

Képzés és Gyakorlat

Training & Practice

13. évfolyam 2015/1-2. szám

A tartalomról:

- **A gyermekneveléssel kapcsolatos attitűd jellemzői 0-7 éves korú gyermeket nevelő családokban**
- **Rizikó- és protektív tényezők a családban**
- **XVII. századi francia művek a nőnevelésről**
- **Állandóság és változás az iskolaérettség megítélésében**
- **Tanárképzés, szakmai tanárképzés a 19. század második felében**

Képzés és Gyakorlat

A Kaposvári Egyetem Pedagógiai Karának és
a Nyugat-magyarországi Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Karának
neveléstudományi folyóirata

13. évfolyam 2015/1-2. szám

Szerkesztőbizottság

Varga László főszerkesztő

Kövérné Nagyházi Bernadette olvasószerkesztő

Kolozsár Ibolya angol nyelvi lektor

Bencéné Fekete Andrea, 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

Szombathelyiné Nyitrai Ágnes, Kaposvári Egyetem Pedagógiai Kar, Kaposvár, HU

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

Varga László főszerkesztő

Nyugat-magyarországi Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Kar

Képzés és Gyakorlat Szerkesztősége

E-mail: varga.laszlo@bpk.nyme.hu

9400, Sopron, Ferenczy János u. 5.

Telefon: +36-99-518931

Web: <http://trainingandpractice.hu>

Web-mester: Horváth Csaba

Felelős kiadó: Katona György dékán

A közlési feltételeket

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

Képzés és Gyakorlat

Training and Practice

13. évfolyam, 2015/1-2. szám

TARTALOM

Table of Contents

TANULMÁNYOK

BORBÉLYOVÁ DIANA – SLEZÁKOVÁ TATIANA: A pedagógiai szervezési feltételek optimalizációja a gyermek első évfolyamba való beilleszkedésének kontextusában	7
CSIMA MELINDA – DEUTSCH KRISZTINA – BÁNFAI BÁLINT – BETLEHEM JÓZSEF – JEGES SÁRA – TANCICS DÓRA – LAMPEK KINGA: A gyermekneveléssel kapcsolatos attitűd jellemzői a 0–7 éves korú gyermeket nevelő családokban.....	29
DEUTSCH KRISZTINA – LAMPEK KINGA – BETLEHEM JÓZSEF – BÁNFAI BÁLINT – TANCICS DÓRA – JEGES SÁRA – CSIMA MELINDA: Rizikó- és protektív tényezők a családban	49
HAJDICSNÉ VARGA KATALIN: A honvédelmi nevelés a magyar oktatási rendszerben – a nevelési terület céljai, módszerei a kezdetektől napjainkig	69
KÉRI KATALIN: XVII. századi francia művek a nőnevelésről	85
KISSNÉ ZSÁMBOKI RÉKA: Az óvodáskorú gyermekek kulturális tevékenységeinek sajátosságai a gyermekkultúra formálódásának tükrében	101
KOMJÁTHY ZSUZSANNA: A gyógypedagógia múltja, jelene és jövője Győrben.....	121
NMARNÉ KENDÖL JUTKA: A középkori johannita rend karitatív tevékenysége és gazdasági, társadalmi jelentősége Sopronban	143

KÉPZÉS ÉS GYAKORLAT

BALOGHNÉ BAKK ADRIENN: A mindennapos testnevelés helyzetének felmérése Sopron és környéke óvodáiban.....	161
BENCÉNÉ FEKETE ANDREA: Pedagógustehetség – tehetséges pedagógus?	169
CSENGER LAJOSNÉ: A környezeti nevelés elmélete és gyakorlata	181

FORRÁS-BIRÓ ALETTA: Videóinterjúk használata az oktatásban.....	195
FRANG GIZELLA: A belépő média szakos hallgatók beszédprodukcója és javításának lehetőségei	203
HANÁK ZSUZSANNA: Állandóság és változás az iskolaérettség megítélésében.....	221
JÓZSEF ISTVÁN: Relaxációs technikák alkalmazása az iskolai gyakorlatban	231
KARNER CECÍLIA – SZANYI IMRE: A két tanítási nyelvű szakközépiskolai képzés szakmódszertani kérdései	239
KÉZI, ELIZABETH: Die Sprachfrage in der Bildung der Kindergartenpädagogogen.....	253
KISPÁLNÉ HORVÁTH MÁRIA: A nem formális tanulás pozitív és negatív hatásai a felnőttek társas kapcsolataira egy kutatás eredményei alapján.....	265
KOLLARICS TÍMEA: Tanösvények hatékonyságának vizsgálata – a Gyadai tanösvény felmérésének tapasztalatai	277
KOÓS, ILDIKÓ: First Language Acquisition: the Temperament of the Mother and Preverbal Communication.....	287
KÖVECSESNÉ GÖSY VIKTÓRIA: A fenntarthatóságra nevelés gyakorlata a győri tanítóképzésben	299
LÜKŐ ISTVÁN: A tanítás-tanulás rendszerszemléletű modellje.....	317
MOLNÁR CSILLA: Médiaprodukcók a moderátor hallgatók mestermunkáiban	337
PÁSZTOR ENIKŐ: A 20. század eleji életreform-mozgalmak és a reformpedagógia harmadik ciklusának babavilága – A Käthe Kruse és a Waldorf-babák	349
PODRÁCZKY JUDIT – NYITRAI ÁGNES: „Ezek a mai szülők!” – Kisgyermekkel foglalkozó pedagógusok szülőképeként néhány jellegzetessége.....	359
SZILÁGYI MAGDOLNA: A roma/cigány tanulók tannyelvi diszkriminációja vagy inklúziója?.....	375
VARGA NORBERT – SZIKRA ANDREA: How the Talented Public Actor is Socialized by the Bible and the Quran to Political and Economic Acts Against Enemies and Opponents?	387
VARGA SZABOLCS: A logoterápia alapfogalmainak szupervíziós vonatkozásai.....	399

SZAKMAI PEDAGÓGUSKÉPZÉS

PATYI GÁBOR: Tanárképzés, szakmai tanárképzés a 19. század második felében 411

SANDA ISTVÁN DÁNIEL: A szakképzés és a szakoktatás az ókorban 419

KÖNYVISMERTETÉS

HANGYA DÓRA: Feketéné Szakos Éva: Innovatív irányok az ezredforduló utáni andragógiában..... 435

KISS HENRIETT: Döbrössy János (szerk.): „Mi ez a gyönyörű?” (Kodály) – zenehallgatóvá nevelés - konferenciakötet..... 441

E SZÁMUNK SZERZŐI..... 447

TANULMÁNYOK

DOI: 10.17165/TP.2015.1-2.1

BORBÉLYOVÁ DIANA – SLEZÁKOVÁ TATIANA

A pedagógiai szervezési feltételek optimalizációja a gyermek első évfolyamba való beilleszkedésének kontextusában

A tanulmány az általános iskola első osztályában megvalósuló tanulási-tanítási folyamat specifikumaival, a pedagógiai szervezési feltételek optimalizációjával foglalkozik a gyermek új környezetbe való beilleszkedésének kontextusában. A szerzők figyelmének fókuszában a fejlesztő környezet kialakításhoz szükséges azon elvek elemzése áll, amelyek segítségével megteremthető a gyermek számára az érzelmi biztonság, hogy legyőzhesse az ismeretlen környezet által kialakult bizonytalanság-érzését, valamint biztosítható a gyermek testi és lelki egészségének megóvása. Az óvodásból lett kisdiák ugyanis csak harmonikus környezetben képes jó teljesítményt nyújtani, és érzelmi biztonságban tud igazán megnyílni. Ezáltal a pedagógus egyik fontos feladata az iskolába lépéskor az adaptációs időszak megkönnyítése, s ezzel együtt a fejlesztő környezet jól átgondolt kialakítása.

Bevezetés

Az ember élete során többször találja magát olyan élethelyzetekben, amikor alkalmazkodnia kell megváltozott környezetéhez vagy környezete megváltozott feltételeihez. Bár ez rendszerint átmeneti időszak az egyén életében, mégis megterhelően hathat a szervezetre, hiszen különféle előre nem látható akadályokat kell legyőznie, hogy kiegyensúlyozottan tudjon élni és tevékenykedni az adott élettérben.

Az egyik ilyen jelentős átmeneti időszak a gyermek óvodából (vagy családi környezetből) iskolába való átlépése, amikor nemcsak a gyermek, de a család életmódjában is nagy változás áll be. Míg az addigi fő tevékenység, a játék háttérbe szorul, a tanulás főszerepet kap. A megváltozott napirend által bizonyos eddig nem végzett tevékenységek rendszeressé válnak, és kialakul a kötöttebb életritmus. A gyermeknek új viselkedésmintákat kell elsajátítania, mivel némely reagálási sémája az új környezetben már nem működik olyan hatékonyan, mint eddig. A beilleszkedés során olyan mechanizmusok érvényesülnek, amelyek befolyásolják a gyermek iskolai beilleszkedését, s ezek a változások a gyermek pszichikumára és szervezetre megterhelően hathatnak. Ezért a gyermek első évfolyamba való beilleszkedésének kapcsán fontos foglalkozni a beilleszkedés specifikumaival, melyek ismeretében olyan edukációs

környezetet kell kialakítani, amely érzelmi biztonságot nyújt a gyermek számára (Vekerdy 2001), s amelyben megtalálja lelki egyensúlyát. Csak ekkor kezdődhet a sikeres beiskolázási folyamat.

Az adaptáció multidimenzionális megközelítése

A szakirodalomban az adaptáció fogalmának többszemponútú megközelítésével találkozhatunk. Témánk kontextusában azonban a fogalom értelmezésének kapcsán a pszichológiai, pedagógiai, szociológiai és didaktikai aspektusait tartjuk fontosnak kiemelni, melyek szorosan összefüggenek egymással. A pedagógiában az adaptáció fogalma elsősorban a gyermeknek az intézményhez való alkalmazkodását jelenti, mely jelen esetben az iskola. Pszichológiai megközelítésben a beilleszkedés alatt az egyén ingerküszöbének, érzékenységi küszöbének változását értjük, vizsgáljuk az egyén és környezetének kapcsolatát, valamint az ingerek hatására létrejövő reakciókat. Didaktikai szempontból az edukációs környezetnek a gyermekhez, annak életkori és egyéni sajátosságaihoz való igazítását tartjuk szem előtt. Szociális aspektusból megközelítve fontosnak tartjuk vizsgálni a szociális szerepek elsajátítását. Véleményünk szerint a gyermek első évfolyamba való beilleszkedését csak akkor tudjuk komplexen magyarázni, ha mind a négy szempontot számba vesszük.

Korotajeva (2008) az adaptációnak három síkját különbözteti meg: fiziológiai, pszichológiai és szociális (gyakran adjusztációnak is nevezi a szakirodalom). Fiziológiai adaptáció alatt a szervezet külső megváltozott környezethez való alkalmazkodását értjük. A folyamat során a szervezet megterhelése adaptációs mechanizmusok fokozatos kialakulását indukálja, melyek segítik a belső egyensúly megteremtését, hogy az egyén megfelelően tudjon „működni“ a megváltozott feltételek mellett. Ha a túlzott megterhelés hatására nem alakulnak ki adekvát adaptációs mechanizmusok, beilleszkedési nehézségek jöhetnek létre. Tünetei lehetnek: szorongás, érzelmi feszültség, pszichoszomatikus tünetek, tanulási nehézségek, stb. Řezáč (1998) a szociális adaptációt úgy jellemzi, mint a társadalmi környezethez való alkalmazkodás folyamatát, amely során az egyik oldalon aktív beavakozás jön létre a környezetbe, másik félről – az egyén részéről – viszont új ingerek befogadásáról beszélhetünk. Kiemeli a szociális tanulás fontosságát, amelyet a szociális helyzetek megoldására szolgáló viselkedésmódok komplexumaként jellemez. Linhartová (2008) szerint az ember a szociális tanulás által tanul meg emberek közt élni. A többiekkel való érintkezés során elsajátítja azokat a szokásokat, normákat, hozzáállásokat és kompetenciákat, amelyek szükségesek a társas érintkezésben. Nrvadorub (2013) szerint a sikeres pszichológiai

adaptáció mutatói a következők: a gyermek szívesen jár iskolába, örömmel írja a házi feladatot, szívesen beszél az iskolai történésekről, jókedvű, és nem zárkózik magába. Az ellentétes megnyilvánulások arról tanúskodhatnak, hogy a gyermek még nem nyerte el belső egyensúlyát, nem tudott alkalmazkodni az új környezethez.

Több tanulmány a pszichológiai és szociális adaptációt együttesen taglalja, és a szerzők komplex fogalomként, mint pszicho-szociális adaptációt vizsgálják (Slezáková 2012; Aleksandrovna 2013). Azonosulunk véleményükkel, hiszen a pszichikus és szociális folyamatokat nem lehet teljesen elhatárolni egymástól, különösképp a beilleszkedés során. Az adaptációt mindig befolyásolja az egyén pszichikuma, problémamegoldó képessége, valamint az, hogy hogyan tudja kezelni és megoldani a felmerülő helyzeteket, illetve hogyan tud megfelelni az elvárásoknak, amelyeket az új szociális környezet támaszt vele szemben.

A pszichoszociális adaptáción belül külön területet képvisel az iskolai beilleszkedés. A szakemberek úgy határolják be, mint a diák aktív alkalmazkodását az új megváltozott szociális környezethez, vagyis jelen esetben az iskolához. Gennadevna (2012) szerint az iskolai beilleszkedés vonatkozásában kiemelt fontossággal bír az új szociális szerepek elsajátítása és az új szociális kapcsolatok kialakítása, melyek színvonala a gyermek szociális fejlettségének stabilizációját mutatja. Bogomolova (Saburčev et. al. 2013) hasonló nézetet vall. Az iskolai adaptáció az ő véleménye szerint is a gyermek alkalmazkodását foglalja magában az új szociális feltételekhez és helyzetekhez, mint a napirend, az új kapcsolatok és elvárások. Azonban ezen felül még fontosnak tartja kiemelni, hogy a folyamat sikeressége érdekében a pedagógusoknak és a szülőknek tudatosítaniuk kell, hogy az új szerepekből adódóan (diák és osztálytárs szerepe) mely tevékenységek, események és elvárások jelenthetnek a gyermek számára túlzott megterhelést, és ezzel egyidejűleg befolyásolják a belső átélést és a viselkedést. Sidorov és Parnjakov (2012) szerint a folyamatot leginkább befolyásoló tényezők:

- a megváltozott napirendhez való alkalmazkodás (a tanítási óra hossza, az órák száma, a feladatok sokasága),
- az új kollektívába való beilleszkedés (új szociális státusz megszerzése, kooperáció),
- a pedagógus elvárásaihoz való alkalmazkodás,
- az otthoni új helyzetekhez és hozzáállásokhoz való alkalmazkodás (mint a fegyelemmel kapcsolatos elvárások, a szülők eddigitől eltérő hozzáállása a kötelességek teljesítéséhez),
- a teljesítmény pedagógus általi értékelésének elfogadása.

Vágnerová (1996; 2005) szerint az iskolai adaptáció csak akkor lehet sikeres, ha a gyermek szociális fejlettsége eléri a megfelelő szintet. A pszichoszociális adaptáció optimális lefolyásáról a következő jelek tanúskodnak leginkább: adekvát magatartás a tanuló részéről, a kontaktuskészség megfelelő alakulása az osztálytársakkal és a pedagógusokkal szemben, megfelelő önkontroll, saját érdekek alárendelésének készsége a csapat érdekeinek (Slezáková–Tirpáková 2006). A felsorolt mutatók akár kiindulópontként is szolgálhatnak az iskolaérettség megállapításakor.

A gyermek beilleszkedése az iskolai környezetbe

Minden gyermek egyedi, ezért az iskolába való beilleszkedés kezdeti igényes időszakát mindegyik másként éli meg. Némelyek számára nem okoz problémát az átmenet, sajnos azonban sokakat megvisel. Amennyiben a gyermek az új környezetben nem érzi jól magát, ez a tény befolyásolja teljesítményét, nehezíti új szociális pozíciójának kivívását, rányomja bélyegét a gyermek személyiségének alakulására, fejlődésére. A beilleszkedés lefolyása azonban nemcsak a gyermek teljesítményét és szociális pozíciójának kivívását befolyásolja, hanem az egészségét is, legfőképp az iskolába való belépés utáni néhány hónapban, de akár a későbbiek folyamán is. Kutatások kimutatták, hogy az iskolai adaptáció első három hónapjában gyakoriak a beilleszkedéssel kapcsolatos problémák. Magyarországon a gyermekek 15–30%-ánál (Ronkoviczné–Gergely 2012) mutatták ki, hogy nem problémamentes az adaptáció időszaka. Oroszországban pedig a gyermekek közel 24% -nál állapítottak meg komolyabb nehézségeket, és 44% -nál kisebb problémákat (Masanskaja–Samsonova 2013).

Fontosnak tartjuk a testi és lelki egészség védelmét, ezért hangsúlyozni szeretnénk az egészséges kezdet fontosságát. A kezdeti időszakban a pedagógusoknak sokkal több figyelmet kellene szentelniük a beilleszkedési folyamatok támogatására, a szociális kapcsolatok építésére, mint magára a tanulásra. A tanulási szokások kialakítása és stabilizálása ugyanis csak akkor fog sikerülni, ha a tanuló jól fogja magát érezni az iskolában. Ezen vélemény kapcsán szükségesnek tartjuk olyan kérdések felvetését és vizsgálatát, amelyek a gyermek-szülő-pedagógus háromszögre irányulnak, mint például: az óvodából vagy a családi közegből az iskolába való átlépés nehézséget okoz-e a gyermekek számára? Ebben a számukra igényes időszakban a családtagok és pedagógusok több figyelmet szentelnek-e nekik, több szeretettel halmozzák-e el őket? Készen áll-e az iskola és a pedagógus arra, hogy a tanítási folyamaton

kívül figyelmet szenteljen a kisdíák beilleszkedésének, esetleges problémáinak felismerésére és kezelésére? A pedagógus megfelelő feltételeket tud-e teremteni ahhoz, hogy a gyermekek beilleszkedése a lehető legproblémamentesebb legyen?

Mint már említettük, az iskolába való belépéskor a gyermeknek egy új, ám kötelező szereppel kell azonosulnia, a diák/tanuló szerepével. A szakemberek véleménye szerint ugyanis a szociális (társadalmi) szereppel való azonosulás a sikeres beilleszkedés alapfeltétele. A tanulószerep mellett azonban párhuzamosan megjelenik az osztálytárs szerepe is. Ezáltal a gyermeknek meg kell tanulnia nemcsak együttműködni, hanem versengeni is. A két párhuzamos szerep bizonyos mértékig ellentétes, ami a gyermekben belső feszültséget válthat ki. A versengőtárs szerepében a gyermeknek ugyanis meg kell tanulnia érvényesülnie bizonyos helyzetekben, és jobbnak kell lennie másoknál. A másik, az együttműködő társ szemszögéből pedig tudnia kell empátikusnak lennie, és szolidaritással tekinteni másokra. A kisdíák nehezen találja meg az egyensúlyt a versengés és a kooperáció közt, hiszen ezek számára teljesen ellentétes pólusok. Mindezek mellett azonban a társadalom értékeit még további szabályok, normák és elvek tükrében kell elsajátítania. Hozzá kell szoknia az új rendszabályokhoz, és a már említett kötött napirendhez. Ezért nem szabad elfeledkeznünk arról, hogy az iskola objektív faktorai nagyban befolyásolják a tanuló szubjektív észlelését. A szubjektív benyomások ugyanis meghatározzák érzéseit, tanulását, másokhoz való viszonyát.

A sokéves pedagógiai gyakorlat alapján megállapítottuk, hogy az első évfolyamba való belépéskor a pszichoszociális adaptáció lefolyása problémásabb azoknál a gyermekeknél, akik nem jártak óvodába. Náluk ugyanis még nincsenek kialakítva a kollektívában elvárt viselkedés alapszokásai, ezáltal nehezebben tudnak együttműködni, barátokat szerezni, konfliktushelyzeteket megoldani, vagy akár stratégiákat kialakítani, melyek segítik a szociális kapcsolatok alakítását. Ezért nagyon fontos, hogy a pedagógus a tanulási-tanítási folyamaton kívül kiemelt figyelmet szenteljen a mentálhigiénének, az osztálytermi klíma alakításának és a csoporton belüli kapcsolatok formálásának, s azok alakulását pozitívan támogassa.

Az óvodai és az alsó tagozatos képzés folytonossága mint az edukációs feltételek optimalizációjának kiindulópontja

Az iskola beilleszkedést nagyban befolyásolják az intézmény által megteremtett feltételek és a pedagógus személyisége, hozzáállása. Az adaptációval kapcsolatban ezért hangsúlyoznunk kell az iskola egyik legfontosabb feladatát, amely eddig nem, vagy csak kis mértékben kapott

teret, annak ellenére, hogy döntő szereppel bír. Ahhoz ugyanis, hogy a beilleszkedés sikeres legyen, a környezetet alakítani kell az adaptációs folyamat specifikumainak figyelembevételével és a gyermek igényeinek összefüggésében. Az iskolai környezetnek elsősorban biztonságot kell sugározni a gyermekek számára, valamint olyan elfogadó légkört kell biztosítani a sokrétűség szellemében, amely érezteti a diákkal fontosságát, szerethetőségét. Ezért az iskolának és a pedagógusnak feladata a pedagógiai-szervezési feltételek optimalizációja, mégpedig oly módon, hogy a tanuló szempontjából a lehető leghatékonyabb legyen.

Több külföldi, de a hazai rendszer iskolapolitikájának is egyik célja az óvodai és iskolai nevelés-oktatás folytonosságának biztosítása, amelyet azonban nem sikerül teljes mértékben megvalósítani. Bár a kontinuitás lényegi megragadásában, felfogásában és magyarázatában hazánkban a komplexitást tartjuk fontosnak (mint a célok és tartalom egymásra épülése, módszerek és eszközök hasonló alkalmazása terén), a gyakorlat során a megvalósítás mégis gyakran hiányos az elmélettel szemben. Ennek egyik bizonyítéka az a tény, hogy nincs kellő figyelem fordítva a gyermek óvodából (vagy családi környezetből) iskolába való belépésének gördülékeny biztosítására. Ez a hozzáállás indokolja, hogy hangsúlyozzuk a pedagógusok speciális felkészítésének fontosságát az említett tények tükrében mindkét intézményben, valamint kiemeljük a szülők felkészítésének szükségességét.

Sazonova (2010) összefoglalta azokat az alapelveket, amelyeket a gyermek óvodából iskolába való problémamentes belépésének biztosítása érdekében szükséges alkalmazni:

- az egyes életkori szakaszok jellegzetességeinek figyelembevétele a gyermek fejlődésének szempontjából: az első évfolyambeli oktatásnak az óvodai nevelés által biztosított fejlettségi szinthez kell igazodnia, s ezen kiindulópont alapján a gyermek személyiségének azon összetevőit kell fejleszteni, amelyek elengedhetetlenek az iskolai munka végzéséhez, vagy amelyek még nincsenek kialakulva, illetve hiányosak;
- az egyén individuális fejlődésének biztosítása pozitív klíma teremtése által az osztály sokszínűségének figyelembevételével: a gyermekkel való bármilyen munka során a gyermek egészségének megőrzését és megszilárdítását kell szem előtt tartani;
- az óvodai és iskolai oktató-nevelő munka egymásra épülése a célok, a tartalom és az alkalmazott módszerek terén;
- a folytonosság megnyilvánulása az óvodai és az iskolai nevelés irányultságában (nevelési, művelődtető és formatív funkciók terén);

- partneri együttműködés a folyamatban részt vevő felek részéről: óvodapedagógusok, nevelők, pszichológusok, logopédusok, speciális pedagógusok, első évfolyamban oktató pedagógusok;
- együttműködés az óvoda, iskola és család részéről a gyermek iskolára való felkészítésének szempontjából.

A kiemelt alapelvek megvalósításával jelentősen meg lehet könnyíteni az óvoda–iskola átmenetet, s az iskolai gyakorlatban olyan edukációs környezetet teremtését lehet elősegíteni, amely biztosságot sugároz a kisiskolás felé, s amelyben minimálisra lehet csökkenteni a beilleszkedési problémákat. A számára kedvező környezetben ugyanis a gyermek nyugodt körülmények között, stresszmentesen tud azonosulni új kötelező szerepeivel.

Az osztály sokrétűségét (diverzitását) figyelembe vevő környezet kapcsán azonban további kérdésekkel kell foglalkozni, mint például a különböző szociális és családi háttér hatásai, vagy az iskolakészültség eltérő szintje. Az iskolai adaptáció fényében speciális tényeket is kell vizsgálni a pedagógiai gyakorlat szintjén, hiszen a társadalmi változások és a modern életvitel állandó változásokat generál. Megfigyelhető, hogy az oktatási intézményekben egyre nagyobbak a szociális különbségek a gyermekek között, valamint egyre több a más nemzetiséghez, etnikumhoz tartozó tanuló. A szociálisan gyengébb csoportba tartozó lakosság migrációja külföldről hazánkba magával hozta a más etnikumokhoz tartozó lakosság megnövekedését. Ezért figyelembe kell venni az ilyen jellegű tényeket is, hiszen ezeknek a gyermekeknek nagyon sok specifikus akadállyal kell megküzdeniük. Az iskolába lépéskor teljesen más tapasztalatokkal és értékorientációval rendelkeznek, más szokásrendszerrel vannak felvértezve, amelyet hazájuk szociokulturális háttere befolyásolt. Más az életvitelük, életstílusuk, ami megnehezíti számukra a beilleszkedést. Az utóbbi években megnőtt a szociálisan hátrányos helyzetű családból származó gyermekek száma, de jelentősen növekedett az ingerszegény környezetben élők száma is. Ide nemcsak a „szegény“ családok gyermekeit soroljuk, hanem azokat is, akik, bár jólétben nevelkednek, szüleik nem fordítanak kellő figyelmet személyiségük fejlesztésére. Legtöbb esetben a szülő karrierjének építése, túlzott elfoglaltsága és a pénz hajszája áll a háttérben. Foglalkoznunk kell továbbá a sajátos nevelési igényű gyermekek csoportjával is, akik az inkluzivitás elve alapján leggyakrabban hagyományos óvodát és iskolát látogatnak, hiszen joguk van a teljes értékű fejlesztéshez kortársaik közt az intakt populációban. E területen még nagyon sok hiányosság van, mert az elmélet a gyakorlatban nehézkesen valósul

meg. Az adaptáció függvényében figyelembe kellene venni a sajátos nevelési igényű gyermekek speciális igényeit, de sajnos jelenleg hazánkban a pénzhány miatt hiányoznak az iskolákban a megfelelő anyagi eszközök, speciális segédeszközök, speciális pedagógusok, pedagógus-asszisztensek, valamint túlterheltség és időhiány miatt nem színvonalas az összmunka a pedagógus, a pszichológus, a szülő és a speciális pedagógus között. A magas osztálylétszámok miatt a pedagógusnak nem jut elég ideje az egyéni fejlesztésre, a gyermek lelki világának kellő ápolására. Az első évfolyamban ugyanis még mindig az oktatási funkció az erősebb a nevelési funkcióval szemben. Ezáltal a központi szerepet az első naptól fogva a tanulás kapja, s nem az iskola megszerettetése, a gyermek lelki egyensúlyának megóvása. Ezért tartjuk nagyon fontosnak kiemelni, hogy a fejlesztő és biztonságot adó környezet kialakításnak érdekében szorosabban kellene együttműködniük a gyermek nevelésében részt vevő feleknek (szülők, óvodapedagógusok, első osztályos tanítók, más szakemberek).

Minden egyes gyermek individuum, ezért egyéni hozzáállásra van szüksége mind a pedagógusok, mind a szülők részéről a beilleszkedés és a fejlődés során. A környezetből érkező ingerek generálását ezen tények függvényében kell alakítanunk a gyermek igényeihez mérten, valamint pozitív irányba kell befolyásolnunk a nevelési színtér módosításával. Fontosnak tartjuk meghatározni azokat a stratégiákat, melyek segíthetnek azon feltételek diverzifikációjában, melyek befolyásolják az iskolára való individuális felkészítést a gyermekek és a szülők szemszögéből. Ezen kívül segítik az óvodapedagógusok, az első évfolyamban oktató pedagógusok, a speciális pedagógusok és pszichológusok munkáját is. Az alkalmazott stratégiák lehetővé teszik a rugalmas reagálást a problémákra, és akár olyan intézkedések foganatosítását is, amelyek által ki tudjuk védeni a nehézségeket. Az óvoda és iskola együttműködésének kapcsán alkalmazott stratégiák a támogató környezet kialakításának aspektusainak figyelembevételével határozhatók meg. Ezen aspektusok a következők lehetnek:

- Pedagógiai felvilágosítás aspektusa: előfeltételezi az óvodapedagógusok és az első évfolyamban oktató pedagógusok közt az információk átadását, melyek az oktató-nevelő munka specifikumaira irányulnak az egyes intézményekben. Szakmai szemináriumok, eszmecserék, értekezletek és előadások keretén belül a pedagógusok beszélgethetnek az iskolakészültség kérdéseiről, a pedagógiai diagnosztikáról, de az iskolai beilleszkedés folyamatáról és az adaptációs problémák kialakulásának okairól, s ennek kapcsán a lehetséges pedagógiai intervenció stratégiáiról.
- Módszertani aspektus: az óvodapedagógusok és az első évfolyamban oktató pedagógusok módszertani ismereteinek gyarapítását foglalja magába, melynek keretén

belül kölcsönösen megismerkednek a másik intézményben alkalmazott módszerekkel, stratégiákkal, formákkal és eszközökkel. Nagyon jó lehetőség lehet erre a kölcsönös hospitáció, szakmai csoportokon belüli eszmecsere, de akár az egyes tantárgyakon belüli módszertani szaktanácsadás is.

- Gyakorlati aspektus: egyik oldalon fontos, hogy a majdan első osztályban oktató pedagógus megismerkedjen leendő diákjaival (ha van rá mód), másik félről pedig az óvodapedagógusnak kapcsolatban kellene maradnia volt óvodásaival az iskolába lépés után. Ezáltal az iskola első évfolyamában hatékonyabban lehetne megtervezni a gyermekekkel való munkát, és a környezetet is jobban az igényeikhez lehetne alakítani. Ez azonban csak ritkán valósítható meg objektív okok miatt (pl. nem minden gyermek látogatja az iskolába lépés előtt az óvodát, városon egy óvodából több iskolába mennek a gyerekek, stb.).

Ezen aspektusok érvényesülésével az óvoda és az iskola együttműködésében olyan stratégiákat lehet alkalmazni, amelyek minőségesebbé teszik a gyermekek iskolára való felkészítésének folyamatát, valamint megkönnyítik számukra az első évfolyamba való beilleszkedést. Ezáltal csökkenhetnek az új pozíció során elsajátított nehézségek.

Megállapítható tehát, hogy a jelenlegi pedagógiai elmélet hazánkban tükrözi azt az igyekezetet, mely rugalmas oktatási-nevelési feltételek megteremtésére irányul, figyelembe véve a gyermekek és azok családjainak egyediségét, ami ötvöződik a sokszínűség iránti igénnyel a művelődés tartalmában, s ezáltal az egyik oldalon biztosítja a variabilitást a lehetőségek terén, másrészt viszont garantálja a művelődés minőségét. Szükségesnek tartjuk viszont az elmélet magas szintű gyakorlattal való ötvözését is, ami még várat magára e területen.

A gyermek individuális iskolakészültségének feltérképezése az oktató-nevelő munka optimalizációjának tükrében

A felsorolt érvek alapján tehát kijelenthetjük, hogy a pedagógus elsőrendű feladatai közé tartozik az első évfolyamban a pedagógiaileg fejlesztő környezet kialakítása a gyermek életkori sajátosságainak figyelembevételével, különös tekintettel az egyéni képességeire. Ennek érdekében azonban szükséges megismernie a diákokat. Hazánkban többféle diagnosztikai módszer áll a rendelkezésre (standardizált iskolaérettségi tesztek, mint például a

Kollárik-féle iskolérettségi teszt, dán rajzteszt stb.), melyek segíthetik az állapotfelmérést, s melyek segíthetnek abban is, hogy a tanulók igényeihez mérten alakítsuk a környezetet. Ezáltal optimálissá tudjuk tenni a kisdíákot körülvevő környezetet nemcsak fizikailag, de az osztályklíma szempontjából is.

Érdekes és újszerű hozzáállást tanúsít a diagnosztizáláshoz Polivanova (Kurincová–Slezáková 2013), aki az iskolás pozíció alakulását a gyermek belső énjének szemszögéből kiindulva közelíti meg, és formálódásának folyamatát szintekre bontja. Az iskolába lépést követő kezdeti időszakban ugyanis szerinte elkezdődik egy folyamat, mely során a gyermek elsajátítja a diákszerepet: tehát nem tanulóként, hanem óvodásként lép az iskolába. A szerep elsajátítása során szükségletek rendszere alakul ki a diák tanulási szokásaival összefüggésben, melyek a társadalom által elismert fontos tevékenységforma, a tanulás problémamentes végzését segítik elő. A „belső iskolás-pozíció“ elsajátítása három szakaszban valósul meg, s ezeket Polivanova (2009) az állapotfelmérés kiindulási pontjainak tekinti:

- Az első szakaszban a gyermek részéről megjelenik az iskolához való pozitív viszony, de még nem tudatosítja a iskolai életforma és a tanulás által megkövetelt kööttségeket. Iskolába akar menni, de még nem tudja felfogni, hogy eddigi életvitele teljesen megváltozik. Tulajdonképpen az iskolai élet formális attribútumai vonzzák.
- A második szakaszban a gyermek orientálódni kezd az iskolai élet velejárói közt, de még a diákélet szociális aspektusai kötik le, a tanulási aspektusok nem érdeklik.
- A harmadik szakaszban már megjelenik a gyermek részéről az érdeklődés az iskolai élet szociális és tanulási aspektusai iránt is, a megismerő folyamatok dominálnak.

Az iskolás pozíció alakulásának a gyermek belső énje alapján történő megközelítése és vizsgálata nagyon fontos szereppel bír az új tevékenységi formák elsajátítása és az új kapcsolatok kiépítése szempontjából. Ha a „belső iskolás-pozíció“ megfelelő mértékben alakul, a gyermek gond nélkül be tud kapcsolódni a tanulási folyamatokba. Ezt tükrözi a tudatos viselkedése, tevékenységeinek jellege, s az is, hogy alá tudja rendelni magát a csoportnak. A kisdíák saját aktív megismerő tevékenysége során fejleszti új kompetenciáit, s ez tükröződik önreflexiójában is. Fontos, hogy a folyamat során tudatosítsa formálódását, s azt, hogy ő saját magát is tudja alakítani, fejleszteni. Ha a gyermek sikeresnek érzi magát önreflexiója során, elégedett lesz, és szívesen végzi majd a tanulási tevékenységeket. Az iskolába lépéskor a gyermekek nagy többsége azonban az első két szinten van. A harmadik szintre már rendszerint az iskolában jut el. Az egyes szintekhez kötődően Polivanova (2009) a

következőképp jellemzi az individuális iskolakészültséget, s vele összefüggésben gyermekek típusait az óvodáskor végén, iskoláskor elején:

- „óvodás“: még nem kész betartani a szabályokat és megfelelni a követelményeknek, amelyeket az iskola, illetve a pedagógus állít vele szemben, nem tud az utasítások alapján dolgozni. Életében még mindig a játéké a főszerep. A pedagógusra játszótársként tekint, nem tud hosszabb ideig együttműködni. Általánosságban véve jellemző rá a tanulásra való felkészületlenség. Oka lehet az egyenetlen fejlődés, amely által az egyes részterületeken lemaradás tapasztalható (pl. intellektuális, affektív, akarati). Az *éretlen* szóval tituláljuk őket, és halasztást javasolunk számukra az iskolából. Számukra ajánlott még egy évet az óvodában maradni, vagy nulladik osztályt látogatni. Polivanova szerint ebbe a csoportba tartozhatnak azok a gyerekek is, akik óvodás éveik alatt túl voltak terhelve szakkörökkel, intellektuális tevékenységekkel, mert a szülei a játékot nem tartották teljes értékű tevékenységnek.
- „majdnem iskolás“: az ebbe a csoportba tartozó gyermekek már készek betartani a szabályokat, de külön figyelmet igényelnek a pedagógus részéről. Az iskoláskor elején még gyakran játszanak „óvodásat“. Az iskolát jelképező tárgyak, mint az iskolatáska, füzet, tolltartó, különleges jelentőséggel bírnak számukra. Az iskolát komolyan veszik, és betartják a pedagógus utasításait, azonban jellemző, hogy a tanulással kapcsolatos feladatokat nem tudják az egyéb feladatok elé helyezni, amelyet az iskolában kapnak (pl. virágok megöntözése). Az otthoni környezetben gyakran vannak problémáik, mert a szülői utasításokat nem akarják betartani, ellenállnak, de elutasítják a segítséget is. Az előző csoporthoz tartozó gyermekekkel szemben az ide tartozó tanulók akarnak tanulni, de még nem tudnak. A feladatok teljesítésénél gyakori érzelmi támogatást igényelnek, állandó jellegű és pontos utasítás szerint tudnak csak dolgozni.
- „iskolás“: a pedagógusok körében közkedveltek az ide sorolható gyerekek. Viselkedésük tudatos, a feladatokra megfelelően tudnak összpontosítani, és sikeresen el is tudják azokat végezni. Fejlett intellektussal rendelkeznek. Általában ingergazdag környezetből származnak. Játékkal kapcsolatos képességeik kiválóan fejlettek. A pszichológusok ezt nagyon fontos alappillért tartják a tanulási képességek formálódásánál és a tanuláshoz való pozitív viszony kialakulásának szempontjából. Nemcsak meg tudják különböztetni a játékot és a tanulási tevékenységet, hanem helyesen is tudják rangsorolni. Helyenként jellemző lehet rájuk a felnőtt viselkedés,

ami gyakran a gyermek pszichikai fejlettségének tudható be, de a szülők is befolyással bírnak rá. Gyakori, hogy az ebbe a csoportba tartozó gyermekeknek túl realista életszemléletű vagy magas intellektuális szinttel rendelkező szülei vannak.

- „pszeudo-(ál)iskolás“: első ránézésre képesek az iskolára, de úgy jellemezhetjük őket a legtalálékosabban, mint a pedagógus utasításainak formális megvalósítói. Hiányzik belőlük az önállóság, és nehezen viselik a negatív értékelést. Viselkedésükben szinte állandóan jelen van a sikertelenségtől való félelem, és nem tudnak segítséget kérni a feladatok megoldásánál, ha megakadnak. A felnőttől állandó jelleggel pontos utasításokat várnak el, ezért nem tudnak önállóan érvényesülni. Gyakran nem értik a feladatokat, a feladatok megoldásakor nem érznek örömet, elégedettséget. Polivanova (2009) szerint ennek okozója gyakran az autoritatív stílusú családi nevelés, amelyben a legnagyobb értéke az engedelmességnek van. A szülők elvárják a gyermektől az utasítások feltétel nélküli végrehajtását. Nem magyaráznak és kérnek, csak parancsolnak. Az ilyen esetekben segítség lehet a szülők számára a tanácsadás, vagy a gyermekek számára az érdekköri tevékenységekben való részvétel, ahol fokozatosan megtanulhatnak önállóan érvényesülni.
- „kommunikátor“: ebbe a csoportba a szerző azokat a gyermekeket sorolja, akik szívesen kommunikálnak a pedagógussal, és szeretnek a figyelem központjában lenni. Jellemző, hogy gyakran árulkodnak másokra. A feladatok elvégzésére és az utasítások teljesítésére úgy tekintenek, mint céljaik elérésének eszközére. A cél esetükben a tanító figyelme. Annak érdekében, hogy magukra vonják a pedagógus figyelmét, sok mindenre képesek, például feltűnő viselkedésre, tárgyak szétdobálására maguk körül, kiabálásra, hangoskodásra, padból való kiugrálásra, hangos nevetésre stb. Gyakran már az iskolába lépéskor tudnak olvasni és számolni, fejlett intellektussal rendelkeznek. Viselkedésük hátterében különféle okok húzódnak meg. Ide sorolható a szülői szeretet és a figyelem hiánya. Az osztálytársak körében nem közkedveltek, de rendszerint nem is keresik a szorosabb kontaktust. A pedagógus részéről nagy türelmet igényelnek. Hatásos stratégia lehet a közös tevékenységekbe való bevonás, de bizonyos esetekben akár az alkalmankénti ignorálás is.

Minden egyes típus megkülönböztetett figyelmet és egyéni hozzáállást igényel a pedagógus és a szülő részéről, nemcsak az edukációs folyamatok megvalósításánál, de a környezet kialakításánál is. Ezért jó, ha a pedagógus diagnosztizál, és individuális „portrét“ készít minden egyes tanulóval külön-külön, s képet kap a gyermekek egyéni képességeiről és a

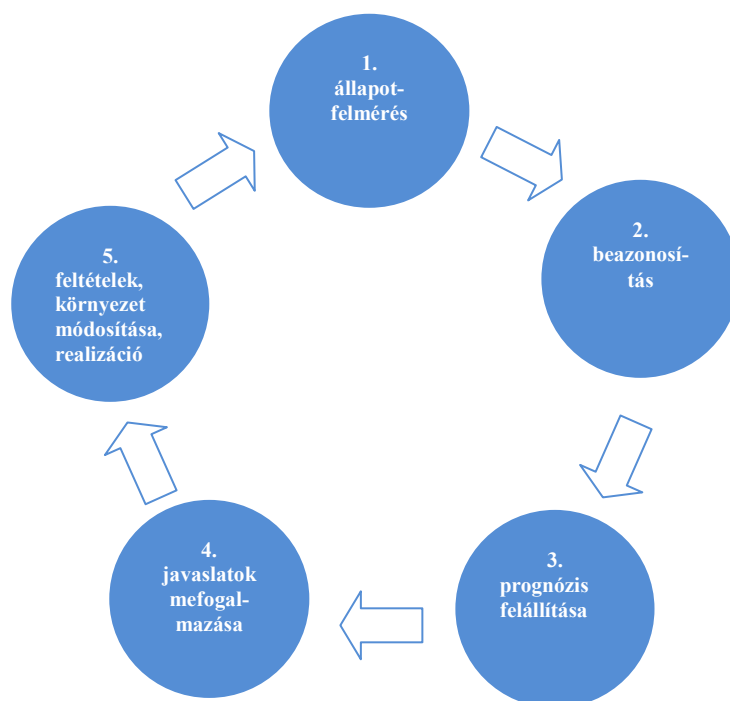
csoport összetételéről is. Ezáltal olyan feltételeket tud teremteni, amelyek figyelembe veszik a gyermekek egyéniségét, de a csoportot is, s ami által fokozatosan kialakíthatja a tanulási szokásokat.

A hatékony környezet kialakításának céltudatosnak és rendszeresnek kell lennie. A pedagógusnak mindenképp törekednie kell arra, hogy az edukációs folyamatok pedagógiai és szervezési feltételeit optimalizálja.

A pedagógiai szervezési feltételek optimalizációjának alapelvei az első évfolyamban

A pedagógiai szervezési feltételek optimalizációja szakaszokra bontható. Az áttanulmányozott elmélet és a sokéves pedagógiai gyakorlat alapján grafikusán ábrázoltuk a pedagógiai-szervezési feltételek optimalizációjának folyamatát az általános iskola első évfolyamában, mint azt az *1. ábra* mutatja. A folyamat ciklikus, körforgásszerűen ismétlődik.

Amennyiben hatékonyan szeretnénk alakítani az iskolai környezetet, elsősorban a szűkebb mikrokörnyezet alakítására kell hangsúlyt fektetni. A kisdiák számára az osztály az a hely, amely biztonságot nyújthat a nagy iskolaépületben. Ha az osztály feltételei adottak és klímája megfelelő, természetesen a tágabb környezet formálásával is kell foglalkozni.



1. ábra: A pedagógiai szervezési feltételek optimalizációs fázisai

Tyrinova (2010) nagyon fontosnak tartotta a probléma kapcsán azon pedagógiai alapelvek összefoglalását, melyek alkalmazása által a gyermek iskolai beilleszkedése sikeres és problémamentes lehet. Ezek a következők:

- a gyermekekhez való individuális hozzáállás,
- a gyermekek képességeinek, készségeinek és potenciáljának fejlesztése beilleszkedést elősegítő program vagy kurzus segítségével (pl. „*A gyermek bevezetése az iskolai életbe*“),
- a gyermek tanulási tevékenységekkel való fokozatos és mérsékelt terhelése,
- aktivizáló módszerek alkalmazása a beiskolázás során, a tanulási tevékenységekben,
- tanítás és értékelés érdemjegyek nélkül.

Slezáková (Slezáková–Kurincová 2013) Voroncov (2009) alapján a pedagógiai-szervezési feltételek optimalizációjának további alapelveit emeli ki, melyek segítenek sikeressé tenni a gyermek beilleszkedését:

- Az osztálytermi munka időbeni strukturálása az aktív tevékenységek és pihenés fázisainak szempontjából (munkaritmus kialakítása). Míg az óvodában a gyermek még érdeklődése szerint válogathatott az irányított és spontán aktivitások között, a pedagógus nem erőltette, inkább motivációval terelgette, addig az iskolában a szigorú kötöttség válik jellemzővé. A tanulási tevékenységekben már kötelező részt venni. A gyermekeknek meg kell szokniuk az új időbeosztást, a tanítási órák és szünetek pontos és rendszeres váltakozását, ami számukra megerőltető lehet. Rituálék és szimbólumok használata javasolt, könnyebbé és játékosabbá tehetik az átállást.
- Az osztályterem differenciált kialakítása: a gyermekek testi és lelki egészsége érdekében ajánlott tanulási és relaxációs zóna kialakítása.
- Tevékenységek váltakoztatása. Ajánlott az egyes tevékenységek váltogatása (játék, tanulás, munka jellegű tevékenységek), hogy a kisdíák számára ne legyen monoton a folyamat. Jó, ha a figyelmet és koncentrációt igénylő feladatokat felváltja a mozgás, a szervezett aktivitásokat pedig a spontán tevékenységek. Sikeresen tervezhetőek és szervezhetőek a tevékenységek a tanulók bevonásával. Mozgásigényük kielégítésével el tudjuk kerülni a figyelem szétszóródását és a fáradtságot. A mozgás megvonása ugyanis a kezdeti időszakban idegességgel, agresszivitással járhat, vagy akár izgágaságban, nyugtalanságban nyilvánulhat meg. De ha a gyermek számára kedvelt és érdekes tevékenységekben vehet részt, jól érzi magát, sokkal hamarabb tudja elfogadni és beépíteni személyiségébe az iskolás szerepet.

- Osztályközösség formálása: a közösséghez való tartozás érzésének megszilárdítása, a pedagógus vezető szerepének érvényesítése, a szabályok elsajátítása, mások respektálása és a hozzájuk való alkalmazkodás. Fontos megtalálni a gyermekekhez vezető utat, egyénenként felismerni a csoportba való bekapcsolódás motivációs bázisát. Nem minden gyermek számára hatékonyak az általános és „közös“, mindenki számára szóló utasítások. Sokan igénylik az individuális megszólítást és figyelmet. A szabályok betartásánál ezért szintén hatékony lehet a rituálék és szimbólumok alkalmazása. Például a csendet szimbolizáló kártya felemelése.
- A munka tempójának individualizációja: a gyermek komfortérzetének egyik fontos megalapozója.
- A feladatok kiválasztásának lehetősége: a gyermek fokozatosan megtanulja értékelni önmagát, saját teljesítményét. Meg tudja állapítani, miben jó, és mit kell még gyakorolnia.
- Megfelelő feltételek kialakítása a diák–pedagógus kooperációhoz és annak támogatása: a legtöbb iskolába lépő gyermek még igényli a pedagógus támogatását, vezetését, útmutatását az együttműködés terén. Még nincsenek kifejlődve teljesen ezen képességeik, ezért fokozatosan kell segítenünk e képességek alakulását. Csak a legérettebbek, az „iskolás“ típusú tanulók tudnak kooperálni a megfelelő szinten. Az együttműködést a csoport összetételének megfelelően kell irányítani, ezért fontos az individuális hozzáállás megvalósítása és annak fényében komplex stratégia kialakítása a csoporttá formálódás és kooperáció jegyében.

Mivel a beilleszkedés specifikus időszak a gyermek életében, sajátos feltételek megteremtését követeli. Hazánkkal ellentétben több külföldi országban adaptációs programokkal igyekeznek megkönnyíteni a gyermekek számára a folyamatot, amelyek számunkra inspirációként szolgálhatnak. Ilyen például El'konyin és Davydov Adaptációs- és fejlesztő programja (Voroncov 2009), amely „*A gyermek bevezetése az iskolai életbe*“ elnevezésű kurzussal indít, s amely megközelítőleg három hétig tart. Lényege a gyermeknek az új környezethez, a pedagógushoz, valamint az osztálytársakhoz való pozitív viszonyának megalapozása, kialakítása.

A program kiemelt fontosságot tulajdonít annak, hogy a gyermek elsajátítsa a következő kompetenciákat:

- tudjon saját pozíciót elfoglalni az osztályközösségen belül,

- legyen képes kommunikálni másokkal,
- legyen képes számára fontos információk beszerzésére,
- le tudja küzdeni a diszkomfort-érzését bizonyos szituációkban,
- bízzon önmagában,
- képes legyen új ismeretek szerzésére.

Ezáltal a pedagógusra váró feladatok a következők:

- kidolgozni a tanulókkal közösen az osztály számára a szabályokat,
- felkészíteni a gyermekeket a pedagógussal való munka új formáira,
- felkészíteni a gyermekeket a társakkal való kooperációra a tanulás során,
- elvégezni a belépő állapotfelmérést a gyermek „startkészültségéről”,
- a kisdíjakat fokozatosan bevezetni az egyes tantárgyak világába.

A pedagógus rendelkezésére rengeteg játék, rituálé, szimólum áll annak érdekében, hogy megkönnyítse a beilleszkedés folyamatát. Csak kreativitása szab határt alkalmazásuknak. A program szerint sikeresen alkalmazhatóak a gyakorlatban a drámapedagógiai játékok az ismerkedésre és a szociális kapcsolatok építésére, de akár a köszönési rituálék, vagy a hangszerek és a csengők által kiadott hangjelzések is. Az egyes tantárgyak tananyagának elsajátítását érdekesebbé lehet tenni a frontális és páros munka egyéni munkával való váltakoztatásával, projektmódszerek alkalmazásával, de akár kísérletezéssel, megfigyeléssel is. A szerzők a beilleszkedés során kiemelt figyelmet ajánlanak fordítani az egyes tevékenységek megfelelő váltakoztatására. Ennek érdekében a tanulási folyamatot játékkal, tréninggel és mozgással kell színesíteni. Az első évfolyamban a jól átgondolt, tudatosan megválasztott mozgásos, edukációs és egyéb játékok beiktatása a gyermekre mindig motiválóan hatnak, a pedagógusnak pedig segítenek elérni a célt, érdekesebbé téve a tanulási folyamatot. Továbbá új értékelési formák bevezetését ajánlják, amely során az eredmény a tanuló igyekezetének fényében van értékelve. Kellő tér van biztosítva minden kisdíjak számára a pozitív önértékelésre is. A pedagógus és az osztálytársak értékelésének önértékeléssel való ötvözése elősegíti a gyermek egészséges énképének kialakulását. A program kiemelt figyelmet fordít a szülőkkel való együttműködésre, hiszen nekik kell megteremteniük a megfelelő és inspiráló családi háttérrel, a motiváló otthoni környezetet. Nagy jelentőséget tulajdonítanak a gyermek szülő általi érzelmi támogatottságának. További fontos pontja a programnak a szakemberekkel való együttműködés. Az iskolába lépéskor úgynevezett

„pszichikai portrét“ készítenek a gyermekről az individualizált diagnosztika keretén belül, amely a diák startpozíciójának aktuális állapotát hivatott feltérképezni.

A sikeres beilleszkedés mutatói

A pedagógiai-szervezési feltételek optimalizációja az első évfolyamban azt a célt szolgálja, hogy megteremtse a gyermekek számára az emocionális biztonságot, segítse a bizonytalanság érzésének leküzdését, biztosítsa a testi és lelki egészség védelmét, lehetővé tegye a komfortérzet kialakulását, elősegítse az iskolához fűződő pozitív viszony formálódását.

A megfelelően kialakított környezetben a gyermek olyan stratégiákat tud kialakítani, amelyek segítségével képessé válik leküzdni az akadályokat, tudja kezelni a stresszhelyzeteket és alkalmazkodni tud az új elvárásokhoz. A szocializáció során létrejött azon képességeknek és készségeknek az összességét, amelyeket a gyermek szervezete egyensúlyának elérése érdekében fejleszt ki, megküzdési stratégiáknak nevezzük (*coping strategies*). A megküzdési képességek Margitics és Pauwlik (2006) szerint azt mutatják, hogyan tud a személy a nehéz, stresszkeltő élethelyzetekkel megbirkózni. A pedagógus feladata támogatni a gyermeket a megfelelő stratégiák elsajátításának folyamatában, és ezáltal segíteni minimalizálni az adaptációra fordított energiát.

Az iskolai beilleszkedés csak akkor lehet sikeres, ha a változásokra fokozatosan kerül sor, és gyermeknek elég ideje van rá, hogy megtalálja a megfelelő stratégiákat. Természetesen a szülő és a pedagógus feladata, hogy megkönnyítse számára ezt az időszakot. A beilleszkedési folyamatot akkor tekinthetjük lezártnak, ha a kisdíák lelki egyensúlya stabillá válik, képességeihez mértén kiegyensúlyozott teljesítményt nyújt, és újonnan kialakított stratégiáit sikeresen tudja alkalmazni új környezetében. A beilleszkedést tehát akkor nyilváníthatjuk sikeresnek, ha összhang van az edukációs környezet elvárásai és a gyermek azon lehetőségei közt, amelyek lehetővé teszik az elvárásoknak való megfelelést.

Cholodova (2010) meghatározta a sikeres beilleszkedés mutatóit, amelyek a következők:

- a gyermek stabil fizikai, pszichikai és szociális egészsége,
- állandósult egyensúly a kapcsolatokban (diák és osztálytárs, diák és pedagógus),
- adekvát viselkedés,
- tanulási szokások és kompetenciák megszilárdulása.

Čeprasova (2012) a pszichoszociális adaptáció alapkritériumait kissé más szemszögből közelítette és határozta meg. Az általa felsorolt kritériumok a gyakorlatban szolgálhatnak az iskolai beilleszkedés feltérképezésére, jellegének megállapítására is. Ezek a kritériumok a következők:

- -a tanulási tevékenységek effektivitása,
- normák elsajátítása,
- sikeresség/eredményesség a szociális kontaktusok terén,
- érzelmi kényelem, jókedv.

Amennyiben a pedagógus ezeket a kritériumokat problémamentesnek értékeli, megállapíthatja, hogy a gyermek beilleszkedése sikeresen lezárult.

Összegzés

Az iskola első osztályába belépő gyermeknél tudatosítanunk kell, hogy óvodás gyermekkel állunk szemben, és a pedagógus segítségével fokozatosan fogja majd elsajátítani az iskolás szerepet. Mivel új szociális csoport tagjaként kell helytállnia, új szociális státuszt kell elnyernie, ezáltal az első hetekben fokozatosan, lépésről lépésre építi helyét az adott csoportban. Nemcsak a diákszerepet, hanem az osztálytárs szerepét is elsajátítja, hiszen mind a kettő kötelező érvényű a számára. Az iskolai élethez, a megváltozott napirendhez és a pedagógus elvárásaihoz való alkalmazkodás azonban gyakran okoz problémát a gyermek számára, hiszen az iskolában szükségét érzi annak, hogy helytálljon és sikereket érjen el, ami által belső konfliktusok alakulhatnak ki nála. Ha a feltételek és a környezet kedvező a számára, a szükségletei ki vannak elégítve és jól érzi magát, akkor problémamentesen fog beilleszkedni. De ha a gyermek úgy érzi, hogy a feltételek nem kedvezőek a számára, és a szükségletei nincsenek kielégítve, az állandó sikertelenség és kudarc érzése nagy valószínűséggel adaptációs problémák kialakulásához fog vezetni. Ami fordítva is érvényes lehet: az adaptációs problémák kudarcélményt generálnak. Ezáltal a kisebb-nagyobb gondok, az adaptációs és egyéb problémák az iskolai sikertelenség okozóivá válhatnak. Amennyiben a gyermek nem érzi magát sikeresnek, és belső konfliktusainak megoldásására nem talál hatékony stratégiákat, nem fog szeretni iskolába járni, és a tanulási tevékenységeket sem fogja lelkesedéssel végezni. Megterhelő lesz számára az iskolai élet. Kutásková (2004) szerint az első évfolyamban minden gyermeknek sikerélményekkel kellene gazdagodnia, és jól kellene éreznie magát. Ezért el kellene gondolkodnunk azon, hogy a sikeres gyermek kultuszát nem

kellene-e felcserélnünk az egészséges és elégedett gyermek kultuszára. Hiszen ha a gyermek elégedett és biztonságban érzi magát, sokkal jobb az ellenállóképessége, sokkal inkább motivált a tanulási és egyéb tevékenységek iránt, mégpedig úgy, hogy mindeközben jól érzi magát.

BIBLIOGRÁFIA:

- Alesandrovna, Gerasimova (2013): Socialno-psichologičeskaja adaptacija pervoklassnikov kak uslovije uspešnovo obučenija mladšich školnikov. In: Pervoe szentyjabrja. [online] Moskva. 2014. 09. 10. [2014. 11. 12.] < URL: <http://festival.1september.ru/articles/534484/>.
- Bogomolova, Maria (2013): Trudnosti adaptacii pervoklassnikov k škole. In: Saburčev, Anton–Malafeeva, Ekaterina–Kuzmicsev, Aleksej–Kaljuzsnij, Aleksej: Adaptacija učaščichsja vsech stupenej obrazovania v uslovijach sovremennogo obrazovatel'nogo processa. Materialy IX. Vserossijskoj naučno-praktičeskoj konferencii s meždunarodnym učastiem. Arzamas : Nižegorodskij gosudarstvennij universitet N.I. Lobačevskogo, Arzamasskij filial, 2013. 206–208. p.
- Čepasova, Svetlana (2012): Adaptacija rebjonka k škole. In: Nacsalnaja skola. [online] Moskva. 2014. 02.25. [2014. 10. 23.] < URL: <http://nsportal.ru/nachalnaja-shkola/psihologiya/adaptatsiya-rebenka-k-skole-1>
- Genndevna, Svetlana Misichina. (2012) Puti uspešnoj adaptacii pervoklassnikov k škole. In: Pervoe szentyjabrja [online] Moskva. 2014. 05.14. [2014. 09. 08.] < URL: <http://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/dlya-kompleksov-detskii-sad-nachalnaya-shkola/puti-uspeshnoy-adaptacii>
- Cholodova, Viktorija (2010): Programma: Adaptacija pervoklassnikov k škole. Orsk : Srednaja obščeobrazovatel'naja škola №38, 23 – 29. p.
- Korotajeva, Marina (2008): Adaptacija k škole. In: Adalin. [online] Moskva. 2014. 01. 25. [2014. 09. 08.] < URL: http://adalin.mospsy.ru/1_04_00/1_04_05.shtml
- Kutálková, Jana (2004): První třídou bez problému. Praha : Galén, 2004. 161 p.
- Linhartová, Dana (2008): Psychologie pro učitele. 2. vyd. Brno : Mendelova zemědělská a lesnická univerzita v Brně, 2008. 257 p.

- Margitics Ferenc – Pauwlik Zsuzsa (2006): Megküzdési stratégiák preferenciájának összefüggése az észlelt szülői nevelői hatásokkal. In: *Magyar Pedagógia*. Budapest. [online] 2006. 106. évf. 1. sz. 43–62. p. 2006. 02.22. [2014. 10. 10.] < URL: http://www.magyarpedagogia.hu/document/Margitics-Pauwlik_MP1061.pdf
- Masanskaja, Alena–Samsonova, Maria Georgievna (2013): Problema adaptacii rebjonka-pervoklassnika k uslovijam školnovo obučenija. Metodičeskij material. Krasnojarsk : 2013. 85 p.
- Nravdorub, Pavel (2013): Psichologičeskaja adaptacija pervoklassnikov k škole. In: Dietya. [online] Moskva. 2014. 01.12. [2014. 02.08.] < URL: <http://www.chudo-dieta.com/semiya-i-dom/uyut-i-garmoniya/roditeli-i-deti/2675-psihologičeskaya-adaptatsiya-pervoklassnikov-k-shkole>
- Polivanova, Katerina Nikolajevna (2009): Šestiletki. Diagnostika gotovnosti k škole. Moskva : EKSMO, 2009. 126 p.
- Řezáč, Ján (1998): Sociální psychologie. Brno : Paido, 1998. 111 p.
- Ronkoviczné Faragó, Eszter–Gergely Katalin Andrea (2012): Az óvoda-iskola átmenet pedagógiája. In: Hét aranyalma. Budapest : ERFO Nonprofit Kft, 2012. 87–113. P.
- Sazonova, Natalja Pavlovna (2009): Doškoľnaja pedagogika. Kurz lekcij. SanktPeterburg : Detstvo-Press. 125 p.
- Sidorov, Pavel Ivanovics–Parnjakov, Vladimir Aleksandrovič (2012): Vvedenie v kliničeskju psichologuju. Adaptacija rebjonka k škole. [online] 2014.02.15. [2014. 03.08.] < URL: <http://medbookaide.ru/books/fold1002/book2105/p60.php>
- Slezáková, Tatiana (2012): Spoločne do školy. Bratislava : Iris, 2012. 108 p.
- Slezáková, Tatiana – Kurincová, Viera (2013): Modelovanie edukačného prostredia v začiatočnom vyučovaní v kontexte adaptácie dieťaťa na rolu školáka. In: Integrowanie dzialan dydaktyczno-wychowawczych w edukacji elementarnej. Praca zbiorowawa. Katowice : 2013. 10–19. p.
- Slezáková, Tatiana – Tirpáková, Anna (2006): Adaptácia dieťaťa na školu. Súčasné pohľady na pedagogickú teóriu skum. Nitra : 2006. 191 p.
- Tirinova, Olga Ivanovna (2010): Slagaemie uspešnoj adaptacii. In: *Pačatkovaja škola*. 2010. 3.évf. 8.sz. 45–48.p.
- Vágnerová, Mária (1996): Komplexní problematika školního neprospěchu. Liberec : Technická univerzita, 1996. 96 p.
- Vágnerová, Mária (2005): Vývojová psychologie I. Dětsví a dospívání. Praha : Karolinum, 2005. 467 p.

Vekerdy Tamás (2001): Gyerekek, óvodák, iskolák. Budapest : Saxum Kiadó Kft, 2001.
161 p.

Voroncov, Aleksej (2009): Systema Elkonin–Davydova. Pedagogičeskije uslovija realizacii adaptacionnoho perioda v pervom klasse škol razvivajučšeho obučenija. In: *Nacsalnaja skola* [online] Moskva. 2014. 03.01. [2014. 03.08.] < URL: <http://nsc.1september.ru/articlef.php?ID=200801308>

BORBÉLYOVÁ, DIANA – SLEZÁKOVÁ, TATIANA

OPTIMALIZATION OF THE PEDAGOGICAL-ORGANIZATIONAL CONDITIONS OF THE INITIAL
EDUCATION IN THE CONTEXT OF SUCCESSFUL ADAPTATION OF THE CHILD TO SCHOOL

The study deals with the specifics of the initial education and optimalization of the pedagogical and organizational conditions of teaching that enable a smooth integration of children into a new school environment. The authors take a closer focus on the analysis of the principles of creating pedagogically developing environment that should enable every child to experience emotional security, to overcome the uncertainty of a new environment and to protect the child's physical and mental health. A young pupil is capable of achieving good results only in case of harmonious surroundings and is able to open merely in an emotional security. Therefore, one of the teacher's main task is to make the adaptational period easier for the child at the beginning of the school attendance and by this means, establishing a developing environment.

**CSIMA MELINDA – DEUTSCH KRISZTINA – BÁNFAI BÁLINT – BETLEHEM
JÓZSEF – JEGES SÁRA – TANCSICS DÓRA –
LAMPEK KINGA**

A gyermekneveléssel kapcsolatos attitűd jellemzői a 0–7 éves korú gyermeket nevelő családokban [1]

A szülő–gyermek kapcsolat a személyiségfejlődés különböző területeire hatással van, így a nevelési gyakorlat megismerése mind a neveléstudományi, mind pedig a pszichológiai kutatások egyik központi kérdése. Kutatásunk célja a 0–7 éves korú gyermeket nevelő szülők nevelési stílusának a megismerése, valamint a nevelési gyakorlatot befolyásoló tényezőknek az azonosítása volt. Az adatok elemzése során megállapítást nyert, hogy a vizsgálatba bevont szülők körében a gyermeknevelési attitűdök és gyakorlatok irányítással kapcsolatos aspektusai kevésbé, a gondoskodást kifejező rugalmas nevelői attitűdök inkább hangsúlyosak.

1. Problémafelvetés, bevezetés

A felnövekvő generáció optimális fejlődésének támogatásában a család mellett a társadalmi szerepvállalás rendkívül fontos. A gyermekek sikeres szocializációja szempontjából az első három év, majd a hétéves korig terjedő időszak minősége kiemelt jelentőséggel bír. A kora gyermekkor történései alapvetően meghatározzák a gyermek iskolakezdési esélyeit, így hozzájárulnak a gyermek életminőségének, jövőjének alakításához. A sikeres iskolai teljesítmény előfeltétele a megfelelő testi, mentális és értelmi fejlődés, melynek biztosításában és nyomon követésében a szülők szerepe kiemelt fontosságú. A szülők ismeretei gyermekük fejlődésével, nevelésével, a felmerülő problémák megoldásával kapcsolatosan sok esetben téveseknek bizonyulnak, melyek hátráltatják a fejlődésbeli lemaradás észlelését, késleltetve ezzel a korai intervenció esélyét. Kutatások egybehangzó eredményei alapján a fejlődésről való ismeret hiánya, a hibás nevelési gyakorlat önmagában rizikótényező lehet a gyermek szocializációja során (Ranschburg et al. 1984; Sallay – Münnich 1999), azonban ha ezek a problémák együtt járnak hátrányos, illetve halmozottan hátrányos helyzettel, az a gyermek sikeres életkezdésének nagymértékben gátat szab (Sameroff–Seifer 2011). Kiemelt jelentőségű ezért a 0–7 éves gyermeket nevelő családok szocio-ökonómiai státuszának megismerésén túl nevelési gyakorlatuk feltérképezése, s a gyermeki fejlődésről való ismereteik feltárása. Az elmúlt évtizedek kutatási eredményei (Margitics–Pauwlik 2006; Posztos–Uzonyi 1989; Sallay 2003) meglehetősen sok információt szolgáltatottak a szülők

nevelői attitűdjéről, azonban ezek a kutatások egyrészt az óvodáskorú, illetve annál idősebb gyermekekre fókuszáltak, másrészt pedig elsősorban a gyermek percepcióján keresztül vizsgálták a nevelési stílust (Tóth–Gervai 1999). Így nem rendelkezünk kellő ismerettel a 0–7 éves korú gyermeket nevelő szülők gyermekneveléssel kapcsolatos attitűdjéről, ezért jelen kutatás hiánypótlónak bizonyul e területen.

2. A nevelői attitűd definiálása

A nevelői attitűd definiálása során főként a szülő és gyermeke közötti érzelmi kapcsolatra, a szülő által alkalmazott nevelési eljárásokra, nevelési gyakorlatra, valamint a szülő nevelési elveire, nézeteire fókuszáltak a kutatók. A tanuláselméleti megközelítés szerint a nevelési stílus nem más, mint a szülői viselkedések összessége. A nevelői attitűd cirkumplex modelljét Schaefer dolgozta ki, aki két dimenzió, az autonómia-kontroll és a szülői szeretet–gyűlölet mentén osztályozta a nevelési stílust (Ranschburg 1995). Később e két dimenziót Becker „érzelmi melegség–hidegség”-nek, valamint korlátozás–engedékenységnek nevezte. A korai modellektől eltérően írta le Baumrind (1971) tipológiáját, melyben alapvetően három nevelési stílust különít el, mégpedig a viszonylagos szabadságot nyújtó, ugyanakkor ésszerű határokat, stabil és jól meghatározott követelményeket támaztó autoritativ nevelési stílust, a szigorú, merev, sokszor ésszerűtlen elvárásokat megfogalmazó autoritariánus nevelési stílust, valamint az érzelemtelen, azonban következtelen, engedékeny nevelési stílust. Baumrind tipológiájában még nem tett róla említést, azonban Maccoby és Martin rávilágított az elhanyagoló, érzelmi involváltságtól mentes nevelési attitűd súlyos következményeire. Oroszné (2002), Holden és Edwards (1989) a szülői nevelési attitűdöt mérő eljárások áttekintése során arra a megállapításra jutott, hogy a szülő–gyerek kapcsolatot a szülői viselkedés két dimenziója alapján érdemes értelmezni. Ennek értelmében a schaeferi tipológiának megfelelően modelljükben az egyik lényeges dimenzió a gyermekkel való emocionális kapcsolatra vonatkozik, a másik pedig a szülői kontrollt helyezi előtérbe (Sallay 2003).

3. Módszerek

3.1 Célok, kutatási kérdések

A TÁMOP 6.1.4 Koragyermekkorai program keretében végzett kutatásunk célja a szülők gyermekneveléssel kapcsolatos attitűdjének a megismerése, valamint a nevelési gyakorlatot befolyásoló tényezőknek az azonosítása volt annak okán, hogy ezen ismeretek birtokában a

szakemberek a szülők eltérő szocio-kulturális háttéréből, hagyományaiból adódó eltérő nevelési gyakorlatát el tudják választani a gyermek optimális fejlődését veszélyeztető elhanyagolásától.

A nevelési stílus vizsgálatára irányuló kutatásunk során a következő kérdéseket fogalmaztuk meg:

- Milyen jellemzőkkel írható le a 0-7 éves korú gyermeket nevelő szülők nevelési stílusa?
- Milyen mértékben jellemző a korlátozó és a gondoskodó nevelői attitűd a vizsgált családokban?
- Kimutatható-e kapcsolat a család szocio-ökonómiai státusza (az SES egyes elemei, illetve ezek kombinációi) és a megkérdezett nevelési stílusa között?
 - hogyan befolyásolja a nevelési stílust az anya legmagasabb iskolai végzettsége?
 - hogyan befolyásolja a nevelési stílust a település típusa?

3.2 A kutatás típusa

Kutatásunk alapvetően feltáró, keresztmetszeti, leíró kutatás, ahol a kutatás feltáró jellege elsősorban arra vonatkozik, hogy az általunk vizsgált kérdéskörök ilyen összefüggésben még nem képezték nagyobb volumenű kutatás tárgyát. A vizsgálat alapját képező kutatási probléma vonatkozásában kvalitatív és kvantitatív módszereket egyaránt alkalmaztunk. A fókuszcsoportos kutatás keretében megismert vélemények egyrészt a kvantitatív kutatás eszközeinek, a kérdőívnek az összeállításában segítettek bennünket, másrészt pedig a kérdőíves adatfelvételt követő elemzés során, mintegy tükröt mutatva a statisztikai eredményeknek, lehetőséget biztosítottak eredményeink ütköztetésére, a mélyebb összefüggések feltárására.

3.3 A célpopuláció és a minta meghatározása, a mintavétel módja

A TÁMOP 6.1.4. Koragyermekkor (0–7 év) kiemelt projekt szülői attitűdvizsgálatának célpopulációját a Magyarországon élő 0–7 éves gyermekek szülei alkották. Az országos lefedettséget jelentő, kiválasztott területek a kutatásban: Budapest, Baranya, Borsod–Abaúj–Zemplén, Csongrád, Szabolcs–Szatmár–Bereg és Vas megyék voltak. A kérdőívek kiosztásával azok a védőnők lettek megbízva, akik az időmérleg és a szakértői attitűd vizsgálat keretében a megyére és településtípusra reprezentatív mintába beválasztásra

kerültek. A védőnői mintaválasztás kétlépcsős, véletlen arányos eljárás keretében történt. 2013. július–augusztus hónapban 380 védőnő, egyenként 3 gyermeket választott ki véletlenszerűen a körzetéhez tartozó 0–7 éves korú gyermekpopulációból. A kiosztott 1140 db kérdőívből az adatok SPSS programban történő rögzítése és tisztítása után 980 értékelhető kérdőív maradt. A szülők gyermekneveléssel kapcsolatos attitűdjének és az alapellátással kapcsolatos elégedettségének megismerésére irányuló kérdőíves vizsgálatunkban a szülőket az egyik szülő (illetve gondviselő) reprezentálja. E kutatás keretében az országos lefedettség megtartásával 10 fókuszcsoporthoz interjú történt, melyben összesen 93 szülő vett részt. A fókuszcsoporthoz interjúk elemzése Atlas.ti tartalomelemző program segítségével történt.

3.4 A statisztikai elemzés módja

A 0–7 éves korú gyermeket nevelő családok gyermekneveléssel kapcsolatos attitűdjének jellemzőit a leíró statisztika eszközeivel, abszolút, illetve relatív gyakoriságok számításával, valamint átlagszámítással tártuk fel (Székelyi–Barna 2002; Ketskemény–Izsó 2005; Falus–Ollé 2008; Ács 2009).

3.5 A nevelői attitűd vizsgálatára alkalmazott kutatási eszköz

Az áttekintett kérdőívek közül a CRPR módosított változata illeszkedett leginkább kutatási céljainkhoz, alkalmasnak találtuk, mint a 0–7 éves korú gyermekek szüleinek nevelési stílusát feltáró kutatási eszközt. Ez az eredetileg 91, szocializációval kapcsolatos állítást tartalmazó CRPR kérdőívet Rickel és Biasatti egy 40 elemes Likert formátumú kérdéssorra redukálta. Eredményeik alátámasztják, hogy a 40 tételből álló skála alkalmazása nem csorbítja az eredeti kérdéssor megbízhatóságát. A skála elemei szülői gyermeknevelési attitűdöket és értékeket írnak le. A kérdőív validálása során 2 faktort sikerült azonosítani a kutatóknak. Az 1. faktor elemei (22 állítás) a gyermeknevelési attitűdök és gyakorlatok irányítással kapcsolatos aspektusait jelenítik meg, míg a 2. faktor elemei (18 állítás) rugalmas gyermeknevelési attitűdöket és gyakorlatokat támogatnak (Rickel–Biasatti 1982). A szakfordítást követően a 40 állítást tartalmazó kérdéssort szükséges volt szűkíteni, mivel 4 állítás nem volt értelmezhető a 7 éven aluli gyermeket nevelő szülők számára. Ennek megfelelően az eredetileg 22 állítást tartalmazó, korlátozó nevelési gyakorlatot kifejező kérdéssor 19 állításra, a 18 állítást tartalmazó, gondoskodó nevelési gyakorlatot leíró kérdéssor 17 állításra szűkült.

3.6 A nevelési attitűdök vizsgálata a fókuszcsoporthoz tartozó interjúkban

A kutatás során fókuszcsoporthoz tartozó interjúk is szolgálták az információgyűjtést. A csoportmunkát támogató ráhangolás eszközeként asszociációs játékot alkalmaztunk. Ebben a résztvevőknek egy adott szó hallatán az első gondolatukat kellett kifejezni, lehetőség szerint egy szóval. E játék lényege, hogy a csoportmunka hatását még nem tartalmazó elsődleges attitűd, érzelmi megnyilvánulás kerüljön felszínre a kutatni kívánt témakörben. A nevelési attitűdök vizsgálatához két kifejezés kötődött: gyermeknevelés, jutalom. Az asszociációs játékot követően a gyermekekkel kapcsolatos érzelmi viszonyulás, családi nevelési gyakorlat témakör kifejtése is megtörtént az alábbi – rugalmasan kezelhető – kérdéscsoportok alkalmazásával:

- 1) Hogyan nyilvánítják ki szeretetüket gyermekeik felé?
- 2) Véleményük szerint mi a szerepe a nevelési folyamatban a jutalmazásnak és a büntetésnek? Hogyan jutalmazzák, illetve büntetik gyermeküket? Melyek azok a büntetési módszerek, melyeket elfogadhatatlannak tartanak?
- 3) Fontosnak tartják-e, hogy a szülők (apa és anya) azonos nevelési elveket valljanak? Konfliktusforrás lehet-e az eltérő nevelési gyakorlat?
- 4) Mi a szerepe a nevelési folyamatban a nagyszülőknek? Inkább segítség vagy inkább konfliktusokat eredményez a nagyszülők bevonása a gyermek/ek nevelésébe?

4. Eredmények

4.1 A kérdőíves vizsgálatba bevont szülők szocio-demográfiai jellemzői

A megkérdezett édesanyák átlagéletkora 32 év volt, az adatfelvétel idején a legfiatalabb anya 16 éves, a legidősebb 48 éves volt, míg a férfiak életkora 17 és 64 év között mozgott, átlagéletkoruk 35 év volt.

A lakóhely szerinti mintaeloszlás alapján a budapestiek aránya 31,1%-os, a megyeszékhelyeken élők 11,8%, míg az egyéb városokban élők a minta 23,9%-át, a faluban élők pedig harmadát teszik ki (33,2%).

Mivel a gondozási, nevelési gyakorlatot befolyásolja a szülők legmagasabb iskolai végzettsége, szociális helyzete, a család szociokulturális beágyazottsága, valamint nemzetiségi hovatartozása, ezért kutatási eszközünk ezeket a szempontokat is figyelembe véve készült el. A megkérdezettek etnikai hovatartozására vonatkozó kérdéseinket a 2011-es Népszámlálással azonos módon fogalmaztuk meg. Valamely kisebbségi csoporthoz

tartozónak a kutatásba bevont szülők 10,7%-a, ezek közül 98 fő (a teljes minta 10%-a) cigány/roma nemzetiséghez tartozónak vallotta magát. Ezen kívül horvát (0,3%), román (0,1%) és német (0,3%) nemzetiséghez tartozó válaszadók kerültek a mintába.

A szülők legmagasabb iskolai végzettség szerinti megoszlása a következők szerint jellemezhető: a befejezett iskolai végzettség vizsgálatakor láthatóvá válik, hogy az apák 12,9%-ának legfeljebb 8 általános iskolai végzettsége van. Szakmunkásképzőben vagy szakiskolában végzett 29,1%-uk. Legfeljebb érettségi bizonyítványa 121 főnek (12,3%) van, míg arra épülő szakképzéssel 148 fő rendelkezik (15,1%). Főiskolai diplomája 12,3%-nak, míg egyetemi diplomája az apák 13,7%-ának van. Az édesanyák esetében a megkérdezettek 17,8%-a legfeljebb 8 osztályt végzett. Hasonló arányt mutat a szakmunkásképzőt, szakiskolát végzettek (14,6%), illetve az érettségi bizonyítványt szerzettek (14,4%) aránya. Érettségire épülő szakképzettsége 13,9%-nak van. Az apákhoz viszonyítva viszonylag magas a főiskolai diplomával rendelkezők aránya (24,7%), egyetemet 14,7%-uk végzett.

A megkérdezett szülők többségének törvényes családi állapota házaspáros (64,9%), ám közülük 1,7% nem él együtt házastársával. A válaszadók 6,1%-a elvált, míg 255 fő (26%) nőtlen/hajadon kategóriába sorolta magát, 7 fő (0,7%) házastársa elhalálozott. Élettársi kapcsolatban a megkérdezettek 24,9%-a él.

4.2 A fókuszcsoporthoz tartozók interjúiban részt vevők szocio-demográfiai jellemzői

A csoportok összetételénél ügyeltünk arra, hogy minden csoportban legyenek egy- és többgyermekes szülők, magas, átlagos és kedvezőtlen társadalmi státuszú szülők, házasságban, párkapcsolatban élő és elvált, gyermeküket egyedül nevelő szülők. A csoportokban 8–12 fő vett részt, közülük összesen 2 apa volt, a többi családból mindenhol az anyák jöttek el. A 93 család nem reprezentatív – kvalitatív kutatási módszernél ez nem elvárás –, mégis érdemesnek tartjuk bemutatni a családok főbb szocio-demográfiai jellemzőit.

A szülők alapvetően a 20–40 éves korosztályhoz tartoznak. Az anyák több mint fele jelenleg otthon van gyesein vagy gyedeken, 21 fő számolt be arról, hogy dolgozik. 16 családban van 3 vagy több gyermek, a többiekénél jelenleg egy vagy két gyermek tagja a családnak. Az interjúalanyok egy negyede a nagyszülőkkel együtt vagy egymáshoz közel élnek, így jelentős mértékben számíthatnak a segítségükre. A résztvevők közül 12 fő elvált és egyedül neveli gyermekét, 8 fő már második házasságában él. A családokban körülbelül fele-fele arányban vannak 0–3 illetve 4–7 éves gyerekek, így a vizsgált életkor egészét tekintve is tapasztalt anyákról beszélhetünk. A résztvevő anyák közül 5 főnek van tartósan beteg, sérült gyermeke.

A megkérdezettek közül 22-en élnek falvakban, a többiek városiak vagy fővárosiak. A családok gazdasági körülményeit nem érintette a fókuszcsoportos kutatás, de az interjúkn elhangzott utalásokból arra következtethetünk, hogy a 10 csoportban 20 fő körül volt azok száma, akik nehéz anyagi körülmények között élnek, alacsony iskolai végzettségűek, van a családban munkanélküli, így ezekben a családokban nagy valószínűséggel hátrányos helyzetben, veszélyeztetett körülmények között élnek a gyerekek.

4.3 A kérdőíves vizsgálat eredményei

4.3.1 A szülők gyermekneveléssel kapcsolatos attitűdjének főbb jellemzői

A CRPR kérdőív 36 szülői gyermeknevelési attitűdöket és értékeket leíró állításaival, 6 pontos Likert-skála alkalmazásával mértük a nevelési stílust. A skála 1-től (*egyáltalán nem jellemző rám*) 6-ig (*teljesen jellemző rám*) terjed, értékei minden esetben egyirányúak. A korlátozás dimenzióját vizsgáló állítások leíró statisztikai elemzése alapján megállapítható, hogy a legerőteljesebb egyetértés a gyermek kontrollálásának módjával kapcsolatos (*1. táblázat*). Az egyes állításokra adott válaszok tükrözik továbbá azt, hogy a minta egészét tekintve a korlátozás kevésbé van jelen, hiszen az állítások többségénél inkább a „*nem jellemző rám*” válaszok valamelyikét választották a megkérdezettek. Fontos megjegyeznünk, hogy a vizsgálatunkban alkalmazott CRPR kérdőív a korlátozás dimenziójának nem egy tekintélyelvű oldalát jeleníti meg, hanem – ahogy Sallay és Münnich (1999) kutatásukban utaltak rá – a korlátozás „puha”, demokratikusabb jellegét fejezi ki. Ezt a tényt a későbbi elemzések kapcsán is figyelembe vettük. Eredményeink bemutatásakor és értelmezésekor a neveléstudományi terminológiának megfelelően a *korlátozó nevelői stílus* kifejezést használjuk, azonban nem abban az értelemben gondolkodunk e nevelői magatartásról, amely – Ranschburg (1995, 136) szavaival élve – „*a gyermeket merev következetességgel érvényre juttatott rendszabályokkal fogja körül*”.

Elemlista	Átlag	Szórás
Úgy hiszem, hogy gyermekemnek tudnia kell arról, hogy mennyi mindent feláldozok érte.	2,22	1,41
Elvárom gyermekemtől, hogy hálás legyen, és értékeljen minden kiváltságot.	2,96	1,53
Azt tanítom a gyermekemnek, hogy így vagy úgy, de a büntetés utoléri, ha rosszul viselkedik.	3,51	1,53
Azt tanítom a gyermekemnek, hogy mindig uralja az érzéseit.	3,28	1,45
Úgy hiszem, hogy a gyerekeknek nem kellene, hogy titkaik legyenek a szüleik előtt.	4,14	1,53

Úgy kontrollálom a gyermekemet, hogy figyelmeztetem minden rossz dologra, ami történhet vele.	4,27	1,374
Úgy hiszem, hogy a szidástól és a kritikától fejlődnek a gyerekek.	2,56	1,36
Ha a gyermekem rosszul viselkedik, tudatom vele, hogy mennyire szégyellem, és milyen csalódott vagyok.	2,75	1,49
Azt akarom, hogy a gyermekem jó benyomást tegyen másokban.	3,67	1,43
Próbálom gyermekemet távol tartani olyan gyerekektől vagy családoktól, akiknek az elképzelései vagy értékei különböznek a sajátunktól.	3,00	1,46
Úgy gondolom, hogy a gyerekeket arra kell biztatni, hogy legyenek jobbak a többieknél.	2,84	1,40
Arra utasítom a gyermekemet, hogy ne piszkolja össze magát, mikor játszik.	2,03	1,16
Nem akarom, hogy a gyermekemre úgy tekintsenek, mint aki különbözik másoktól.	3,52	1,74
Nem gondolom azt, hogy különböző nemű gyerekeknek megengedhető, hogy meztelenül lássák egymást.	2,65	1,52
Nem engedem meg a gyermekemnek, hogy megkérdőjelezze a döntéseimet.	3,37	1,49
Úgy gondolom, hogy egy gyerek legyen szem előtt, de legyen csendben.	1,99	1,16
Nem engedem meg a gyermekemnek, hogy mérges legyen rám.	2,36	1,32
Úgy hiszem, hogy egy gyereket le kell szoktatni a pelenkáról, amint lehetséges.	3,59	1,65
Jobban szeretem, ha a gyermekem nem próbálkozik olyan dolgokkal, ahol esélyes, hogy kudarcot vall.	2,35	1,31

1. táblázat: A korlátozás-dimenzió statisztikai jellemzői (N=980)

A gondoskodás dimenzióját vizsgáló állítások leíró statisztikai elemzése rávilágított arra, hogy a minta egészét tekintve a gondoskodás nagymértékben jellemző a megkérdezettekre, hiszen az állítások többségénél a „*jellemző rám*” válaszok valamelyike volt túlsúlyban (2. táblázat). Megjegyzendő azonban, hogy a mintát a 0–7 éves életkorú gyermekek szülei alkották, s ebben az életkorban a gyermek bio-pszicho-szociális szükségleteiből adódóan a gondoskodás igen hangsúlyos.

Elemlista	Átlag	Szórás
Gyermekemmel meleg, bensőséges pillanatokban osztozunk.	5,30	,93
Bátorítom gyermekemet, hogy beszéljen problémáiról.	5,41	,94
Viccelődök és játszok gyermekemmel.	5,53	,78
Gondoskodok arról, hogy gyermekem tudja, hogy értékelem azt, amit próbál elérni.	5,57	,75
Bátorítom gyermekemet, hogy érdeklődjön és gondolkodjon az életről.	5,48	,83
Gyermekem iránti szeretetemet ölelésekkel és csókokkal mutatom ki.	5,54	,77
Beszélgetek gyermekemmel és érvelek neki, ha rosszul viselkedik.	5,43	,83

Érdekesnek és tanulságosnak tartom, ha hosszú időt töltök gyermekemmel.	5,45	,80
Bátorítom a gyermekemet, hogy kíváncsi legyen, fedezzen fel dolgokat és kérdezzen róluk.	5,46	,84
Gyermekem nagy megelégedettséggel tölt el.	5,49	,78
Ha mérges vagyok gyermekemre, tudatom erről.	4,90	1,11
Tiszteletben tartom gyermekem véleményét, és bátorítom annak kifejezésére.	5,07	,94
Úgy gondolom, hogy a gyerekeknek vigasz és megértés jár, ha félnek vagy zaklatottak.	5,61	,71
Nyugodt és laza vagyok gyermekemmel.	4,72	1,00
Bízom gyermekemben, hogy úgy viselkedik, ahogyan kell, akkor is, ha nem vagyok vele.	5,10	,88
Hiszek abban, hogy dicsérni kell a gyerekeket, ha jók, és szerintem ezzel többet érek el, mintha büntetném őket, ha rosszak.	5,30	,91
Általában figyelembe veszem gyermekem preferenciáit, amikor családi tevékenységet tervezek.	5,42	,84

2. táblázat: A gondoskodás-dimenzió statisztikai jellemzői (N=980)

A főkomponens analízis-eredményét alapul véve a szakirodalommal megegyező módon előállított két dimenzió: a *korlátozó* (21–39 kérdés összege, ami 114) és a *gondoskodó* (40–56 kérdés összege, ami 102) változók. A továbbiakban e két dimenzió mentén történt az elemzés. A *korlátozó* és *gondoskodó* skálákat dichotomizálva kategorikus változókat képeztünk, melynek során első lépésben az állításokhoz rendelt maximális értékek összegét vettük alapul, s a teljes skálaérték átlagánál (*korlátozó* dimenzió esetén 57, *gondoskodó* dimenzió esetén 51) a mintát a korlátozás és a gondoskodás dimenziójában két csoportra osztottuk. Ennek megfelelően a mintában a *korlátozó*, illetve a *gondoskodó* nevelési stílus a következőképpen alakult (3. táblázat).

	Relatív gyakoriság (n=980)
Korlátozó nevelési stílus	46%
Nem korlátozó nevelési stílus	54%
Gondoskodó nevelési stílus	99%
Nem gondoskodó nevelési stílus	1%

3. táblázat: A korlátozó és gondoskodó kategóriák megoszlása

A mintában alacsonyabb az aránya azoknak a szülőknek, akik olyan gyermeknevelési gyakorlatot támogatnak, amely a gyermek viselkedését akarja irányítani. Elenyésző számban (csupán 7 fő) vannak jelen továbbá azok, akiknél a nevelés során a gondoskodás dimenziója

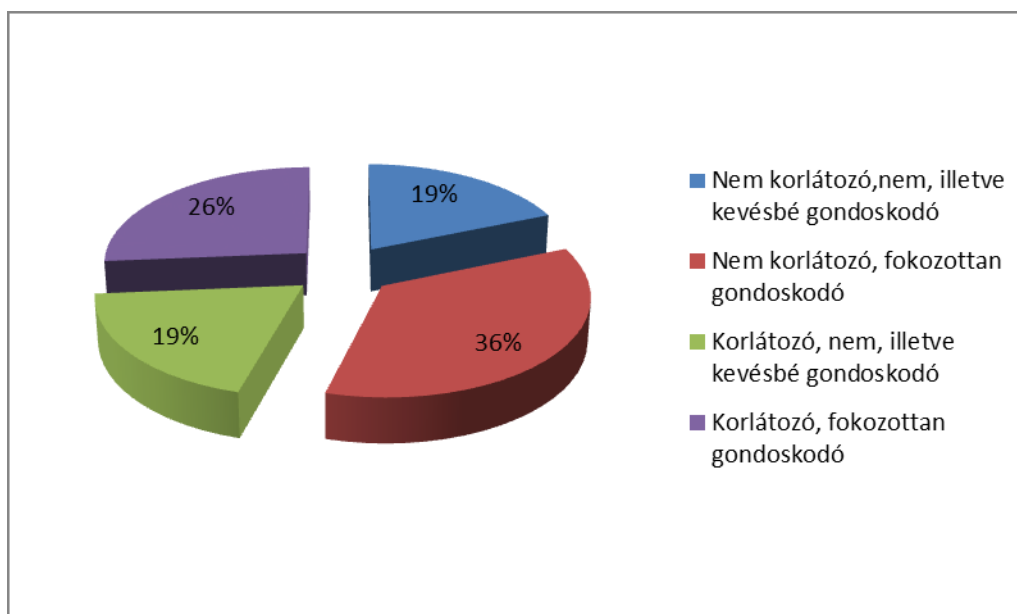
háttérbe szorul. Bár a vizsgálatba bevont szülők döntő többsége a fent bemutatottak alapján a rugalmas gyermeknevelési attitűdöket és gyakorlatokat részesíti előnyben, a különbözőségek és az azonosságok feltárásához szükségesnek tartottuk megvizsgálni, hogy a megkérdezettek nevelési gyakorlata mely változók mentén differenciálódik. Ezért második lépésben a minta átlagánál lettek szétvágva az értékek, így meg tudtuk vizsgálni, mely tényezők befolyásolják a gondoskodás, illetve a korlátozás mértékét. Ennek megfelelően az „*inkább korlátozó*” kategóriába soroltuk abban az esetben a szülőket, ha a korlátozás dimenziójában az összesített pontszám a minta átlagának megfelelő 57,18 feletti érték volt, a „*kevésbé korlátozó*”, vagy „*nem korlátozó*” kategóriába pedig az 57,18 alatti összesített pontszámot elérő szülőket soroltuk. A gondoskodás dimenziójában a minta átlaga 90,94 volt, így az e feletti értékek esetén a szülőket a *fokozottan gondoskodó*, az ez alatti értékek esetén a szülőket a *nem gondoskodó*, illetve *kevésbé gondoskodó* kategóriákba soroltuk. Az így képzett csoportok megoszlása a mintában a következőképpen alakult (4. táblázat).

	Relatív gyakoriság (n=980)
Inkább korlátozó nevelési stílus	49%
Kevésbé korlátozó, vagy nem korlátozó nevelési stílus	51%
Fokozottan gondoskodó nevelési stílus	62%
Nem, illetve kevésbé gondoskodó nevelési stílus	38%

4. táblázat: A korlátozó és gondoskodó kategóriák megoszlása

A megkérdezett szülők több mint 60%-ára jellemző, hogy erőteljesen megjelenik a nevelési gyakorlatban arra való hajlandósága, hogy meghallgassa gyermekét, és megossza érzelmeit és tapasztalatait vele.

A szülők gyermekneveléssel kapcsolatos attitűdjének megismeréséhez a nevelési stílust természetesen nem lehet vagy csak a korlátozás, vagy csak a gondoskodás dimenzióira leszűkíteni, hiszen a két dimenzió egymással kölcsönhatásban érvényesül a nevelési folyamatban. Nem elégséges ezért csupán a nevelés egyik aspektusát vizsgálni, a kettőt szükséges egymásra vetíteni. Megvizsgáltuk ezért, hogy a mintába a gondoskodás–korlátozás tengelyek által definiált kétdimenziós térben miként helyezkednek el a vizsgálatba bevont személyek (1. ábra).



1. ábra: A gondoskodás-korlátozás tengelyek által definiált kétdimenziós tér megjelenési formái (N=980)

A válaszadó szülők körében a nevelési stílus dimenzióinak különböző kombinációkban történő megjelenésének vizsgálata alapján megállapítható, hogy legnagyobb arányban a *nem korlátozó, fokozottan gondoskodó szülők* vannak jelen a mintában.

4.3.2 A szülők gyermekneveléssel kapcsolatos attitűdjét befolyásoló tényezők

A nevelési stílus jellemzőinek feltárását követően fontosnak tartottuk megvizsgálni, hogy a szülők nevelési gyakorlata milyen tényezők mentén differenciálódik. Ezért az egyváltozós leíró statisztikai elemzést követően két-, illetve többváltozós elemzéseket végeztünk leíró, illetve matematikai statisztikai próbákkal a különbözőségeket és az azonosságok azonosítására. Első lépésben a család szocio-demográfiai jellemzői mentén vizsgáltuk a nevelési stílust, így elemeztük a lakóhely, az anya legmagasabb iskolai végzettsége és a nevelési gyakorlat közötti összefüggéseket. Az összefüggés-vizsgálatok elvégzésekor a normalitás hiánya miatt csupán leíró statisztikai próbákkal tudtuk a különbözőségeket azonosítani, ezért eredményeink ismertetésekor nem közlünk szignifikancia-szinteket (5. táblázat).

4.3.3 A lakóhely és a nevelési stílus összefüggéseinek vizsgálata

Lakóhely	N	Átlag	Szórás
Főváros	305	52,30	14,84
Megyeszékhely	115	54,19	14,00

Város	236	58,99	16,60
Falu	324	61,49	16,48
Összesen	980	57,18	16,20

5. táblázat: A korlátozó nevelési gyakorlat jellemzői a lakóhely függvényében

Az 5. táblázat alapján megállapítható, hogy minél kisebb településen él valaki, annál inkább megjelenik a nevelési gyakorlatban az a szemlélet, mely a gyermek viselkedését akarja irányítani, beleértve azt is, hogy mit érezzen. A települési hierarchia tehát a nevelési gyakorlatot befolyásolja. A gondoskodó nevelési stílus vonatkozásában nem tudunk hasonló megállapításokat tenni; a különböző településtípusokon közel azonos a mintára vonatkoztatott gondoskodó skálaérték átlaga.

4.3.4 Az anya legmagasabb iskolai végzettsége és a nevelési stílus összefüggéseinek vizsgálata

Az anya legmagasabb iskolai végzettsége	N	Átlag	Szórás
Legfeljebb 8 általános	174	69,87	17,22
Szaktanácsképző, szakiskola	141	62,47	16,28
Érettségi	142	58,37	14,62
Érettségire épülő szakképzés	136	53,95	12,14
Főiskola	243	51,51	13,15
Egyetem	144	48,06	12,73
Összesen	980	57,18	17,22

6. táblázat: A korlátozó nevelési gyakorlat és az anya legmagasabb iskolai végzettségének összefüggése

Megállapítható, hogy minél magasabb az anya iskolai végzettsége, annál kevésbé jelenik meg a korlátozás a nevelési gyakorlatban (6. táblázat). Az érettségivel és annál alacsonyabb iskolai végzettséggel rendelkező anyák nevelési gyakorlatában a korlátozás mértéke a minta átlagánál magasabb.

Az anya legmagasabb iskolai végzettsége	N	Átlag	Szórás
Legfeljebb 8 általános	174	84,99	16,177
Szaktanárképző, szakiskola	141	90,33	8,607
Érettségi	142	92,40	7,259
Érettségire épülő szakképzés	136	92,16	6,679
Főiskola	243	92,82	7,058
Egyetem	144	92,95	7,217
Összesen	980	90,94	9,941

7. táblázat: A gondoskodó nevelési gyakorlat és az anya legmagasabb iskolai végzettségének összefüggése (N=980)

A gondoskodással kapcsolatos állítások összesített skálaértékei alapján a minta átlaga 90,94. Eredményeink alapján úgy tűnik, minél magasabb az anya iskolai végzettsége, annál inkább jellemző a fokozott gondoskodás a nevelési gyakorlatra (7. táblázat). Az érettséginel alacsonyabb iskolai végzettséggel rendelkező anyák nevelési gyakorlatában a gondoskodás mértéke a minta átlagánál alacsonyabb. A magasabb iskolai végzettség tehát a gondoskodó anyai attitűdöt támogatja.

4.4 Fókuszcsoportos interjúk eredményei [2]

A nevelési attitűdök vizsgálata a fókuszcsoportos interjúkban a gyermekneveléshez és a jutalomhoz kötődő asszociációkkal kezdődött. A gyermeknevelés sokakban pozitív érzelmi, gondolati asszociációkat váltott ki annak kifejezésére, hogy az egész életen átívelő, azt betöltő érzelmként, folyamatként élük meg a gyermekük nevelését: *legnagyobb boldogság (4), a legnagyobb öröm (4), áldás (2), nyugalom (2), hivatás, lételem, nagy kaland.*

Emellett azonban előfordultak olyan asszociációk, amelyek a gyermeknevelés nehézségeit emelték ki: lelkiismeret-furdalás, rögzös út, sok a baj, szenvedés, katasztrófa, dackorszak, nehéz dolog, csafatokban lógó idegek, ősz hajszálok.

Jellegzetes asszociáció volt ezek mellett a gyermeknevelés felelősségének hangsúlyozása: *felelősség (4), nagy feladat (4), kihívás (3), következetesség (2), tanítás (2), tanulás, együttműködés, munka.*

A jutalom esetében sokan említették a *jutalmak fontosságát (8)*, amelynek legfőbb szerepe a motiválás, a siker elismerése, az elégedettség kifejezése. Legtöbben a *dicséretet (6)*

elismerést (2), ösztönzést említették, de a jutalom, mint *érzelmi zsarolás (2)* is megjelent. A jutalmazás módjára is elhangoztak képzettársítások: *pénz (3), biztatás (3), csokoládé (2), ügyes vagy (2), tapsolás*. A gyermekekkel kapcsolatos érzelmi viszonyulás, családi nevelési gyakorlat témakörében az alábbi eredményeket foglalhatjuk össze.

4.4.1 A szeretet kinyilvánítása a gyermek felé

A szeretet kinyilvánítását a legtöbb szülő fontosnak tartotta, néhányan korlátozzák ennek előfordulást, de volt olyan szülő is, aki szükségtelennek tartja. A szülők jelentős része a testi kontaktus során fejezi ki szeretetét (19): öleléssel, összebújással, cirógatással, puszidással. Ezt egészítik ki sokan a becézgetéssel, a „*szeretlek*” szó kimondásával.

„A testi kontaktus a legfontosabb: egy ölelés, egy puszi az a legtöbb neki” (Szabolcs–Szatmár megyei falusi lakos

A megkérdezettek között voltak, akik a szeretetnyilvánítást tágabb kontextusba helyezték: számukra ez a törődéssel, az aktív jelenléttel, a biztatással, az odafigyeléssel, a beszélgetéssel valósul meg (7).

„Az odafigyelés nagyon fontos, mindig találok időt arra, hogy meghallgassam és a problémáira megoldást találjak” (miskolci szülő).

4.4.2 Jutalmazás és büntetés a családban

A nevelési folyamat során – a legtöbb szülő egyetértett azzal, hogy – szükséges a jutalmazás és a büntetés, mert ez a gyerekek fejlődésében segít megtanítani különbséget tenni jó és rossz között. Voltak azonban olyanok is, akik kerülik a jutalmazást a jövőbe vetített aggodalom miatt.

„Én nem jutalmazom, mert akkor én nem kapom meg azt a szeretetet, amit én szeretnék. Amikor már nem tudom jutalmazni, akkor azt hiszi, hogy azért nem jutalmazom, mert nem akarom, nem azért mert nem tudom, és akkor eltávolítom magamtól” (budapesti szülő).

A szülők elmondása alapján a jutalmazás pozitív megerősítés, biztatás, ösztönzés, és ritkábban történik tárgyi jutalmakkal, inkább a dicséret és a közösen eltöltött program a

gyermeknek adott ajándék. Emellett – főleg a nagyszülőktől – több családban kapnak a gyerekek édességet, játékot, pénzt jutalomként, még annak ellenére is, ha ezt a szülők ellenzik. A megkérdezettek közül többen is lényegesnek tartották, hogy a jutalmazás nem válhat rutinná, a különleges alkalmakra tartogatják.

„Én nem vagyok tárgyi jutalmazás-párti. Mi programokkal jutalmazunk, együtt töltött minőségi idő a jutalom. Igyekszem figyelni arra, hogy ne kössük ezeket a dolgokat nagyon össze, hogy ez reflex legyen, »ha én ezt teszem, akkor anya ezzel jutalmaz«”(pécsi szülő).

A büntetés esetében sok szülő hangsúlyozta, hogy a gyerekek mindig tudnia kell, miért büntetik. A szülők büntetik a gyermekeket, ha ön- és/vagy közveszélyesen viselkednek, ha szófogadatlanok, ha csúnyán beszélnek, ha nem megfelelő módon nyilvánítják ki érzelmeiket, ha verekszenek vagy bántanak más gyereket, ha megszegik az ismert viselkedési szabályokat. A büntetés alkalmazásakor a szülők legfontosabbnak a következetességet és a betarthatóságot tartják, bár elismerik, hogy ebben ritkán sikeresek.

A büntetések között leggyakrabban a testi fenyegetés valamely formája került említésre úgy, hogy az egy felmentő öngazolással is társult. Gyakori vélemény volt, hogy a testi bántalmazás jobb, mint a lelki megfélemlítés, a megalázás, a félelemben tartás.

„Lehet fizikai, hogy jól elagyabugyalom a gyereket. Ez nem egy jó dolog persze, de ha megalázom, durva szavakat mondok neki, az lehet, hogy még rosszabb”(Csongrád megyei falusi szülő).

Többen alkalmazzák büntetésként valamely tervezett eseménytől, élménytől való megvonást. Ezt tanulságosnak, a gyermek számára emlékezetesnek tartják. Azok, akik ezeket a büntetési formákat követik, szinte minden esetben a testi bántalmazást határozottan elutasítják.

„A mesemegvonás. Például ha sokszor kell kérni valamit, és azt mondom, hogy nincs esti mese, akkor rögtön megcsinálja”(nyíregyházi szülő).

„A verés, a fizikai bántalmazás nem lehet büntetés. Ennek semmilyen eredménye nem lehet: a gyerek félni fog, és a szülőnek is komoly lelki furdalása lesz. Remélhetőleg”(pécsi szülő).

Végül a harmadik módja a fókuszcsoportos interjúkban feltárt „büntetéseknek” a szülő határozott fellépése, és a gyermek megakadályozása a helytelen viselkedés folytatásában. Ezt csak néhányan említették, hangsúlyozva, hogy a büntetés éppen így válik elkerülhetővé, de a csoporttagok közül többen vitába szálltak ennek a módszernek az eredményességét illetően.

„Rászólok, és megfogom a kezét, hogy »nem, nem csinálod«. Mondjuk, van olyan, hogy arra hivatkozok, »ha a nagyok nincsenek itthon, akkor nincs számítógépezés«. Ez egy nagy visszatartó erő. Élménymegvonás. De általában elég neki az, hogy hogyan szólok rá, mit mondok” (szegedi szülő).

4.4.3 A gyermeknevelés a családi életben

Több családban a szülők közti összhang kialakítása fontos célkitűzés a gyermeknevelés terén. Véleményük szerint a szülők közti egyetértés fontos eleme a harmonikus gyermekfejlődésnek. Bár az összhang megteremtése nem zökkenőmentes, hiszen a szülők gyakran más kulturális mintákat hoznak magukkal, mégis azt tapasztaltuk a fókuszcsoportos interjúkban, hogy ez több családnak is sikerült.

„A szülők, illetve a család feladata, hogy egységes képet állítson a gyermek elé, így korlátokat szabva, kapaszkodókat adva a gyermeknek. Ha nincs összhang a szülők között, a gyerekek hajlamosak az egyiket kijátszani a másik ellen” (pécsi szülő).

A szülők közti feszültségek a gyermeknevelésben nagyon sokfélék lehetnek. A fókuszcsoportos interjúkban a leggyakoribb probléma az apák engedékenysége, ami az anyák feladatait megnehezíti. Az apák gyakori távolléte miatt az anyák egyedül oldják meg a családi feladatokat, nincs idejük kikapcsolódásra, a gyerekek nélküli programok megvalósítására.

„Nálunk az a probléma, hogy a férjem nagyon keveset van otthon, így inkább én nevelek, én vagyok a szigorúbb, őt pedig kihasználják a gyerekek, mert sokkal engedékenyebb velük szemben, emiatt sok konfliktusunk van” (vasvári szülő).

A nagyszülők jelenléte a családok életében meglehetősen eltérő mintázatot mutatott. A családok egy része csak ritkán vagy egyáltalán nem számíthat nagyszülői segítségre, másoknál ez jóval gyakoribb, és van néhány többgenerációs család is, akik együtt élnek a

mindennapokban is. A nagyszülők bevonódása a kisgyermekes családok életébe gyakran segítség, támogatás a szülőknek, a gyermekek testi, szellemi, értelmi, kapcsolati fejlődését határozottan elősegítik. Számos olyan ismeretet tudnak átadni, amelyeket a szülők már nem ismernek, vagy nincs idejük ezekkel foglalkozni.

„Az ő feladatuk, hogy megtanítsák a gyermekeinket azokra a dolgokra, amikre mi a rohanó élettempónk mellett nem tudunk időt szakítani. [...] A hagyományos férfi–női szerepre is megtanítyák. Olyan dolgokra tanítják őket, amire egy lakótelepi játszótéren vagy játszóházban nem tudod megtanítani őket. Az állatok közelségét, de a tiszteletben tartását is” (szegedi szülő).

A gyermeknevelésről szóló vélemények gyakran válnak feszültségforrássá a szülők és/vagy a nagyszülők között. Ezek feloldása ritkán problémamentes, előfordul a gyermekek előtti vita, veszekedés, vagy akár a tartós kapcsolati zavar is. A szülők és a nagyszülők közti ellentmondások tipikus esetei a nagyszülői kényeztetés, a szülők által felállított szabályok ignorálása, a nagyszülői nevelési minták követése, a modern ismeretek elutasítása.

„Nálunk a nagyszülők megengedőek. Sajnos ez rossz hatással van a gyerekekre, mert nem nevelik őket, csak kényeztetik” (vasvári szülő).

5. Megbeszélés, összegzés

A nevelői attitűdök nevelési folyamatban betöltött szerepét számos nemzetközi és hazai kutatás igazolta. Jelen vizsgálatunk középpontjában a 0–7 éves gyermeket nevelő szülők gyermekneveléssel kapcsolatos attitűdjének megismerése, az arra ható tényezőknek a feltárása állt. A nevelési stílus vizsgálatára a CRPR kérdőív 40 állítást tartalmazó módosított változatát alkalmaztuk, melyből 4 állítás törlését szükségesnek tartottuk. Az adatok elemzése során megállapítást nyert, hogy az általunk vizsgált, 0–7 éves gyermeket nevelők körében a gyermeknevelési attitűdök és gyakorlatok irányítással kapcsolatos aspektusai, melyek a gyermek viselkedését irányító nevelési gyakorlat támogatását jelentik kevésbé, a gondoskodást kifejező rugalmas gyermeknevelési attitűdök és gyakorlatok inkább hangsúlyosak.

A fókuszcsoportos interjúk eredményeiből hasonló nevelési attitűdök rajzolódnak ki, mint a kérdőíves vizsgálatokból: a szülők kisebb része számolt be a gyermek életét korlátozó szabályokról, az engedelmesség megköveteléséről, az autokratikus szülői attitűdökről, de még kevésbé volt ez tapasztalható a nagyszülőkkel kapcsolatban. A gondoskodás erőteljesen jelen van a szülők életében, szinte minden elemtípus hangsúlyosan megjelent a beszélgetések során. Így a bátorítás, a dicséret, a bizalom, a bensőséges együttlétek iránti igény, a közös játék, az ölelés és a megelégedettség is.

Jegyzetek

- [1] A kutatás az Országos Tisztifőorvosi Hivatal közreműködésével megvalósuló TÁMOP-6.1.4/12/1-2012-0001 „Koragyermekkor (0–7 év) program” kiemelt projekt keretében jött létre.
- [2] A fejezetben a zárójelben szereplő számok az egynél több azonos választ adók számát jelzik.

BIBLIOGRÁFIA

- Ács Pongrác (2009): Sporttudományi kutatások módszertana. Pécs : Magyar Sporttudományi Társaság, 2009. 291 p.
- Falus Iván – Ollé János (2008): Az empirikus kutatások gyakorlata. Budapest : Nemzeti Tankönyvkiadó, 2008. 341 p.
- Ketskemény László – Izsó Lajos (2005): Bevezetés az SPSS programrendszerbe. Budapest : ELTE Eötvös Kiadó, 2005. 459 p.
- Margitics Ferenc – Pauwlik Zsuzsa (2006): Megküzdési stratégiák preferenciájának összefüggése az észlelt szülői nevelői hatásokkal. In: *Magyar Pedagógia*, 16. évf. 1. szám 43–62. p.
- Oroszné Perger Mónika (2002): A szülői nevelési stílus. In: *Iskolakultúra*. 2002. 12. évf. 2. szám, 107–114. p.
- Posztos Katalin – Uzonyi Adél (1989): A szülői-nevelői attitűd hatása a gyermek szociometriai pozíciójára. In: *Magyar Pszichológiai Szemle*, 1989. XLIV. évf. 5. szám, 482–500. p.
- Ranschburg Jenő – Bolla István Károly – Sipos Mihály (1984): A szülői nevelői stílus percepciójának vizsgálata 10–14 éves korú gyerekeknél. In: *Pszichológia*, 1984. IV. évf. 4. szám, 525–545. p.

- Ranschburg Jenő (1995): Félelem, harag, agresszió. Budapest : Nemzeti Tankönyvkiadó, 1995. 161 p.
- Rickel, Annette U. – Biasatti, Lawrence L. (1982): Modification of the block child rearing practices report. In: *Journal of Clinical Psychology*, volume 38. 129–134. p. [doi: 10.1002/1097-4679\(198201\)38:1<129::aid-jclp2270380120>3.0.co;2-3](https://doi.org/10.1002/1097-4679(198201)38:1<129::aid-jclp2270380120>3.0.co;2-3)
- Sallay Hedvig – Münnich Ákos (1999): Családi nevelési attitűdök percepciója és a self-fejlődéssel való összefüggései. In: *Magyar Pedagógia*. 99. évf. 2. szám 157–174. p.
- Sallay Hedvig (2003): A szülői nevelés hatása a serdülők jövő-orientációjának alakulására. In: *Magyar Pedagógia*. 103. évf. 3. szám 389–404. p.
- Sameroff, Arnold J. – Seifer, Ronald (2011): Familial Risk and Child Competence. In: *Society for Research in Child Development*, 1254–1268. p. [doi: 10.1111/j.1467-8624.1983.tb00545.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1983.tb00545.x)
- Székelyi Mária – Barna Ildikó (2002): Túlélőkészlet az SPSS-hez. Budapest : Typotex Kiadó, 2002. 453 p.
- Tóth Ildikó – Gervai Judit (1999): Szülői Bánásmód Kérdőív (H-PBI): A Parental Bonding Instrument (PBI) magyar változata. In: *Magyar Pszichológiai Szemle*, LIV. évf. 1–4. szám 551–566. p.

CSIMA, MELINDA– DEUTSCH, KRISZTINA– BETLEHEM, JÓZSEF– BÁNFAI, BÁLINT–

JEGES, SÁRA– TANCSICS, DÓRA– LAMPEK, KINGA

CHARACTERISTICS OF CHILD NURSING ATTITUDES IN FAMILIES

HAVING CHILDREN AGES 0–7

A parent-child relationship has an effect on several factors of personality development, due to this fact it is a central question of psychological and nursing researches. The aim of our research was to get to know the nursing idioms of parents with children between ages 0–7 and to identify those factors that influence nursing practice. In order to identify the influential factors of attitudes toward child nursing and to explore the connection between them mathematical statistic tests were used. After analysing data it was proved that those kinds of nursing practices that manipulate children's behavior are less typical among parents who took part in the above mentioned research. The most typical nursing practices were those flexible attitudes that represent care.

**DEUTSCH KRISZTINA - LAMPEK KINGA - BETLEHEM JÓZSEF - BÁNFAI
BÁLINT - TANCSICS DÓRA - JEGES SÁRA - CSIMA MELINDA**

Rizikó- és protektív tényezők a családban

Számos vizsgálat azonosította a családban lévő azon változókat, melyek segítik, illetve gátolják az optimális fejlődést, beleértve a személyiség egészét és a kognitív fejlődést. A családban jelenlévő rizikó- és protektív tényezők feltárásával célunk volt annak megállapítása, hogy a vizsgált családok életében milyen mértékben vannak jelen a 0–7 éves gyermek fejlődését befolyásoló rizikófaktorok. A változók közötti összefüggések igazolására matematikai statisztikai próbákat, a differenciáló tényezőnek bizonyuló változók közvetlen és közvetett hatásának statisztikai szignifikancia-vizsgálatára többváltozós regressziós modelleket alkalmaztunk. Elemzéseink alapján a gyermek fejlődését befolyásoló rizikótényezők sok esetben együttesen fordulnak elő, így egymás hatását felerősítve járulnak hozzá a kedvezőtlen fejlődéshez.

1. Bevezetés: A családban jelen lévő rizikó- és protektív tényezők feltárásának szükséglete és problematikája

Napjainkban bizonyított tény, hogy a gyermek fejlődésében a családnak mint elsődleges szocializációs ágensnek kiemelt szerepe van. Számos vizsgálat azonosította a gyermek környezetében lévő azon változókat, melyek segítik, vagy éppen gátolják az optimális fejlődést, beleértve a személyiség egészét és a kognitív fejlődést. Az 1965 előtti években készült kutatások a gyermek kognitív fejlődéséért felelős környezeti hatásként elsődlegesen a család szocioökonómiai státuszát azonosították. A 60-as évek végétől terjedt el az a gyakorlat, hogy a környezeti sajátosságok felméréséhez olyan interjút állítottak össze, amely kitér azokra a környezeti sajátosságokra, amelyek a gyermek fejlődésében jelentős szereppel bírnak. A vizsgálatok tárgyává vált a gyermekkel való foglalkozás mikéntje, a játéktárgyak és élmények, illetve a fejlődést elősegítő lehetőségek biztosítása. A leggyakrabban alkalmazott kutatási eszköz a HOME-leltár (Home Observation for the Measurement of the Environment) lett, melyet máig széles körben alkalmaznak a megfigyelés és az interjú technikájának ötvözésével a fejlődéssel összefüggő kutatásokban (Ribiczey 2010). Sameroff a környezet és a fejlődés kapcsolatát más aspektusból közelítette meg, amikor munkatársaival a Rochester Longitudinális Kutatásban egy többszörös rizikó-indexet alkalmazott. Ez a rizikó-index 10 dimenzió mentén ragadja meg azt, hogy mennyire optimális, avagy éppen negatív hatásokkal bír a gyermek környezete. Az általuk azonosított dimenziók a következők voltak: kisebbségi

csoporthoz tartozás, a családfő foglalkoztatottsága, az anya legmagasabb iskolai végzettsége, családnagyság, az apa hiánya, stresszteli életesemények, nevelői attitűdök és a fejlődésről való ismeret, tudás, anyai szorongás, anyai mentális egészség, valamint a szülő-gyermek interakció (Sameroff–Seifer 1993). Kutatási eszközünk elkészítése során ezen dimenziók figyelembevételével állítottuk össze a szülőknek szánt kérdéssort.

2. Vizsgálati anyag és módszer

Kutatásunk feltáró, keresztmetszeti, leíró kutatás, amelyben kvalitatív (fókuszcsoportos interjú) és kvantitatív (kérdőíves vizsgálat) módszereket is alkalmaztunk.

A TÁMOP 6.1.4/12/1-2012-0001 „Koragyermekkor (0–7 év) program” kiemelt projekt szülői attitűd- és elégedettség-vizsgálatának célpopulációját a Magyarországon élő 0–7 éves gyermekek szülei alkották. Az országos lefedettséget jelentő kiválasztott területek a kutatásban: Budapest, Baranya, Borsod–Abaúj–Zemplén, Csongrád, Szabolcs–Szatmár–Bereg és Vas megyék voltak. A kérdőívek kiosztásával azokat a védőnőket bízták meg, akik a kutatás két másik elemében (időmérleg és a szakértői attitűd-vizsgálat) a megyére és településtípusra reprezentatív mintába is beválasztásra kerültek. A védőnői mintaválasztás kétlépcsős, véletlen arányos eljárás keretében történt. 2013. július-augusztus hónapban a kiválasztott 380 védőnő egyenként 3 gyermeket választott ki véletlenszerűen a körzetéhez tartozó 0–7 éves korú gyermekpopulációból. A kiosztott 1140 db kérdőív közül az adatok SPSS programban történő rögzítése és tisztítása után 980 értékelhető kérdőív maradt. A szülők gyermekneveléssel kapcsolatos attitűdjének és az alapellátással kapcsolatos elégedettségének megismerésére irányuló kérdőíves vizsgálatunkban a szülőket az egyik szülő (illetve gondviselő) reprezentálta. A kvalitatív kutatás keretében a kvantitatív kutatással azonos területeken 10 fókuszcsoportos interjú történt, melyben összesen 93 szülő vett részt. A fókuszcsoportos interjúk elemzése Atlas.ti tartalomlemező program segítségével történt.

2.1. A kérdőíves vizsgálat célja a rizikó- és protektív tényezők feltárása kapcsán

A családban jelenlévő rizikó- és protektív tényezők feltárása során elsődleges célunk volt annak megállapítása, hogy az általunk vizsgált családokban milyen mértékben vannak jelen a Sameroff által nevesített rizikófaktorok, továbbá célunk volt ezen faktorok együttes előfordulási gyakoriságát megismerni. A kutatás kvantitatív, keresztmetszeti jellege miatt nem tértünk ki mind a 10 dimenzió vizsgálatára. A szocioökonómiai státusz feltérképezéséhez rákérdeztünk a családszerkezetre, a szülők legmagasabb iskolai végzettségére, foglalkozás-

szerkezetben elfoglalt helyére, valamint etnikai hovatartozására. A nevelési stílus vizsgálatára a CRPR kérdőív rövidített változatát alkalmaztuk. A fejlődésről való ismeret megítéléséhez összehasonlítottuk a szülő és a védőnő által észlelt gyermeki fejlődést, s azonosítottuk azokat, akik helytelenül ítélik meg gyermekük fejlődésmenetét. Nem gyűjtöttünk adatokat a stresszteli életeseményekről, az anyai szorongásról, az anyai mentális egészségről, valamint a szülő-gyermek interakcióról. Így a Sameroff által alkalmazott rizikó-index alapján csak részlegesen tudunk megállapításokat tenni a 0–7 éves gyermeket nevelő családokra vonatkozóan.

2.2. A statisztikai elemzés módja

A rizikó-indexben nevesített változók elemzése során a leíró statisztikai próbák elvégzését követően a változók közötti szorosabb összefüggések feltárásához matematikai statisztikai próbákat, korrelációs számítást, χ^2 próbát alkalmaztunk. A relevánsnak tűnő változók hatásait többváltozós elemzéssel igazoltuk. Szignifikánsnak minden esetben a $p \leq 0,05$ értéket tekintettük.

2.3. A rizikó- és protektív tényezők vizsgálata a fókuszcsoporthoz tartozókban

A fókuszcsoporthoz tartozók interjúk vezérfonalát az alábbi kérdéscsoportok adták:

1. Mit jelent a gyermek biztonsága a családban? Mely tényezők veszélyeztetik a kisgyermek biztonságát?
2. Vannak-e olyan tényezők, amelyek a gyermek testi épségét, fejlődését veszélyeztetik? Hogyan lehet megelőzni ezeket a veszélyeztető tényezőket?
3. Vannak-e olyan tényezők, amelyek a gyermek lelki egészségét, fejlődését veszélyeztetik? Hogyan lehet megelőzni ezeket a veszélyeztető tényezőket?
4. Vannak-e olyan tényezők, amelyek a gyermek értelmi fejlődését veszélyeztetik? Hogyan lehet megelőzni ezeket a veszélyeztető tényezőket?

3. Eredmények

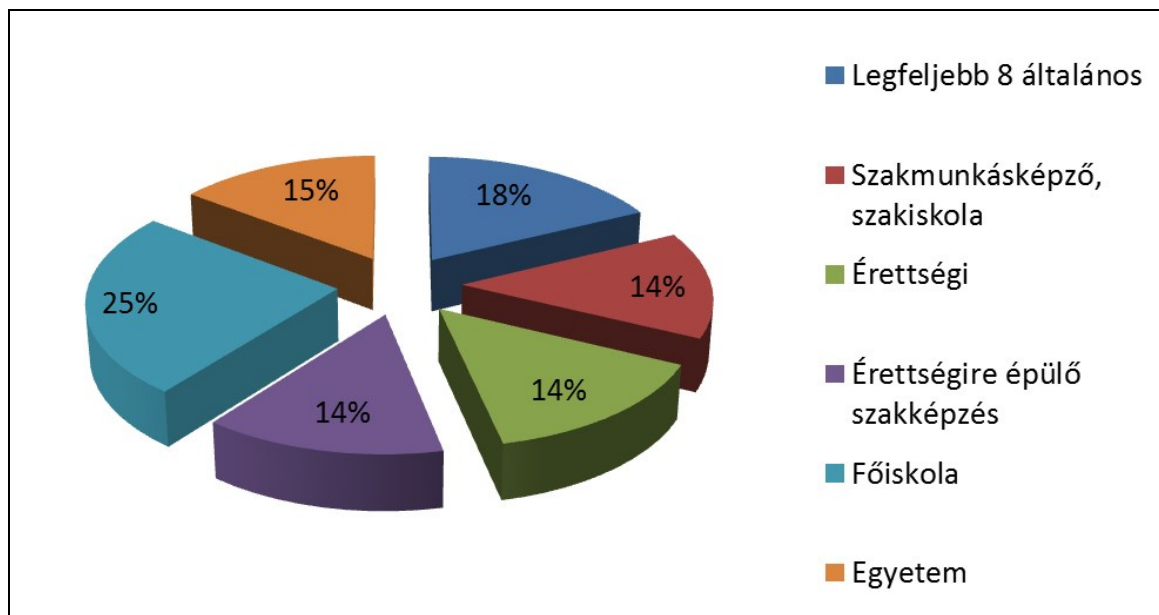
3.1. A kérdőíves vizsgálat eredményei

3.1.1. A szocioökonómiai státusz mint rizikó-, illetve protektív faktor

Az 1900-as évek elején már Binet is rámutatott a szociális környezet gyermeki intelligenciát befolyásoló hatására, azonban az összefüggés igazolásához szükséges volt olyan mutatók és

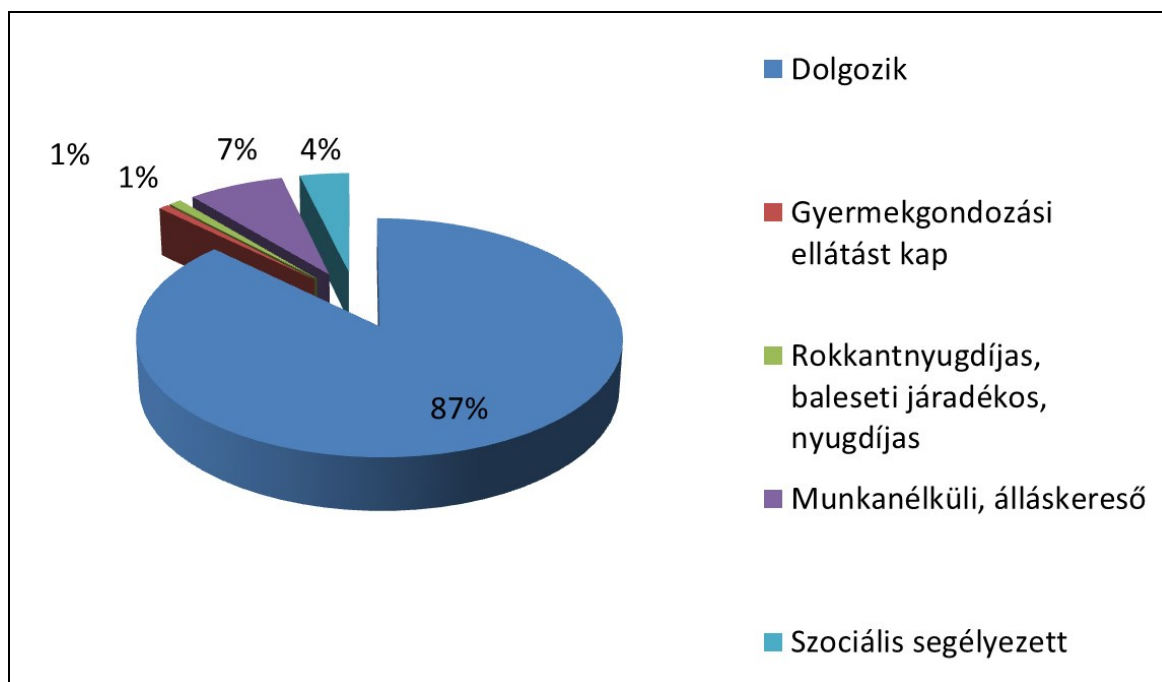
mérőeszközök alkalmazása, melyek a környezetnek a fejlődés szempontjából fontos aspektusait kellő megbízhatósággal ragadják meg. A család szocioökonómiai státuszának feltérképezése a szociális háttér megismerését szolgálja, mely a fejlődési kimenetel erőteljes bejósolója. Mivel azonban a SES egy statikus mutató, ezért nem képes a környezet dinamikus változásainak megragadására. A szülők társadalmi státusza több közvetítő változón keresztül fejt ki hatását a gyermek fejlődésére. Számos kutatás igazolta, hogy az alacsonyabb társadalmi státusz kevésbé optimális szülő-gyermek interakciót eredményez. Az alacsonyabb társadalmi státuszú szülők nem minden esetben reagálnak adekváтан csecsemők jelzéseire, kevésbé válasz-készek, mint a magasabb társadalmi státuszú szülők. Különösen előnyös helyzetben vannak a magasan iskolázott anyák gyermekei, ahol az anyai válaszkészség lényegesen nagyobb.

Vizsgálatunk során a Sameroff által nevesített dimenziókon belül a szocioökonómiai státusz vonatkozásában a családnagyságra, az anya legmagasabb iskolai végzettségére, a szülők nemzetiségi hovatartozására és az apa foglalkozásszerkezetben elfoglalt helyére kérdeztünk rá (1. ábra).



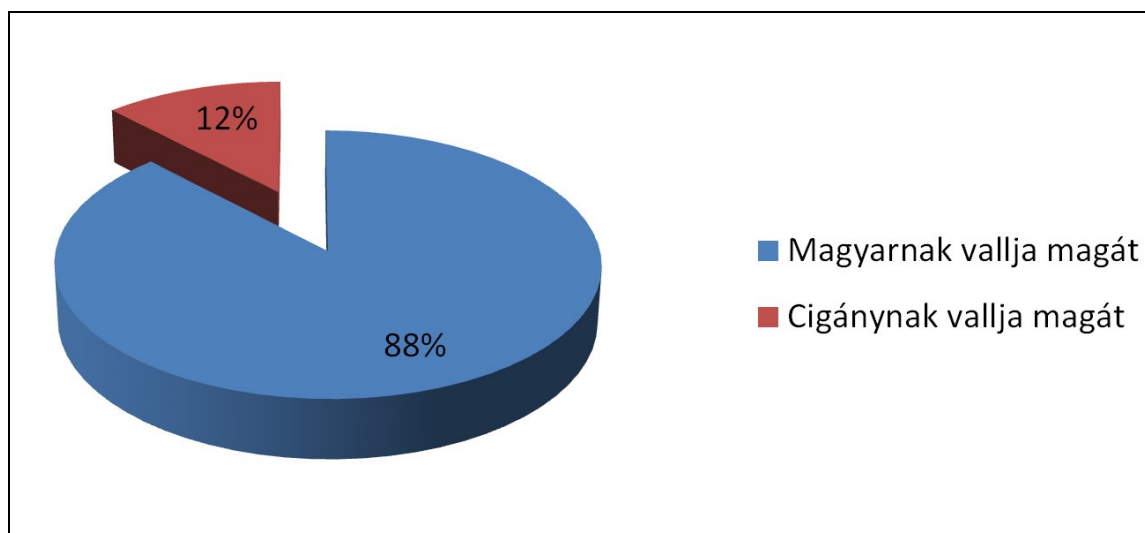
1. ábra: Az anya legmagasabb iskolai végzettsége (n=980)

A vizsgálatba bevont anyák 32%-a nem rendelkezik érettséggel (1. ábra), ami Field kutatásai alapján előrevetíti az anya és csecsemője közötti kevésbé aktív interakciót (Field 1980).



2. ábra: Az apa foglalkozásszerkezetben elfoglalt helye (n=930)

A vizsgált családokban az apák jelentős része dolgozik (87%), mindössze a minta 11%-a munkanélküli, illetve szociális segélyezett (2. ábra). Sameroff az apa munkanélküliségét rizikónak minősítette a gyermek fejlődése szempontjából.

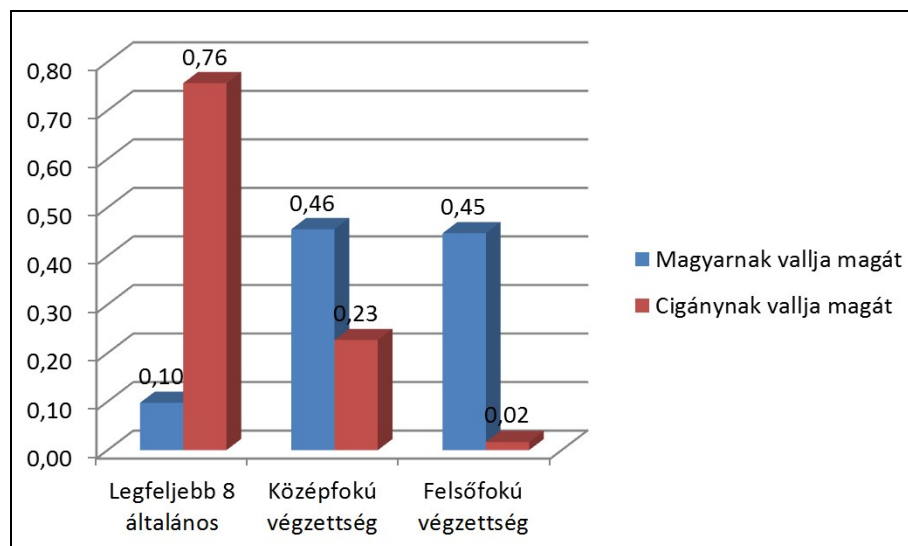


3. ábra: Nemzetiségi hovatartozás (n=980)

Vizsgálatunkban a nemzetiségi hovatartozás megítéléséhez a népszámlálással egyező módon fogalmaztuk meg kérdéseinket. Ennek megfelelően az első- és/vagy másodsorban magát cigánynak/romának vallók a mintában 12%-ban vannak jelen (3. ábra). A kisebbségi

csoporthoz tartozás az index alapján a gyermek fejlődése szempontjából rizikótényezőnek minősül.

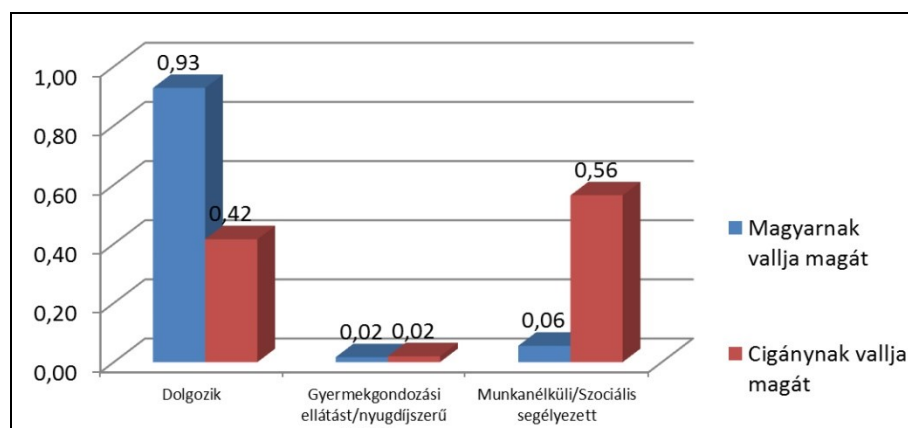
Sameroff eredményei alapján a 7, vagy annál több rizikóval rendelkező családok gyermekeinek intelligenciaszintje lényegesen alacsonyabb (átlagosan 30 ponttal) a rizikómentes családokban élő gyermekek intelligenciaszintjénél. A rizikó-indexben a gyermek viselkedése egyáltalán nem szerepelt, tehát a gyermek vizsgálata nélkül képesek az intelligenciában megmutatkozó eltéréseket bejósolni. Ezért tartottuk fontosnak jelen vizsgálatunkban azt, hogy megnézzük, mennyire jellemző, hogy ezek a rizikótényezők együttesen fordulnak-e elő. Sammeroff a többszörös rizikó-index kialakítása során a középiskolát el nem végző anyákat a gyermek fejlődése szempontjából rizikócsoportba sorolta. Ezért a 3 kategória mentén – melyben az anyákat legmagasabb iskolai végzettségük alapján a legfeljebb 8 osztályt végeztek, középfokú végzettséggel, valamint diplomával rendelkezők csoportjába soroltuk – történő elemzés relevánsnak bizonyult. A megkérdezett cigány/roma családok körében igen magas a legfeljebb 8 általánost végzett anyák aránya, így ezekben a családokban a gyermek a fejlődés szempontjából hátrányban van a közép- és felsőfokú végzettséggel rendelkező magyar anyákhoz képest (4. ábra). Az iskolai végzettség szempontjából a cigány/roma és a magyar anyák között szignifikáns különbség mutatkozik ($p < 0,05$).



4. ábra: Az anya legmagasabb iskolai végzettsége és a nemzetiségi hovatartozás összefüggései (n=980)

A gyermek fejlődését hátráltató tényezőnek minősült az apa munkanélküli státusza is. Az apa foglalkozás-szerkezetben elfoglalt helyét feltáró eredetileg öt attribútumot háromra csökkentettük, így a munkával rendelkezők csoportja mellett kialakítottuk a

gyermekgondozási ellátásban vagy nyugdíjszerű ellátásban részesülőket, illetve a munkanélküli/szociális segélyezettteket. A cigány/roma családok körében igen magas a munkanélküli/szociális ellátásban részesülő apák aránya. A munkavégzés szempontjából a cigány/roma és a magyar apák közötti különbség szignifikáns (5. ábra).



5. ábra: Az apa foglalkozásszerkezetben elfoglalt helye és a nemzetiségi hovatartozás összefüggései (n=930)

Az apa hiányát Sameroff kutatásai alapján szintén rizikófaktornak minősíthetjük. Az általunk vizsgált családokban 108 esetben (11%) nem jelölték meg az anyák az apákat, mint a gyermek nevelésében részt vevő személyt. Az összefüggés-vizsgálatok azt mutatják, hogy inkább jellemző az apa távolmaradása a cigány/roma családokban, a legfeljebb általános iskolai végzettséggel rendelkező anyák családjában, valamint a munkanélküli, szociális segélyezett apák körében. Az eltérések a felsorolt esetekben szignifikánsak. Az eltartottak magas száma közismerten megnehezíti a családok anyagi helyzetét, életkörülményeit. A kutatásba bevont családokban az átlagos gyermekszám 1,95, ami eltéréseket mutat a szocio-demográfiai jellemzők alapján. Míg a cigány/roma családokban 2,57 az átlagos gyermekszám, a magyar családokban ugyanez 1,87. Az anya legmagasabb iskolai végzettsége szintén befolyásolja a gyermekszámot, mégpedig úgy, hogy a legalacsonyabb (legfeljebb 8 osztály) iskolai végzettséggel rendelkező anyák esetén legmagasabb az átlagos gyermekszám (2,56), míg ugyanez az érettségire épülő szakképzéssel rendelkezők és az egyetemet végzettek körében a legalacsonyabb (1,74). Az apák vonatkozásában a munkanélküli, a szociális segélyezett és a nyugdíjszerű ellátásban részesülők több gyermeket nevelnek, mint a munkahellyel rendelkező, dolgozó apák.

3.1.2. A nevelési stílus mint rizikó-, illetve protektív faktor

Mivel a nevelési stílus, nevelői attitűd vizsgálata során a kutatók elsősorban annak személyiségfejlődésre gyakorolt hatását vizsgálták, így a szülők nevelési gyakorlatának hosszabb távú következményeiről meglehetősen sok információ van a birtokunkban. A szülői bánásmód a gyermeki személyiségfejlődésben pozitív és negatív irányba ható folyamatokat egyaránt indukálhat.

A hazai és külföldi kutatások szerzői hasonló eredményre jutottak a serdülő-, ifjú- és felnőttkori deviáns magatartás és a szülő-gyermek kapcsolat összefüggéseinek vizsgálata során. Rámutattak, hogy a kriminalitás, az alkoholizmus és egyéb devianciák, valamint a szorongás és az önértékelési zavarok hátterében a problémásnak mondható szülő-gyermek kapcsolat áll, mely önmagában is érdekessé tette a nevelési stílus, nevelési gyakorlat mélyebb összefüggéseinek a feltárását. A szorongás és a nevelői magatartás kapcsolatát Ranschburg és munkatársai hazai viszonyok között vizsgálták, s eredményeik rámutattak a hideg-korlátozó nevelési gyakorlat és a szorongás szoros összefüggésére (Ranschburg et al. 1984). Parker kutatásai szerint a kevésbé gondoskodó, ám fokozottan korlátozó szülői bánásmód számos neurotikus zavar magas kockázatával áll együtt (Parker 1983). Míg Narita és mtsai az alacsony szülői gondoskodás és az élet során megjelenő depresszió közötti kapcsolatra (Narita et al. 2000), addig Margitics és Pauwlik a szülői nevelő hatás és a gyermek megküzdési stratégiáinak az összefüggésére hívták fel a figyelmet (Margitics–Pauwlik 2006). Az ismertetett kutatások összességében a nem megfelelő szülői bánásmód negatív következményeit vázolták fel.

A gyermek személyiségfejlődésére ható tényezők közül a támogató nevelési stílus pozitív szerepét is számos vizsgálat igazolta. Weiss és Schwarz, valamint Oroszné kutatásai arra hívták fel a figyelmet, hogy a támogató, fokozottan gondoskodó szülői megnyilvánulások késő serdülőkorban a leginkább kedvező hatásúak (Weiss–Schwarz 1996, Oroszné 2002). Sallay és Münnich vizsgálatai igazolták, hogy a fokozottan korlátozó és fokozottan gondoskodó anyák gyermekei számoltak be a legnagyobb fokú bizalomról és megértésről (Sallay–Münnich 1999). A pszichológiai self-fejlődés tekintetében a kevésbé korlátozó és fokozottan gondoskodó légkör elősegíti a képességek, preferenciák, érzelmek és személyiségtulajdonságok figyelemmel követését, az énképben való hangsúlyossá válását. Kutatásuk legfőbb konklúziója, hogy a self alakulására a meleg, elfogadó anyai attitűd kedvező hatást fejt ki, s így protektív tényezőnek bizonyul a személyiségfejlődés szempontjából (Sallay–Münnich 1999).

Saját kutatásunkban a két- és a többváltozós elemzések során azonosítottuk azokat a változókat, amelyek a nevelési stílust befolyásolják. Ebben a vonatkozásban az anya legmagasabb iskolai végzettsége, életkora, a család lakóhelye, a kérdőívet kitöltő (szülő/gondviselő) etnikai hovatartozása, valamint a gyermek életkora bizonyult differenciáló tényezőnek, azonban e változók nem függetlenek egymástól. Az anya legmagasabb iskolai végzettségével összefüggésben a korlátozó és a gondoskodó skálák dichotomizálásával létrehozott kategóriákba rendezett változókat vizsgáltuk, arra a kérdésre választ keresve, hogy vajon az anya legmagasabb iskolai végzettsége, mint független változó, miként befolyásolja a nevelési gyakorlatot. A χ^2 -próba eredménye jelentős különbséget igazolt az alacsony iskolai végzettséggel és a felsőfokú végzettséggel rendelkező anyák nevelési gyakorlatában. Ennek értelmében erőteljes összefüggés figyelhető meg az anya legmagasabb iskolai végzettsége és a nevelési gyakorlatban megnyilvánuló korlátozás között. A χ^2 -próba eredményének értelmében az anya legmagasabb iskolai végzettsége nem csupán a korlátozó nevelési stílus, hanem a nevelési gyakorlatban megnyilvánuló gondoskodás vonatkozásában is differenciál ($p < 0,01$). Minél alacsonyabb iskolai végzettséggel rendelkezik az anya, annál kevésbé jelenik meg a rugalmas gyermeknevelési attitűd és gyakorlat a nevelés során.

3.1.3. A fejlődésről való ismeret mint rizikó-, illetve protektív faktor

Benasich és Brooks-Gunn a gyermeki fejlődésről való gondolkodás terén kategorikus és perspektivikus szinten gondolkodó anyákat különített el egymástól (Benasich–Brooks–Gunn 1996). Az anya ismeretei a gyermek fejlődésmenetéről jó előrejelzői voltak mind az otthoni környezetnek, mind a gyermek későbbi viselkedési problémáinak, mind pedig a gyermek intelligenciájának. Az anya tudása a gyermek fejlődéséről meghatározza, hogy az anya hogyan strukturálja gyermeke környezetét, ami hatással van a fejlődés kimenetelére. Landry és mtsai ezzel összefüggésben pedig arra hívták fel a figyelmet, hogy az anya elgondolása gyermekének fejlődési szükségleteiről befolyásolja válaszkészségét, s a játéktevékenység során alkalmazott anyai technikákkal is összefüggést mutat (Landry et al. 2001). Az anya megfelelő ismerete a fejlődésről kedvezőbb anyai figyelemirányító stratégiákkal mutat összefüggést, ami serkentőleg hat a gyermek tanulási folyamataira (Ribiczey 2010).

3.1.4. A szülők megítélését befolyásoló tényezők a gyermekük fejlődésével kapcsolatban

Kevés szakirodalmi adat áll rendelkezésre azzal kapcsolatban, hogy a szülő megítélése gyermeke fejlődéséről vajon mennyire adekvát, azaz mennyire megegyező a szakember

elvileg objektív és standardokon alapuló megítélésével. Kutatásunk lehetőséget biztosított annak megismerésére, hogy a szülők mely fejlődési részterületen képesek helyesen (esetünkben a szakember/védőnő véleményével megegyezően) megítélni gyermekük kortársaihoz viszonyított fejlődését, valamint arra is, hogy a megítélésüket milyen tényezők befolyásolják. Leíró statisztikai eredmények igazolják, hogy míg az érzékszervek funkcióinak nyomon követésében a szülők és a szakemberek megítélése alig tér el egymástól (látás és hallás esetében: 3,8% és 2,8% közötti az eltérés), addig a beszéd és az értelmi fejlődés megítélésben igen számottevő a különbség (23,3% és 24,6%).

Többváltozós elemzéssel, a valószínűségi esélyhányadosok és relatív kockázati értékek megadásával sikerült azonosítanunk azokat a tényezőket, amelyek a gyermek fejlődésének szülők általi megítélését befolyásolják. Leginkább az alacsony (legfeljebb 8 általános) iskolai végzettség és rossz anyagi helyzet gátolta a szülőket abban, hogy a gyermekük fejlődésére vonatkozó kérdéseket a kérdőívben megválaszolják. A gyermeküket a szakember véleményétől eltérően fejlettebbnek ítélik körében a testi, a mozgás, az értelmi és a beszédfejlődés területén szignifikánsan magasabb arányban szerepelnek a rossz anyagi helyzetűek és a cigányok/romák. A beszéd és az értelmi fejlődés terén ítélik gyermeküket fejlettebbnek az előbbi két csoporton túl a legfeljebb 8 általánost végzett, és a munkával nem rendelkező szülők, valamint azok, akik a nevelési stílus tekintetében korlátozó és nem gondoskodó kategóriába sorolhatók. A gyermekük fejlettségét a szakemberhez képest negatívan érzékelő szülők viszonylatában a matematikai statisztikai vizsgálat csupán az iskolai végzettséggel mutatott összefüggést a változók köréből. Eredményeink birtokában megállapítható, hogy a felsőfokú végzettséggel rendelkező szülők azok, akik a többi szülőhöz képest szignifikánsan magasabb arányban alábecsülték gyermekük fejlettségét a szakemberhez képest. Ez természetesen felveti azt a kérdést is, hogy ezek a szülők túlaggódóak és túlzottan kritikusak gyermekük fejlődésével kapcsolatban, vagy esetleg egy részük, akár a szakemberrel szemben, helyesen ítéli meg a gyermeke fejlettségét.

3.1.5. A szülői nevelési stílus mint a fejlődés rizikótényezője

Mivel kutatásunk során hangsúlyos elem a szülő nevelési attitűdjének vizsgálata, ezért kiemelten kell foglalkozni a szülő nevelési gyakorlata és a gyermeki fejlődés közötti kapcsolat természetével.

A szakirodalom és saját kutatási eredményeink is igazolják, hogy a nevelői attitűd – a korlátozó” és a „gondoskodó” skálákon számszerűsített – két dimenziója egymással ellentétes irányban befolyásolja a gyermek fejlődését. Minél korlátozóbb a szülő nevelési stílusa (a

skálán minél alacsonyabb a pontérték), annál nagyobb eséllyel marad le a gyermek a fejlődésben, és minél gondoskodóbb (a gondoskodó skálán minél magasabb pontértéket ér el), annál kisebb a lemaradás esélye. E két dimenzió súlya azonban nem azonos. A korlátozó skálán elért eredmény „jósló képessége” erősebb, mint a gondoskodó skálán elérté. Ezért a mindkét dimenziót magába foglaló skála kialakítása során a korlátozói attitűd felmérésére irányuló kérdéseket kétszeres súllyal vettük figyelembe. Így nyertük az úgynevezett súlyozott (nevelői) attitűdskálát. (A skálán mért értékek terjedelme: maximum – minimum = 190 pont, a skála szigorúan véve ugyan rangsorskála, de kvázi folytonosnak tekinthető. Elemezve e változó eloszlását, kellően megközelíti a normális eloszlást.) Az így kialakított nevelési attitűdskála és a fejlődésbeli lemaradás rizikója közti rangkorreláció erősen szignifikáns. Elemzéseink szerint a fejlődésbeli lemaradás kockázata a 179 pont feletti értékek esetén nő meg a legvalószínűbben, azonban további differenciált vizsgálatok szükségesek annak magállapításához, hogy a fejlődésbeli lemaradás kockázatát jelző határpont hol helyezkedik el a különböző életkor csoportokban, s hogyan differenciálódik az egyéb befolyásoló tényezők mentén.

A nevelői attitűd (parciális OR-rel jellemezhető) közvetlen hatásai mellett természetesen a más változókon keresztül érvényesülő, közvetett hatásait is fel kell tárnunk. A gyermek fejlődésére ható tényezők (független változók) bonyolult összefüggés-láncolatban állnak egymással, így az eddig vizsgált modellek szerint legjelentősebbnek adódott változók „hatásában” is lehetséges, hogy közvetett módon a nevelői attitűd is, mint rizikótényező, jelen van.

A függő változók szempontjából legjelentősebbnek bizonyuló tényezők (anyagi helyzet, nemzetiségi hovatartozás, gestációs idő, védőnői tájékoztatás megfelelő volta) és a szülői nevelési „stílus” közötti Pearson-féle korreláció számítások eredményeinek birtokában megállapítható, hogy az anyagi helyzet és az etnikai hovatartozás a nevelési stílussal erősen korrelál. Úgy tűnik, hogy a rossz anyagi helyzet és a cigány/roma nemzetiség relatíve gyakrabban jár együtt „korlátozó” szülői nevelői attitűddel és ritkábban „gondoskodó”-val.

A nevelési stílus jelentősége a gyermek fejlődése szempontjából a logisztikus regressziós modellekben csak haloványan volt kimutatható, aminek nyilvánvaló oka, hogy a magasabb komplexitású változók, mint az anyagi helyzet vagy az etnikai hovatartozás „elnyelték” (magukba foglalták) ezt a változót is.

3.1.6. A szülői nevelési stílus mint a fejlődés protektív tényezője

E címszó alatt arra kerestünk választ, hogy a kockázati tényezőket (mint rossz anyagi helyzet, cigány/roma etnikumhoz tartozás, nem kielégítő védőnői tájékoztatás, koraszülöttség) mennyire képes kompenzálni, ha a szülő nevelői stílusára a kedvezőbbnek tekinthető „nem korlátozó” nevelői magatartás a jellemző.

A rossz anyagi helyzetűek körében az értelmi fejlődés terén tapasztalható nagyobb arányú lemaradás esélyét a nem korlátozó nevelési stílus szignifikánsan, mintegy harmadára csökkenti, a cigány/roma családok esetén azonban ugyanilyen mértékű csökkenés nem figyelhető meg.

A nem kielégítő védőnői tájékoztatás és a koraszülöttség, valamint a fejlődésben való lemaradás együttes vizsgálatát azonban a relatíve alacsony esetszámok miatt nem lehet elvégezni.

3.2. A fókuszcsoporthoz tartozók interjújának eredményei

A fókuszcsoporthoz tartozók interjúiban a rizikó- és a protektív tényezők kapcsán a szülők elsőként a családban kialakítható biztonságról beszéltek, majd a biztonságot fenyegető tényezőkről.

Az elmondottak alapján megállapítható, hogy a megkérdezettek a biztonságot egyrészt a fizikai környezet veszélytelenné tételével, másrészt a szülő-gyermek viszony kiegyensúlyozottságával tartják elérhetőnek. Ehhez még többeknél kapcsolódott a háztársak közti harmonikus kapcsolat fenntartása, illetve a családon kívüli kapcsolatokban való biztonság megélésének a lehetősége.

A fizikai környezetet akkor tartják a szülők a gyermek számára biztonságosnak, ha a lakás alkalmas az egészséges életvitelre, ha rend és tisztaság van. Többen említették veszélyforrásnak a betegségeket is okozó rossz állapotú lakásokat, a játszótérek sérült játékeit, az állatok okozta piszkot, a közlekedést gyalogosan vagy tömegközlekedésben, az óvodai összetűzéseket, verekedéseket stb. Mivel a kisgyermek gyakran nem ismerik fel a veszélyeket, ezek megszüntetéséről, elkerüléséről a 0–7 éves korú gyermekek esetében a felnőtteknek kell gondoskodni. A szülők egy része a veszélyes helyzetek megtanítását tartja fő feladatának, így a gyerek azt tanulja meg, mitől kell óvakodnia. Mások, mindent veszélyesnek tartva egyfolytában a gyermekük közelében vannak, őrzik őt, és mindent elraknak, kikerülnek, ami veszélyt jelenthet.

„A mi lakásunk nagyon rossz állapotú, vizes, dohos, sűrűn beteg tőle a gyermekem, nem kapunk levegőt, pedig nagyon sokat szellőztetünk, nem egészséges a gyereknek. Bármikor

ránk dőlhet, félek, hogy egyszer valami komolyabb baj történhet. Az udvar is életveszélyes, lepotyognak a falak, régi épületek, több mint 100 évesek. Az önkormányzat nem foglalkozik ezzel a környezettel, úgy gondolják, itt cigányok laknak, nem kell változtatni. De ez nem így működik, mert itt nem rólunk van szó, hanem a gyerekekkel kapcsolatos dolgokról” (Pécsi szülő).

„Ez egy pozitív fejlődési folyamat a gyermeknél, mindent fel akar fedezni, ugyanakkor elméletben és gyakorlatban is tapasztaljuk azt, hogy nincs veszélyérzete, mindenhova bebújik, ugrál, bukfenchezik, mindenhez hozzányúl, állandóan szemmel kell tartani” (Nyíregyházi szülő).

A fizikai környezet biztonsága mellett a gyermek érzelmi biztonságát is sok szülő hangsúlyozta. Ennek összetevőit – hasonlóan a Sameroff által nevesített faktorokhoz – a szülők párkapcsolatában, az apa és az anya aktív jelenlétében, a gondoskodó nevelési attitűdökben, a gyermeknevelési ismeretekben, a szülő-gyermek közti kiegyensúlyozott, bizalomra épülő interakcióban fogalmazzák meg.

A szülői vélemények szerint a szeretetteljes, békés családi légkörben lehet egy gyermek biztonságban, mert ekkor olyan bizalom alakul ki a szülő és a gyermek között, amely megteremti a testi, lelki, érzelmi fejlődés minden szükséges elemét. Lényegesnek tartják a szülők a gyermekre való folyamatos odafigyelést és az interakciót, illetve a gyermek életében egy megszokott ritmus kialakítását.

„Én úgy gondolom, hogy a megfelelő körülmények között nevelkedjen, tehát anya és apa is részesedjen a nevelésből, és ha vannak, a nagyszülők is kivegyék a részüket” (Nyíregyházi szülő)

„Támpontok, kapaszkodók kellenek a gyerekeknek, hogy a lelki kiegyensúlyozottsága meglegyen. Ha ezt a szüleitől, vagy a tágabb környezetben megkapja, valamennyi állandóság van az életében, akkor ez biztosított” (Szombathelyi szülő).

A gyermek biztonságát megzavarhatják a szülők közti kapcsolat zavarai: ha a szülők nem értik meg egymást otthon, ha válás történik, ha a szülők nem következetesek és nincsenek egységes nézőpontra, vagy ha a család körülményei megváltoznak, például munkanélkülivé

válik, vagy tartós stresszhelyzetbe kerül az egyik szülő. De ugyanígy rizikótényező a rendszertelen életmód, a szülői odafigyelés elmaradása, a családon kívüli közösségekben elszenvedett traumák, fájdalmas élmények.

„A szülők közti veszekedés a legrosszabb a gyerek számára. Mindig azt hiszi, hogy ez ő miatta van” (Szegedi szülő).

„A gyermeket bizonytalanná teszi az érzelmi elhanyagolás, ha nem játszom vele, ha nem kérdezem meg, mi történt vele” (Szabolcs–Szatmár megyei falusi szülő).

A gyerekek testi fejlődésében a szülők az alábbi protektív tényezőket sorolták: a megfelelő mozgás, az egészséges étrend, a napi három-négy órai, szabadban eltöltött idő, a kialvatlanság, a megfelelően kialakított fizikai környezet, a gyermek életkorához illő játékok és a szülői odafigyelés. Emellett azt is fontosnak tartják a szülők, hogy megismertessék a gyerekekkel a veszélyeket, amely óvatosabbá teszi őket a környezeti veszélyekkel szemben.

„Megismertetjük vele, hogy mi miért jó, miért rossz, és ha a kis agyában ezt tudatosítjuk, akkor óvatosabban fog megfogni valamit, nekiindulni a lépcsőnek, ez nevelés kérdése” (Budapesti szülő).

A veszélyforrások mellett többen említették a közösségekben, játszótéren megjelenő agressziót és a családban történő bántalmazást is mint rizikótényezőt.

A lelki és értelmi fejlődés szoros kapcsolatban van a testi fejlődéssel, sok szülő állítja, hogy ezek nem különválasztható folyamatok. A gyermek érzelmi és értelmi fejlődésére is hat a mozgás, a táplálkozás, az alvás, az őt körülvevő fizikai és szociális környezet, a kapcsolatai, amelyekben él. Mégis ezeken a fejlődési területeken hangsúlyosabb szerephez jutott a családi élet kiegyensúlyozottsága, a szeretetre, bizalomra épülő kapcsolat a szülők, a testvérek és a gyermekek között, a folyamatos interakció, a közös játék, a bölcsődei és óvodai kapcsolatok, a kisgyermek félelmeivel, problémáival való törődés.

„Sokat kell nekik olvasni, mesét mesélni, beszélgetni. Ez a fantáziájukat is megmozgatja. De fontos, hogy a gyermekeket hagyjuk játszani olyan játékokkal, ami iránt ő érdeklődik, és ne mindig csak értelmi fejlődést segítő játékokat adjunk neki” (Vasvári szülő).

„Az értő figyelem nagyon fontos, figyelniük kell arra, hogy a gyermek mit szeretne, mi érdekli, mi foglalkoztatja őt. Azt sem tartom jónak, amikor minden csak a gyerek körül forog, de fontos, hogy amikor az ő ideje van, az csak is róla szóljon” (Pécsi szülő).

„Én fontosnak tartottam, hogy bölcsödébe menjen, 2 évig csak együtt voltunk, sok könyvet olvastunk, megunta, igényelte a társaságot. Amikor hazajön, és mindent kell csinálni, amit a bölcsiben: énekelni, rajzolni, gyurmázni. Én ezt nem tudom százszázalékosan biztosítani neki, ott olyan szakképzettség van, ami nekem nincs. Amit én tudok, az már nem elégíti ki. Szerintem mindenki vigye a gyermekét a bölcsibe, amilyen korán lehet” (Pécsi szülő).

A gyermek fejlődését veszélyeztető tényezőnek tartják a szülők a korlátozó, rengeteg tiltást tartalmazó szülői nevelői attitűdöt, ha nem kap a gyermek elég bizalmat, elég figyelmet. Többen említették a fejlődési rendellenességek felismerésének hiányát, vagy a szakemberekhez fordulás késleltetését, elmaradását. Fontos megemlíteni, hogy itt is felmerült a családban történő agresszió káros hatása, de itt már nemcsak gyermek, hanem az anya felé irányuló testi bántalmazás is megjelent. A csoportokban ez mindenütt úgy került szóba, hogy ez a jelenlévő családokban nincs, de más helyeken igen. A probléma felmerülése azonban olyan gyakorisággal történt meg, hogy valószínűleg akár a csoportokban részt vevő szülők körében is megtörténhet az agresszív cselekedet, de a közvetlen környezetükben minden bizonnyal jelen van.

„A kommunikáció hiánya, a kevés kommunikáció, biztosan ártalmas. Ha keveset beszélünk vele: „kérsz enni? nem kérek”, és a gyerek csak ül egész nap a tévé előtt, a családban nincsenek közös tevékenységek, közös programok, közös játékok, hanem szegény gyerek egész nap „elvan” egyedül. Ha a szülők azt gondolják, „az oviban úgymint játszott eleget” (Budapesti szülő).

„Hosszú távon a szülők egymáshoz való rossz viszonya veszélyes. Vagy ha többen vannak testvérek, látványosan más bánásmód a testvérrel, az szerintem nagyon hosszú távú, mély sebeket tud okozni annak a félnek, aki ennek a szenvedő alanya, meg szerintem abban is, aki nem, mert benne sem egy jó berögződés alakul ki” (Csongrád megyei falusi szülő).

4. Megbeszélés, összegzés

Számos vizsgálat igazolta, hogy a gyermek optimális fejlődésében a családi környezetnek kulcsszerepe van. Míg az 1965 előtti vizsgálatok elsődlegesen a család szocioökonómiai státuszát nevezték meg mint a kognitív fejlődésért felelős környezeti hatást, napjainkra a szocioökonómiai jellemzők feltárása mellett a kutatók a gyermek fejlődésében jelentős szereppel bíró, egyéb változókat is bevonnak az elemzéseikbe. A vizsgálatok tárgyává vált a gyermekkel való foglalkozás mikéntje, a játéktárgyak és élmények, illetve a fejlődést elősegítő lehetőségek biztosítása. Sameroff munkatársaival többszörös rizikó-indexet alkalmazva 10 dimenzió mentén ragadja meg azt, hogy mennyire optimális, avagy éppen negatív hatásokkal bíró a gyermek környezete (Sameroff-Seifer 1993).

A TÁMOP 6.1.4. Koragyermekkorai kiemelt projekt célkitűzéseivel összhangban kutatási eszközünk elkészítésekor a Sameroff által nevesített dimenziók figyelembevételével állítottuk össze a szülőknek szánt kérdéssort. A családban jelenlévő rizikó- és protektív tényezők feltárása során elsődleges célunk volt annak megállapítása, hogy az általunk vizsgált családokban milyen mértékben vannak jelen a Sameroff által nevesített rizikófaktorok, továbbá célunk volt e faktorok együttes előfordulási gyakoriságát megismerni. A kutatás jellegéből adódóan nem térünk ki mind a tíz dimenzió vizsgálatára, így csupán a rendelkezésünkre álló adatok alapján tudunk korlátozott érvényességű megállapításokat tenni a 0–7 éves gyermeket nevelő családokra vonatkozóan. A gyermek fejlődése szempontjából rizikótényezőnek minősül az anya alacsony iskolai végzettsége, az apa munkanélküli státusza, az apa hiánya, az eltartottak magas száma, a család kisebbségi csoporthoz tartozása, valamint a gyermek fejlődését kedvezőtlenül befolyásoló nevelési stílus. Elemzéseink rávilágítottak arra, hogy ezek a tényezők sok esetben együttesen fordulnak elő, így egymás hatását felerősítve járulnak hozzá a kedvezőtlen fejlődéshez, növelve a lemaradás kockázatát. A szülők nevelési stílusának feltárását a CRPR kérdőív 40 tételt tartalmazó rövidített változatával végeztük, melyből négy állítást töröltünk. Várakozásunknak megfelelően a kérdéssor alkalmasnak bizonyult a nevelési gyakorlat megismerésére: mind a korlátozó, mind a gondoskodó dimenziót kifejező skálaelemek meglehetősen magas belső konzisztenciával bírtak. A skála, különösen az általunk előállított súlyozott skála a fejlődésbeli lemaradás jó előrejelzőjének mutatkozott.

A fókuszcsoporthoz tartozó interjúk során elhangzott szülői vélemények összhangban vannak a kérdőíves kutatás során nyert eredményeinkkel. A szülő-gyermek közötti interakció hiánya, a

Sameroff által nevesített rizikó-index egyik eleme. Kérdőíves vizsgálatunkban nem állt módunkban ennek részletekbe menő feltárása, azonban a fókuszcsoportos megbeszélések alkalmával a szülők hangsúlyozták a gyermekre való folyamatos odafigyelés és interakció fontosságát. A válás (apa hiánya mint rizikó-index), a munkanélküliség, valamint a tartós stresszhelyzet nevesítése szintén összecseng a rizikó-indexben felsoroltakkal. Rendkívül fontos hozadéka a fókuszcsoportos megbeszéléseknek, hogy a részt vevő szülők a korlátozó, tiltó nevelési gyakorlatot a gyermekek fejlődését veszélyeztető tényezőnek minősítették. Ez a megállapítás megegyezik a kérdőívekből nyert adatok elemzését követően megfogalmazott főbb eredményeinkkel, tehát a kvalitatív és a kvantitatív módszerekkel gyűjtött adatok elemzése során nyert hasonló eredmények támogatják kutatásunk érvényességét.

BIBLIOGRÁFIA:

- Benasich, A. A. – Brooks-Gunn, J. (1996): Maternal attitudes and knowledge of child-rearing: associations with family and child outcomes. In: *Child Development*, 1996. vol. 67, 1186–1205. p. [doi: 10.2307/1131887](https://doi.org/10.2307/1131887)
- Field, T. M. (1980): Interactions of preterm and term infants with their lower- and middle-class teenage and adult mothers. In: Field, T. M. – Goldberg, S. – Stern, D. – Sostek, A. M. (Eds.) *High risk infants and children: Adult and peer interactions*. NY : Academic Press, 1980. 113–132. p.
- Landry, S. H. – Smith, K. E. – Swank, P. R. – Assel, M. A. – Vellet, S. (2001): Does early responsive parenting have a special importance for children's development or is consistency across early childhood necessary? In: *Developmental Psychology*. 2001. vol. 37, no. 3, 387–403. p. [doi: 10.1037//0012-1649.37.3.387](https://doi.org/10.1037//0012-1649.37.3.387)
- Margitics Ferenc – Pauwlik Zsuzsa (2006): Megküzdési stratégiák preferenciájának összefüggése az észlelt szülői nevelői hatásokkal. In: *Magyar Pedagógia*, 2006. 16. évf. 1. sz. 43–62. p.
- Narita, T. – Sato, T. – Hirano, S. – Gota, M. – Sakado, K. – Uehara, T. (2000): Parental child-rearing behaviour as measured by the Parental Bonding Instrument in a Japanese population: Factor structure and relationship to a lifetime history of depression. In: *Journal of Affective Disorders*, 2000. vol. 57, 229–234. p. [doi: 10.1016/s0165-0327\(99\)00071-3](https://doi.org/10.1016/s0165-0327(99)00071-3)
- Oroszné Perger Mónika (2002): A szülői nevelési stílus. In: *Iskolakultúra*, 2002. 4. sz. 107–114. p.

- Ranschburg Jenő – Bolla István – Sipos Mihály (1984): A szülői nevelési stílus percepciójának vizsgálata 10–14 éves korú gyerekeknél. In: *Pszichológia*, 1984. 4. évf. 4. sz. 525–545. p.
- Sallay Hedvig – Münnich Ákos (1999): Családi nevelési attitűdök percepciója és a self-fejlődéssel való összefüggései. In: *Magyar Pedagógia*, 1999. 99. évf. 2. sz. 157–174. p.
- Sameroff, A. J. – Seifer, R. – Baldwin, A. – Baldwin, C. (1993): Stability of intelligence from preschool to adolescence: The influence of social and family risk factors. In: *Child Development*, 1993. 64. sz. 80–97. p. doi: [10.1111/j.1467-8624.1993.tb02896.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1993.tb02896.x)
- Sameroff, A. J. – Seifer, R. (2011): Familial Risk and Child Competence. Society for Research. In: *Child Development*, 2011. vol. 54, no. 5, 1254–1268. p. doi: [10.1111/j.1467-8624.1983.tb00545.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1983.tb00545.x)
- Parker, G. (1983): Parental „affectionless control” as an antecedent to adult depression. A risk factor delienated. In: *Archives of General Psychiatry*, 1983. vol. 40, 956–960. p. doi: [10.1001/archpsyc.1983.01790080038005](https://doi.org/10.1001/archpsyc.1983.01790080038005)
- Ribiczey Nóra (2010): Környezeti hatások és intellektuális fejlődés – különböző megközelítések a környezet releváns aspektusainak megragadására. In: Gyógypedagógiai Szemle [online] 2010. 1. sz. [2013. 05. 14.] <URL <http://hu.scribd.com/doc/141416141/7-Ribiczey-Nora-Kornyezeti-hatasok-es-intellektualis-fejl%C5%91des>
- Weiss, L. – Schwarz, J. (1996): The Relationship between Parenting Types and Older Adolescents’s Personality, Academic Achievemet, Adjustment and Substance Use. In: *Child Development*, 1996. vol. 67, no. 5, 2101–2114. p. doi: [10.1111/j.1467-8624.1996.tb01846.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1996.tb01846.x)

DEUTSCH, KRISZTINA – LAMPEK, KINGA – BETLEHEM, JÓZSEF – BÁNFAI, BÁLINT –

TANCSICS, DÓRA – JEGES, SÁRA – CSIMA, MELINDA

RISK AND PROTECTIVE FACTORS IN THE FAMILY

A number of examinations identified variables which proved to help or even obstruct the optimal progress, including personality and cognitive development. By exploring the risk and protective factors in a family our aim was to establish the level of presence of risk factors influencing the development of the child between 0 and 7 in the families. To verify the connection between the variables we applied mathematical and statistical methods. Regression models were utilized for examining the statistical significance of the direct and the indirect impact of variables which proved to be differentiating factors. Our analysis showed that in many cases risk factors influencing the development of the child occursimultaneously and they strengthen the possibility of an unfavourable development and increase the risk of falling behind.

HAJDICSNÉ VARGA KATALIN

**A honvédelmi nevelés a magyar oktatási rendszerben
– a nevelési terület céljai, módszerei a kezdetektől napjainkig –**

A tanulmány bemutatja, hogy a magyar történelemben, nevelésben jelentős honvédelmi-hazafias nevelés milyen törekvések, módszerek segítségével került vissza a köznevelésbe és felsőoktatásba. E terület marginalizálódásának oka volt például a sorkatonaság megszűnése, s ennek következtében egyfajta társadalmi alulértékelés. A honvédelmi nevelés visszakерülését nagymértékben segítette, hogy új tanulási-tanítási módszerrel, távoktatással zajlik, melynek rendszere céltudatos munka nyomán épült fel, igazodva az internet nyújtotta lehetőségekhez. Kutatásunkat a két oktatási szint nevelési rendszerének feltérképezésével végeztük (Katonai alapismeretek középiskolában, Honvédelmi alapismeretek egyetemeken, pedagógus-továbbképzések). A civil felsőoktatásban Honvédelmi alapismereteket tanulónak a tantárgy és az e-learning iránti attitűdjét kérdőívvel mértük, s megállapítottuk, hogy az eredményes tanuláshoz nagyszámú, változatos online anyagot, feladatlapot, próbavizsgát kell teremteni.

Célok és módszerek a hazafias-honvédelmi nevelésben

A nevelés irányát a nevelési cél határozza meg. Tartalma attól függ, hogy az adott társadalom mit tart értéknek, követendőnek. A *haza*, *katona* stb. fogalmak előfordulását vizsgálva szembeütnik, hogy Spártában a hazájáért mindent feláldozó katona, Rómában a szónok, katona, hivatalnok nevelése állt a középpontban. Az athéni embereszmény a „*kalokagathia*” elvének felelt meg: a férfiak háború esetén kötelességüknek érezték, hogy harcoljanak (szervezett hadseregük nem volt). A lovagság a középkorban életmód volt, háború esetén az uralkodó szolgálatában fegyveres erejének jelentős fegyvernemeként harcolt.

Magyarországon a XVI. századtól a főúri udvarok a végvidékeket kormányzó központok is voltak, ezért a képzés bemutatta a végvidékek vezetési gyakorlatát is. A katonai nevelés három pillére a hagyománytisztelet és erkölcsös életmód, a fegyelem és engedelmesség, a hűség és istenfélelem volt. A XVII. században már katonai képzőintézményekben történt a nevelés, szervezett oktatás formájában. Ennek hármas oka volt: az Oszmán Birodalom már a nyugati országokat is fenyegette, tehát szükség lett ütöképes keresztény hadseregekre; a század hadügyi változásai, a hadügyi forradalom létrehozta az állandó, létszámukban is jelentős hadseregeket; ugyanebben az időben a pedagógia önálló tudomány lett. Nálunk a XVII. századra az európai gyakorlattal szemben nem alakult ki állandó, ütöképes hadsereg; a tiszt rankot vagy vásárolták, vagy a nemesi származásból egyenesen következett a tiszt rank

beosztás. A XVIII–XIX. század neveléstörténeti jellemzőiből a korszak katonai képzésére is ható tényező olvasható ki: a szakmák, így a katonai szakma ismerete, a hozzáértés államilag megfogalmazott igény lett; az oktatás, a katonai oktatás is köz- és állami ügy lett; az iskolarendszer módot adott a szelekcióra, új iskolatípusok alakultak ki. A reáliskola, valamint a „fő-” és az „al-” szintek a későbbiekben a katonai képzésben is megjelentek. Ebben az iskolatípusban számos katonai szakmai ismeret is a tananyagba került, mivel az ismeretek egymásra hatása, a leendő katonai vezető réteggel szembeni elvárások a széles körű elméleti ismereteket is igényelték (Miklós 2009).

Hazafiság, hazaszeretet, honvédelem – ezek a fogalmak végigkísérik a történelmünket, s mára sem vesztek értékükből. Mindaz, ami a hazaszeretet, nemzetszeretet, hazafiasság, honvédelem fogalmába beletartozik, a magyar pedagógia, nevelés-oktatás összes időszakában megvalósítandó nevelési célként volt jelen.

A tudományos pedagógia eredményeit a magyar nevelésügyben először foglalta össze 1905-ben megjelent könyvében Weszely Ödön. 1932-es második, bővített kiadásában a *hazafias nevelés* címszót az *állampolgári nevelés* témakörében találjuk. Meghatározásában találjuk mindazokat a tartalmakat, amelyek ma – az EU tagjaként – vállalhatóak a számunkra: *„szinte képtelenségnek látszik, hogy valamely állam polgára a saját hazájának érdekei ellen foglaljon állást. Mindenesetre megértőnek és igazságosnak kell lenni más állam polgáraival szemben, de természetes érzelmeit azért senki sem tagadhatja meg. Hiszen hazáját, azt a területet, melyen született és él, melyen boldogulni akar, amelyhez ezer szál köti, szeretnie kell. [...] A hazafiság elsősorban hazaszeretet, de aztán ezen felül a nemzet szeretete. Ezért a hazafias nevelés nemzeti nevelés. Csak ezen át emelkedhetünk föl az emberiséghez, kiterjesztve a humánus érzést, az embertárs megbecsülését és szeretetét az egész emberiségre”* (Weszely 1932: 159).

Napjaink iskolájára nagy felelősség hárul a felnövekvő nemzedék ilyen irányú nevelésében is, az etikus nemzettudat, a haza védelme felelősségének kialakításában. A cél az, hogy a NAT-ban, a helyi tantervekben megjelenített alapvető, közös követelmények, továbbá a műveltségterületek feldolgozása hasznosítható ismereteket, élményeket, követhető példákat adjon a hazában, hazáért élő, dolgozó, tenni akaró és tudó emberekről, tevékenységekről, segítve a pozitív beállítódások, magatartások, szokások kialakulását (Fürstné Kólyi 1998).

Az *Iskolakultúra* című neveléstudományi folyóirat két száma is foglalkozott a honvédelemmel. A hazai és európai biztonsági feladatok megfogalmazásához nyújtott a pedagógusok számára bőséges ismeretet a Honvédelmi Minisztérium támogatásával létrehozott 1998/4. és 1998/10. szám. A témánkhöz szorosan kötődő első szám, amely a

Honvédelem és katonapedagógia alcímet viselte, a NATO-csatlakozás kapcsán született, a Maastrichti Szerződés, az Európai Unió, a schengeni egyezmény, a területi szuverenitás, az országvédelem gondolatköreire épült. Többek között Bábosik István is megfogalmazta az iskola hazafiasság-formáló szerepét. A hazafias eszmék megjelenítése hagyományosan a közösségivé nevelés egyik formájának, a nemzeti szocializációnak a tradicionális terepe: a nemzeti közösség fejlesztéséhez hozzájáruló hazafias nevelés minden nemzetállam – s az annak igényeit szolgáló nemzeti pedagógia – része (Géczi 2006). „*A hazafias nevelés keretében lényegében a nemzet érdekeinek adekvát konstruktív szokások, példaképek-eszményképek és meggyőződések közvetítése, elfogadtatása és megerősítése folyik a gyakorlatban. Amennyiben ez a munka sikeres, a neveltek magatartása, tevékenysége, aktivitása közösségfejlesztő jelleget ölt, belső indíttatásra, külső ösztönzés vagy kontroll nélkül is, a kialakult demokratikus nemzeti beállítódás, illetve az azt alkotó értékes szükségletek befolyására*” (Bábosik 1998: 48).

A Gondolatok a hazafias nevelésről című írás hangsúlyozta, hogy a „*nemzeti érzés, identitástudat, hazaszeretet – és minden e tárgykörhöz kapcsolódó fogalom csak közvetett úton alakítható ki, illetve tanítható. Ez azért is fontos, mert elmélyíti és tudatossá teszi a hazaszeretetet. [...] A közvetett megközelítés legfontosabb eleme a magyar földrajz, a történelem, a művelődéstörténet – és mindenekfelett a magyar irodalom tanítása. Természetes, hogy a földrajz keretén belül legrészletesebben hazánk tájait, természeti kincseit, állat- és növényvilágát, gazdaságföldrajzát kell megismertetni a diákokkal. Tanulmányi kirándulások, túrák egészítik ki, bővítik személyes élményekkel a már megtanultakat. [...] Az európai gondolkodásban alapvetés, hogy minden nemzet saját polgárait a haza szeretetére, megbecsülésére neveli. [...] csak akkor tisztelhetjük a másságot kultúrában, történelemben, mentalitásban, ha mindenekelőtt magunkat tiszteljük. Csak az értékelheti az idegen kultúrát, aki a sajátját jól ismeri. Ez a célja és feladata a hazaszeretetre nevelésnek. Ismerjük önmagunkat és figyeljünk másokra*” (Dobos 1998: 60).

Hazafias-honvédelmi nevelés napjainkban

A magyar rendszerváltozás kezdetén tovább folytatódott a honvédelem, a honvédelmi nevelés háttérbe szorulása, felerősödött az 1980-as években elkezdődött folyamat. Fordulatot a 2000-es évek hoztak, amelyben döntő szerepe volt, hogy új szövetségi rendszerhez, a NATO-hoz csatlakoztunk (1999). Magyarország biztonságpolitikai környezetének átalakulása, a

rendszerátalakítás eredményeként kibontakozó társadalmi fordulatok a Magyar Honvédség strukturális átalakításán túl, egyúttal a szervezet társadalomban betöltött szerepét is meghatározták. Az önkéntes haderő szervezeti humánpolitikájának, társadalmi kapcsolatainak a változása több, szorosan összefüggő kérdést vetett fel. Mivel nincs sorkatonai szolgálat, a fiatal generáció hogyan, mikor szerzi meg a honvédelemmel kapcsolatos ismereteket? Milyen módon lehet a lakossággal, főképpen az ifjúsággal kiépíteni, megerősíteni a kapcsolatot, ami katonai munkavállalókat jelenthet a honvédelem, hazafiság, katonaélet ismereteinek, kompetenciáinak a megszerzése révén?

„A honvédelem az egész társadalom ügye” – kerül megfogalmazásra: „az ország biztonságának, védelmi képességének fenntartása, az ezzel járó kötelezettségek teljesítése az állampolgárok részéről áldozatokkal jár. Nem mindegy, hogy az érintettek ezt rájuk erőltetett kényszernek, vagy tudatosan vállalt, saját érdekeik érvényesülését segítőnek minősítik. Az utóbbi helyzet elérésében nagy szerepe van a hazafias és honvédelmi nevelésnek, oktatásnak, amely valamilyen formában és módszerekkel minden országban folyik” (Bognár 1998).

Mivel a honvédelmi felkészítés az Alaptörvény által is deklarált társadalmi érdek, ezért az államnak – a lakosságtól elvárt ismeretek biztosítása érdekében – gondoskodnia kell arról, hogy az állampolgárok e tudásra szert tehessenek. Ez a társadalmi igény jelenik meg a 2012-ben elfogadott Nemzeti alaptantervben, amely kiemelt figyelmet fordít a fiatal nemzedék hazafias nevelésére, honvédelmi identitástudatának kialakítására, a honvédelem ügyéhez történő pozitív hozzáállás folyamatos fejlesztésére.

A hazafias nevelés fontosságának felismerésében, az oktatási rendszerbe való integrálásában törvényi háttérrel biztosítanak azok a dokumentumok, amelyek egyre behatóbban foglalkoznak a kérdéssel. Magyarország honvédelmi miniszterének a *„Magyar Honvédség tartalékos rendszere oktatási fejlesztéséhez kapcsolódó egyes feladatokról”* szóló HM utasításában foglaltaknak megfelelően az MH önkéntes tartalékos rendszerének védelmi tartalékos komponense 2011. január 1-jén megkezdte működését. Ezt követően jelent meg az ehhez kapcsolódó kormányhatározat 3. pontja, amely a nemzeti erőforrások minisztere és a honvédelmi miniszter részére az alap-, közép- és felsőfokú oktatási intézményekben az állampolgári, honvédelmi ismeretek terjesztését célzó program kidolgozását és bevezetését adja feladatul. A honvédelemről és a Magyar Honvédségről, valamint a különleges jogrendben bevezethető intézkedésekről szóló 2011. évi CXIII. törvény 21.§ (1) j) pontja pedig a kormány feladatai közé sorolja a köz- és a felsőoktatás keretein belül a honvédelmi nevelés programjának végrehajtását.

A rendszerváltás óta bekövetkezett változások magukkal hozták a hazafias-honvédelmi nevelés változását is. A bennünket körülvevő világ összetettebb lett, a bizonytalansági tényezők és a fenyegetettség-érzetünk minőségileg átalakult. Ennek oka többek között, hogy felbomlott a szocialista világrendszer, megszűnt a Varsói Szerződés szervezete, hazánk NATO-tag lett, 2004 nyarán az EU teljes jogú tagjává váltunk, az USA-t 2001. szeptember elsején súlyos terrortámadás érte, a Magyar Honvédség immár önkéntes és hivatásos katonákból áll. Ezek és még további tényezők jelzik, hogy a honvédelmi nevelés minőségileg új követelmények elé került és új, meggyőző válaszokat kell adni a felmerülő kérdésekre. Elkerülhetetlen egy új honvédelmi kultúra kimunkálása és művelése. Nevelőmunkánkban egyre nagyobb hangsúlyt és jelentőséget kell kapnia a biztonság- és védelempolitikának, nem csupán nemzeti értelemben, hanem európai és világméretű kitekintésben is (Vasas 2009a).

A haza iránti érzelem személyes ügy, nem politikai kategória, ezért hazaszeretetre nevelni senkit nem lehet, ám meg lehet kísérelni a társadalmi-nemzeti alapértékek – mint például a szülőföld szolgálatára való hajlandóság – iránti attitűd kialakítását. Mivel ez egy hosszú folyamat, célszerű minél fiatalabb korban elkezdni. A feladat több szereplő részvételét követeli: családnak, iskolának, honvédségnek, civil szervezeteknek egyaránt van tennivalója.

„A honvédelmi nevelés nem különálló, s elkülönült nevelési feladat, hanem a nevelés szinte minden területen érvényesítendő határozott irányultság, amely az eszmeiség egyik sajátos vetülete. Természetesen ez nem azt jelenti, hogy nincsenek pontosan meghatározható, körülírható konkrét feladatai a nevelőmunka egészében. A honvédelmi nevelésben olyan komplex személyiségformálásról van szó, amely révén az egyén a haza építésére és védelmére minden vonatkozásban képes, érzelmileg és akaratilag felkészült legyen. Tudjon aktívan és eredményesen – nemzeti és nemzetközi vonatkozásban – dolgozni, küzdeni, harcolni mindaz ellen, ami lassítja, hátráltatja a haza előrehaladását, és ha szükséges, fegyverrel is helyt tudjon állni a hon védelméért” (Vasas 2009b: 147).

A hazafias és honvédelmi nevelés jelenleg két iskolarendszerű formában zajlik: a felsőoktatásban féléves, választható tantárgyként e-learning módszerrel oktató honvédelmi ismeretekre, valamint a katonai alapismeretek közismereti, választható érettségi tantárgyra. Az egyetemi képzésben 2007-ben indult a tárgy oktatása; *Honvédelmi alapismeretek* néven választhatják a hallgatók. A tendenciák alapján levonható az a következtetés, hogy egyre több intézményben, egyre több diák hallgatja ezt a tantárgyat.

Az új honvédelmi kultúra kialakításához, az érdemi és eredményes védelmi és biztonságpolitika-oktatáshoz, neveléshez kulcskérdés a pedagógusképzési hiányok mielőbbi pótlása, az új tanárgenerációk képzésének kiegészítése a védelem és a biztonságpolitika kérdéskörével. Ha ez nem is valósult meg még, de pedagógus-továbbképzésben felkészülhetnek a tanárok a honvédelmi nevelésre.

A katonai alapismeretek közismereti választható érettségi tantárgy gyakorlati oktatásának és számonkérésének módszertana a középiskolák 9–12. évfolyamán című, az új érettségi követelményrendszerhez kidolgozásra és akkreditálásra került továbbképzés biztosítja a pedagógusok elméleti, gyakorlati és módszertani felkészítését. A programot a Honvédelmi Minisztérium alapította, a továbbképzések indítója és egyben az oklevél kiállítója a Nemzeti Közszolgálati Egyetem Hadtudományi és Honvédtisztképző Kara. A továbbképzés 60 órás. A 30 óra önálló elméleti felkészülés célja, hogy megadja a tantárgy színvonalas tanításához szükséges elméleti alapokat, ennek érdekében a pedagógusok a Honvédelmi alapismeretek digitális tananyagának a megadott fejezeteit távoktatással sajátítják el, és ismereteikről írásbeli vizsgán adnak számot. A 30 órás gyakorlati felkészítésben megismerik az érettségi vizsga lebonyolításának elméleti és gyakorlati módszereit, a diákok szakszerű értékelésének szempontjait, továbbá mindhárom tárgykör gyakorlati ismereteinek végrehajtásából értékelést kapnak.

A hazafias és honvédelmi nevelés módszertana az alapfokú oktatás 1–4 évfolyamán, ... az alapfokú oktatás 5–8. évfolyamán, ... a középiskola 9–13. évfolyamán három továbbképzés alapítója a Honvédelmi Minisztérium Humánpolitikai Főosztálya. A képzés indítója a Nyugat-magyarországi Egyetem Regionális Pedagógiai Szolgáltató és Kutató Központ és a Nemzeti Közszolgálati Egyetem Hadtudományi és Honvédtisztképző Kar Katonai Át- és Továbbképző Központ. A releváns korosztállyal foglalkozó pedagógusok 60 órás képzésen készülnek fel a hazafias és honvédelmi neveléssel kapcsolatos pedagógus és szervezői feladatok ellátására. Megismerik a nemes történelmi hagyományokat és értékeket, amelyekkel felvértezve megértik a hazafiság lényegét, azt, hogy az egyes állampolgár szintjén mit jelent ma ez a fogalom; megismerik a speciális oktatási, nevelési módszereket, amelyek a hazafias és honvédelmi nevelés eredményes végrehajtásához szükségesek; megszerzik mindazon biztonságpolitikával, honvédelemmel, hadtudománnyal kapcsolatos elméleti ismereteket, amelyek szükségesek ahhoz, hogy a hazafias és honvédelmi nevelés feladatait színvonalasan végezzék; megismerik azokat a történelmi hagyományainkat, pozitív hőseinket, amelyek és akik felhasználhatók a hazafias és honvédelmi nevelésben; felfedezik a honvédelmi ismeretek és tevékenységek közvetítésében rejlő közösségfejlesztési lehetőségeket; integrálják a

hazafias értékeket a tanulók szociális kompetenciafejlesztésének pedagógiai tevékenységeibe; megismerik azokat a speciális oktatási nevelési módszereket (motivációs technikákat), amelyek a hazafias és honvédelmi nevelés eredményes végrehajtásához szükségesek; elsajátítják a modern tanulásirányítás és értékelés technikáit, a reflektív tanári gondolkodásmódot, és tudják alkalmazni a hatékony hazafias és honvédelmi nevelésben is (H. Varga–Czank 2012).

Honvédelmi ismeretek és e-learning

1999 decemberében újtárá indult egy politikai kezdeményezés, amelynek a célja az online Európa megteremtése volt: az Európai Unió biztosítsa, hogy az eljövendő generációk minél jobban élvezhessék az információs társadalom kínálta előnyöket. A célok hangsúlyozták, hogy az ipari forradalomhoz mérhető, nagy horderejű és az egész világot érintő változások mindenkire és mindenhol hatással lesznek, mégpedig úgy, hogy az információs társadalomhoz vezető *e-Európa* az összetartást és az integrációt erősíti. Tehát az *e-Európa* célja, hogy az információs társadalom előnyeit elérhetővé tegye minden európai állampolgár számára. Meg kell teremtenie egy digitálisan művelt Európát, amelyben a vállalkozói réteg kész anyagilag is támogatni az új ötletek kifejlesztését, biztosítania kell, hogy a folyamat ne legyen kirekesztő, növelje a fogyasztói bizalmat, és erősítse a társadalmi kohéziót.

Az 1990-es évek második felében az e-learning a tömegesedő felsőoktatás első számú megújulási lehetőségének tűnt világszerte. A virtuális egyetem eszméje elsősorban az élethosszig tartó tanulás miatt felértékelődő távoktatás megújulását célozta, míg az e-learning és a blended learning kurzusok terjedése vagy az IKT-technológia részleges, de folyamatosan növekvő mértékű alkalmazása a felsőoktatás és az egész oktatási rendszer modernizációját vetítette előre. A tapasztalatok alapján azonban az IKT és az új oktatási formák terjedése nem hozott forradalmi változást a felsőoktatásban. A rövid tanulási ciklusok és az informális tanulás esetenként zajos sikereinek kontrasztjaként a virtuális egyetemek vagy az egyes tárgyak oktatására koncentráló egyetemi e-learning és blended learning kurzusok eddig csak részben váltották be a hozzájuk fűzött reményeket (Tóth 2007).

Távoktatási tárgyú katonai publikációk már több mint másfél évtizede is megjelentek Magyarországon (Sipos 1995). Kiemelést érdemel a haditechnikai kutatás-fejlesztés úttörőnek számító multimédiás tananyaga (Kende–Seres 2005). Műfajában is újdonság volt a Zrínyi

Miklós Nemzetvédelmi Egyetemen (ZMNE) az információs műveletek multimédiás tananyaga (Haig–Várhegyi–Kovács 2005).

Vizsgálódásunk tárgyához szorosan kapcsolódva a témakör előzményeihez tartozik a *Honvédelmi alapismeretek* távoktatási tantárgy, amely 2007 óta több ezres hallgatói létszámmal működik a ZMNE kezdeményezésére és szervezésében több felsőoktatási karon (Vörös–Czank 2010). A 2007-ben kerestféléves ütemezésben megvalósult *Az élethelyzethez igazított tanulás pedagógiai gyakorlata* című oktató-továbbképzésen számos katonai és polgári ZMNE-munkatárs vett részt, s az együttműködés következő mérföldköve a módszertan tankönyvének megjelenése volt (Gerő, online). Az évek során az oktatás tapasztalatairól folyamatosan jelentek meg publikációk.

A Pannon Egyetemen oktatott *Honvédelmi alapismeretek* eredményeit összegző tanulmány szerint a hallgatók kiemelten pozitívan ítélték meg a számítógépeknek, hálózatoknak az információszerzésben és -feldolgozásban, a tanulásban, gyakorlásban, önellenőrzésben, a csoportmunkában és a tudományos kutatásban, továbbá a tanórákon betöltött szerepét. A hallgatók nagy önállósággal, szorgalommal és hatékonyan tanultak. A távoktatási keretrendszer megbízhatóan működött, lehetővé tette a teljesen önálló és hatékony tanulást. Igazi szakmai sikert és elismerést jelentett a tananyagkészítők és a tutor számára az írásbeli dolgozatok magas színvonala, a jó vizsgaeredmények, a félévek során tapasztalt pozitív hallgatói hozzáállás és visszajelzések. Az oktatás egyedülálló és sikeres volt a ZMNE eddigi történetében: egy időben tesztelte az informatikai rendszert, az Oracle iLearning tanulástámogató keretrendszert, az elektronikus tananyagot, a távoktatás szervezését, a tutor és a hallgatók tevékenységét. A hallgatók visszajelzései, valamint az általuk kitöltött elégedettségi kérdőív alapján a tantárgy nemcsak a tartalma, hanem az oktatás módszere miatt is népszerű. Az oktatás elindításakor a hallgatók jól átgondolt, minden apró részletre kiterjedő információt tartalmazó útmutatót, valamint jól felépített tananyagot kaptak, amelyek segítségével képesek voltak önállóan hatékonyan tanulni, jól alkalmazkodtak a távoktatás feltételrendszeréhez. A tantárgy a polgári felsőoktatás hallgatói számára hiánypótló volt, valós társadalmi igénnyel találkozott, ezzel is magyarázható pozitív fogadtatása és népszerűsége, amelyet az is igazol, hogy 2009 szeptemberétől további felsőoktatási intézmények is meghirdették a *Honvédelmi alapismereteket*. A visszajelzések szerint a fiatalok komoly elméleti tudást szereztek a *Honvédelmi alapismeretek* tananyag elsajátítása során, az általuk kifejtett pozitív propaganda a honvédelem ügye és a Magyar Honvédség megismertetése területén komoly hitelességgel bír, és ennek következtében hatékony (Vörös 2009).

Honvédelmi ismeretek oktatásának okai

A Honvédelmi Minisztérium 2008-ban az önkéntes tartalékos rendszer fejlesztésének megalapozása érdekében megkezdte annak teljes körű felülvizsgálatát. Az erről szóló jelentés alapján az Országgyűlés a 124/2008. XII.3.) számú határozatában felhatalmazást adott és egyúttal feladatot is szabott a végrehajtó hatalom számára. Az 1032/2009. (III.17.) Kormányhatározat g) pontja rendelkezett az alap-, közép- és felsőfokú oktatási intézményekben az állampolgári/honvédelmi ismeretek szélesítését célzó program kidolgozásáról és bevezetéséről. A feladatot az oktatási és kulturális miniszter, valamint a honvédelmi miniszter együttes felelősségi körébe utalta. A Honvédelmi Minisztérium megoldást keresett a közép- és felsőfokú oktatásban részt vevő diákok hatékony elérésére, a hazafias neveléssel összefüggő ismeretek átadására.

A fiatal generáció megszólítására vonatkozó tervező és kidolgozó munka, valamint az önkéntes haderőre történő átállás megkezdődött, és a professzionális haderő bevezetésével szinte egy időben – a 338/2004. (XII. 18.) Kormányrendelet értelmében – a középiskolák tananyagában a *Katonai alapismeretek* tantárgy választható közismereti érettségi vizsgatárgy lett (közép- és emelt szinten is). Ez a tantárgy alapvető szerepet játszhat a Magyar Honvédség érdekében folytatott toborzás és pályára irányítás területén, mivel a sorkatonai szolgálat megszűnése után ez az egyetlen intézményes lehetőség a fiatalok hazafias nevelésére a Magyar Honvédség számára kiemelten fontos korosztályban. Alapvető katonai ismeretek átadásával nemcsak egy szabadon választható érettségi tantárgy áll a tanulók rendelkezésére, hanem egy lehetőség is a katonai élet sajátosságaival, szabályzóival való megismerkedésre. Ezen ismeretek birtokában megalapozottabban dönthetnek a katonai hivatás választásáról, vagy szerződéses katonai szolgálat létesítéséről. A tantárgy oktatásának nem célja a fiatalok katonai kiképzése vagy a direkt katonai toborzás. A tanulás során a középiskolás diákok

- megismerik Magyarországnak a NATO-ban és az Európai Unióban betöltött helyét és szerepét, Magyarország honvédelmi rendszerének fontosabb elemeit, működését, a Magyar Honvédség szerepét, feladatrendszerét;
- megértik, hogy a NATO és az EU milyen biztonsági garanciákat jelent hazánk – ezen belül minden állampolgár – számára;
- megismerik az állampolgárok honvédelemmel kapcsolatos kötelezettségeit; megértik, mit jelent napjainkban az egyén szintjén a hazafiság és a hazaszeretet;
- életszerű tapasztalatokat szereznek a szerződéses, a hivatásos, az önkéntes tartalékos katonák tevékenységéről, életéről;

- szert tesznek olyan gyakorlati ismeretekre, amelyek segítenek fejleszteni a csapatmunkát, az önfegyelmet, a kitartást;
- jártasak lesznek a katasztrófhelyzetekben (természeti, ipari), balesetekben szükséges elsősegélynyújtó feladatokban;
- motiváltak lesznek a katonai pálya választására, az ehhez szükséges ismeretek és képességek elsajátítására;
- információval rendelkeznek a katonai pályán történő továbbtanulás lehetőségeiről.

Hasonló szándék vezérelte a Honvédelmi Minisztériumot a *Honvédelmi alapismeretek* tantárgy felsőoktatási rendszerbe való beillesztésekor is. A tantárgy a polgári felsőoktatásban tanuló hallgatók számára készített hiánypótló mű, célja az alapvető elméleti honvédelmi ismeretek megismertetése az érdeklődőkkel. A Zrínyi Miklós Nemzetvédelmi Egyetem és a Pannon Egyetem rektorai által kötött szerződés alapján a tantárgy három kreditértékkel a 2007–2008-as tanévtől a Pannon Egyetemen választhatóvá vált. A bevezetés óta eltelt időszakban mind a tantárgyat oktató egyetemek száma, mind a tantárgyat választó hallgatók létszáma jelentősen bővült. A tantárgy – tananyagának folyamatos átdolgozása és tartalma korszerűsítése révén is – alkalmas a polgári felsőoktatásban tanuló hallgatók számára az alapvető honvédelmi ismeretek távoktatás keretén belüli elsajátítására.

Honvédelmi alapismeretek tanulása e-learning keretében

A *Honvédelmi alapismeretek* oktatásának célja, hogy a hallgatók tegyenek szert azon ismeretekre, amelyek hazánk biztonságpolitikai környezetével, honvédelmével, az állampolgárok személyes honvédelmi kötelezettségeivel kapcsolatosak, ismerjék meg a Magyar Honvédség helyét, szerepét a honvédelem rendszerében, legyenek tisztában annak szervezeti felépítésével, működésének fontosabb jellemzőivel. A kurzus során megszerzett elméleti ismereteik birtokában legyenek képesek eligazodni a Magyarország biztonságát, honvédelmét érintő kérdésekben.

A tananyag az Interneten keresztül érhető el, a Nemzeti Közszerződési Egyetem által biztosított felhasználói névvel, jelszóval. Modulrendszerű felépítése biztosítja a jó áttekinthetőséget, az elsajátított tudás önellenőrzését, valamint a szükséges módosítások gyors végrehajthatóságát. Az egyetem által használt, Oracle iLearning tanulástámogató keretrendszer (Learning Management System – LMS) a tananyaghoz történő hozzáféréseken kívül biztosítja a tanulók munkájának követését és naplózását, az elsajátított anyag ellenőrzését, fórumok és beszélgető-szobák létrehozását, a tanulók hálózaton keresztül történő

csoportmunkáját, a tutorok és a tanulók levelezését, közérdekű hírek hirdetőablán történő megjelenítését, a különböző jogosultságok személyek szintjén történő beállítását. Jelenleg folyik az átállás az ILIAS keretrendszerre.

A *Honvédelmi alapismeretek* multimédiás oktatócsomag a kezdetektől 12, majd 2011-től 13 fejezetben tartalmazta a honvédelemmel, a Magyar Honvédség működésével és az általános katonai felkészítéssel kapcsolatos ismereteket:

1. Jogszabályismeretek
2. Biztonságpolitikai és szövetségi ismeretek
3. Korunk háborúinak jellemzői
4. Hadtörténelmi ismeretek
5. A Magyar Honvédség feladatai és felépítése
6. Békétámogató műveletek
7. Általános katonai ismeretek
8. Túlélési ismeretek
9. Katonai logisztika
10. ABV védelmi ismeretek
11. A tájékozódás alapjai és modern eszközei
12. Egészségügyi ismeretek
13. Haditechnikai ismeretek

Komplex számonkérési rendszer került kidolgozásra: a hallgatóknak a tananyag elsajátítása mellett fel kellett dolgozniuk az ajánlott irodalmat is (például 2008-ban 11 elektronikus, az Interneten elérhető publikáció az *Új Honvédségi Szemle* és a *Humán Szemle* 2006–2007-es számaiból). A számonkérés részét képező írásbeli esszé témáját 52 témakörből választhatták ki a hallgatók. A félév végén egy komplex írásbeli vizsgára kerül sor; a feladatlapok 45–50 db különböző típusú feladatot tartalmaznak az alábbiak szerint: rövid választ igénylő nyitott kérdések; hiányos szöveg kiegészítése, kifejezések pótlása listából vagy anélkül; képek alapján kérdésekre válasz; hamis és igaz állítások kiválasztása; fogalmak felismerése, hibás fogalmak kiválasztása; képi információk felismerése; ábrák, vázlatok kiegészítése, felismerése.

A kurzus tananyagához a középiskolai oktatás céljára is szolgáló *Katonai alapismeretek* tankönyv és segédanyagai – többek között a tanári kézikönyv – is kapcsolhatók. Ezeknek a (nem teljes) változatait a jelszóval védett rendszeren kívül egyéb internetes honlapon is el

lehet érni. A legrészletesebb alap- és kiegészítő anyagot a *KatonaSuli* honlapján találhatjuk. Ugyancsak itt találjuk a kézikönyvet, amely az egyes fejezetekhez kapcsolódóan tartalmaz segédanyagokat, fotókat, forrásokat, módszertant, tankönyvi illusztrációkat.

Az oktatás során az információáramlás két csatornán zajlik: szervezési kérdésekben az egyetemek kapcsolattartójával a NKE Katonai Át- és Továbbképző Központjának munkatársa tartja a kapcsolatot, míg a hallgatókkal a tutor (elektronikus levelezéssel).

Kérdőíves vizsgálat az e-learninges tanulásról és vizsgaformáról

A vizsgálatot 2014 tavaszán egy online kérdőívszerkesztő felhasználásával végeztük. A tantárgyat a megkérdezés félévében 571 hallgató vette fel, eredményesen vizsgázott 377 fő. A kérdőívet 99 fő (54 nő, 45 férfi) töltötte ki, a vizsgázók 25,25%-a.

E szemeszterben 4 felsőoktatási intézményben tanulták a *Honvédelmi alapismereteket*. A Nyíregyházi Főiskolán 149 fő, a Pannon Egyetemen (Veszprém) 347 fő, a Nyugat-magyarországi Egyetem Savaria Campusán (Szombathely) 62 fő, az Eötvös József Főiskolán (Baja) 13 fő.

A kérdőívben 26 kérdést tettünk fel. Három az intézményre, a kitöltők nemére, az alap- vagy mesterképzésben folytatott tanulmányokra vonatkozott. 14 kérdés a *Honvédelmi alapismeretek* tanulásának motívumairól, céljáról, a pályára irányító szerepéről érdeklődött. Az e-learning keretében végzett tanulással, tananyagletöltéssel, vizsgával kapcsolatosan 11 kérdést tettünk fel, ezeknek az eredményeit mutatjuk be részletesen.

Hipotézisünk azt volt, hogy a hallgatók nemcsak a tananyag elsajátítását, hanem a vizsgát is szívesebben végeznék online alapon, amennyiben erre lehetőséget biztosítanánk.

A *Van-e az egyetemén, főiskoláján más e-learninges kurzus?* kérdésünkre 44 fő válaszolt *igennel*, 55 fő pedig *nemmel*. Messzemenő következtetést az összesített eredményből nem tudunk levonni, de azért elgondolkodtató, hogy ilyen nagy százalékban nem tudnak arról, van-e ilyen kurzus az intézményükben.

A *Ha van, kérjük, adja meg a kurzus(ok) nevét!* kérdésre adott válaszok között szerepelt a „*Nem tudom, de biztos van*” és az „*Ezt sajnos nem tudom megadni*” válasz is. A legtöbb e-learninges kurzus az adott felsőoktatási intézményekben a kommunikáció és az informatika, néhány esetben a tanulást segítő kurzusokhoz kapcsolódik (például *Bevezetés az informatikába, Használjuk az internetet tanulásra, Elfogultságmentes kommunikáció*).

Azt is megkérdeztük, hogy melyik online-kurzust végezték el. A kapott válaszok azt mutatják, hogy a különböző szakokon a szak specialitásának megfelelően van jelen főképpen

online-kurzus: *Gyógytestnevelés, Cigány gyerekek szocializációja* a pedagógus szakokon, *Üzleti folyamatok támogatása* a gazdaságtudományi tanulmányokat folytató hallgatóknak stb.

A hallgatókat a tantárgy felvételekor a legnagyobb mértékben az motiválta, hogy ilyen módon kívántak információt szerezni a Magyar Honvédségről, míg a második legmagasabb motiváló okként a tantárgy kreditértékét jelölték meg. A kurzus népszerűségét mutatja, hogy a tanulmányok során a hallgatók egymásnak is beszámolnak a tárgyról, így a félévben csaknem a hallgatók fele azért választotta egyik tantárgyának a *Honvédelmi alapismereteket*, mert a csoporttársak vagy ismerősök ajánlották a tanulását.

A tantárgy anyagát változatosan dolgozták fel a hallgatók. 37 fő kinyomtatta, 66 fő az interneten olvasta, 6 fő még további anyagokat és anyagok elérési útjait kérte a tutortól (e-mail-es kapcsolattal), 3 fő pedig további formákat is választott (feladatokat oldott meg, videókat nézett meg a YouTube-on). Látható, hogy a tanulási folyamatban az online-eszközök, módszerek domináltak.

A *Honvédelmi alapismeretek* e-learninges kurzus legfőbb előnyének azt tartja a hallgatók 72,7%-a, hogy rugalmas tanulást tesz lehetővé, 51%-uk az időtakarékoságot, 49,4%-uk a földrajzi helytől függetlenül lehetséges tanulása előnyét is bejelölte. A hallgatók 23,2%-a szerint az e-learning interaktivitásra, aktív tanulásra is készlet.

Az e-learninges kurzussal kapcsolatos előzetes várakozások és teljesülésük a várakozásnak megfelelően alakult. A hallgatók időbeli kötöttségek nélkül, saját tempóban tudtak tanulni, a tanulási módszert önállóan választhatták meg. 92,9%-uk az elvárásainak megfelelően a tanulás mennyiségét a tempójához, az idejéhez tudta igazítani, tehát maga határozhatta meg azt. Amíg az elvárások között nem szerepelt túlzottan hangsúlyos helyen, hogy nem lesznek technikai nehézségek, a válaszolók nagy része elégedett volt, hiszen az ebbéli elvárásai teljesültek. Ez kifejezetten indokoltá teszi, hogy a következő időszaktól a *Honvédelmi alapismeretek* tárgyból is online vizsgát alakítsunk ki.

A kutatásból az is kitűnik, hogy a hallgatók többsége elégedett az online tanulási módszerrel, azzal, hogy ha kérdése van, azt is online teheti fel, és kapja meg rá a választ.

Vizsgaidőszakokban nyomtatott feladatlapon szemeszterenként 3 alkalommal lehetett eddig vizsgázni. Itt a szóbeli megkérdezések eredményeként vontuk le azt a következtetést, hogy minél előbb létre kell hozni a webes felületen való vizsgalehetőséget. Ezért tettük fel a kérdést, de számunkra meglepő eredményt kaptunk. Arra számítottunk, hogy mindenki az online vizsgázási módot fogja választani; 50,5%-uk jelölte meg az elektronikus vizsgafelületen választ, ugyanakkor 69,5% a felsőoktatási intézményemben papíralapon

lehetőséget is választotta. Érdekességként említjük meg, hogy 5 fő szóban, bizottság előtt szeretne a tantárgyból vizsgázni.

A *Honvédelmi ismereteket* tanuló hallgatók válaszait összegezve azt mondhatjuk, hogy bár az egyes válaszok az e-learninges tanulás és vizsgázás lehetőségei melletti állásfoglalást mutatták, a vizsgára vonatkozóan az elvárások nem igazolódtak be. Azt vártuk ugyanis, hogy a hallgatók sokkal inkább szeretnék időtől, tértől függetlenül, online alapon vizsgázni. Ugyanakkor a meglepetés erejét csökkentették azok az információk, amelyeket az egyes felsőoktatási intézmények e-learninges kurzusairól, illetve a hallgatóknak ilyen kurzusokon való részvételéről megtudtunk. A hallgatók egy része ugyanis ezekre a kérdésekre nem válaszolt, a válaszolók közül pedig többen nem tanultak még ilyen kurzusokon.

A tantárgy oktatását lehetővé tevő és a mérésben részt vevő felsőoktatási intézmények valamennyi szereplőjének adott tehát a feladat: meg kell teremteni a lehetőséget a hallgatóknak, hogy minél nagyobb számú kurzuson vehessenek részt online keretekben. Ez fontos, a jövőnek szóló feladat is, hiszen a „*lifelong learning*” a jelenlegi felsőoktatási hallgatók életpályájának valósága lesz.

Összegzés

A honvédelmi nevelés a középiskolákban és a felsőoktatásban is három területen hozhat hasznot: képességfejlesztési szinten, az erkölcsi nevelés kérdéseiben, továbbá az ismeretek biztosítása által. A cél az, hogy a fiatalok felelős állampolgárokká váljanak, kapcsolatba kerüljenek a Magyar Honvédséggel, valamint az is, hogy erősödjön a társadalmi szolidaritás a magyar állampolgárok között.

A honvédelmi nevelés megerősítheti a szülőföld iránt érzett pozitív érzelmeket, hozzájárulhat a katonai szolgálatra való hajlandóság elősegítéséhez. Az ismeretek lehetővé teszik a hazai és nemzetközi biztonsági elemek és veszélyek felismerését, amely megnyugtató tudatot adhat az egyre erősödő globalizációban. A haza védelme, a szövetségesi kötelezettségeknek eleget tenni tudó képességek kialakítása önkéntes és tudatos választás eredménye. A tananyagok elsajátítása hozzájárul a fiatalok általános társadalmi aktivitásának emeléséhez. A honvédelmi alapismeretek elsajátítása nemcsak a felsőoktatásban használható, hanem további lehetőségeket is tartalmaz, többek között feltételül lehetne szabni a honvédelem területén elhelyezkedni kívánó fiatal diplomások számára.

A felmérések adataiból levonható tendenciák szerint a tantárgy népszerűsége a jövőben várhatóan tovább növekszik, ezért a tanulását segítő online módszerek és eszközök folyamatos fejlesztésére van szükség.

BIBLIOGRÁFIA:

- Bábosik István (1998): Nemzettudat – nemzeti szocializáció – hazafiság. In: *Iskolakultúra*, 1998. 8. évf. 4. sz. 40–48. p.
- Bognár Károly (1998): A honvédelem az egész társadalom ügye. In: *Hadtudomány*. 1998. 8. évfolyam. 4. sz. 31–36. p.
- Dobos Krisztina (1998): Gondolatok a hazafias nevelésről. In: *Iskolakultúra*, 1998. 8. évf. 4. sz. 59–60. p.
- Fürstné Kólyi Erzsébet (1998): Identitás, biztonság. A hazafiság és a honvédelem a NAT-ban és a helyi tantervekben. In: *Iskolakultúra*, 1998. 8. évf. 4. sz. 95–100. p.
- Géczi János (2006): Az iskola kultúrája: nevelés és tudomány. Iskolakultúra könyvek 31. Pécs : Iskolakultúra, 2006. 191 p.
- Gerő Péter: Élethelyzethez igazított tanulás. [online] [2014. 11. 26.] <URL: <https://podcast.nyne.hu/gero-peter-dr-az-elethelyzethez-igazitott-tanulas-modszertananak-osszefoglalasa-ervenyessegi-kore-hianyossagai-tovabblepesi-lehetosegei/>>
- Haig Zsolt – Várhegyi István – Kovács László (2005): Információs Műveletek: Információs korszak hadügyi forradalma és információs rendszerei. Multimédiás oktató CD, ZMNE, Budapest.
- H. Varga Katalin – Czank László (2012): Katonai-honvédelmi nevelés a középiskolában, 2. rész. In: *Képzés és Gyakorlat*, 2012. 10. évf. 3–4. sz. 167–176. p.
- Kende György – Seres György (2005): Haditechnikai kutatás-fejlesztés, multimédiás egyetemi tananyag. Budapest : Zrínyi Miklós Nemzetvédelmi Egyetem 2005.
- Miklós Zoltán (2009): Katonai nevelés és képzés az osztrák-magyar kiegyezésig. In: *Honvédségi Szemle*, 2009. 65. évf. 1. sz. 36–38. p.
- Sipos Géza (1995): Távoktatás a hadseregben. In: *Új Honvédségi Szemle* 49. 1995. 8. sz. 65–72. p.
- Tóth Zsolt (2007): Az üzleti alapon fejlődő e-learning korlátai. In: *Új Pedagógiai Szemle*. 2007. 57. évf. 3–4. sz. 200–207. p.
- Vasas Joachim (2009a): A honvédelmi nevelés néhány kérdéséről. In: *Honvédségi Szemle*. 2009. 65. évf. 6. sz. 39. p.

- Vasas Joachim (2009b): A honvédelmi nevelés, a védelem és biztonságpolitika néhány kérdése napjainkban. In: *Seregszemle*, 2009. 3. sz. 147–150. p.
- Vörös Miklós (2009): Az élethelyzethez igazított tanulás: elmélet és gyakorlat a Zrínyi Miklós Nemzetvédelmi Egyetemen. In: *Felnőttképzési Szemle*, 2009. 3. évf. 1. sz. 114–121. p.
- Vörös Miklós – Czank László (2010): A honvédelmi alapismeretek tantárgy oktatásának tapasztalatai a Pannon Egyetemen. In: *Honvédségi Szemle*, 2010. 64. évfolyam, 1. sz. 23–26. p.
- Weszely Ödön (1932): *Pedagógia. A neveléstudomány rendszere rövid összefoglalásban.* Budapest : Révai Kiadás, 1932. 190 p.

HAJDICSNÉ VARGA, KATALIN

NATIONAL DEFENCE EDUCATION IN THE HUNGARIAN EDUCATIONAL SYSTEM

The study shows how national defence education has been restored to general and higher education with the help of certain efforts, methods. It was marginalized due to the abolishment of the compulsory military service and as a result of it a kind of social undervaluation has appeared. The restoration of national defence education in schooling has been greatly supported by the new teaching-learning method: distance learning. Our research was conducted by mapping the educational system of the two educational levels. We examined the two well-functioning educational sub-systems of national defence education. In the civilian higher education, we checked the attitude of the students studying National Defence Basics towards the subject and the method of e-learning by a survey and we found out that we need to create a large number of various online materials, worksheets and mock exam opportunities for a more effective learning.

KÉRI KATALIN

XVII. századi francia művek a nőnevelésről

A tanulmány egy tágabb, a női élet és lánynevelés történetével foglalkozó kutatás részeredményeit közli. Azok a XVII. század során Franciaországban keletkezett, nyomtatásban is megjelent főbb források állnak az elemzés fókuszában, amelyek erről a témáról íródtak. Nem csupán ezeknek a forrásoknak a keletkezéstörténete, hanem a velük kapcsolatos hatás- és recepcióvizsgálatok is megjelennek írásunkban, kiemelten is a francia szerzők XVII–XX. századi magyarországi fogadtatásának rövid bemutatása. Fénelon, Madame Maintenon és mások művei hatással voltak mások mellett Mikes Kelemen, Fáy András, Eötvös József, Gyertyánffy István életművére, és megjelentek olyan jeles pedagógiai gondolkodók írásaiban, mint Weszely Ödön, Fináczy Ernő és Kornis Gyula.

Bevezetés

A XVII. században Európa különböző országaiban igen jelentős számú, hosszabb-rövidebb munka született a nők jogairól, tulajdonságairól, nevelésükről és művelődésükről. Ezek alapgondolatai a korszakban jelenlévő, gyakran egymással összefonódó vagy éppen viaskodó eszmeáramlatokban gyökereztek. Tanulmányunkban (mely egy tágabb, az újkori lánynevelés és női művelődés történetét feltáró kutatás részeredményeit közli) azokat a főbb műveket tekintjük át, amelyek ebben az időszakban Franciaországban keletkeztek, röviden jellemezve keletkezésük körülményeit, tartalmukat, és utalva recepció-történetükre, magyarországi fordításaikra és fogadtatásukra.

A tanulmányban nem csupán az elsődleges forrásokként tanulmányozható (mára gyakran digitalizált változatban is elérhető) művekről szólunk, hanem számba vesszük azokat a legfontosabb külföldi és hazai könyveket és tanulmányokat is, amelyek erről az évszázadról, a kora újkori franciaországi lánynevelés történetéről születtek. Amiatt tartjuk fontosnak ezen évszázad eszméinek bemutatását, mert a nőtörténet, a lánynevelés vonatkozásában is egyértelműen kitűnik, hogy a XVIII. századi, „felvilágosult” gondolkodást alapvetően már a XVII. századi pedagógiai gondolkodók, írók, filozófusok előkészítették; a „pedagógia nagy százada” szerves folytatása a kora újkor időszakának, ahhoz számos szállal kapcsolódik, és gondolatait gyakran annak talajából meríti. A XVII. századi francia nőnevelési művek némelyikéről még ennél több is elmondható: ezek közül néhány egészen a XX. századig az

érdeklődés középpontjában állt, kiemelten is Fénelon alábbiakban bemutatásra kerülő munkája.

A XVII. század eszmei irányzatai

A történészek egy része a XVII. századra úgy tekint, mint tudományos és filozófiai értelemben a felvilágosodást előkészítő időszakra, amikor is a forradalom utáni, nagy társadalmi-gazdasági átalakulásokat megelő Angliában az *empirizmus* keretei között[1] olyan gondolatok és művek születtek, amelyek már megfogalmazták a társadalom átalakítására vonatkozó legfontosabb elképzeléseket, és világnézeti értelemben is új közelítéseket hoztak. Michel de Montaigne (1533–1592) és René Descartes (1596–1650) tudáselméletet megújító korábbi munkái, a Baruch Spinoza (1632–1677) *Etikájában* (Spinoza 2001) kibontott világgép (amelyben Isten és a természet ugyanaz) a XVII. század számos gondolkodójára gyakorolt kiemelkedő hatást, csakúgy, mint Blaise Pascal (1623–1662), Gottfried Wilhelm Leibniz (1646–1716) vagy Galileo Galilei (1564–1642) tanai. A század során Isaac Newton (1643–1727) természetfilozófiája alapjaiban rengette meg a gondolkodás pilléreit, a *Philosophiae Naturalis Principia Mathematica (A természetfilozófia matematikai alapjai)* című, 1687-ben megjelent műve korszakos jelentőségűvé vált. Természetesen nem csupán ő, hanem számos más korabeli tudós is próbálkozott a természet törvényeinek egységes szabályokkal történő leírásával. Ez az eszme volt a deizmus alapja, és valójában – annak ellenére, hogy a XVII–XVIII. század gondolkodói Isten létezését nem tagadták – többen az évezredes keresztény egyház szerepének megkérdőjelezéséig is eljutottak. John Locke (1632–1704), az ír George Berkeley (1685–1753), David Hume (1711–1776) az ismeretek biztos forrását a tapasztalásban látták (Lendvai–Nyíri é. n.). Az *utilitáriánus eszmék* kifejtése is angliai szerzőkhöz kötődik, és ezt az eszmét majd a társadalmi egyenlőséget követelő Jeremy Bentham (1748–1832) teszi meg filozófiája alapjává (uo.). Elemzők szerint az angol felvilágosodás gondolkodóinak az 1688-ban lezárt forradalom után elsősorban az a szerep jutott, hogy a lezajlott változásokat magyarázzák. Ugyanakkor ezzel előkészítettek számos további, Európa és a világ más részein bekövetkezett átalakulást. A természettudományos és filozófiai művek mellett így már a XVII. században sorra jelentek meg politikai és közgazdasági tárgyú értekezések is, amelyek együttese majd a XVIII–XIX. században még inkább kiteljesedik, és olyan önálló, a társadalmakat a napi valóság szintjén is formáló irányzatok kialakulásához is elvezet, mint a *liberalizmus* vagy a *szocializmus*.

A XVII. század pedagógiájára (ezen belül a leánynevelés és női művelődési lehetőségek alakulására is) az eszmeáramlatok közül jelentősen hatott a *pietizmus*. Ez a keresztény vallást megújító, a kegyes-vallásos életvitelt magasztaló, a XVII. század második felében kibontakozott és a XVIII. század közepéig nagy hatást gyakorló szellemi mozgalom volt. (Az irányzat neve a latin *pietas* (jámorság) szóból ered.) Követői szerint a reformáció nem lezárt, hanem folyamatosan zajló folyamat, és a vakbuzgó hit helyett nagyon is fontosnak tartották az ismeretszerzést, a tanulást. Az evangélikusok körében kibontakozott mozgalom elindító atyjának a vallás- és filozófiatörténet Philipp Jacob Spener (1635–1705) teológust tekintik, de ki kell emelni, hogy számos olyan német gondolkodó alapozta meg a pietizmus tanait, akik nála korábban, az 1600-as évek elejétől fejtették ki nézeteiket, mint például Johann Arndt (1555–1621).

A vallásújító irányzat képviselői – nézeteiket alátámasztandó és kibontandó – számos nevelési munkát hagytak hátra, jóllehet, a nőnevelésről összefüggően kifejtett elméletet nem alkottak. Egy tanulmányában S. Sárdi Margit kiemelte, hogy a keresztény leányok kötelességeivel viszont sokat foglalkoztak, és „*a női tevékenység értékelése pozitív változáson ment át köztük*” (S. Sárdi 1984, 40). Egyik legkiemelkedőbb képviselőjük, a német August Hermann Francke (1663–1727) Hallében iskolájában lányokat is tanított, sőt kifejezetten az ő számukra 1698-ban egy Gynaeciumot is szervezett. Ez kisebb-nagyobb megszakításokkal haláláig működött, és 6–15 éves korú lányokat neveltek benne (Pukánszky 2006). Ő fordította németre 1698-ban Fénelon nőnevelési művét. Hallében egyébként később, a XVIII. században számos magyar is megfordult, ők a Dunántúlra és Felvidékre is elhozták a pietizmus eszményeit. Legkiemelkedőbb hazai képviselői Torkos András, Hegyfalusi György, Bél Mátyás, Bárány György, mindkét Sartorius János, Miletz Illés és Simonides János voltak (Szent-Iványi 1936; Csepregi 2000; Font 2001).

Francia könyvek a nők neveléséről a XVII. században

Jeannette Rosso (Rosso 1984) egy kutatásában számba vette az 1600 és 1789 között a nőnevelésről keletkezett (pontosabban általa megismert) francia forrásmunkákat, és azt találta, hogy csak a XVII. században 142 mű íródott. (Ez a csaknem másfélszáz munkából álló lista azonban korántsem teljes!) Kimutatta a publikációk dinamikusan növekvő számát is, például a nőkérdéssel foglalkozó írások mennyiségének az 1640-es évektől bekövetkezett felívelését. (Ennek oka az az ellenzéki mozgalom volt, amely 1642-ben szerveződött Franciaországban a

Mazarin vezette kormány ellen, és amely 1648 és 1653 között *Fronde* néven nem csupán szellemi csatákat, hanem valóságos polgárháborút is vívott az ország vezetői ellen, Condé herceg vezetésével. A Fronde-nak elsősorban nemesi és főpapi méltóságot viselő tagjai voltak, köztük nem kevés előkelő hölgy is (Bonney 1988; Pernot 1994)). Rosso adatai évtizedenkénti bontásban a következők: 1600–1609: 5 mű, 1610–1619: 11, 1620–1629: 10, 1630–1639: 16, 1640–1649: 36, 1650–1659: 15, 1660–1669: 15, 1670–1679: 10, 1680–1689: 4, 1690–1699: 20 írásmű. Az általa vizsgált szövegek között többségben voltak a nők jogai mellett érvelő munkák, különösen a század második felében. Rosso adatai szerint a nőkről készített írások (pró és kontra) leginkább a felsőbb társadalmi rétegek tagjainak tollából születtek. A szerzői kör körülbelül egytizedét tették ki a vizsgált időszakban a polgári osztályból származó személyek, 30% volt közöttük a klérus tagja, egyötödük arisztokrata férfi és körülbelül ugyanennyi nemesasszony (Rosso 1984; idézi: Stuurman 1998, 67). A nőkről íródott műveknek természetesen nem mindegyike szólt a lánynevelésről és női művelődésről, bár hangsúlyozni kell, hogy utóbbiak kérdésköre gyakran szervesen egybekapcsolódott a női jogok követelésével (vagy épp fordítva: az egyenlősítő törekvések ellenzésével).

A XVI–XVII. század során több olyan mű is született a kontinensen, amelyek ugyan nem érintették közvetlenül a nemek helyzetét és sajátosságait, de mégis hatást gyakoroltak a nők és férfiak lehetőségeiről, kapcsolatáról gondolkodó későbbi szerzőkre. A legfontosabb hatást talán Descartes (1596–1650) tanai tették, aki ugyan nem írt direkt módon a nemekről, de bizonyos gondolatai a felvilágosodás korában központi helyre kerültek a nők értelmi képességeinek védelmezői körében. Szerinte „*az értelem a testtől függetlenül működik, és mivel a férfiak teste a nőkéből csupán az ivarszervek vonatkozásában tér el, következésképpen lehetőségeit tekintve valamennyi elme azonos. Descartes számos követőjét mindez arra ösztönözte, hogy felülvizsgálja a nőkről való nézeteit*” (French–Poska 2007, 262).

Az elemzők, például Isabelle Krier szerint (Krier 2009) Franciaországban 1622-ben született meg az első, a női egyenlőséget hirdető pamflet Montaigne fogadott leánya, Marie de Gournay le Jars (1565–1645) műveként. A szerzőnő ezt a Troussot-féle, 1617-es *Alphabet de l'imperfection et malice des femmes (Ábécé a nők tökéletlenségéről és gonoszságáról)* című összeállításra adott válaszként alkotta. Az *Égalité des hommes et des femmes (A nők és férfiak egyenlősége)* című munka volt ez az értekezés, amely Louys de Bermen 1621-es írásához hasonlóan véletlenszerű dolognak írta le a nemek biológiai különbözőségét. Marie ezt a művét XIII. Lajos francia király feleségének, Ausztriai Annának ajánlotta. A művel nem a racionális alapokon álló egyenlőség kimondása volt a célja, inkább annak a megfogalmazása, hogy a műveltség nem csupán a férfiak kiváltsága. 1626-ban szintén ő írta meg a *Grief des femmes (A*

nők panasza) című munkát, amelyben sajnálattal állapította meg, hogy a „bajuszos doktorok” nem szenvedhetik a művelt nőket (Hillman–Quesnel 1992).

Rosso elemzésére támaszkodva Stuurman kiemelte az 1660-as évtizedet, és felsorolta a nőkérdésről akkor keletkezett legfontosabb franciaországi műveket. 1662-ben például a szerző megjelölése nélkül jelent meg Lyonban az *Apologie de la science des dames (A nők műveltségének védelmezése)* című írás, ugyanebben az évben Jacques Dubosq tollából pedig a *L'Honneste Femme (Az erkölcsös nő)*. 1663-ban adták ki (majd folyamatosan újranyomták) a *Le Cercle des femmes savantes (A tudós nők társasága)* című művet, amelyet Jean de la Forge (a jól ismert francia karteziánus filozófus, Louis de la Forge testvére) írt. 1664-ben Elisabeth Marie Clément tollából jelent meg a *Dialogue de la princesse sçavante et de la dame de famille (A tudós hercegisasszony és a háziasszony párbeszéde)* (Stuurman 1998).

1665-ben Jacqueline Guillaume jegyezte a *Les Dames illustres ou par bonnes et fortes raisons il se prouve que le sexe féminin surpasse en toutes sortes de genre le sexe masculin (Kiváló hölgyek, avagy jó és erős bizonyítékok arra vonatkozóan, hogy a női nem mindenben meghaladja a férfiúi nemet)* című munkát. Ebben az alábbi gondolatokat fejtette ki, világosan és logikusan érvelve a nők tanulási jogai mellett: „hölgyeink ellenségei fennen hirdetik, hogy a nők nem a tudásért tanulnak, vagy azért, hogy jót cselekedjenek, hanem azért, hogy még jobban csodálják őket és ezentúl ne csak szépségükkel, hanem beszédükkel is elbűvölhessék környezetüket. Kérem, nézzék, hogyan kényszerülnek a férfiak bevallani, hogy szidalmuk szép alanyai elbűvölik őket. Jobb volna, ha a nők szüziések és tudatlanok volnának, mint műveltek és szemérmetlenek – teszik hozzá.

Íme, annak a tévhitnek a következménye, amely szerint a tudomány erkölcstelenné tesz; ezzel ellentétben én éppen azt állítom, hogy a tudatlanság – és nem a tudás – miatt válnak a nők erkölcstelenné: tehát ha nem lenne annyi tudatlan, nem lenne annyi utcalány sem. A tudás nem a lányok felesleges ékessége, mivel feltétlenül szükségük van rá. Hát nem látjuk, hogy az a szép lány, aki semmilyen tudásnak nincsen a birtokában, majdnem mindig becstelennek ítéltetik? Hiszen egy lánynak körültekintőnek kell lennie, nehogy megsértse az illetet; az udvariasság és a szemérem pedig csak a világ dolgairól való tudás révén sajátítható el. Sok elviselhetetlen ember van, mert sok a műveletlen. Mindezek után beláthatjuk, hogy egy szép, de bárdolatlan lány nem boldogulhat az életben. Egyébként van-e nagyobb gyönyörűség, mint egy szép és intelligens lány, akinek viselkedése is kellemmel teli, hiszen minden mozdulatának oka van? Mert hiszen ha a szépség nem párosul belső értékekkel, mi mást mondhatnánk, mint

hogy a természet szép lakot alkotott, hogy egy ostoba lányt helyezzen bele?” (Kéri 1999, osz.n.)[2]

Louis Lesclache 1667-ben adta ki *Les avantages que les femmes peuvent recevoir de la philosophie* (A filozófia haszna a nők számára), Marguerite Buffet pedig egy évre rá a *Nouvelles Observations sur la langue françoise avec les éloges des illustres sçavantes tant anciennes que modernes* (Új megfigyelések a francia nyelvről, a régi és új idők kiemelkedően művelt hölgyeinek dicséretével) című művét. Ezeket a műveket is a férfiak és nők művelődési, tanulási jogainak követelése, az értelmük egyenlőségének hangoztatása jellemezte (Stuurman 1998).

A korszak nőkről írott műveit áttekintve nem hagyhatjuk figyelmen kívül Molière *Femmes savantes* (*Tudós nők*) című, 1672-es darabját, amely a felszínes tudásra törő, okoskodó, a tudományokért a családjukat is elhanyagoló nőt figurázta ki, éppen emiatt (a párizsi Palais Royal színházban szép számmal jelenlévő hölgy körében) a darab ősbemutatója – melyen maga a szerző játszotta Chrysale szerepét – nem volt sikeres. Judith Suther a komédia bemutatásának 300. évfordulóján azt fejtette ki egy tanulmányában, hogy abban a társadalmi környezetben, amikor a szerző körül mind több és több, a nők tanulási lehetőségeinek kiterjesztését igénylő mű látott napvilágot, ebben a komédiában társadalmi szatírárt, és nem nőellenes kirohanást kell látnunk (Suther 1972).

Számos elődjéhez hasonlóan a jezsuita tudós, François Poulain de la Barre (1647–1725), Descartes és Marie de Gournay egyik francia követője is az elsők között volt, aki fellépett a nők egyenjogúsításáért. (Életéről, műveiről l.: Dorlin 2001; Stuurman 2004; Pukánszky 2006, 58–60) Franciaországban ebben az időszakban nagy érdeklődés övezte a nevelés ügyét, és jóllehet, a lánynevelésről jóval kisebb számú írás született, mint a fiúk iskoláztatásáról és családi neveléséről, az előbbi vonatkozásában is határozott lépések történtek, és fontos művek keletkeztek. De la Barre gondolatainak egyik mai elemzője, Siep Stuurman úgy gondolja, hogy a francia szerző elévülhetetlen érdemeket szerzett a felvilágosodás gondolat-együttesének előkészítésében, és a francia forradalmat megelőzően a legradikálisabban lépett fel a nők egyenjogúsításáért, a lányok neveléséért; ugyanakkor azt is állítja, hogy nem a karteziánus gondolkodásmódja vezette el ide, hanem a középkori és kora újkori feminista írók, akiknek a gondolatait aztán Poulain de la Barre beleépítette a descartes-i tanokon nyugvó társadalomképébe (Stuurman 2004). 1673-ban név nélkül jelentette meg *De l'égalité des deux sexes, discours physique et moral où l'on voit l'importance de se défaire des préjugés* (*A két nem egyenlőségéről, filozófiai és erkölcsi értekezés, amelyből megláthatjuk az előítéletektől való megszabadulás jelentőségét*) című munkáját, melyben azt mutatta ki, hogy

a nők alávetettsége nem természettől fogva rendelt, hanem kulturális előítéleteken nyugszik. Anatómiai fejtegetést is tett ehhez kapcsolódóan, amelyben kifejtette, hogy a nők ugyanolyan érzékszervekkel rendelkeznek, mint a férfiak, a kezük is ugyanolyan ügyes, az agyukról pedig így vélekedett: „*a leprecízebb anatómia sem fedezett fel különbséget azon a részen férfi és nő közt, mindegyikük agya egyforma, ahogy emlékezetük és képzeletük is*” (Schiebinger 2008, 26). Előrevetítette azt, hogy a nőknek is a férfiakkal azonos nevelést kell kapniuk, és minden pályát meg kell nyitni előttük, beleértve a tudományosakat is. Következő, 1674-ben, szintén név nélkül megjelent művében, a *De l'éducation des dames pour la conduite de l'esprit dans les sciences et dans les mœurs* (A nők neveléséről, hogy bevezetést nyerjen szellemük a tudományokba és az erkölcsökbe) című munkában hasonlóan fogalmazott, ám egy későbbi, *De l'excellence des hommes contre l'égalité des sexes* (A férfiak kiválósága a nemek egyenlősége ellenében) című művében korábbi gondolatait megcáfolta. A felvilágosodás nőket érintő gondolkodásmódjáról Stuurman úgy véli, hogy annak forrásai mára jól feltártak és széles körben ismertek, ám a jövő feladataként fontos munkának tartja az akkori időszak feminista és antifeminista érvkészletének alapos feltárását is (Stuurman 2004), amihez jó kiindulópont lehet éppen Poulain de la Barre műveinek és az azokra adott korabeli válaszoknak az elemzése. A kutató szerint például nem lehetséges átfogó módon „radikális felvilágosodás”-ról beszélni, mert az akkori gondolkodók céljaikat, a társadalom átalakítására vonatkozó elképzeléseiket tekintve nagyon is sokféle módon nyilatkoztak meg.

A szintén francia, janzenista gondolkodó, Claude Fleury abbé (1640–1723; életéről l. például: Wanner 1975) *Traité du choix et de la méthode des études* (Értekezés a tanulmányok kiválasztásáról és módszeréről), 1685-ben Párizsban kiadott kétkötetes művében egy önálló fejezetet (a 36. részt) szentelt a lánynevelésnek. Ebben szintén kifejtette, hogy a nőket nem elegendő kézimunkázásra, zenére, táncra és katekizmusra tanítani, hanem szükség van arra, hogy írni, olvasni, számolni is tudjanak, és értsenek a közügyekhez és a gyógyításhoz. Egy, a Martin Aimé nőnevelési gondolatait kivonatoló, Sámi Lászlóné tollából való cikk így idézte Fleuryt 1872-ben Magyarországon: „*azt akarjátok, hogy a nők ne legyenek a tanulásra képesek? [...] – mintha biz az ő lelkök más volna, mint a férfiaké, mintha nem volna épen oly fogékony eszök, mint nekünk, melyet vezérelni, — akarjuk, melyet szabályozni, — szenvedélyeik, melyeket le kell győzniök? — vagy mintha nekik minden tanulás nélkül könnyebb lenne kötelességeiket teljesíteni, mint nekünk!*” (Sámi 1872, 51)

Fleury gondolatait Franciaországban François de Salignac de la Mothe Fénelon (1651–1715) vitte tovább és teljesítette ki, és a korszak nőneveléssel foglalkozó francia szerzői közül

ő az, aki talán a legnagyobb hatással volt a kontinens pedagógiai gondolkodóira. A lánynevelés terén már ifjú lelkész korában tapasztalatokat szerzett, hiszen 1678-ban megbízták a katolikus hitre áttért protestáns hölgyek intézetének, a Nouvelles catholiques-nek a vezetésével. A témáról szóló, *Traité de l'éducation des filles (Értekezés a lányok neveléséről)* című, 1687-ben írott művét Európa-szerte széles körben ismerték, Magyarországon is évszázadokon át gyakorta hivatkozott szerző volt (a mű elemzését l.: Niderst 1997; Weszely 1911; Balenegger 1911). A könyvet eredetileg nem a nyilvánosságnak szánta, ahogyan erre műve magyar fordítója, Sebes Gyula is rámutatott, hanem Beauvilliers hercegnek és feleségének írta, akik tizenhárom gyermeket, köztük öt leányt neveltek. Alapgondolata, hogy a lánynevelést nem szabad elhanyagolni, sőt az fontosabb, mint a fiúk nevelése, hiszen a nők nevelik fel a gyermekeket, a férfiakat is. Ugyanakkor művében kiemelte a két nem jelentős különbségeit. Úgy gondolta, hogy mivel a nők testileg gyengébbek és szellemük is kevésbé kitartó, mint a férfiaké, nem kell tudományokra nevelni őket, hanem elsősorban arra, hogy jó gazdasszonyok, jó feleségek és anyák legyenek.

Könyve III. fejezetétől kezdve írt arról, hogy csecsemő- és kisgyermek kortól hogyan kell a lánykakat helyes táplálkozáshoz, illendő viselkedéshez, szép beszédhez szoktatni. Gondolatmenetén végigvonul az, hogy semmilyen életkorban nem szabad hagyni, hogy a lányok sokat „képzalegjenek”, álmodozzanak, hanem a valódi világ megismerésére kell őket rávenni. Műve több részlete is aláhúzza a hasznos dolgok iránti érdeklődés és a tapasztalat útján való tanulás fontosságát, ahogyan például az alábbi idézet is mutatja: *„a gyermekek kíváncsisága természetes hajlam, mely mintegy elébe megy a nevelésnek; ne mulasszuk el hasznot húzni belőle. Például látnak a mezőn malmot és tudni akarják, hogy mi az; meg kell nekik mutatni, hogy hogyan készül az embert tápláló élelmiszer. Látnak aratókat és meg kell nekik magyarázni, hogy hogyan vetik a gabonát és hogyan sokasodik az meg a földben. A városban látnak üzleteket, melyekben különféle mesterségeket űznek és különféle árukat adnak el. Sohasem szabad megenni kérdéseiket; ezek nyílások, melyeket a természet tár fel a tanítás megkönnyítésére: adj bizonyosságot, hogy örömedet leled bennük: és így észrevétlen megtanítod őket arra, hogy miként készülnek mindazok a dolgok, melyek az ember szolgálatára vannak és amelyeken a kereskedelem lebonyolódik”* (Fénelon 1936, III. fejezet). Külön fejezeteket szentelt a szerző a vallásos ismeretek és a Biblia-szövegek lányokkal való megismertetésének (i. m. VI–VIII. fejezet). Kitért a lányok hibáira is, amelyek között például a következőket említette: a lányok sokat beszélnek, ravaszok, álszemérmesek, képmutatók, hiúk, képzeletük túl élénk. A szülők felelősségévé tette, hogy ezekről a lányokat leszoktassák: *„példákkal mutasd be nekik, hogyan lehet az ember csalódás nélkül szerény, óvatos, a siker megengedett*

eszközeihez alkalmazkodó. Mondd nekik: a főkösség az, hogy keveset beszélünk, sokkal inkább bízunk magunkban, mint másokban, de sohasem folytatunk hamis beszédet és nem mutatunk hebehurgya egyéniséget. A viselkedésben való egyenesség és a becsület általános tekintélye több bizalmat és tiszteletet szerez és ennek következtében több, bár múltó előnyt, mint a fondorlatos utak. És az okos becsületesség amennyire díszít egy egyént, annyira méltóvá teszi nagy dolgokra” (i. m. IX. fejezet). A korszak más szerzőihez hasonlóan – önálló fejezetben – írt Fénelon arról, hogy hová vezet a női hiúság, a cifrázkodás, a költekezés. Az általa megfogalmazott gondolatokhoz hasonlóak a XX. század elejéig Magyarországon is gyakran előfordultak. A „képlete” egyszerű volt: a női divathóbort az oka az erkölcsök romlásának, országok hanyatlásának: *„ez a pompa romlásba viszi a családokat és a családok romlása az erkölcsök romlását hozza magával. Egyrészt a pompa kiváltja az alacsonyabb származású egyéneknél a gyors vagyonszerzés vágyának szenvedélyét, ami nem történhet bűn nélkül, mint a Szentlélek állítja. Másrészt az előkelők, ha a szükséges pénzforrások nélkül vannak, hitványságokat és szörnyű aljasságokat követnek el, hogy fönntartsák életmódjukat; így a tisztesség, a hit, a becsület és a jóság észrevétlen eltűnik még a legközelebbi rokonok között is. Mindezek a bajok abból származnak, hogy a hiú nők a divatnak nagy fontosságot tulajdonítanak: igyekeznek neveltséges elmaradottaknak feltüntetni mindazokat, akik a régi erkölcsök komolyságát és egyszerűségét meg akarják őrizni”* (i. m. X. fejezet).[3]

Fénelon azt is részletesen leírta, hogy milyen kötelezettségei vannak egy nőnek, és hogyan kell ezekre felkészíteni. Kortársai túlnyomó többségéhez hasonlóan úgy vélte, a nőnek a családi körben kell kiteljesedni, az alábbi szerepekben: *„kötelessége gyermekeinek nevelése; a fiúké egy bizonyos korig, a lányoké addig, amíg férjhez nem mennek, vagy apácák nem lesznek; cselédeinek, azok helyes életének, szolgálatának irányítása; a kiadások elosztása, annak ellenőrzése, hogy minden gazdaságosan és becsületesen történjék; rendszerint még hasznobérletek kötése és a jövedelem kezelése. [...] Számítsd ehhez a neveléshez a háztartást”* (i. m. XI. fejezet). Az oktatás konkrét tartalmára vonatkozóan a XI. fejezetben adott útmutatást. Eszerint a lányokat meg kell tanítani a helyes olvasásra és írásra, a négy számtani alapl műveletre, némi jogi ismeretekre (mert ez *„a nők pereskedési szenvedélyét lelohasztja”*), az előkelő lányokat a „földesurak kötelességeire”, Franciaország és más országok történelmére, – a korában divatos spanyol és olasz nyelv tanulása helyett – a latin ismeretére. Ami az olvasmányokat, a zenei és a művészeti nevelést illeti, Fénelon szerint nagyon fontos a gondos válogatás, nehogy erkölcsromboló művekkel találkozzon az ifjú leány. Ez utóbbiakkal kapcsolatosan így fogalmazott: *„nem hagyhatjuk el ezeket a művészeteket, melyeket maga az*

Isten lelke szentelt meg. Keresztény zene és költészet volna minden segítség közül a legerőteljesebb a világi örömekből való kiábrándításra” (i. m. XII. fejezet). Műve végén tanácsokat adott a megfelelő nevelő kiválasztásához, illetve – első ízben az 1715-ös, javított és bővített kiadáshoz kapcsolódóan – egy, a lánya nevelése miatt aggódó édesanyának (megismételve fentebb közölt gondolatai többségét) [4].

Fénelon nőnevelési gondolatainak fogadtatása és visszhangja Magyarországon

A XVIII–XX. századi hazai neveléstörténeti forrásokat vizsgálva kitűnik, hogy a XVII. századi francia szerzők, közülük is leginkább Fénelon nőneveléssel kapcsolatos művei, gondolatai (francia vagy magyarra fordított változatban, közvetlen forrásból vagy áttételekkel) sokak által ismert voltak, azok részletei, szellemiségük több magyarországi szerző műveiben előfordultak.

A XVIII. század első felében Mikes Kelemen *Törökországi levelek* című munkájában két olyan írást is találhatunk, amelyekben a szerző a lánynevelésről fejtette ki gondolatait: a 27. és 62. levélben foglalkozott részletesen ezzel a kérdéskörrel. Az 1719. június 18-án írott levélben Mikes Kelemen dicsérte a „nénjét”, hogy az franciául tanul, és kifejtette, hogy milyen jó volna, ha más hazai leányokat is erre tanítanának, de – miként írta – gyakran még az írást-olvasást sem tartják elsajátítandónak a szülők, pedig ez a vallásos érzület kialakításához és a jó könyvek olvasásához, az otthonától távol lévő férjjel való levelezéshez is szükséges. Azt is tudta, milyen ellenvetésekkel élnének néhányan a lányok írás-tanítását illetően: *„erre azt felelik némely csufos, és rövid eszü anyák., hogy nem jo egy leánynak hogy irni tudgyon., azért hogy a szeretőinek ne irhasson. oh! Mely okos beszédek ezek! Mint ha az irás okozná a rosztat, és nem a arosz azírást...”* (Mikes 1966, 40). Az 1725. június 11-én kelt 62. levélben a fiúk neveléséhez kapcsolódóan írt Mikes a lányokról is, mindkét nembelieknél kiemelve a nevelés fontosságát és a szülők felelősségét. Az alábbi gondolatokból kiderül, hogy a lányokra mint majdani édesanyákra és gyermekeik nevelőjére is tekintett, amikor nevelésükről írt: *„a leányok neveltetésére. Ugy kel vigyázni, valamint a férfiakéra. de még többet mondok, és azt mondom, hogy jól oktatni a leányokat olyan szükséges, valamint a férfiakot, és az egyike, olyan hasznos az országnak, valamint a másika. hogy lehet a? nem igazé az édes néném, hogy egy jól nevelt, jól oktatot eszes leány, aszszonyá változván. A fiát mind jól tudgya nevelni, oktatni, és tanyítani. és aztot az ország szolgálattýára alkalmasó tenni...”* (Mikes 1966, 109).

Gragger Róbert összevetette Mikesnek ezt a két, a franciás műveltség mellett hitet tevő levelét, és bizonyította, hogy a Franciaországot megjárt szerző gondolatain jól érződött Fénelon és Madame Maintenon hatása. Az elemző (mondatról mondatra összevetve a rodostói levelek sorait Fénelon gondolataival) úgy találta, hogy Mikes Kelemen – akárcsak II. Rákóczi Ferenc fejedelem – jól ismerte Fénelon lánynevelésről írott munkáját, és a francia janzenista szerzővel egybecsengően érvelt a lánynevelés fontosságát, tartalmát illetően, és hozzá hasonlóan a kollégiumi fiúnevelés kritikáját is adta (Gragger 1911).

A XIX. században Fénelon művét (szabad fordításban) Magyarországon első ízben 1842-ben adták ki, Barkóczy László megyéspüspök (1792–1847) átültetésében (Fénelon 1842). A francia szerző művét sokan ismerhették, többek között Eötvös József, aki fontosnak tartotta, hogy műveiben a nőket is megszólítsa, hogy felvilágosításuk, nevelésük kérdései regényei lapján újra meg újra előtűnjenek. Miként például Felkai László írta, különösen *A falu jegyzője* című regényében próbálta – egyrészt Fénelon, másrészt Rousseau, illetve Fáy András hatására – a nők figyelmét a művelődés és a politika kérdései felé fordítani (Felkai 1957).

A francia rokokó szenzualizmusának életfelfogását német földön népszerűsítő Wieland még a XVIII. század elején közölte saját fordításában Theano, Püthagorasz felesége attikai nyelvjárásban írt leveleit, amelyekhez kapcsolódóan egy esszét is írt az ókori görög nőeszményről és leánynevelési elvekről (l. erről: Richter 2006, 104–137). Ezt a munkát fordította magyarra Gyertyánffy István, és ezt egészítette ki saját gondolataival, illetve egy XIX. századi magyar „Theano”, a saját édesanyja (és kapcsolódóan a nővére) bemutatásával. 1865-ben Gyertyánffy – sommás megállapítást téve – a hazai lánynevelésről úgy írt, hogy ha azt nézi, „egy nagy pusztaságot látok magam előtt kibontakozni: a magyar nemzeti nőnevelés kopár pusztaságát” (Gyertyánffy 1915, 49). 1915-ben az 50 évvel korábban írt terveit, az akkoriban barátjával, Paal Ferencsel váltott leveleit felidézve a szerző több olyan olvasmányélményét is felsorolta, amelyek formálták a lánynevelésről, a nőemancipációról való felfogását. Többek között ő is kiemelte Fénelon lánynevelésről írott gondolatainak fontosságát.

A XX. század elején több hazai mű is született Fénelon művének elemzéséről. 1903-ban Budapesten jelent meg Weszely Ödön *Fénelon és a nőnevelés* című könyve, 1911-ben Aradon pedig Balenegger Hugó *Fénelon a leánynevelésről* című munkája. A jeles francia gondolkodó említése nem hiányzott a századelő egyetemes neveléstörténeti összefoglalásaiból sem. Az *újkori nevelés története* című kötetben a harmadik, racionalizmusról szóló fejezet 24. alrésze az első olyan, amelyben Fináczy teljes egészében a lánynevelés történetéről írt: Fleury,

Fénelon és Molière műveiből vett gondolatokkal és ezek összevető, a korszak viszonyaiból kibontott elemzésével készítette el a *Nőnevelés Franciaországban. Fénelon* című írását (Fináczy 1927).

Ami a magyarországi nőnevelés történetét illeti, a XX. század első felében születtek meg Kornis Gyula tollából azok az első jelentős, a témára vonatkozó összefoglalások, amelyek mindmáig szilárd alapját képezik ezzel kapcsolatos ismereteinknek. Kornis – egyéb, a témával kapcsolatos tanulmányai (Kornis 1927b) mellett – 1927-ben publikálta *A magyar művelődés eszményei 1777–1848* című, kétkötetes könyvét (Kornis 1927a). Ezek közül a másodikban szerepel *A régi magyar leánynevelés* című, terjedelmes fejezet (i. m. 455–581), amely a középkor kolostori és lovagi nevelésétől kezdi a téma bemutatását, külföldi szerzők (Szent Ágoston, Erasmus, Nettesheimi Agrippa, Vives, Ratke, Comenius, Madame de Maintenon, Fénelon, Rousseau, Condorcet és mások) nőnevelési gondolatainak, műveinek rövid jellemzésével. Fénelon lánynevelésről szóló könyvét teljes terjedelmében végül aztán 1936-ban Sebes Gyula fordította le magyar nyelvre (Fénelon 1936).

Összefoglalás

Kutatásaink során igyekeztünk feltárni a lányneveléssel és női művelődéssel kapcsolatosan a XVII. században Franciaországban született legfontosabb nyomtatott forrásokat. Ebben a tanulmányban ezeknek csak egy töredékét tudtuk röviden bemutatni, tartalmuk, keletkezési körülményeik taglalása mellett kitérve magyarországi recepciójukra is.

A kutatás bővítése mindenképpen kívánatos volna olyan új, a vizsgálódásokban eddig nem vagy alig szereplő írott források bevonásával, amelyek (mint például levelek, naplók, memoárok) nem ismert adalékokkal szolgálhatnának az eszmék terjedésének, a művek hatás- és recepció-történetének vizsgálata során. A XVII. századi nőtörténeti források vizsgálata azért is kiemelten fontosnak látszik, mert a kutatások ezt a századot nőtörténeti szempontból gyakorta „mostohán” kezelik. Ez amiatt lehet így, mert a kutatói érdeklődés homlokterében egyrészt a *querelle des femmes* (nőkérdés) névvel illetett, a nők tulajdonságait, jogait pró és kontra tagláló források az 1200-as és 1600-as évek közé tehetően kialakult darabjai állnak. Másrészt viszont a XVIII–XIX. század újszerű, a felvilágosodás és polgárosodás eszmeáramlataihoz kötődő kútfői vonják magukra a neveléstörténészek, nőtörténet-kutatók figyelmét, és így a XVII. század háttérbe szorul. Ezzel a tanulmánnyal tehát segítséget szeretnénk adni a kora újkori nőnevelés árnyaltabb megismeréséhez.

Jegyzetek

- [1] Fontos megjegyezni, hogy a XVII. századi Angliában természetesen nem csak az empirizmus létezett, mint filozófiai irányzat.
- [2] A szöveget fordította: Gaál Ágnes és Furka Elemér.
- [3] Vö. például: Pálóczi Horváth Ádám, Decsy Sámuel és más, későbbi magyar szerzők gondolataival.
- [4] Az eredeti műhöz csatolt rész címe a következő: *Avis á une dame de qualité sur l'éducation de sa fille* (Útmutatás egy előkelő hölgy számára leánya neveléséről).
Megjegyzés: Az Útmutatás címzettje ismeretlen.

BIBLIOGRÁFIA

- Balenegger Hugó (1913): *Fénelon a leánynevelésről*. Arad, 1911.
- Bonney, Richard (1988): *Society and Government in France under Richelieu and Mazarin, 1624–1661*. Leicester : University of Leicester, 1988.
- Csepregi Zoltán (2000): *Magyar pietizmus, 1700–1756: tanulmány és forrásgyűjtemény a dunántúli pietizmus történetéhez*. Budapest : Teológiai Irodalmi Egyesület, 2000. 319 p.
- Dorlin, Elsa (2001): *L'Évidence de l'égalité des sexes. Une philosophie oubliée du XVIIe siècle*. Paris : L'Harmattan, 2001.
- Felkai László (szerk.) (1957): *Eötvös József válogatott pedagógiai művei*. Budapest : Tankönyvkiadó, 1957. 341 p.
- Fénelon, François (1842): *Nőnevelés*. Pest : 1842.
- Fénelon, François (1936): *A leányok neveléséről*. Budapest : Katolikus Középiskolai Tanáregyesület, 1936.
- Fináczy Ernő (1927): *Az újkori nevelés története. Vezérfonal egyetemi előadásokhoz*. Budapest : Kir. Magyar Egyetemi Nyomda, 1927.
- Font Zsuzsa (2001): *Erdélyiek Halle és a radikális pietizmus vonzásában*. Szeged : József Attila Tudományegyetem, 2001. 246 p.
- French, Katherine L.–Poska, Allyson M. (2007): *Women Gender in the Western Past. Vol. 2. Since 1500*. Boston-New York : Houghton Mifflin Company, 2007.
- Gragger Róbert (1911): *Mikes forrásaihoz. Egyetemes Philológiai Közlöny*, Budapest : 1911.
Szerk.: Császár Elemér és Láng Nándor. 709–710. p.
- Gyertyánffy István (1915): *Theano – három részben*. Budapest : Lampel, 1915.
- Hillman, Richard – Quesnel, Colette (ed., transl.) (1992): *Marie le Jars de Gournay: Apology for the Woman writing and other works*. Chicago : The University of Chicago Press, 1992.

- Kéri Katalin (szerk.) (1999): Tollam szivárványba mártom. Források az európai nőtörténet köréből az ókortól a 20. századig. [online] Elektronikus kiad. Pécs : Magyar Elektronikus Könyvtár 1999. [2015. 01. 30.] < URL: <http://mek.niif.hu/02100/02110/>
- Krier, Isabelle (2009): Souvenirs sceptiques de Marie de Gournay dans l'«Égalité des hommes et des femmes», *Clio. Histoire, femmes et sociétés*. 29/2009, 243–257. [2015. 01. 24.] < URL: <http://clio.revues.org/9303> [doi: 10.4000/clio.9303](https://doi.org/10.4000/clio.9303)
- Kornis Gyula (1927a): A magyar művelődés eszményei 1777-1848. 2. k. Budapest : Királyi Magyar Egyetemi Nyomda, 1927.
- Kornis Gyula (1927b): A régi magyar nőmozgalom és a leánynevelés. In: *Budapesti Szemle*, 1927. január, 593. sz. 57–94. p.
- Lendvai L. Ferenc–Nyíri J. Kristóf (ész. n.): A felvilágosodás. A filozófia rövid története. A Védáktól Wittgensteinig. [online] [2015. 01. 24.] < URL: <http://nyitottegyetem.phil-inst.hu/filtort/ktar/vw/vwfelv.htm>
- Mikes Kelemen (1966): Törökországi levelek és misszilis levelek. Budapest : Akadémiai Kiadó, 1966.
- Niderst, A. (1997): Pédagogie et mysticisme dans le Traité de l'éducation des filles de Fénelon: L'éducation des filles sous l'ancien régime: Études à la mémoire de Linda Timmermans. Pedagogy and mysticism in Fénelon's Traité de l'éducation des filles: The education of the girls under the Ancien Régime. In: *Papers on French seventeenth century literature*, 1997, vol. 24, no 46, 53–60. p.
- Pernot, Michel (1994): La Fronde. Paris : Éd. De Fallois, 1994.
- Pukánszky Béla (2006): A nőnevelés évezredei. Budapest : Gondolat Kiadó, 2006. 190 p.
- Richter, Simon (2006): Missing the Breast: Gender, Fantasy, and the Body in the German Enlightenment. Washington : University of Washington Press, 2006.
- Rosso Geffriaud, Jeannette (1984): Études sur la féminité aux XVIIe et XVIIIe siècles. Pisa–Paris : Libreria Goliardica – A. G. Nizet, 1984.
- S. Sárdi Margit (1984): Petrőczy Kata Szidónia és a pietista nőeszmény. In: A nő az irodalomban. Zalaegerszeg : Zala Megyei Könyvtár, 1984. 28–49. p.
- Sámi Lászlóné: Az anyák nevelése. II. In: *Vasárnapi Ujság*, 1872. február 4. XIX/5. 51. o.
- Schiebinger, Londa (2008): Csontvázak a szekrényben. A női csontváz első ábrázolásai a 18. századi anatómiában. In: *Sic Itur ad Astra*, 2008. 58. sz. 23–64. p.
- Spinoza, Baruch (2001): Etika. Budapest : Osiris Kiadó, 2001. 430 p.
- Stuurman, Siep (1998): L'égalité des sexes qui ne se conteste plus en France. Feminism in the seventeenth century. In: Akkerman, Tjitske – Stuurman, Siep (eds.): *Perspectives on*

- Feminist Political Thought in European History. From the Middle Ages to the Present. London : Routledge, 1998. 67–84. p. [doi: 10.4324/9780203442432](https://doi.org/10.4324/9780203442432)
- Stuurman, Siep (2004): François Poulain de la Barre and the Invention of Modern Equality. Cambridge, Mass : Harvard University Press, 2004.
- Suther, Judit D.(1972): The Tricentennial of Molière. Femmes savantes. In: *The French Review*, vol. XLV., Special Issue, no. 4., Spring. 31–38. p.
- Szent-Iványi Béla (1936): A pietizmus Magyarországon. Budapest : Egyetemi Nyomda, 1936.
- Wanner, Raymond E. (1975): Claude Fleury (1640-1723) as an educational historiographer and thinker. The Hague, Martinus Nijhoff, 1975. [doi: 10.1007/978-94-010-1630-8](https://doi.org/10.1007/978-94-010-1630-8)
- Weszely Ödön (1911): *Fénelon és a nőnevelés*. Budapest : 1903.

KÉRI, KATALIN

FRENCH SOURCES OF WOMEN’S EDUCATION IN THE XVIITH CENTURY

The study reports the partial results of a wider research which examines the history of women’s and girls’ life and education. In the focus of the research there are those sources, which are originated from the XVIIth century in France and they are printed out as well. Not only the origin of these sources, but also their effects and reception are examined in our study, especially the reception and presentation of French authors from the XVII–XXth centuries in Hungary.

Fenelon, Madame Maintenon and the works of other authors had effects on the work of Kelemen Mikes, Andras Fáy, Eötvös József, István Gyertyánfy, and they can be found in the studies of excellent pedagogical minds like Ödön Weszely, Ernő Fináczy and Gyula Kornis.

KISSNÉ ZSÁMBOKI RÉKA**Az óvodáskorú gyermekek kulturális tevékenységeinek sajátosságai
a gyermekkultúra formálódásának tükrében**

Gyermekkultúrának az emberi kultúra azon tárgyi, anyagi, szellemi értékeit tekintjük, amelyek számot tarthatnak a gyermekek érdeklődésére, nekik készülnek, szerveződnek, illetve amelyeket gyermekek hoznak létre, az ő javukat, „aznapi örömüket” és fejlődésüket szolgálják (Bús 2013). Kutatásunkban felmérést végeztünk 500 óvodás korú gyermek körében, amelynek során a gyermekkultúra formálódására gyakorolt hatás tükrében szerettük volna feltérképezni a megkérdezett gyermekek által kedvelt játékokat, meséket, mesehallgatási szokásokat, számítógép-használatuk gyakorlatát, illetve jövőorientációjukat. Kutatásunk eredményei hozzájárulhatnak a gyermekek által alkotott világ megértéséhez, segítséget nyújthatnak a pedagógusoknak, szülőknek és a pedagógusképzőknek, továbbá hozzájárulhatnak a kisgyermeknevelés és az óvodapedagógus-képzés tartalmi fejlesztéséhez, intézményi innovációkhoz egyaránt.

1. Bevezetés

A tudományos-szakirodalmi vélekedések mentén megállapítható, hogy a gyermekkultúra közvetítésének folyamata során a felnőttek „adják át” (hagyományozzák, közvetítik) a kultúrát a gyermekeknek. Az ő feladatuk a tárgyi, személyi és a szellemi környezet biztosítása, megteremtése, megszervezése. Legalább ennyire fontos azonban, hogy a gyermekek nem csupán „megkapják”, hanem át is veszik, sőt saját normáikra alakítják, mondhatni folyamatosan újratelemelik (alapvetően gazdagítják) a kultúra elemeit. Vagyis önállóan is cselekszenek, tevékenykednek, alkotnak, sőt létrehozzák és működtetik a saját kultúrájukat, tehát résztvevői, alakítói a gyermekkultúrának.

A gyermekkornak – és így a gyermekkultúrának is – alapvető eleme a játék, amelyhez azonban hagyományosan a művészetek is szorosan hozzátartoznak. Az autonóm művészetek megjelenésével kidolgozódnak azok a művek, műfajok, közvetítési formák, tárgyak és élmények, melyek címzettje a gyermek. Pl. az ének, a zene és a tánc, a gyermeki ábrázolás – vizuális alkotás, tárgyalakítás –, a gyermekeknek átdolgozott, majd gyermekek részére fogalmazódó irodalom, a dráma, a dramatikus népszokások, színházi, bábszínházi előadások, a fotó, a film, a televíziózás, az interaktív számítógépek és az internet (Bús 2013).

2. A kutatás bemutatása

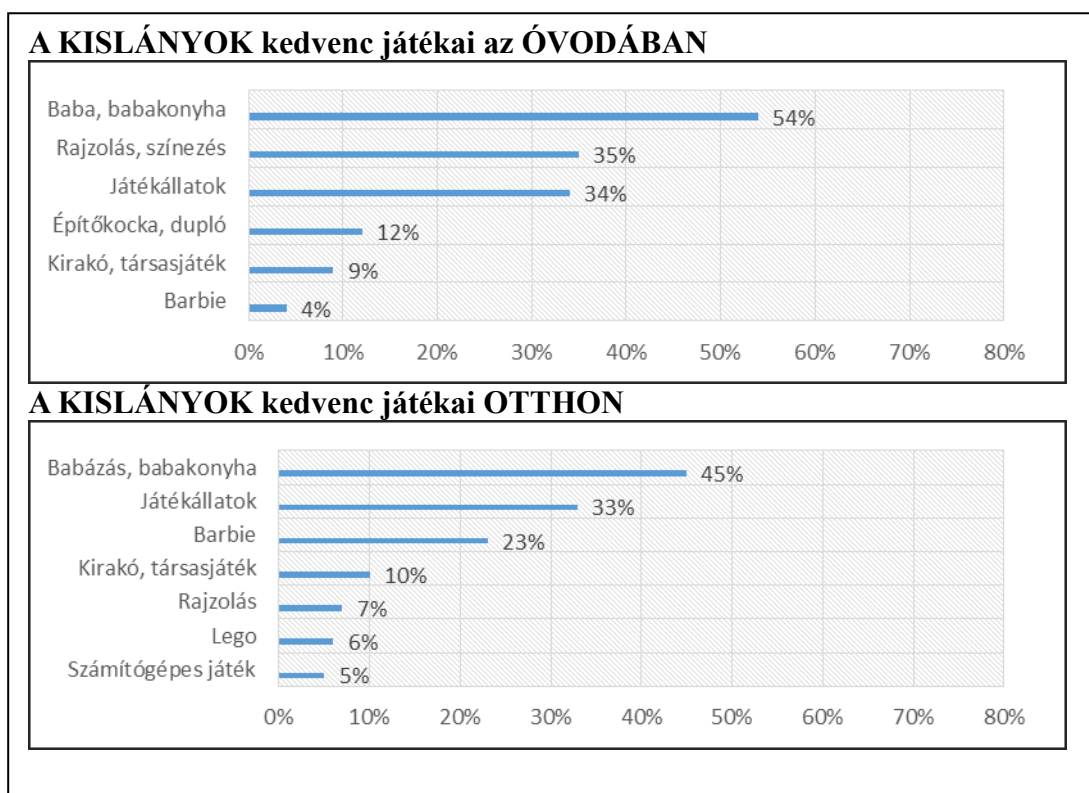
Kutatásunk során véletlenszerű mintavétellel felmérést végeztünk 500 óvodáskorú, 4–7 éves gyermek körében, amelynek során a gyermekkultúra formálódására gyakorolt hatás tükrében szerettük volna feltérképezni a megkérdezett gyermekek által kedvelt otthoni és óvodai játékszereket és játéktevékenységeket, kedvenc meséiket, a mesemondás, mesehallgatás szokásait, annak gyakorlatát. Ezt követően a XXI. századtól szinte már elválaszthatatlan számítógép-használati szokásokat, tevékenységeket tártuk fel, majd utolsó kérdésünkben a gyermekek világképén belül az elképzelt jövőkéjükre kérdeztünk rá. Kutatási eredményeink bemutatása során a gyermekek neme szerinti elemzést csak azon kérdéseknél végeztük el, ahol ezt a kérdés jellege lehetővé tette, egyben meg is kívánta [1].

A gyermekek által kedvelt játékok a nemek szerint eltérő jelleggel és hangsúlyokkal mutatkoztak meg, így elemzésünkben is szükségesnek véltük külön-külön szólni a kislányok, illetve a kisfiúk által leginkább kedvelt és megnevezett játékokról. A nemek szerinti differenciálás mellett fontosnak véltük feltárni az óvodai és az otthoni kedvenc játékokban megmutatkozó azonosságokat vagy különbözőségeket, ezért alábbi elemzésünkben erre az aspektusra is figyelmet fordítunk.

3. A kutatás eredményei

3.1 Az óvodás gyermekek legkedveltebb játécai

Az alábbi, *1. ábrán* ábrázolt eredmények alapján elmondható, hogy a kislányok körében legkedveltebb játék a baba és a babázás, amely 54%-ban az óvodában és 45%-ban otthon is egyaránt jelen van. A babázás tevékenységén belül külön ábrázoltuk a Barbie babát, amelynél már jelentős különbségek tapasztalhatók az óvodai és az otthoni kedveltséget tekintve, hiszen az ábra alapján látható, hogy a Barbie babázás otthon jóval magasabb százalékban (23%) van jelen a kislányok játéktevékenységében, mint az óvodában. Ennek magyarázatára szolgálhat, hogy az óvodában a Barbie baba nem preferált játék, a gyermeki énképre és a nemi identitástudat fejlődésére gyakorolt kedvezőtlen hatásai miatt a pedagógusok döntő többsége nem támogatja a Barbie baba óvodai jelenlétét, míg otthon, a szülők engednek a gyermek kívánságának, és megvásárolják gyermeküknek a kiemelt marketingtevékenység során népszerűsített babát, amelynek következtében a kislányok által kedvelt otthoni játékok sorában a 3. helyet foglalja el a Barbie baba.

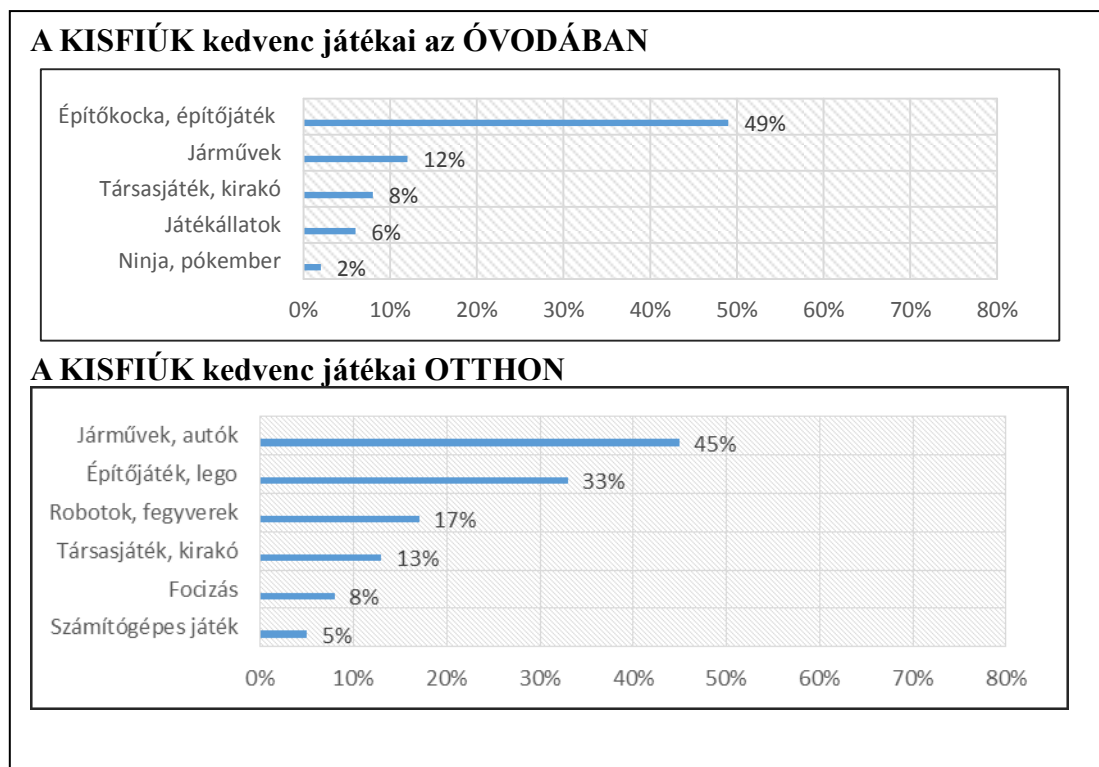


1. ábra: A kislányok által kedvelt óvodai és otthoni játékok

A fenti ábráról leolvasható, szembetűnő eredmény a rajzoláshoz kötődik. Míg az óvodában a kislányok 35%-ának kedvelt tevékenysége a rajzolás, addig az otthoni tevékenységek között mindösszesen 7%-ban említették a megkérdezettek ezt a tevékenységet. Feltételezhető, hogy a gyermekek az otthoni környezetben sokkal több kész, megvásárolt játékszerrel rendelkeznek, amelyet esetenként csak a testvérükkel kell megosztaniuk, így az alkotó tevékenység az otthoni játék során háttérbe szorul a készen kapott játékszerekkel szemben, míg az óvodában az életkori sajátosságoknak megfelelő, a gyermeki képzeletet, fantáziát, kreativitást fejlesztő és kibontakoztató alkotó tevékenységre nagyobb figyelmet fordítanak az óvodapedagógusok.

A gyermekek játékában az alkotás, a kreativitás kibontakoztatása az építőjátékokban is jelen lehet, azonban meglehetősen alacsony arányban (az óvodában 12%, otthon 6%-ban) említették a kislányok ezeket a játékokat. Az építőjátékok jellegük szerint inkább a kislányokhoz sorolhatók, (különösképp az építőköcek), ezért nem meglepő a fenti eredmény. Az egyéb, ide sorolt konstrukciós játékok pl. Tüsi, Babylon, illetve a Lego és a Duplo kislányoknak készült szériái azonban alkalmasak lehetnek a kreativitás, a problémamegoldó gondolkodás, az önkifejezés, a téri tájékozódás stb. fejlesztésére a kislányok esetében is.

A 2. ábrán a kisfiúk által kedvelt játékokat tüntettük fel az óvodai és otthoni játékszerek és tevékenységek tekintetében.



2. ábra: A kisfiúk által kedvelt óvodai és otthoni játékok

Az eredmények alapján elmondható, hogy a kisfiúk által leginkább kedvelt (49%) játék az óvodában az építőköcka, építőjáték, amely az otthoni kedvelt játékok között is jelentős, azonban kissé csekélyebb mértékű (33%) szerepet játszik. Az otthoni kedvenc játékok között az első helyen a járművekkel, autókkal való játéktevékenység szerepel. Az 1. ábrával kapcsolatban tett megállapítások közül a kisfiúk által kedvelt játékokra is igaz, hogy az óvodában az alkotást, kreativitást előtérbe helyező játékok preferenciája figyelhető meg, míg otthon a készen megvásárolt játékszerek szerepelnek az élen. Az óvodával ellentétben az otthoni játékok között megjelentek a televíziós gyermekműsorokban is egyre gyakrabban feltűnő robotok és a fegyverek, amelyet a gyermekek megközelítőleg egy ötöde (17%) a legkedveltebb játéknak nevezett meg. Feltételezhetően – a kislányok esetében a Barbie babához hasonló módon – a szülők ebben az esetben is gyermekük érdekeit és emocionális szükségleteit figyelmen kívül hagyva megvásárolják gyermekük részére a többnyire agresszivitást és destruktív magatartási formákat erősítő robotokat, fegyvereket, amelyek segítségével a kisfiúk még inkább azonosulni tudnak a televízióban látott „hősökkel”, szereplőkkel. Az ilyen típusú játékoknak a gyermeki személyiségfejlődésre gyakorolt

hatásával kapcsolatos kutatások alátámasztják azt az általános megállapítást, hogy a készen kapott játék fegyverek agresszívebb játékokra készítik a gyerekeket, mint amikor a saját kezükből vagy építőkockákból a képzeletük erejével formálnak harci eszközöket, hiszen a játék fegyvert csak öldöklésre lehet használni, míg a fentebb említett egyéb játékeszközöket (bot, kocka stb.) sok más tevékenységre is. További aspektus lehet, hogy a játékok használata többségében erőszakos mesehősökhöz (pl. robotok, szuperlények stb.) kötődik, tehát felerősödik a hatás, ha a gyermekek a televíziós vagy egyéb forrásból „ihletet”, illetve utánzásra készítő mintát is kapnak ahhoz, milyen kontextusban és mire lehet/kell a fegyvereket használni.

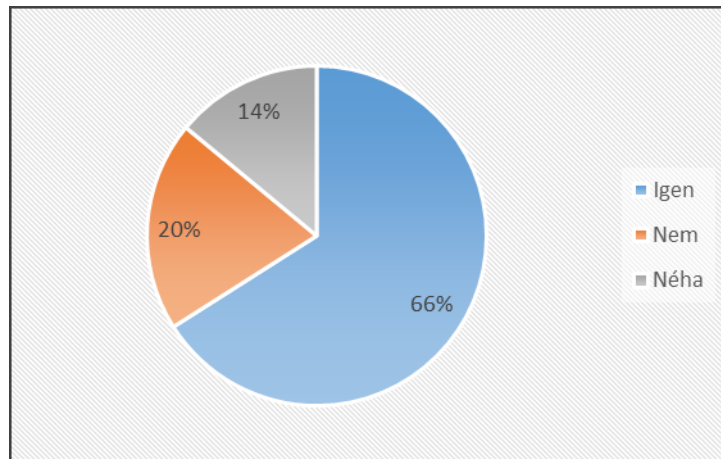
A kislányok és a kisfiúk kedvelt otthoni játékaik sorában meglehetősen alacsony százalékban jelent meg a társasjáték (9–12%), illetve a számítógép (5%) is. A társasjátékok esetében az otthoni említettség mindkét nem esetében magasabb volt, mint az óvodai, ami azért tűnik érdekes eredménynek, mert az óvodában vélhetően sokkal több társ veszi körül a gyermekeket, mint otthon, így feltételezhetően a potenciális játékpартnerek száma magasabb, amelynek következtében a társasjáték kezdeményezésére több alkalom adódhatna az óvodában, mint otthon. A kutatási kérdéseink között szerepelt a társasjátékozási szokások részletesebb feltárása, így az ide vonatkozó eredményekről a későbbiekben (3. ábra kapcsán) még szólnunk.

Míg az óvodával kapcsolatban a gyerekek egyáltalán nem említették a számítógépet, és az feltételezhetően nincs is jelen, addig az otthoni kedvelt játéktevékenységek között már említésre került mindkét nem részéről. Kutatási mérőeszközeink készítése során feltételeztük, hogy ez a témakör a gyermeki válaszokban meg fog jelenni, ezért külön kérdéseket fogalmaztunk meg a megkérdezett gyermekek számítógép-használati szokásaikról, azok jellegéről. (Az eredményekre később, a 8. ábrával kapcsolatban térünk ki részletesebben.)

3.2 A szociális aktivitást biztosító társasjátékok szerepe az óvodáskorú gyermekek életben

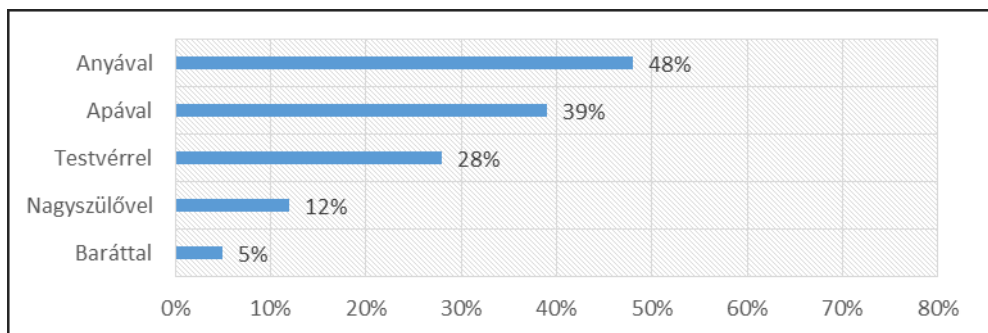
Vizsgálataink során különösképp szerettük volna feltérképezni a szociális aktivitást biztosító társasjátékok szerepét a megkérdezett gyermekek körében. Gyarmathy Éva (2013) szerint a hagyományos és a digitális kultúra közötti híd megteremtésének bevált eszközei a mozgás és a művészetek mellett a társasjátékok is. Az ilyen típusú játékoknak a személyiségfejlődésben, a szocializációban és az emberi kultúrában betöltött szerepe megkérdőjelezhetetlen, hiszen az együttes élmény közben, annak hatására a gyermekek elsajátítanak különböző szabályokhoz való alkalmazkodást, viselkedési normákat, alapvető etikai elveket, kulturális normákat.

Előzetes feltételezéseink szerint a társasjátékozás az óvodában gyakrabban említett és kedvelt tevékenység, mint otthon, ezért ez utóbbi aspektusra fókuszáltunk a strukturált interjú ide vonatkozó kérdéseiben. Feltételezéseinkkel ellentétben azonban az otthoni kedvenc tevékenységek között magasabb arányban jelent meg a társasjáték, mint az óvodában (vö. *1. és 2. ábra*). Az alábbi, *3. ábra* alapján elmondható, hogy a vizsgálatba bevont gyermekek több mint fele, 66%-a szokott otthon társasjátékot játszani.



3. ábra: A megkérdezett gyermekek otthoni társasjátékozási szokásai

A fenti ábra alapján azonban sajnálatos tény, hogy a gyermekek 14%-a csak néha, egy ötöde pedig (20%) egyáltalán nem játszik ilyen játékokat otthon. A társasjátékok lényege a társakkal való együttműködésben, együttjátszásban rejlik, továbbá óvodáskorban meghatározó a gyermeket körülvevő felnőttek mintanyújtó szerepe is a játékban, így fontos kérdés, hogy a gyermekek kivel játszanak társasjátékokat. Az alábbi, *4. ábrán* látható, hogy a gyermekek közel fele, 48%-a az édesanyjával játszik, míg 39%-ban az édesapák is aktív szereplői a társasjátékoknak. Összesítve tehát a gyermekek 87%-a elsősorban a szüleivel, illetve 28%-a a testvérével, azaz a közvetlen családtagjaival játszik társasjátékokat.

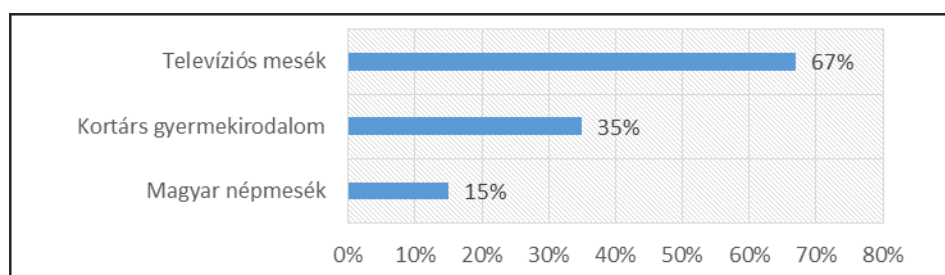


4. ábra: A társasjátékozásban a gyermekek játszótársaiként résztvevők aránya

A fenti ábráról leolvasható eredmény mindenképp öröndetes, mert feltételezéseinkkel ellentétben a gyermekek magas százaléka játszik társasjátékot, amelyben a közvetlen családtagok is aktívan részt vesznek a gyakran hangoztatott szülői leterheltség, munkahelyi elfoglaltság, időhiány, fáradtság ellenére.

3.3 Az óvodás korú gyermekek által kedvelt mesék és a mesehallgatási szokások

A gyermeki kultúra meghatározó eleme a játék mellett a mese, amely nélkülözhetetlen a gyermek fejlődése szempontjából, hiszen annak segítségével látja át az emberi kapcsolatokat, gazdagodik fantáziája, szókincse, a mese szereplőivel azonosulva átélhet különböző helyzeteket, feloldhatja a felhalmozódott feszültséget. A mesei hősökkel azonosulva éli át a gyermek a veszélyt, a megmenekülést, az örömet, a bánatot, részt vesz a kalandokban és nyeri el méltó jutalmát a jó, vagy büntetését a gonosz. A gyermekekben a mese által nem direkt módon rögzülnek a morális tanulságok, közvetítődik a kultúra (Bettelheim 2013). Kutatási eredményeink alapján elmondható, hogy a megkérdezett gyermekek megközelítőleg 58 különböző mesét soroltak fel kedvenc meséik között. A mesék az adatfeldolgozás során 3 nagyobb kategória köré rendeződtek: a televízióban látott mesék (pl. Thomas, a gőzmozdony, Spongyabob, Kisvakond, Micimackó stb.), a kortárs gyermekirodalom alkotásai (pl. Bartos Erika: Anna, Peti, Gergő; Bogyó és Babóca) illetve a magyar népmesék, amelyeknél a válaszokból sajnos nem derült ki, hogy a gyermekek a televízióban látták, vagy élőszóban hallották-e [2].

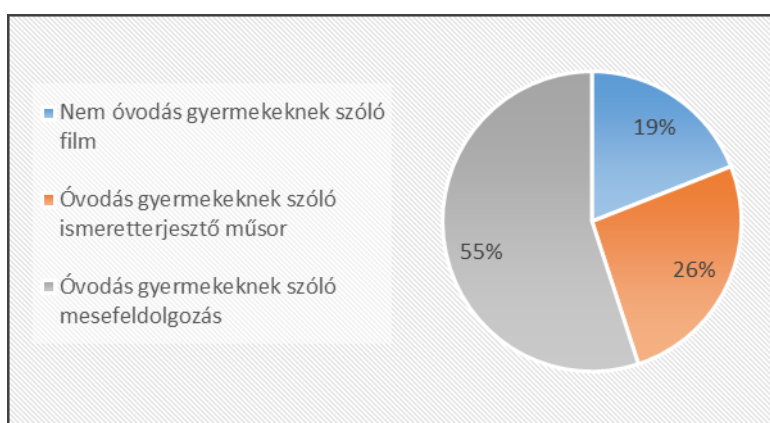


5. ábra: A megkérdezett gyermekek kedvenc meséinek jellege

A fenti, 5. ábra alapján elmondható, hogy a megkérdezett gyermekek többsége, 67%-a a televíziós mesék közül nevezte meg kedvencét, míg 35%-uk kortárs gyermekirodalmi alkotást említett. A magyar népmesék – a kutatási eredményeink alapján – csupán csekély arányban, 15%-ban sorolhatók a megkérdezett gyermekek kedvencei közé. Az óvodai nevelés keretei között a mindennapos mesehallgatás, a népi, a klasszikus és a kortárs irodalmi művek

megismertetése a gyermekekkel kívánatos és szakmai elvárás is egyben (vö. 363/2012. Kormányrendelet Az óvodai nevelés országos alapprogramjáról, a továbbiakban: ONAP). Az óvodák gyermekcsoportjaiban csak kevés esetben van televízió, így kutatási eredményeinkkel kapcsolatban elmondható, hogy a gyermekek ezeket a meséket otthon nézik. A televízió által nyújtott erőteljes képi- és hanghatások feltételezhetően sokkal intenzívebb hatást, élményt keltenek a gyermekekben, a képernyő állandó vibrációval mindig új, színes ingerekkel kelti fel a gyermekek figyelmét. Az óvodában vagy otthon élőszóban hallott népmesékhez vagy kortárs gyermekirodalomhoz képest vélhetően ezért említették szinte kétszer többen a megkérdezett gyermekek a televízióban látott meséket.

A televíziós mesék kategória mélyebb elemzése során kiderült egyrészt, hogy a gyermekek által kedvelt mesék nem minden esetben nevezhetők valóban mesének, másrészt az említett műsor nem az óvodás korosztálynak szánt történettel, tartalommal bír. Az alábbi, 6. ábrán látható, hogy a gyermekek által megnevezett kedvenc mesék csupán 55%-ban nevezhetők jellegük szerint mesének vagy mesefeldolgozásnak. A fennmaradó 45%-ban az említett műsor nem mese, hanem 26%-ban ún. „mesei köntösbe bújtatott”, oktató jellegű, ismeretterjesztő tartalommal bíró történet (pl. a *Fixies* című, a háztartási gépek működéséről szóló, az *Állati küldetés* című, az állatok biológiai sajátosságairól szóló történet, *Noddy kalandjai játékvárosban* című, az angol nyelvvel való ismerkedést szolgáló, vagy *Dóra, a felfedező* című ismeretterjesztő célú mesefilm stb.).

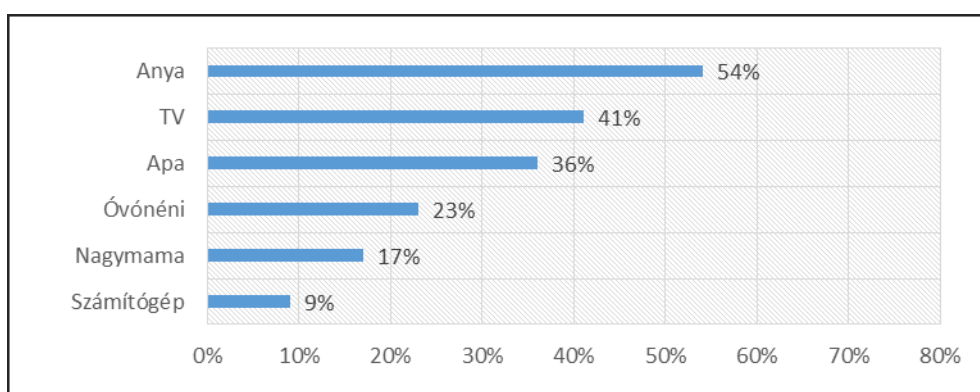


6. ábra: A megkérdezett gyermekek által említett televíziós mesék, műsorok típusainak megoszlása

A fentebb ábrázolt eredmények alapján a megnevezett mesék egy ötöde (19%) egyáltalán nem az óvodás korosztálynak készült tartalommal bíró történet, amelyben a prepubertás, pubertás vagy felnőttkori élethelyzetek, vagy komplex erkölcsi szituációk, konfliktushelyzetek,

tartalmak kerülnek középpontba (pl. *Pókember*, *Transformers mentőbotok*, *Garfield filmek*, *Barbie filmek*, *Mia és én című sorozat* stb.). Az ilyen jellegű élethelyzeteket az óvodáskorú gyermekek – életkori sajátosságaikból és a gondolkodás fejlettségéből fakadóan – még egyáltalán nem értik, esetleg félreértelmezik, valamint önmaguk számára azonosulási mintaként jelenítik meg, amely a fejlődésben lévő gyermeki személyiség számára kedvezőtlen hatással bír.

Az otthoni mesehallgatási szokások feltérképezése során érdekesnek véltük megkérdezni a gyermekeket arról, hogy kedvenc meséjüket kitől hallják. Az alábbi, 7. ábra alapján a megkérdezett gyermekek 54%-ának az édesanya a mesehallgatás forrása, tehát a gyermekek fele az édesanyjától élőszóban is hall mesét otthon. A mesehallgatás forrásaként azonban a gyermekek nagyon magas, 41%-a nevezte meg a televíziót. Az eredmények sajnos nem meglepőek a korábban bemutatott eredmények tükrében, hiszen a kedvenc mesék 67%-a televíziós mese volt (vö. 5. ábra).



7. ábra: A mesehallgatás forrásai a megkérdezettek körében

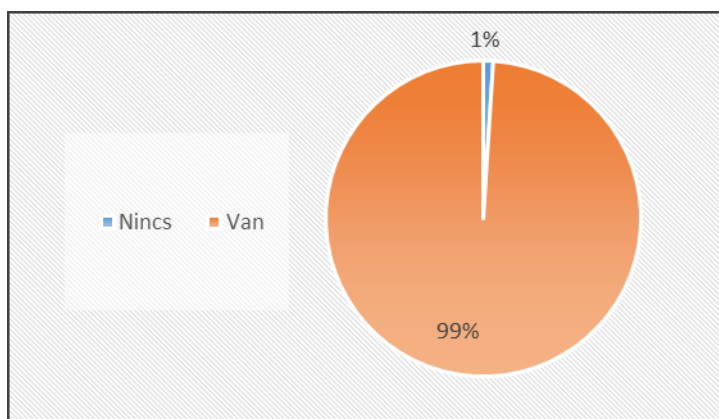
További érdekes eredményként említhető, hogy a mesehallgatás forrásai között 9%-ban megjelent a számítógép is, így összességében a gyermekek fele (50%) nem élő személytől, hanem valamilyen gépi forrásból hallgat mesét. Az élőszóban elhangzott mese egyrészt a mesemondóval kialakuló bizalmas, szeretetteljes, nyugodt légkör által, másrészt a mesék nyelvi-stiláris elemei, emocionális hatásai segítségével érintik meg a gyermeket. Akkor vésődnek az emlékezetbe, akkor válnak aktív verbális kifejezőeszközzé, ha a mese bemutatása élményszerű, élő és modellértékű. A mesemondás nélkülözhetetlen eszközei a nonverbális kommunikációs megoldások is (pl. tekintet, mimika, gesztusok, testtartás stb.) amelyek hatásos kifejezőerejük által fokozhatják a bemutatás szemléletességét (Tancz 2009).

Mindezen hatások másképpen, kevésbé vagy egyáltalán nem érvényesülnek a televízióban vagy a számítógépen látott-hallott mesemondás során.

A fenti, 7. ábrán az óvodapedagógusok mint a mesehallgatás forrásai nagyon alacsony, csupán 23%-ban jelennek meg, amelynek okai között feltételezhetően az óvodai nevelésben elvárt szakmai-módszertani elvárások és a mindennapi gyakorlat közötti ellentmondás említhető meg. Kutatási eredményeink alapján feltételezhető, hogy a gyermekek nem minden óvodában hallanak nap mint nap élőszóban mesét az óvodapedagógustól. Előfordulhat, hogy a mesék méltánytalanul háttérbe szorulnak, esetleg idő hiányában elmaradnak a pedagógiai gyakorlatban. A meseanyag aránytalanságokat mutathat, a népmese ritkán és minimális időkeretben jelenik meg az óvodai nevelésben (Tancz 2009). [3] A megfelelő meseválasztáson kívül még számos egyéb tényező befolyásolja az optimális személyiségfejlesztő hatást és a kommunikációs készségek fejlődését, például: a meseélmények gyakorisága, a bemutatás milyensége, az érdeklődéskeltés (motiváció) módja, a mesemondás atmoszférája és hangulata stb. (Dankó 2004).

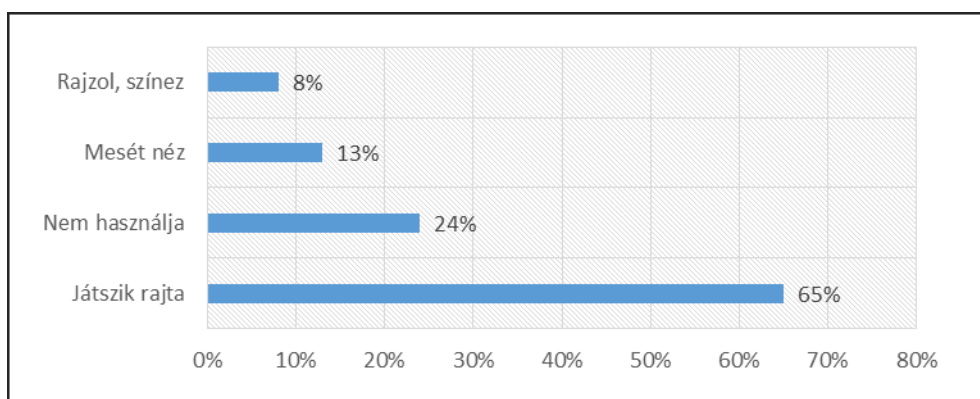
3.4. A számítógép szerepe a gyermekkultúra formálódásában

A fentebb részletezett kutatási eredmények alapján elmondható, hogy a számítógép meghatározó szerepet játszik a gyermekek életében, megtalálható az otthoni kedvelt játékeszközök között, a mesehallgatás forrásai között. Ennek következtében a kultúrákövetítő, kultúrateremtő szerepe vitathatatlan, hatásairól azonban még élénk szakmai viták folynak. A kutatásunkban megkérdezett gyermekek körében érdeklődtünk arról is, hogy van-e otthon számítógépük, és amennyiben van, mit csinálnak vele. Az alábbi, 8. ábrán szembetűnő eredmény, hogy a megkérdezett gyermekek 99%-ának családja rendelkezik otthon számítógéppel. Az infokommunikációs technikák, közöttük a számítógép különböző típusai (laptop, netbook, notebook, tablet stb.) napjainkban már nem bizonyos társadalmi rétegek számára kiváltsággént elérhető luxuscikkek, hanem a mindennapok természetes és szükséges részeként, munkaeszközként, tanulási, kommunikációs, szórakoztatási stb. céllal van jelen a háztartásokban.



8. ábra: A megkérdezett gyermekek otthonában található számítógépek aránya

A családokban lévő számítógépekkel a megkérdezett gyermekek 76%-a foglalkozik, rendszeresen használja különböző célokra. A gyermekek többségének tehát a szülők elérhetővé teszik a számítógépet, amellyel kapcsolatban további kutatások során lehetne feltárni azt, hogy mennyire van jelen a használatban a szülői kontroll és felügyelet. Jelen vizsgálatunkban megkérdeztük a gyermekektől azt is, hogy mire használják a számítógépet. Az alábbi, 9. ábra alapján elmondható, hogy a gyermekek 65%-a rendszeresen játszik rajta, 13%-uk mesét néz, 8%-uk pedig rajzol, színez a számítógépes programok segítségével.



9. ábra: A megkérdezett gyermekek tevékenységei a számítógép-használat során

Az előzőekben bemutatott kutatási eredményekkel összefüggésben elmondható, hogy a számítógép viszonylag csekély arányban (5%) jelent meg a gyermekek otthoni kedvenc játékaik között, mindezek mellett azonban nagyon magas arányban (76%) foglalkoznak vele, tevékenykednek rajta otthon a megkérdezett gyermekek. A tevékenységek között nem meglepő a játék elsődlegessége (65%), hiszen az informatikai „piactér” napjainkban rengeteg játékot, programot kínál a gyermekeknek. Az ilyen típusú szoftverek szereplői gyakran a gyermekek által nézett és kedvelt televíziós mesék hősei, így a számítógépes játékokban már

ismerősként köszönnek vissza a gyermekeknek, illetve a gondosan megtervezett marketing részeként a szülők is szívesen vásárolják meg gyermeküknek a már ismert mesefigurákkal reklámozott termékeket, amelyek sajnos több esetben nem mentesek az agressziótól, a céltalan rombolástól, és csak kisebb arányban tartalmaznak valóban problémamegoldó, gondolkodást fejlesztő intellektuális kihívásokat.

A számítógéppel végzett tevékenységek sorában kevésbé megszokottnak tűnik a mesehallgatás (13%), azonban a televízió kötött műsorrendjével ellentétben az internet segítségével a gyermek bármilyen időpontban megnézheti a kedvenc meséit, annak részeit akár egymás után többször ismételve, így válik megszokottá és egyszerűvé a számítógépes mesenézés, mesehallgatás.

A kutatási eredményeink között talán a legmeglepőbb eredménynek a számítógéppel történő rajzolás, színezés tekinthető. A megkérdezett gyermekek 8%-a nyilatkozott úgy, hogy a számítógépen rajzol, vagy színez. Ennek során a gyermek a számítógépen futó grafikai szoftver (pl. Paint, Photoshop, Corel Painter, Illustrator stb.) segítségével készíthet képeket, amelyek bármikor módosíthatók, korlátlan ideig tárolhatók, szinte bármilyen további számítógépes programban felhasználhatók, például kiadványszerkesztő programban, egy weboldal vagy akár egy családi rendezvény meghívójára.

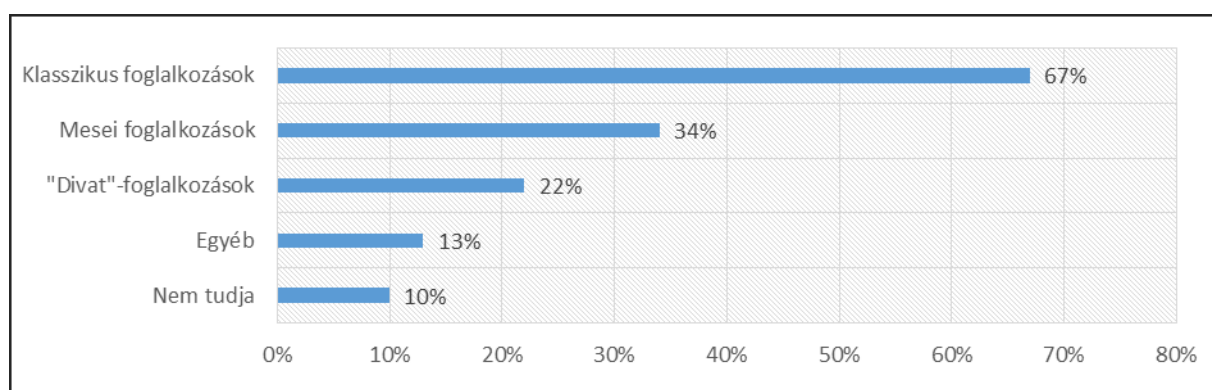
A digitális rajzolás az életkori sajátosságok és a rajzolásnak a gyermeki személyiségfejlődésben betöltött szerepe és funkciója miatt azonban kevésbé járul hozzá a gyermek művészeti, alkotó tevékenysége során kibontakoztatható képességek, kompetenciák fejlődéséhez, fejlesztéséhez, amely alapvetően a belső képek gazdagítására épül [4]. *„Maga a tevékenység, s ennek öröme a fontos, valamint az igény kialakítása az alkotásra, a kreatív önkifejezésre, a környezet esztétikai alakítására és az esztétikai élmények befogadására. Ezen tevékenységek az egyéni fejlettséghez és képességekhez igazodva segítik a képi-plasztikai kifejezőképesség, komponáló-, térbeli tájékozódó- és rendezőképességek alakulását, a gyermeki élmény és fantáziavilág gazdagodását és annak képi kifejezését: a gyermekek térforma és szín képzeteinek gazdagodását, képi gondolkodásuk fejlődését, esztétikai érzékenységük, szép iránti nyitottságuk, igényességük alakítását”* (ONAP, 2012. V. fejezet Rajzolás, mintázás, festés, kézi munka c. fejezet 2-3. bek.).

3.5 Az óvodás gyermekek jövőorientációja

Kutatásunk záró kérdésében előzetes feltevéseink alapján a gyermekek számára szokatlannak vélt kérdést tettünk fel arra vonatkozóan, hogy milyen foglalkozást választanának maguknak felnőttként. A jövőről való gondolkodás, azaz a jövőorientáció magába foglal kognitív

(például döntés a jövőbeni események külső vagy belső okairól), motivációs (például különböző területeknek tulajdonított érték) és affektív (például optimizmus) dimenziókat is (Bathó–Fejes 2013). Ezért a kérdésre adott válaszok egyrészt rendkívül tág, komplex megközelítési, elemzési lehetőségeket nyújtanak a kutatók számára, másrészt a gyermekek gondolatainak, vágyainak érzelem-vezéreltsége miatt messzemenő következtetések megfogalmazására csak kevéssé alkalmasak, hiszen a jövő tervezése elsősorban a serdülőkorban tipikus, reális és jellemző. A kapott válaszok és az eredmények birtokában azonban elmondható, hogy a gyerekek 90%-ának határozott és konkrét elképzelése van arról, hogy mi szeretne lenni felnőttként a jövőben.

Érdekesnek mondható az alábbi, 10. ábráról leolvasható eredmény. A gyermeki mágikus világgal ellentétben a megkérdezettek 67%-a teljesen reális, a valóságban is létező, klasszikus foglalkozást jelölt meg jövőbeni elképzelései között (pl. fodrász, kozmetikus, házépítő, tűzoltó, villanyszerelő, ápolónő, bankár, rendőr, kertész, pék, úszómester stb.)



10. ábra: A megkérdezett gyermekek által megnevezett jövőbeli foglalkozás típusa

A fenti, realiztikus világgal ellentétben a gyermeki gondolkodást és érzelmeiket jellemző explicit vagy implicit vágyteljesítés, azonban nem zárható ki a gyermekek által szeretett személyekkel (pl. édesanya, édesapa, óvodapedagógus) történő azonosulás, vagy utánpótlás befolyásoló szerepe. (A megkérdezett gyermekek között az érzelmi azonosulás nagy mértékben feltételezhető volt például az „óvónéni, anyuka, fagyis, McDonalds-os” válaszok esetében, illetve a klasszikus példaként felsorolt foglalkozásokkal kapcsolatban is a szülői minta befolyásoló hatása vélelmezhető. További érdekes gyermeki válasz volt egy esetben a „nem fogok dolgozni” megállapítás.)

A megkérdezett gyermekek válaszaiban 34%-ban jelentek meg ún. mesei foglalkozások, amelyek esetében felismerhető a hozzá kötődő televíziós mese hatása. (Pl. balerina – *Angelina*

balerina; pókember – *Pókember*; batman – *Batman*; hercegnő – *Barbie* vagy *Disney hercegnők* sorozat stb.) Az előzőekben megemlített mesei foglalkozások a vizsgált korosztály életkori sajátosságainak megfelelően tükrözik a mesehősökkel való azonosulás vágyát, amely az életkori sajátosságokból fakadóan természetes módon idealizált jövőképet mutatnak, azonban ismételten a televízió markáns befolyásoló szerepét és hatását támasztják alá. Feltételezhetően szintén a média befolyásoló hatására megjelentek a gyermeki válaszokban az ún. „divat-” vagy „médiasztár”-foglalkozások (pl. énekes sztár, táncos, Való Világ-os, Megasztár stb.), amelyekben már a példaképekkel kapcsolatos fejlődés-lélektani jellemzőkre is érdemes röviden kitérnünk. A kisgyermek elsősorban a szűk családi körből választanak példaképet és csak később, 8–9 éves kortól, az átpartolás korszakában figyelhető meg, hogy a kortársak közül is választanak követendő ideált. Általában 11–12 éves korban kezdik összesíteni a példaképeket, keresik magukat, és próbálnak kiválasztani egy stílust, amivel igazán azonosulnak, akivé ők is válni szeretnének. Majd ezt követően a lázadó kamaszokra jellemző, hogy gyakran egy „celebet” vagy médiasztárt választanak példaképként (Cole–Cole 2006). Érdekes jelenség, hogy kutatásunkban már az óvodáskorban megjelentek a médiasztár típusú foglalkozások, mint feltételezhető példaképek.

4. Következtetések, javaslatok

Kutatási eredményeink alapján összefoglalható, hogy a megkérdezett gyermekek a kedvelt játékaikat tekintve az otthoni környezetben sokkal több kész, megvásárolt játékszerrel rendelkeznek, mint az óvodában. Ennek következtében az alkotó tevékenység (pl. építés, rajzolás) az otthoni játék során háttérbe szorul a készen kapott játékszerekkel szemben. Az óvodában az életkori sajátosságoknak megfelelő, a gyermeki képzeletet, fantáziát, kreativitást fejlesztő és kibontakoztató alkotó tevékenységre nagyobb figyelmet fordítanak az óvodapedagógusok, ezért az ilyen jellegű tevékenységeket érdemes lenne preferálni a szülők és a családok felé akár az óvodában kipróbált alkotó tevékenységek, technikák közzétételével, azok otthoni kipróbálásra történő ajánlásával, vagy az óvodákban szervezett családi játszóházak, alkotódélutánok keretei között.

A nemek közötti különbségek tekintetében a kislányok körében napjainkban is az egyik legkedveltebb játék a baba és a babázás, az óvodában és otthon is egyaránt jelen van. A Barbie baba esetében azonban jelentős különbségek tapasztalhatók az óvodai és az otthoni kedveltséget tekintve, mert a Barbie babázás otthon jóval magasabb százalékban (23%) van jelen a kislányok játéktevékenységében, mint az óvodában. A Barbie babákkal kapcsolatos

szakmai kritikák gyakran megállapítják, hogy a kisgyermek a Barbie babát azonosulásra készítő szerepmintának találják, amely a későbbi életszakaszban irreális elképzelést fogalmaz meg számukra és alakít ki bennük a női test ábrázolásáról. A „barbizás” a gyermekek körében is már-már életstílus, amelyre az óvodapedagógusoknak és a szülőknek is oda kell figyelni, abban a tekintetben, hogy milyen követendő mintákat, énképet és női ideált erősítünk meg a gyermekeinkben a Barbie babával kapcsolatban.

A kisfiúk által kedvelt játékokra is igaz, hogy az óvodában az alkotást, kreativitást előtérbe helyező játékok preferenciája figyelhető meg, míg otthon a készen megvásárolt játékszerek szerepelnek az élen. Az otthoni játékok között azonban megjelentek a televíziós gyermekműsorokban is egyre gyakrabban feltűnő robotok és a fegyverek, amelyet a gyermekek megközelítőleg egy ötöde (17%) a legkedveltebb játékának nevezett meg. Az erőszakkal kapcsolatban általánosságban is elmondható, hogy az emberiség történelmében és kultúrájában is a különböző korokban, eltérő indíttatásból fakadóan, jelen voltak a harcok, a küzdelem, amit a gyerekek a maguk módján minden korszakban megpróbáltak és megpróbálnak újrajátszani. A fiús, férfias erőpróbák kereteit, szabályait, módját azonban tudatosan, szakértő módon kell megteremteni a gyermekeket körülvevő szülőknek, pedagógusoknak. Kiváló alkalmak nyílnak erre a különböző bátorságpróbákon, pünkösdi király választásakor, vagy a mozgásos tevékenységek, testnevelés foglalkozások erőpróbái alkalmával. Ez esetekben az agresszió helyett a küzdőszellem, a kitartás, az igazságos megmérettetés van jelen, a közösség által meghatározott és elfogadott keretek és szabályok között, míg a televíziós szuperhősök által közvetített pusztító, romboló viselkedésminták és a fegyverekkel való játék a gyermekekben a későbbiekben belsővé váló agresszív magatartásformák megerősítéséhez vezethet. Ezért a szülők és a pedagógusok felelőssége, hogy kontrollálják és konstruktív módon szervezzék meg a küzdő jellegű játékokat, illetve odafigyeljenek arra, hogy milyen tartalmú meséket, játékokat mely korosztály számára ajánlanak vagy nem ajánlanak a gyártók, illetve a szakemberek.

Kutatásunkban a kislányok és a kisfiúk leginkább kedvelt játékainak sorában meglehetősen alacsony százalékban jelent meg a társasjáték, míg egy másik kérdés kapcsán kiderült, hogy a vizsgálatba bevont gyermekek több mint fele, 66%-a szokott otthon társasjátékot játszani. A tapasztalatok szerint a rendszeresen társasjátékokat játszó gyermekek nyitottak, motiváltak, képesek elviselni a kudarcot, és tudnak örömmel – és nem mások kárára – nyerni. A kognitív funkciók mellett egyéb személyes és társas kompetenciák fejlesztésére nyújtanak lehetőséget (pl. önérdek-érvényesítés, empátia, kölcsönösség, a másik szándékainak

felismerése, együttműködés, közösségtudat stb.) Az óvodában is érdemes lenne többször kezdeményezni, mert kutatásunkkal is alátámasztható, hogy a gyerekek magas százaléka otthon is játszik társasjátékot. Azonban nem elhanyagolható, hogy miként vagyunk fizikailag jelen egy játékban, leülünk-e a gyermekek közé, odafigyelünk-e a játékra, segítünk-e a szabályok betartásában, igazságosan és őszintén játszunk-e. (Nem kell mindig a gyermeknek nyerni!)

Vizsgálatunkban a megkérdezett gyermekek többsége, 67%-a a televíziós mesék közül nevezte meg kedvencét, míg 35%-uk kortárs gyermekirodalmi alkotást említett. A magyar népmesék csupán csekély arányban, 15%-ban sorolhatók a megkérdezett gyermekek kedvencei közé. A népmesék az egzisztenciális problémákat mindig tömören és egyértelműen fogalmazzák meg, mindig a gyermek valóságos lelki és érzelmi fejlettségének megfelelően fejtik ki hatásukat. A mesékkal való találkozás optimálisan már kisgyermekkorban, a családban és az intézményes nevelés során elkezdődik. A meseélmény gazdagítja a gyermeki személyiséget, formálja az esztétikai, erkölcsi érzelmeket, fejleszti az értelmi képességeket, kibontakoztatja a gyermeki világgépet és az anyanyelvi-kommunikációs képességeket (Tancz 2009). Ennek ellenére kutatásunk egyik meglepő eredménye, hogy az óvodapedagógusok, mint a mesehallgatás forrásai, nagyon alacsony, csupán 23%-ban jelentek meg a gyermekek válaszaiban. A fentiek miatt véljük fontosnak, hogy a mesemondás, mesehallgatás legyen mindennapos tevékenység, váljon mindennapi szokássá otthon és az óvodában egyaránt, amelyhez szükség van a nyugalmas, meghitt légkörre és a kényelmes hely megteremtésére. A mesemondás alkalmaihoz ismétlődő szokások, szertartások is kapcsolódhatnak (pl. a mese kezdetét jelző zenei szignálok, csengő, gyertyagyújtás stb.) A mesét többször el lehet és el is kell mesélni, mert az ismételt mesehallgatás a felismerés, a ráismerés örömét jelenti a gyermeknek.

A klasszikus kultúráközvetítőkön kívül napjainkban az infokommunikációs technikák szerepével és hatásaival is érdemes foglalkozni a gyermeket nevelőknek. Kutatási eredményeink is igazolták, hogy a megkérdezett gyermekek családjában jelen van a számítógép, amelyet a megkérdezett gyermekek 76%-a rendszeresen használ. Digitális környezetbe születnek bele a gyermekek, akik a számítógépet környezetük természetes részének tekintik, az alkalmazás során azonban a tanulás elsődleges formája a szülői modell utánzása. A szülői minta gyakran dekonstruktív alkalmazási formák interiorizálását jelenti a kisgyermek számára, ami a gyermekek óvodai viselkedésében, játékában is megmutatkozik. Az óvodapedagógus társadalom többsége ugyanakkor az IKT óvodai alkalmazásától egyértelműen elhatárolódik. Mindezek mellett fontos hangsúlyozni, hogy az IKT-használat

fejlesztő hatásait sok kutatás igazolta, amelyek kimutathatóak a gyermeket körülvevő világgal kapcsolatos tájékozottságban, a kogníció, a személyiségfejlődés, a szociális kompetenciák és a motoros képességek területén egyaránt. A kognitív fejlesztő hatások mérhetőek a memória, a figyelem, a kreativitás, a logikus és stratégiai gondolkodás, a többcsatornás információfeldolgozás, a térérzékelés, a gyorsaság és a pontosság területén egyaránt. A megváltozott, egyre inkább digitalizálódó környezetben, a digitális társadalom elvárásait, a digitális eszközhasználat várható előnyeit, a vélt vagy valós hátrányait szem előtt tartva kell az óvodapedagógiának megtalálni azokat a nevelési programokat, módszereket, melyek a testileg és lelkileg egészséges, kiegyensúlyozott, az új elvárásoknak is megfelelni tudó egyének társadalmához vezet.

A gyermeki világképpel kapcsolatosan kutatásunkban az óvodás korú gyermekek jövőorientációt vizsgáltuk, amellyel kapcsolatban a gyermekek által választott példaképek is körvonalazódtak. Számunkra meglepő módon már az óvodáskorban megjelentek a „médiasztár” típusú foglalkozások mint feltételezhető példaképek. Ebben az esetben meghatározó, hogy a gyermekek felé milyen információkat közvetít a közvetlen környezetük a „celeb”-nek, illetve „sztár”-nak kikiáltott személyekről és az általuk képviselt normákról, értékekről. A gyermekeknek még nincs kritikai érzékük, nem érzik, nem tudják pontosan, mi a pozitív és mi a negatív a követendő minta szempontjából. A harmonikus szülő-gyermek kapcsolatban a gyermek a szülőt, az általa képviselt viselkedési formát tartja követendőnek és az azonosulás alapjának, és ideális esetben a szülő (és a pedagógus) sem erősíti meg gyermekében a „celebek”, sztárok által közvetített – gyakran nem kívánatos – erkölcsi értékeket, normákat, viselkedési formákat.

Jegyzetek

- [1] Kutatási eredményeink alapján elmondható, hogy a megkérdezett gyermekek által kedvelt játéktevékenységek és játékszerek említése során a gyermekek egyrészt egyszerre többet is felsoroltak, másrészt a megnevezett válaszok nehezen voltak szétválaszthatók az eredeti szándékunk szerint, mert a gyermekek többsége nem tett különbséget a játék mint tevékenység és mint szer vagy eszköz között. Így az adatok feldolgozását követően, jelen elemzésünkben a fentebb említett kategóriákat a „játék” kifejezés alatt vontuk össze, és ennek megfelelően ábrázoltuk a vizsgálati eredményeinket is.
- [2] Kiss Judit (2004) álláspontja szerint a gyerekek életének, élmény- és ismeretszerzésének egyik, ha nem a legmeghatározóbb eszköze a média, azon belül is a televízió, amellyel

kapcsolatban az egyik legnagyobb problémát az jelenti, hogy a gyerekek nagy hányadának nincs lehetősége a televízióban látottak megbeszélésére, érzelmi és kognitív feldolgozására. A gyerekek médiahasználatának döntő hányadát sem a szülők, sem a pedagógusok nem kontrollálják, s nem teremtenek lehetőséget a látottak értelmezésére, megbeszélésére. A fenti gondolatok miatt véljük jelenetősnek, hogy a megkérdezett gyermekek a kedvenc meséjüket élőszóban hallották-e vagy a televízióban látták.

- [3] Sajnálatos módon a pedagógusok előmeneteli rendszeréhez kapcsolódó „*Útmutató a pedagógusok minősítési rendszeréhez*” című dokumentum Óvodai kiegészítő anyagában sem magyar népmesék szerepelnek az ajánlott irodalmi anyagban.
- [4] Még akkor sem, ha a rajz készítése közben a felhasználó az úgynevezett digitalizáló tábla segítségével dolgozik, ami legjobban egy gyermek rajztáblára hasonlító eszköz, s amely az egér helyett használt speciális toll vonásait szinte tökéletesen képes megjeleníteni a számítógépen.

BIBLIOGRÁFIA

- 363/2012. (XII. 17.) Korm. rendelet az Óvodai nevelés országos alapprogramjáról. Magyar Közlöny, 2012. 171. sz. 28223-28231. p.
- Bathó Edit–Fejes József Balázs (2013): Többségi, hátrányos helyzetű és sajátos nevelési igényű 8. évfolyamos tanulók jövőképe. In: *Iskolakultúra* 2013. július–augusztus, 23. évf. 7–8. sz. 3–16. p.
- Bettelheim, Bruno (2013): A mese bűvölete és a bontakozó gyermeki lélek. Budapest : Corvina Kiadó, 2013. 348 p.
- Bús Imre szerk. (2013): Tanulmányok a gyermekkultúráról. Szekszárd : PTE IGYK Gyermekkultúra Kutatócsoport, 2013. 163 p.
- Cole, Michael – Cole, R. Sheila (2006): Fejlődéslélektan. Budapest : Osiris Könyvkiadó, 2006. 806 p.
- Dankó Ervinné (2004): Irodalmi nevelés az óvodában: Szakmódszertani kérdések. Budapest : OKKER Kiadó, 231 p.
- Gyarmathy Éva (2013): Problémafelvetés – társas és önálló tanulás a digitális korban, bevált gondolkodásfejlesztési módszerek. [online] [2015.03.01.] < URL: <http://www.slideshare.net/digipedkonf/gyarmathy-va-problmafelvets-trsas-s-nll-tanuls-a-digitlis-korban-bevlt-gondolkodsfejlesztsti-mdszerek>.
- Kiss Judit (2004): A televízió hatása a kisiskolás gyerekekre. In: *Új Pedagógiai Szemle* 2004. szept. 54. évf. 9. sz. 35–59. p.

Tancz Tünde (2009): Népmesék az óvodai anyanyelvi-kommunikációs nevelésben. In: *Anyanyelv-pedagógia folyóirat* [online] 2009. 2. évf. 2. sz. [2015.02.28.] < URL: <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=161>

KISSNÉ ZSÁMBOKI, RÉKA

THE FEATURES OF CHILDREN'S CULTURAL ACTIVITIES IN THE MIRROR OF THE CHANGES IN
CHILDREN CULTURE

Children's culture is regarded either as material, financial and spiritual values of human culture that can awake children's interest and are made and organized for them, or they are created by children give them pleasure for the day and promote their development. In our research we made a survey with 500 preschool children in order to get to know their favourite toys and stories, their story-listening habits, their practices of using a computer and their future orientation in the frame of the changes in children culture. The results of our research may contribute to understand the world created by children, may help teachers, parents and kindergarten teacher trainers, moreover may develop education in early childhood and kindergarten teacher training, and may lead to institutional innovations as well.

KOMJÁTHY ZSUZSANNA

A gyógypedagógia múltja, jelene és jövője Győrben

A tanulmány első része történelmi visszatekintést tesz a 67 éves győri gyógypedagógia múltjába. Radó Tibor munkásságán keresztül bemutatja a város fogyatékossgal élő gyermekeinek, fiataljainak szervezett iskolai oktatási rendszerbe történő bevonását, a gyógypedagógiai ellátás megvalósulását. A városban működő gyógypedagógiai iskolák innovációs tevékenységén keresztül szemlélteti az ellátás jelenlegi helyzetét, egyúttal kitér az integráció és az inklúzió megvalósulásának helyi sajátosságaira, a továbbfejlődés lehetőségeire.

Bevezetés

A fogyatékos gyermekek iskolarendszerű oktatásának megszervezése Győr városában a magyar gyógypedagógia kialakulásának több mint kétszáz éves múltra visszatekintő történetében viszonylag későn induló, ám annál gyorsabban fejlődő, mára már innovatívan működő szerves része. Az alapfokú gyógypedagógiai oktatás a fogyatékossg súlyosságát tekintve két bázisintézményben valósult meg a városban. A Bárcki Gusztáv Óvoda Általános Iskola, Készségfejlesztő Speciális Szakiskola, Kollégium és Különleges Gyermekeketthonban, ahol a speciális nevelési szükségletű, 3–24 éves, közepesúlyos értelmileg sérült gyermekek és fiatalok nevelése-oktatása folyik, valamint a Radó Tibor Általános Iskola és Módszertani Intézményben, ahol a tanulásban és értelmileg akadályozott, autista gyermekek mellett átlagos értelmi képességű, súlyos logopédiai problémákkal küzdő gyermekek nevelésével foglalkoznak a szakemberek. A többségi oktatási rendszerbe az átjárhatóságot ezekből az intézményekből az 1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról és annak módosításai tették lehetővé. A jogszabályok által deklarált jogok biztosítják a szülők számára a választás lehetőségét a speciális, illetve a többségi intézmények között.

Jelen írás célja a győri gyógypedagógiai nevelés-oktatás kialakulásának, a szakmai múlt bemutatásán túl, az önkormányzat által fenntartott alapfokú intézmények integrációs készültségi szintjének elemzése, az egyenlő bánásmódról és az esélyegyenlőség előmozdításáról szóló 2003. évi CXXV. törvény kodifikálását követően. A sajátos nevelési igényű gyermekek fogadására irányuló objektív és szubjektív intézményi feltételrendszer meglétének összehasonlító elemzése 2010-től napjainkig, figyelemmel kísérve a pedagógus továbbképzések irányultságát. Az összehasonlítás alapjául a győri önkormányzat

képviselőtestülete által 2007-ben készített Közoktatási Esélyegyenlőségi Program célkitűzései, a város 2010-ben készült Közoktatási Esélyegyenlőségi Helyzetelemzési és Intézkedési Tervében megfogalmazott rövid, közép- és hosszú távú célkitűzések szolgálták, mely célkitűzések megvalósítása, napjaink integrációs feladatait is meghatározzák.

1. A régmúlt: Radó Tibor munkássága és a fogyatékos gyermekek oktatása Győrben

Radó Tibor (1924–1972) nevéhez fűződik a győri gyógypedagógiai oktatás megalapozása. Győrben elsőként ő ismerte fel, hogy az értelmi fogyatékos gyermekek speciális megsegítést igényelnek. Az első iskola 72 gyermekkel Győri Gyógypedagógia néven 1947 februárjában nyitotta meg kapuit. Alaptevékenységként enyhe és középsúlyos értelmi fogyatékos gyermekek oktatása-nevelése mellett beszédhibás gyerekek nevelésével is foglalkoztak az intézményben. 1948 szeptemberétől már a város különböző részein is megkezdődött a fogyatékos gyermekek oktatása oly módon, hogy egy-egy osztályt elkülönítettek számukra a többségi intézményeken belül. Radó Tibor elkötelezettségének köszönhetően hat osztályban, 98 gyermekkel folyt a pedagógiai munka [1].

1963 fordulópontot jelentett az iskola életében, mert új, modern épületbe költözhetek. Győr egyik kerületében (Szabadhegyen), a József Attila utca 4. szám alatti épület adott otthont az iskolának, ahol öt tanulócsoporthoz, mintegy kilencven gyermekkel és tíz nevelővel dolgoztak. Az iskola tevékenységének köszönhetően 1968-ban különválasztották a debilis (enyhe értelmi fogyatékos) és az imbecillis (középsúlyos értelmi fogyatékos) gyermekek nevelését. Kísérleti tanterv keretén belül külön foglalkoztak a két tanulócsoporthoz. Az iskola alapfeladaton túli feladatellátásként kapta meg az 1968–69-es tanévtől kezdődően Győr–Sopron megyében az önálló státuszú logopédiai ellátást, melynek köszönhetően 1969. január 1-jétől az iskolában főállású logopédus dolgozott. 1970–1990 között az intézmény már nem tudta fogadni a megnövekedett gyermeklétszámot, ezért egymás után nyíltak a város különböző pontjain tagozatai. 1972 januárjában elhunyt Radó Tibor, az iskola alapítója. Halálával egy jelentős korszak zárult le a győri gyógypedagógia történetében. Szellemisége, fáradhatatlan tenni vágyása örökre ott hagyta nyomait az intézményben és a városban.

1977. március 7-én új gyógypedagógiai intézménnyel gazdagodott városunk, a Gócze Géza utca 2. szám alatt, Foglalkoztató Iskola és Nevelőotthon néven. Ötvenhárom súlyosan és halmozottan fogyatékos kisgyermek nevelése-fejlesztése valósult meg három óvodai és négy iskolai csoportban. Az iskola létszáma ugyanezen év szeptemberére 167 főre bővült (Forrás: <http://www.barcsi-gyor.hu>).

A két gyógypedagógiai intézmény azóta is több évtizeden keresztül, igényes szakmai színvonalat biztosítva látta, látja el az enyhe, illetve súlyosabb pedagógiai problémákkal küzdő gyermekek oktatását, nevelését a városban.

2. Változások a közelmúltban: innováció a győri többségi iskolákban

A közoktatásban zajló változások, Magyarországnak az Európai Unióhoz történő csatlakozása, valamint az Uniónak az oktatással és neveléssel kapcsolatos elvárásai az intézmények nevelési-oktatási folyamatainak szolgáltatássá történő kiszélesítését vonták maguk után, melynek részévé vált a marginális helyzetben lévő csoportok – köztük a sajátos nevelési igényű gyermekek – társadalmi, ezen belül oktatási integrációjának megvalósítása.

A győri fenntartó önkormányzat a 2003. évi CXXV. törvény kodifikálását követően 2004. április 15-től valamennyi oktatási-nevelési intézményének alapító okiratában alapfeladatul határozta meg a „fogyatékos gyermekek” ellátására vonatkozó kötelezettséget. Az intézményi alapító okiratok e feladatkörrel történő kibővítését azonban nem előzte meg egy teljes körű fenntartói tájékozódás a sikeres integráció feltételrendszerének meglétére vonatkozóan. Az intézmények alapító okirataiban egységesített szövegtartalommal jelent meg az SNI gyermekek fogadására vonatkozó feladat-ellátási kötelezettség. A nevelési és oktatási intézmények többsége úgy integrálta a speciális nevelési szükségletű gyermekeket, hogy csak az alapfeladatok megvalósításához szükséges tárgyi és személyi feltételekkel rendelkeztek, holott a fogyatékos személyek jogairól és esélyegyenlőségük biztosításáról szóló XXVI. törvény II. fejezetében a törvényalkotó már 1998-ban egyértelműen meghatározta az épített környezet, az oktatási feltételek meglétére vonatkozó, a fogyatékos embereket alapvetően megillető jogokat (1998. évi XXVI. törvény II. fejezet 5§ (1)). E jogok biztosítására a törvény életbelépését követően eltelt több év után sem történt városi szintű fenntartói intézkedés.

Győr város képviselőtestülete 2007-ben elkészítette a város esélyegyenlőségi tervét, elméleti lehetőséget teremtve a hátrányos helyzetű (HH), halmozottan hátrányos helyzetű (HHH), valamint a sajátos nevelési igényű (SNI) gyermekek, tanulók számára a minőségi oktatásban való részvételre. Az esélyegyenlőség biztosítása alkotmányos jog, melynek értelmében: *„minden gyermeknek joga van a megfelelő testi, szellemi és erkölcsi fejlődéséhez szükséges védelemhez és gondoskodáshoz”* (Magyarország Alaptörvénye 2011, XVI. cikk (1)). A győri fenntartónak, mint a jog törvényes képviselőjének, nagyobb figyelmet kellett volna szentelnie az Alkotmányban, illetve a 2/2005. (III.1.) OM rendeletben a sajátos nevelési

igényű tanulók óvodai nevelésének, iskolai oktatásának irányelvei mentén az integráció sikerességét célzó ajánlások megvalósítására.

Az intézményeknek a pedagógiai programok és tantervek 2009-es majd 2013-as felülvizsgálata során a 32/2012. (X. 8.) EMMI. rendelet 1. 2. mellékleteinek megfelelően már részletesen szabályozniuk, dokumentálniuk kellett a sajátos nevelési igényű gyermekek fogadására, rehabilitációjára, rehabilitációjára vonatkozó feladataikat. A város nevelési, oktatási intézményeinek nagy része azonban továbbra sem rendelkezett azokkal az alapvető objektív és szubjektív feltételekkel, ami a sajátos nevelési igényű gyermekek sikeres integrációjának megvalósítását elősegíthette volna. A fenntartó az adott időszakban elsősorban az integráció dokumentációs hátterének lefedettségére, és nem a tartalmi munka megvalósítását segítő tárgyi-személyi feltételek biztosítására törekedett.

2.1. Az integráció megvalósulásának objektív és szubjektív feltételrendszere 2007–2010 között a győri oktatási intézményekben

A sikeres integráció megvalósulásához két tényező meglétét emeli ki elsődlegesen a magyar integrációs gyógypedagógia kutatások egyik híres, nemzetközileg is elismert szaktekintélye, Csányi Yvonne (Csányi 2000).

Objektív tényezők:

- (1) Gyógyászati segédeszközök (pl.: nélkülözhetetlenek a mozgásfogyatékos és érzékszervi fogyatékos gyermekek integrált oktatásánál)
- (2) Épület hozzáférhetősége, belső akadálymentesítése
- (3) Osztály létszáma
- (4) Speciális taneszközök (pl.: speciális vonalazású füzetek)

Szubjektív tényezők:

- (1) Fogadó pedagógus személyisége
- (2) Tanterv, tananyag
- (3) Pedagógus módszerei
- (4) Gyermekek szülei
- (5) Gyógypedagógus jelenléte
- (6) Gyermekek (Csányi 2000).

Tekintsük át, a teljesség igénye nélkül, a győri közoktatás 2007 és 2010 közötti időszakát az intézmények objektív és szubjektív feltételrendszerének átvilágításával a fontosabb integrációt segítő tényezők meglétére vonatkozóan.

2.1.1. Az integráció megvalósulásának objektív tényezői a létszám, az akadálymentesítés és az infrastruktúra tükrében

A személyi és tárgyi feltételrendszer vizsgálatához a 2007-ben készült Győr Megyei Jogú Város Közoktatási Esélyegyenlőségi Programjában, valamint a 2010-ben készült Győr Megyei Jogú Város Közoktatási Esélyegyenlőségi Helyzetelemzése és Intézkedési Tervében található adatok kerültek felhasználásra. Az adatokat, az önkormányzat által fenntartott nevelési és oktatási intézmények szolgáltatták.

Az alábbi, 1. ábra jól szemlélteti a városban 2007–2010 között működő közoktatási intézménytípusokon belül előforduló gyermeklétszámokat, ezen belül a sajátos nevelési igényű gyermekek integrációjára vonatkozó legfontosabb adatokat. Megállapítható, hogy a vizsgált időszakban az óvodai nevelésben, illetve a középiskolai oktatásban lényegesen megnövekedett az SNI tanulók száma, míg az általános iskolákban enyhe csökkenés mutatkozott. A sajátos nevelési igényű tanulók többsége integrált oktatási forma keretén belül teljesítette a tanulmányi kötelezettségét.

Az integráltan nevelt-oktatott SNI-s gyermekek létszámának alakulása Győr Megyei Jogú Város által fenntartott intézményekben

Intézménytípus	2007		
	Óvoda	Általános iskola	Középiskola
Intézmények száma	27	39	32
Tanulók száma	3892	10219	15470
SNI gyermekek száma	82	843	358
Ebből integráltan oktatott	52	531	109
Gyógypedagógiai oktatásban részesül	30	312	249

Az integráltan nevelt–oktatott SNI gyermekek létszámának alakulása Győr Megyei Jogú Város által fenntartott intézményekben.			
2010.			
Intézménytípus	Óvoda	Általános iskola	Középiskola
Intézmények száma	31	32	32
Tanulók száma	4704	10625	14449
SNI gyermekek száma	116	769	518
Ebből integráltan oktatott	82	549	259
Gyógypedagógiai oktatásban részesül	34	156	259

1. ábra: Az integráltan nevelt-oktatott SNI-s gyermekek létszámának alakulása Győr Megyei Jogú Város által fenntartott intézményekben

Adatok forrása: Győr Megyei Jogú Város Esélyegyenlőségi Programja, 2007; Győr Megyei Jogú Város Közoktatási Esélyegyenlőségi Helyzetelemzése és Intézkedési Terve 2010

A 2007. évben az önkormányzati fenntartású óvodák közül mindösszesen három óvodában működtettek lokális integráció keretén belül önálló gyógypedagógiai csoportot (egy mozgássérült csoportot 10 fővel, 1–1 logopédiai csoportot pedig 9, illetve 11 fővel). A fentebb említett önálló óvodai gyógypedagógiai csoportok 2010-ben összesen 28 gyermek elhelyezését oldották meg a városban. Hat fő középsúlyos értelmi fogyatékos gyermek nevelésére speciális intézményben került sor.

Az óvodai csoportok létszámának 2007. évi vizsgálatából megállapíthatóvá vált, hogy az önkormányzati fenntartású 27 óvodából 14 óvoda 28 csoportjában jelentősen magas volt a létszám, amely meghaladta a közoktatási törvény 3. sz. melléklet I. részében meghatározott 25 fős maximális létszámot (1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról 3. sz. melléklet I.). Az óvodai csoportok létszámtúllépése a 2010. évet követően sem változott. A 200 óvodai csoportból 73-ban a gyermeklétszám meghaladta a törvény által meghatározott maximális létszámot. Az általános és középiskolákat tekintve két intézményben volt gyógypedagógiai csoport vagy tagozat. A tanulói létszámok itt nem tértek el a közoktatási törvényben előírt maximális adatoktól.

Az akadálymentesítés tekintetében a sajátos nevelési igényű gyermekek integrált oktatásának, valamint az esélyegyenlőség biztosításának egyik alapfeltétele a fizikai

környezet akadálymentesítése. Az 1997. évi LXXVIII. törvény 2. paragrafusa az épített környezet alakításáról és védelméről a következőképpen fogalmaz: az épített környezet akkor akadálymentes, „*ha annak kényelmes, biztonságos és önálló használata minden ember számára biztosított, ideértve azokat az egészségkárosodott egyéneket vagy embercsoportokat is, akiknek ehhez speciális létesítményekre, eszközökre, illetve műszaki megoldásokra van szükségük*” (Hatályos Jogszabályok Gyűjteménye 2014).

A város közoktatási intézményeinek akadálymentesítéséről készített helyzetfelmérés alapján a 2007. évi Közoktatási Esélyegyenlőségi Program a következő megállapítást tette: „*a minimálisan szükséges akadálymentesítés feltételeinek sem felel meg minden iskola*” (GYMJV Közoktatási Esélyegyenlőségi Program 2007, 28). A minimális akadálymentesítés, az épített környezethez való hozzáférést jelenti, mely első sorban a mozgáskorlátozott gyermekek többségi oktatásban való részvételének alapvető feltétele.

A CAMELOT Mozgássérült Fiatalok Győri Egyesülete, valamint a Széchenyi István Egyetem mérnök és szociális munkás szakos diákjainak közös projekteredményeként létrejött egy adatbázis 2010-ben, amely felmérte többek között az oktatási intézmények akadálymentességét. A közel kilencven közoktatási feladat ellátási helyből csupán 22 volt akadálymentes (két óvoda, hat általános és középiskola, valamint két általános iskola). Az akadálymentes intézmények többsége felsőoktatási intézmény volt (Forrás: CAMELOT: Akadálymentes helyek Győrben: Oktatás <http://www.camelotgyor.hu>).

Az óvodák, általános és középiskolák nem voltak megközelíthetőek sem a kerekesszékekkel közlekedő, sem pedig az érzékszervi fogyatékossgal élő kisgyermekek számára. A vak és gyengén látó gyermekek integrációjához fontos a közlekedést segítő csúszásmentes burkolat kiépítése, a védőkorlátok felszerelése, tájékozódást segítő pontírasú jelzések elhelyezése a falakon, illetve rendszeresített hangjelek, vezetévonalak, melyek segítik az intézményekben való tájékozódást. A hallássérült gyermekek számára nagyon fontos a hang információ vizuális megjelenítése, fényjelzések alkalmazása, indukciós hurok kiépítése, mely sajnos egyetlen alsó fokú intézményben sem található meg még napjainkban sem.

A fentiek alapján megállapítható, hogy 1997. évi LXXVIII. törvényben deklarált, az épített környezet sérülés-specifikus átalakítására vonatkozó jogok ellenére sem volt megoldott az intézmények többségében az akadálymentesítés.

Az 1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról 30. § (3) bekezdése értelmében azoknak az intézményeknek, amelyek a sajátos nevelési igényű gyermekeket látnak el, rendelkezniük kell a rehabilitációhoz és rehabilitációhoz szükséges tárgyi feltételekkel.

Az intézmények infrastrukturális helyzetét, integrációs készülségi szintjét jól tükrözi a 2. ábra, mely az alap eszközkészlet meglétére vonatkozó adatokat mutatja. Az adatszolgáltatásokból kitűnik, hogy az egyéni fejlesztéshez szükséges foglalkoztatók, tornaszobák száma mindenhol alacsony, különösen a 2007-es évet tekintve. Az önkormányzat által fenntartott 89 intézményben, az alapfokú oktatás részét képező 66 intézményből (27 óvoda és 39 általános iskola) mindösszesen 38 intézmény rendelkezett az egyéni foglalkozásokhoz szükséges fejlesztőszobával, illetve tornateremmel. A tornatermi ellátottságot tekintve megállapítható, hogy az általános iskolákban legalább egy tornaterem mindenhol volt, míg az óvodák többségénél nem. A középfokú oktatás intézményei közül háromban volt fejlesztőszoba, egy pedig nem rendelkezett tornateremmel.

Infrastrukturális mutatók 2007-ben				
	<i>Egyéni fejlesztő szoba</i>	<i>Tornaterem</i>	<i>Só szoba</i>	<i>Intézmények száma</i>
Óvodák	38		6	27
Általános iskola			0	39
Középiskola	3	22	0	23
Infrastrukturális mutatók 2010-ben				
	<i>Egyéni fejlesztő Szoba</i>	<i>Tornaterem</i>	<i>Só szoba</i>	<i>Intézmények száma</i>
Óvodák	16	7	8	31
Általános iskola	14	32	0	32
Középiskola	5	31	0	32

2. ábra: Infrastrukturális mutatók 2007 és 2010 között Győrben

Adatok forrása: Győr Megyei Jogú Város Esélyegyenlőségi Programja, 2007; Győr Megyei Jogú Város Közoktatási Esélyegyenlőségi Helyzetelemzése és Intézkedési Terve 2010

A 2010-es évet tekintve megállapítható, hogy az oktatási intézmények közül az óvodák 26 telephelyéből 16-ban volt logopédiai foglalkoztató, egyéni fejlesztőszoba. Az általános iskolák közül 14-ben volt, egyéni fejlesztő–logopédiai foglalkoztató. Több általános iskola viszont nem rendelkezett ezzel az alapfeltétellel, holott magas volt az SNI tanulók száma. Akadt viszont olyan intézmény is, ahol egynél több fejlesztőszoba állt rendelkezésre. A 32

középiskolát tekintve, mindössze 3-ban volt logopédiai foglalkoztató, vagy fejlesztőszoba. Az általános és középiskolák közül, egy kivételével mindegyik rendelkezett legalább egy tornateremmel. Az óvodák helyzete ennél lényegesen rosszabb képet mutatott, mivel saját tornateremmel összesen 7 óvoda rendelkezett.

Összegzésként megállapítható, hogy az alsó és középfokú nevelési–oktatási intézmények jelentős része nem rendelkezett a sajátos nevelési igényű gyermekek egyéni fejlesztését segítő alapvető helyiségekkel.

2.1.2. Az integráció megvalósulásának szubjektív tényezői az intézményi dokumentumok és a pedagógusok szakmai felkészültségének tükrében

Győr város 2007. évi Közoktatási Esélyegyenlőségi Programjának 13. oldalán olvashattuk, hogy az intézmények alapító okirataiban megtalálható a sajátos nevelési igényű gyermekek ellátására vonatkozó kötelezettség teljesítése. Az alapító okiratokban azonban nem került meghatározásra, hogy az intézmények – a személyi és tárgyi feltételeik meglétéből adódóan – milyen típusú fogyatékossgal élő gyermekek fogadására vállalkoznak. Az esélyegyenlőségi terv megállapítása szerint az óvodai nevelési programok mindegyike kivétel nélkül tartalmazta *„a gyermekvédelemmel összefüggő tevékenységeket, a szülők, gyermekek és pedagógusok hatékony együttműködésének formáit, az integráció megvalósításának elveit, a sajátos nevelési igényű gyermekek fejlesztésével kapcsolatos feladatokat”* (GYMJV Közoktatási Esélyegyenlőségi Program 2007, 13). Az esélyegyenlőségi terv azonban nem tért ki arra, hogy az általános és középiskolákban milyen módon biztosították a sajátos nevelési igényű tanulók számára a sérülésspecifikumnak megfelelő oktatási, oktatásszervezési esélyegyenlőséget. A 2010. évi helyzetelemzési és intézkedési terv 29. oldalán mindössze annyi volt olvasható, hogy: *„Győr városa az SNI-s tanulók integrált ellátását az egyes intézményekben a Radó Tibor Általános Iskola és Gyógypedagógiai Módszertani Intézmény szakmai útmutatásával és szakembereinek támogatásával látta el. [...] A középiskolákban az SNI-s diákok szakképzését szegregáltan a Speciális Szakiskola biztosítja”* (Közoktatási Esélyegyenlőségi Helyzetelemzési és Intézkedési Terv 2010, 43).

Füves Sándorné gyógypedagógus, közoktatási szakértő 2010-ben városi szinten vizsgálta a sajátos nevelési igényű tanulók integrációs helyzetét. A vizsgálat többek között megállapította, hogy az alapfokú intézmények jelentős része (33) ellátta a különleges gondozásra szoruló gyermekeket. A rehabilitációs, rehabilitációs foglalkozásokat az intézmények saját vagy utazó szakemberek által biztosították a gyermekeknek. A középfokú

oktatási intézmények többségében azonban az integráltan oktató SNI tanulóknak a törvény által kötelezően előírt rehabilitációs és rehabilitációs ellátása nem volt lefedett (Füves 2010). A sajátos nevelési igényű gyermekeket nevelő-oktató intézmények dokumentumainak tartalmaznia kellett – a 2/2005. (III.1.) OM rendelet 2. számú mellékletének értelmében is – a sajátos nevelési igényű gyermekek nevelésének célját, feladatát, tartalmát és követelményeit. Füves Sándorné 2010-es vizsgálata, amely kitért az intézmények dokumentumainak felülvizsgálatára is, megállapította, hogy „*az intézmények nem eléggé körültekintőek a dokumentációk vezetésében*” (Füves 2010, 228). A szakértő megfogalmazta, hogy szükséges lenne a tantervekben a tanulók sérülésspecifikumaihoz való alkalmazkodás, a követelményminimum és a hozzá vezető út megjelölése (Füves 2010).

A fentiek alapján megállapítható, hogy – bár a jogszabályok egyértelműen meghatározták a nevelési-oktatási intézmények számára a sajátos nevelési igényű gyermekek nevelésének, oktatásának feltételeit, annak dokumentumait – a győri intézmények jelentős részénél a sikeres integráció már az alapidokumentumok hiányosságaiából eredően megkérdőjelezhetővé vált.

A pedagógusok továbbképzését tekintve az óvodapedagógusok szakirányú továbbképzéseinek vizsgálatából kiderült, hogy a 348 alkalmazásban álló pedagógusból csupán mintegy 79 fő rendelkezett különböző speciális, az integrált nevelést segítő szakképzettséggel [2]. Az óvodapedagógusok közül sokan rendelkeztek a hatékony együttnevelést segítő módszertani végzettség széles skálájával, pl. Ayres-terápia, jelelés, mozgásfejlesztő, nyelvfejlesztő, egészségfejlesztő mentálhigiénikus, játépszichológia, tanulási problémák, magatartási zavarok korai felismerése, csökkentése (Győr Megyei Jogú Város Közoktatási Esélyegyenlőségi Programja (2007, 18).

Az óvodapedagógusok továbbképzésére vonatkozó szám adatok 2010-ben a következőképpen alakultak: a 386 fő alkalmazásban álló óvodapedagógusból már 157 fő rendelkezett különböző speciális szakképzettséggel.

A győri óvodapedagógusok módszertani képzettségének irányultsága (2007)							
Képzettségek	Hatékony együttnevelés	Fejlesztő pedagógus	Gyógytestnevelő	Konduktor	Szociálpedagógus	Gyógypedagógus + asszisztens	Összesen
		33	15	10	2	5	14
A győri óvodapedagógusok módszertani képzettségének irányultsága (2010)							
	Hatékony együttnevelés	Differenciált nevelés	Kooperatív tanulás	Projektpedagógia	Dramapedagógia	Összesen	
	85	30	7	31	4	157	

3. ábra: A győri óvodapedagógusok módszertani képzettségének irányultsága 2007 és 2010 között

Adatok forrása: Győr Megyei Jogú Város Esélyegyenlőségi Programja, 2007; Győr Megyei Jogú Város Közoktatási Esélyegyenlőségi Helyzetelemzése és Intézkedési Terve 2010

Amint azt a fenti, 3. ábra adatai is mutatják, megnövekedett a hatékony együttnevelést segítő módszertani végzettség szerzésére irányuló továbbképzések iránti érdeklődés. A néhány évvel korábbi 33 főről 85 főre emelkedett azoknak a pedagógusoknak a száma, akik fontosnak tartották az integrációt elősegítő ismereteik szakirányú bővítését.

A város általános iskoláiban 2007-ben a főállású pedagógusok száma 1072 fő volt, a pedagógiai munkát segítő alkalmazottak száma pedig 55 fő. Az egy fő pedagógusra jutó gyermeklétszám 10 fő. A gyógypedagógiai kompetenciák megléte intézményenként változatos képet mutatott. Egy fő gyógypedagógusra a városban 6,2 fő SNI tanuló jutott. Ezt az arányt nagyban javította a Radó Tibor Általános Iskola gyógypedagógusainak magas létszáma, mivel ők biztosították a városban a logopédiai ellátást. A pedagógusok módszertani továbbképzéseken való részvételét vizsgálva megállapíthatóvá vált, hogy a tanítók, tanárok többsége főleg olyan módszertani továbbképzésen vett részt (összesen 197 továbbképzés), amely főleg a hátrányos helyzetű és halmozottan hátrányos helyzetű tanulók differenciált fejlesztését segítette elő. A módszertani képzések közül a legtöbben az egyéni haladási ütemet segítő differenciált tanulásszervezéssel kapcsolatos továbbképzéseken vettek részt, valamint a

kooperatív módszereket és az integrált nevelés alapjait sajátították el. Kevesebben végeztek projektpedagógiai és drámapedagógiai tanfolyamokat, amelyek szemléletükben és módszereikben egyébként jól adaptálhatóak lettek volna az integrált oktatásban. A 4. ábra adatai jól szemléltetik a fentebb leírtakat.



4. ábra: A pedagógusok módszertani tanfolyamokon való részvételi aránya az összes főállású pedagógus számához viszonyítva az 1-8. évfolyamon

Adatok forrása: Győr Megyei Jogú Város Köznevelési Esélyegyenlőségi Programja 2007, 27

Az önkormányzat által 2010-ben fenntartott általános iskolákban foglalkoztatott pedagógusok száma 854 főre csökkent, míg a pedagógiai munkát segítő alkalmazottak száma (55 fő) nem változott. Az egy főállású pedagógusra jutó gyermekek száma (10,7 fő) az általános iskolai tanulók vonatkozásában kissé emelkedett. Az általános iskolákban dolgozó pedagógusok 445 továbbképzésen vettek részt, mely továbbképzések egy része az integrált nevelés szempontjából is segítette munkájukat.

A győri általános iskolai tanárok módszertani képzettségének irányultsága (2010)						
Képzések	Hatékony együttműködés	Differenciált nevelés	Kooperatív tanulás	Projekt-pedagógia	Dráma-pedagógia	Egyéb
	11	37	96	31	19	251
Összesen /fő/						445

5. ábra: A győri általános iskolai tanárok módszertani képzettségének irányultsága 2010-ben

Adatok forrása: Győr Megyei Jogú Város Esélyegyenlőségi Programja, 2007; Győr Megyei Jogú Város Közoktatási Esélyegyenlőségi Helyzetelemzése és Intézkedési Terve 2010

A középiskolákban tanító pedagógusok esélyegyenlőséget segítő, korszerű módszerek elsajátítására irányuló továbbképzéseken való részvételi arányról nem áll rendelkezésre számszerűsíthető adat. A 2007. évi Közoktatási Esélyegyenlőségi Program konkrét számadatok megadása nélkül úgy értékelte a tanárok továbbképzéseken való részvételét, hogy lényegesen több pedagógusnak kellene az esélyegyenlőség megvalósítását érzékenyítő továbbképzéseken részt vennie.

A város középiskolaiban 2010-ben tanító tanárok továbbképzési irányultságát mutató 5. ábra adatait figyelembe véve megállapítható, hogy lényegesen több pedagógusnak kellett volna az esélyegyenlőség biztosítása érdekében bővítenie módszertani kultúráját a tanórák szervezését, azok hatékonyságát illetően, a speciális továbbképzéseken való nagyobb arányú részvétellel. A 6. ábra adatai szemléltetik a középiskolákban tanító pedagógusok továbbképzéseken való részvételét.

A győri középiskolai tanárok módszertani képzettségének irányultsága (2010)						
Képzettség	Hatékony együtt - nevelés	Differenciált nevelés	Kooperatív tanulás	Projekt - pedagógia	Dráma- pedagógia	Egyéb
	4	98	42	62	15	335
Összesen: /fő/						556

6. ábra: A győri középiskolai tanárok módszertani képzettségének irányultsága 2010-ben

Adatok forrása: Győr Megyei Jogú Város Esélyegyenlőségi Programja, 2007; Győr Megyei Jogú Város Köznevelési Esélyegyenlőségi Helyzetelemzése és Intézkedési Terve 2010

A győri nevelési-oktatási intézmények integrációs helyzetének 2007–2010 közötti időszakát értékelve megállapítható, hogy az óvodai csoportlétszámok az intézmények több mint a felénél meghaladták a köznevelési törvényben meghatározott maximális létszámot. A nevelési-oktatási intézmények jelentős hányada nem volt akadálymentes, a mozgássérült gyermekek integrációját egy nevelési intézmény vállalta fel, lokális integráció keretén belül. A nevelési-oktatási intézmények jelentős része nem rendelkezett az integrációhoz szükséges alapvető infrastrukturális feltételekkel, az integrációt segítő intézményi dokumentumok egy része pedig hiányos volt. A pedagógusok többsége csekély mértékű érdeklődést mutatott az integrációt segítő módszertani továbbképzések iránt. Kivételt képeztek az óvodapedagógusok, akik a továbbképzéseket tekintve nagyobb érdeklődést mutattak az integrációt segítő módszerek elsajátítása iránt, mint az általános és középiskolai tanárok.

3. Győr városának gyógypedagógiai helyzetképe napjainkban

3.1. A törvényi változások

A köznevelési törvény módosításának köszönhetően 2013-tól jelentős változások mentek végbe a SNI-s tanulók ellátásában. A törvény a sajátos nevelési igényű tanulókat a különleges bánásmódot igénylő tanulók csoportjába sorolta, az ellátásukat tekintve a teljes integrációt hangsúlyozta. Az integráló intézmények számára újfajta, az eddiginél lényegesen magasabb szintű szervezettséget és szakmai készenlétet, elfogadást várt el. Az ehhez szükséges

finanszírozási háttér állami feladattá vált, tekintve, hogy 2013. január 1-től a Klebelsberg Intézményfenntartó Központ (KLIK) az állami fenntartású iskolákat és a szegregált gyógypedagógiai óvodákat egy közös költségvetésből gazdálkodó egységbe olvasztotta be (2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről 74§ (1)). A rendszer zökkenőmentes működtetése megfelelő számú és végzettségű gyógypedagógus jelenlétét igényli, tekintve, hogy a jogszabály kimondja, hogy minden sajátos nevelési igényű tanulót annyi rehabilitációs órában kell részesíteni, amennyit a sérülés típusa alapján a törvény előír számára.

3.2. Radó Tibor Általános Iskola és Módszertani Intézmény integrációs csoportjának tevékenysége és jelentősége

A győri Radó Tibor Általános Iskola és Módszertani intézmény integrációs csoportjának 2013–2014-es tanév végi összefoglalójában az intézményegység-vezető arról számolt be, hogy a sajátos nevelési igényű gyermekek integrált ellátását Győr Megyei Jogú Város óvodáiban és Győr és járása iskoláiban 16 főállású, egy félállású, és 6 megbízási szerződéssel dolgozó kollégának a foglalkoztatásával tudta az intézmény biztosítani. A látás- és hallásfogyatékos, szomatopedagógiai ellátást igénylő gyermekek teljes körű megsegítése az adott időszakban megoldott volt a városban (Nagy 2014). Az alábbi, 7. ábra összesített formában szemlélteti a módszertani intézmény integrációs csoportja által a 2013–2014-es tanévben ellátott SNI gyermekek számát.

RADÓ TIBOR ÁLTALÁNOS ISKOLA ÉS MÓDSZERTANI INTÉZMÉNY ÁLTALA 2013-2014-ES TANÉVBEN INTEGRÁLTAN ELLÁTOTT GYERMEKEK	
ÖSSZESEN TIFLOPEDAGÓGIA:	8 gyermek
ÖSSZESEN SZOMATOPEDAGÓGIA:	15 gyermek
ÖSSZESEN SZURDOPEDAGÓGIA:	30 gyermek
ÖSSZESEN LOGOPÉDIA:	162 gyermek
ÖSSZESEN AUTIZMUS SPECIFIKUS FEJL:	20 gyermek
KOMPLEX FEJLESZTÉSBEN, GYÓGYPEDAGÓGIAI MEGSEGÍTÉSBEN:	99 gyermek
Összesen:	292 gyermek
EGYÉB TERÁPIÁBAN ÖSSZESEN ELLÁTOTT GYERMEK:	124 GYERMEK
ALAPOZÓ MOZGÁSTERÁPIA	32 gyermek

AYRIS TERÁPIA	26 GYERMEK
LOGOPÉDIA LOGOPÉDIAI OSZTÁLYOKBAN	79 GYERMEK
LOGOPÉDIA TANULÁSBAN AKADÁLYOZOTT GYERMEKEKNÉL	28 GYERMEK
LOGOPÉDIA FOGYATÉKOS GYERMEKEKNÉL	2 GYERMEK

7. ábra: A Radó Tibor Általános Iskola és Módszertani Intézményben integráltan ellátott gyermekek száma (2013–14-es tanév)

Adatok forrása: Nagy Eszter Mária (2014): 2013–14-es tanév, év végi beszámoló

Az intézményegységénél a munkát segítő utazó gyógypedagógusok száma az elmúlt tanévhez képest csak egy, teljes óraszámában foglalkoztatott gyógypedagógusi státusszal növekedett, annak ellenére, hogy az alábbi, 8. ábra adatai az ellátásra váró integráltan nevelt gyermekek összlétszámát tekintve jelentős mértékű növekedést mutat az előző tanévben ellátott gyermekhez viszonyítva.

RADÓ TIBOR ÁLTALÁNOS ISKOLA ÉS MÓDSZERTANI INTÉZMÉNY ÁLTAL A 2014–2015-ÖS TANÉV ELSŐ FÉLÉVÉBEN INTEGRÁLTAN ELLÁTOTT GYERMEKEK	
ÖSSZESEN TIFLOPEDAGÓGIA:	8 gyermek
ÖSSZESEN SZOMATOPEDAGÓGIA:	60 gyermek
ÖSSZESEN SZURDOPEDAGÓGIA:	30 gyermek
ÖSSZESEN LOGOPÉDIA:	174 gyermek
ÖSSZESEN AUTIZMUS SPECIFIKUS FEJL:	25 gyermek
KOMPLEX FEJLESZTÉSBEN, GYÓGYPEDAGÓGIAI MEGSEGÍTÉSBEN:	150 gyermek
Összesen:	447 gyermek
TÖBB FEJLESZTÉST IS KAP:	142 GYERMEK

8. ábra: A Radó Tibor Általános Iskola és Módszertani Intézményben integráltan ellátott gyermekek száma a 2014–2015-ös tanévben

Adatok forrása: Nagy Eszter Mária (2015): 2014–15-ös tanév, félévi beszámolója

A félévi beszámoló kitér arra is, hogy 5 gyógypedagógus különböző óraszámában segíti a tanévben az utazó gyógypedagógusok munkáját, míg két gyógypedagógus megbízási szerződéssel, külsős munkatársként látja el a feladatokat. Az integrációban dolgozó

szakemberek a jelentősen megnövekedett gyermeklétszám mellett is igyekeznek a törvényben előírt óraszámban biztosítani a rehabilitációs foglalkozásokat az arra rászoruló kisgyermek számára. Vannak azonban olyan területek, mint például az autizmus specifikus fejlődéssel élő gyermekeké, ahol szakemberhiányból adódó óraszámhiány miatt nem biztosítható a törvényben előírt heti tíz óra rehabilitációs fejlesztés az érintett gyermekek számára.

Probléma mutatkozik a logopédiai ellátás területén is, ahol szintén óriási a szakemberhiány városunkban, annak ellenére, hogy Győrben logopédusképzés folyik [3]. Az ellátásra váró gyermekek magas száma és a kevés szakember – néhány kirívóan súlyos esettől eltekintve – csak nagycsoportos kortól teszi lehetővé a rászoruló gyermekek logopédiai megsegítését a város óvodáiban.

A Radó Tibor Általános Iskola és Módszertani Intézmény szakemberei egyre bővülő tanulói létszámmal végzik a sajátos nevelési igényű gyermekek/tanulók komplex gyógypedagógiai és egyéni fejlesztését napjainkban, a többségi nevelési-oktatási intézményekben. A 9. ábra jól szemlélteti a gyermekek létszámának, valamint a szolgáltatást igénylő intézmények számának folyamatos növekedését.

Az integrált nevelés alakulása Győrben 2005 és 2015 között			
Tanév	Ellátott gyermekek száma (fő)	Óvoda	Általános iskola
2005/2006	11	6 óvoda	2 Iskola
2006/2007	48	15 óvoda	5 iskola
2007/2008	57	15 óvoda	7 iskola
2008/2009	90	17 óvoda	9 iskola
2009/2010	141	17 óvoda	11 iskola
2010/2011	156	20 óvoda	13 iskola
2011/2012	275	25 óvoda	17 iskola
2013/2014	450	37 óvoda és tagóvoda	19 iskola
2014/2015	447	38 óvoda és tagóvoda	32 iskola

9. ábra: Az integrált nevelés alakulása Győrben 2005 és 2015 között

Adatok forrása: Reiger Andrea igazgatónő Radó Tibor Általános Iskola és Gyógypedagógiai Módszertani Központ (2014)

A folyamatosan emelkedő létszám miatt az iskola szakemberei minden tanév végén tájékoztató jelleggel felméri a következő tanévkezdésre várható SNI gyermekek számát a többségi intézmények vezetőinek jelzése alapján, így a következő tanévre már előre tervezni tudják a speciális szakember-szükségletet. A tanév megkezdésekor a megfelelő végzettségű szakemberek utazó tanárként heti rendszerességgel végzik munkájukat a győri tankerülethez tartozó, KLIK által fenntartott általános iskolákban és a győri önkormányzat által fenntartott óvodákban.

A Klebelsberg Intézményfenntartó Központ győri tankerülete a 2013–2014-es tanévtől a részképesség-zavarokkal és „disz-es” problémákkal küzdő gyermekek ellátását az iskolák saját gyógypedagógusainak kompetenciakörébe utalta, annak érdekében, hogy csökkentse a Radó Tibor Általános Iskola feladatait. Az általános és középiskolákban csak az érzékszervi fogyatékossgal élő, illetve az autista gyermekek és fiatalok ellátását végzik jelenleg a módszertani intézmény szakemberei. A feladatok ellátásának megsegítésére a győri önkormányzat 2013-ban megállapodást kötött a Radó Tibor Módszertani Intézménnyel, melynek értelmében az általa működtetett integráló óvodákban a foglalkozásokhoz szükséges alapeszközöket biztosítja (pl. rajzlap, ceruza, gyurma stb.).

Az alapkészlet biztosításán túl azonban az utazó gyógypedagógiai tanári hálózat sikeres működéséhez szükség van speciális fejlesztő eszközökre, amellyel a legtöbb intézmény nem rendelkezik. A Radó Tibor Általános Iskola és Módszertani Intézmény először 2007-ben, majd 2012-ben sikeresen pályázott a TÁMOP 3.1.61–1/2–20110012– pályázat keretén belül, melynek eredményeként rendkívül magas színvonalú eszközparkot hozhatott létre az eredményes fejlesztőmunka támogatására [4]. Az eszközpark létrehozásával a Radó Tibor Általános Iskola és Módszertani Intézmény napjainkra megvalósította Győr városában a sajátos nevelési igényű gyermekek integrált oktatásának korszerű tárgyi és személyi feltételeit.

4. A jövő: az állami és fenntartói szerepvállalás jelentősége

„Az anyagi források szétosztásának mikéntje nagymértékben és alapvetően meghatározza, hogy egy adott országban fejlődik-e az integráció vagy sem” (Csányi 2000, 397). Az integrált nevelés költségigényes, az emelt normatív támogatás nem fedezi minden esetben ezeket a költségeket. Az elmúlt évek gazdasági helyzete nagymértékben hátráltatta az oktatási intézmények infrastruktúrájának fejlődését. A törvényi szabályozás Magyarországon hiába adott zöld utat az integrációnak, ha a kezdeményezést nem támasztotta alá megfelelő

finanszírozási háttér (Csányi 2000). A sikeres oktatási integráció egyik legfontosabb eleme a pedagógiai feltételek megteremtése: az akadálymentes tanulói környezet, a sérülésspecifikumnak megfelelő taneszközök, segédeszközök és az életvitelt segítő eszközök jelenléte az oktatásban, a pedagógusok módszer- és szemléletbeli változása, szakirányú továbbképzések támogatása, a másság társadalmi szintű elfogadása.

Az integráció győri megvalósulásának feltételrendszerét vizsgálva megállapíthatjuk, hogy az objektív és szubjektív feltételekben nem következett be az elmúlt néhány évben jelentős változás. A győri nevelési-oktatási intézmények többsége, köztük az óvodák és a középiskolák 2014-ben is ugyanazokkal az integrációt nehezítő tárgyi, személyi, és eszközbeli nehézségekkel kénytelenek szembenézni, mint néhány évtizeddel korábban. A Radó Tibor Általános Iskola és Módszertani Intézmény vezetésének, a pedagógusok szakmai elkötelezettségének, innovatív munkájának köszönhetően valósulhatott meg a városban a sajátos nevelési igényű gyermekek integrált oktatása. A fenntartó önkormányzat probléma iránti érzékenyítése, a feltételek kialakításához szükséges anyagi források, költségvetés átcsoportosítása jelentős változásokat eredményezhetne a SNI gyermekeket fogadó intézmények infrastruktúrájában, megkönnyítve ezáltal az utazó gyógypedagógusok szakmai munkáját.

Mit tehetne az állam és a fenntartó az integráció jövőjéért? Halász Gábor álláspontja szerint: *„egyértelmű kormányzati politikát és ennek megfelelő finanszírozási rendszert kellene kialakítania”* (Halász 2004, 35). Ennek hiányában napjaink integrációs helyzetét tekintve még mindig helytálló Csányi Yvonne, 2000-ben az integráció akkori helyzetére tett megállapítása: *„a teendők számbavételének és az integrációs szándék megvalósításának még mindig csak az első szakaszában vagyunk”* (Csányi 2000, 405).

Jegyzetek

- [1] Milanovich Jánosné (Reiger Andrea) igazgatónő Sajátos iskolánk a Radó Tibor Általános Iskola és Módszertani Központ című kiadvány nyomán (Milanovich 2006)
- [2] Speciális szakképzettséggel 46 fő, ebből 15 fő fejlesztőpedagógus, 10 fő gyógytestnevelő, 2 fő konduktor, 9 fő gyógypedagógus, 5 fő gyógypedagógiai asszisztens, 5 fő szociálpedagógus. Egyéb, hatékony együttnevelésre szakosodott: 33 fő.
- [3] A képzés a Nyugat-magyarországi Egyetem Apáczai Csere János Karának Neveléstudományi és Szociális Képzési Intézetében folyik.

[4] Az eszközpark különlegessége, hogy kikölcsönözhető, az utazó gyógypedagógus szakemberek, az integrációban oktató nevelők és a SNI-s gyermekek szülei számára is.

BIBLIOGRÁFIA

- Csányi Yvonne (2000): A speciális szükségletű gyermekek és fiatalok integrált nevelése-oktatása. In: Illyés Sándor (szerk.): Gyógypedagógiai Alapismeretek. Budapest : Oktatási Minisztérium, 2000. 397–406 p.
- Fogyatékos Személyek Esélyegyenlőségéért Közalapítvány (2008): Ajánlás az infokommunikációs rendszer akadálymentesítésére 2. számú melléklet Komplex akadálymentesítési pályázatokhoz 1. Kiadás. [online] Elektronikus Kiadv. Budapest : Fogyatékos Személyek Esélyegyenlőségéért Közalapítvány, 2008. [2014. 11. 12.] <URL:http://www.etikk.hu/wpcontent/uploads/2013/05/TAMOP111B_13mellek_ajanlas_info_komm.pdf>
- Füves Sándorné (2010): A sajátos nevelési igényű gyermekek helyzete Győr nevelési, nevelési – oktatási intézményeiben. In: Gyógypedagógiai Szemle [online] 2010. 38. évf. 3. sz. [2014. 11. 12.] <URL: http://www.prae.hu/prae/content/gyosze/GYOSZE_2010_3_.pdf>
- Győr Megyei Jogú Város Közoktatási Esélyegyenlőségi Helyzetelemzése és Intézkedési Terve (2010): Győr: 2010. 43 p.
- Győr Megyei Jogú Város Közoktatási Esélyegyenlőségi Programja (2007) [online] [2015.05. 06.] Győr, 2007. 13 p. 18 p. < URL: http://kozgyules.gyor.hu/data/files/kozgyulesek/eselyegyenloseg_gyor_melleklet.doc>
- Halász Gábor (2004): A sajátos nevelési igényű gyermekek oktatása: európai politikák és hazai kihívások. In: Új Pedagógiai Szemle [online] 2004. 54. évf. 2. sz. 35 p. [2014.11.12.] <URL: <http://epa.oszk.hu/00000/00035/00079/2004-02-be-Halasz-Sajatos.html>>
- Milanovich Jánosné (2006): Sajátos iskolánk. Győr : Radó Tibor Általános Iskola és Módszertani Központ Kiadványa, 2006. 45 p.
- Nagy Eszter Mária (2014): Radó Tibor Általános Iskola és Gyógypedagógiai Módszertani Intézmény integrációs csoportjának 2013-14-es tanév végi beszámolója. Győr: Radó Tibor Általános Iskola és Gyógypedagógiai Módszertani Intézmény, 2014.
- Nagy Eszter Mária (2015): Radó Tibor Általános Iskola és Gyógypedagógiai Módszertani Intézmény integrációs csoportjának 2014-15-ös tanév félévi beszámolója. Győr: Radó Tibor Általános Iskola és Gyógypedagógiai Módszertani Intézmény, 2015.

Pécsi Gertrúd: Akadálymentes helyek Győrben. In: CAMELOT Mozgássérült Fialok Győri Egyesülete honlapja [online] Győr: Szücs Emília 2010.03.17. [2014.11.12.] <URL: <http://www.camelotgyor.hu>

TÖRVÉNYEK, JOGSZABÁLYOK

1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról 3. sz. melléklet az 1993. évi LXXIX törvényhez I. Létszámhatárok [online] [2015.05.06.] < URL: http://www.okm.gov.hu/letolt/kozokt/kozokt_tv_070823.pdf

1998. évi XXVI. törvény a fogyatékos személyek jogairól és esélyegyenlőségük biztosításáról. In: Hatályos Jogszabályok Gyűjteménye (2015. 05. 06.) [online] Jogtár Wolters Kluwer [2015.05.06] <URL: http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=99800026.TV

Magyarország Alaptörvénye (2011): In: Hatályos Jogszabályok Gyűjteménye (2011. április 25.) [online] Jogtár Wolters Kluwer [2014. 11. 12.] <URL: http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1100425.AT

2/2005. (III. 1.) OM rendelet: a Sajátos nevelési igényű gyermekek óvodai nevelésének irányelve és a Sajátos nevelési igényű tanulók iskolai oktatásának irányelve kiadásáról 1. számú melléklet A Sajátos nevelési igényű gyermekek óvodai nevelésének irányelve In: Hatályos Jogszabályok Gyűjteménye [online] Jogtár Wolters Kluwer [2014.11.12.] <URL: http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A0500002.OM

2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről (2011) In: Hatályos Jogszabályok Gyűjteménye (2015. 05. 05.) [online] Jogtár Wolters Kluwer [2015.05.05.] < URL: http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1100190.TV

32/2012. (X. 8.) EMMI rendelet: A Sajátos nevelési igényű gyermekek óvodai nevelésének irányelve és a Sajátos nevelési igényű tanulók iskolai oktatásának irányelve kiadásáról In.: Magyar Közlöny [online] 2012.évi október 8. 132. szám [2014.11.12.] <URL: <http://www.kozlonyok.hu/nkonline/MKPDF/hiteles/MK12132.pdf>

HONLAPOK

Történelmünk: Iskolánk rövid története. In.: Bárczi Gusztáv Óvoda, Általános Iskola és Készségfejlesztő Speciális Szakiskola, Kollégium és Gyermekotthon [online] Győr [2015.05.06.] < URL: <http://www.barczi-gyor.hu>

KOMJÁTHY, ZSUZSANNA

THE PAST, THE PRESENT AND THE FUTURE OF THE SPECIAL EDUCATION IN GYŐR

The first part of the study looks back into the past of the 67-year-old Special Education in Győr. Through the activity of Tibor Radó it represents the fulfilment of special education attendance and also the inlay of the city's disabled children and young adults into the organized school educational system.

The study also shows the situation of the handicapped people in the city through the innovative work of special education schools in Győr. It also demonstrates the current situation of handicapped people's employment. It shows the local characteristics of the integration-inclusion and the further development in the city.

NMARNÉ KENDÖL JUTKA**A középkori johannita rend karitatív tevékenysége és gazdasági, társadalmi jelentősége Sopronban**

A középkori betegápolásban és szegénygondozásban kiemelkedő hely illeti meg a johannita rendet: védték a várost, letették az írásbeliség alapjait, és megalapozták a szociális segítséget, melynek emlékeit városunk is őrzi. A kolostori betegszobákból és az idegeneknek nyújtott szálláshelyekből alakultak ki az ispotályok, ahol elsősorban a betegápolás, beteggondozás dominált. Ezekből a szerény kezdetekből fejlődött ki a középkori ispotály, hosszabb távlatban pedig a modern kórház intézménye.

1.A középkori Magyarország helyzete

Az ekkor élő emberek többsége földműveléssel, állattenyésztéssel foglalkozott. Búza, zab, árpa, rozs termett a földeken, melyeket kenyér, lepény formájában fogyasztottak. Étrendjükben a zöldség és gyümölcs nem kapott nagy szerepet, húst csak a tehetősebbek fogyasztottak. E táplálkozási szokás is közrejátszott a skorbut, vérhas és egyéb járványok kialakulásában. A járvány és az éhínség gyakran együtt járt. A lepra, a himlő és a pestis hullámai egymást érték a középkorban, az újkorban pedig a vérbaj és a vérhas, malária a legsúlyosabb fertőző betegség. Előfordulhat, hogy ezek a nevek több betegséget takarnak, csak a hasonló tünetek miatt a betegségek megkülönböztetése nehézségekbe ütközött. A járványok kialakulásában az is szerepet játszott, hogy fokozatosan megszűnt az elszigetelődés, fellendült a közlekedés és a kereskedelem. A korábban elzárt közösségek kapcsolatuk során olyan kórokozókat cseréltek ki egymás között, melyekkel szemben szervezetük még védtelen volt. A megfertőzöttek pedig gyorsan továbbadták a betegséget utazásuk során. A járványok idején az emberek egy része csapatostól menekült, mások otthonukba zárkóztak. A fertőzötteket gyakran házukba falazták. Sokszor a halottakat nem merték vagy nem tudták eltemetni.

A higiéniai viszonyok miatt is terjedtek gyorsabban a járványok, hiszen a szennyvíz elvezetése megoldatlan volt, a hulladék és a szennyvíz az utcákra került. Annak ellenére, hogy a városokban fürdőházak működtek, a víz partján élők pedig a környezet kínálta lehetőségeket használták ki, a fürdés csak a felfrissülést szolgálta. Sopronban a középkor végén háromféle fürdő működött: a városi, a balfi és a rituális fürdő. A ma is kedvelt Balfi gyógyfürdő 1560. május 23-án nyitotta meg kapuit (Kincses 2000). Ennek előzményeként I. Habsburg

Ferdinánd (1526–1564) magyar király engedélyezte a városi tanács számára, hogy Wolffsfalu területén feltörő meleg vizet különféle betegségek gyógyítására alkalmazzák, a betegektől térítést kérjenek, fürdőházakat építsenek, a fürdéshez szükséges felszereléseket beszerezhessék. Az 1560-ban készült számadáskönyv adatai szerint a fürdő a városnak jól jövedelmezett, ezért folyamatosan bővítették. A XVII. században természettudósok, orvosdoktorok több írást is megjelentettek, a tudományos szempontokat szem előtt tartva népszerűsítették a fürdőt. Megfigyeléseik és elemzéseik helyességét a gyógyvíz analitikai vizsgálatai igazolták a víz összetételére és gyógyhatására vonatkozóan.

Az éhínség, hosszan tartó élelemhiány sok emberre kiterjedő, tartós éhezést, az érintett népességcsoport fizikai leromlását, halálozási arányának jelentős növekedését okozta. Hazánkban az éhínség más európai országokhoz képest ritkábban fordult elő, mivel a halászat, gabonatermelés, állattartás viszonylag egyensúlyban volt (Antal–Buzinkay–Farkas–Schultheisz 1972).

A népességet ritkító egyéb jelenségek között a legfontosabb a háború volt. A hadjáratok során tervszerűen felégették, kifosztották a harcolók egymás területét, letaposták, elpusztították a termést. Az 1241–42 tatárjárás idején a falvak negyede-fele tűnt el, a lakosság közel felére csökkent. Kóbor, fosztogató katonák tartottak rémületben egy-egy térséget. A hadseregek emellett betegségek melegágyai is voltak, így a tífusznak és a nemi betegségeknek, mivel amerre jártak, terjesztették ezeket. A háború elvonta az emberek egy részét a termelőmunkától, ráadásul adóemelésekkel járt, s ez a plusz teher egy különben átvészeltető évet nehezzé változtatott (Lőrincz 1999).

A folyamat szabályozatlansága miatt, nagyobb esőzések országrészeket lepelt el a víz. Magyarországon 1336-ban egérözön és sáskajárás pusztított, utóbbi gyakran előfordult. A házak ebben az időben fából épültek, egy-egy tűzvész porig égette a városokat.

A kereszténység elterjedésével a szerzetesek magukkal hozták a nyugati kultúrát is, a karitatív szemléletet s az ebből következő gyakorlatot. Az egyre-másra épülő kolostorok a kultúra és rövidesen a betegellátás központjai lettek. A rendházakban folyt az antik klasszikusok, köztük az orvosi munkák másolása. Ezekből, társaik tapasztalataiból és saját gyakorlatukból szerezték a rendtagok orvosi ismereteiket, melynek gyakorlásához a kolostorok gyógynövénykertje, a Hortus Sanitatis adta az orvosságok alapanyagát (Schultheisz 1997). Szent István idején az esztergomi, veszprémi, kalocsai papi főiskolákon tanították a medicinát. Veszprémben akkor kezdték el tanítani az orvostudományt, amikor a főiskolát III. Béla egyetemi rangra emelte.

Azonban az orvosi beavatkozás, gyógyítás mellett a beteg hitt Istenben és a védőszentekben, hogy sorsa, egészsége jobbra fordul. A XII–XIII. században a betegek különböző betegségekben más és más szentekhez fordultak segítségért. A betegeket általában otthon ápták, főleg a módosabb családokban. Az első kórházak a kolostorok menedékhelyeiből alakultak ki, amelyeket eleinte nem a betegek, hanem az elesettek, nyomorultak, magatehetetlen öregek számára létesítettek. A *hospitium* szó értelme is *vendéglátás, vendégszoba*, ebből lett később a betegeket befogadó *hospitál, ispotály*. A XII. századtól fogva a kolostorokhoz mindenütt kapcsolódik kórházi részleg, orvos nélkül, a betegek ellátása inkább karitatív, mint gyógyító tevékenység volt. Az egyre szaporodó egyetemek ellenére a képzett orvosok száma a lakosság számához viszonyítva egészen jelentéktelen, csak a nagyobb városokban és az uralkodó köröknek voltak orvosai. A köznépnek a felcserek, fürdősök, bábák, kuruzslók, vándorgyógyítók, szerzetesek maradtak, valamint Isten segítségét kérték gyógyulásuk érdekében. A XII. században már volt gyógyszertár, de az orvosok maguk is készítették orvosságot, vagy személyesen rendelték meg a patikusnál (Lőrincz 1999). A budapesti Orvosi Egyetemi Könyvtárban a legrégebbi recept 1490-ből származik. 1524-ből maradt fenn a következő vény:

*„Seres ellen waloowossag
papsaitiawaliros
vaiategibechinalni
azzal kenni kotni kell
chemerkeolok ellen valo
szargakikirichotviragosol szedni
meghszaraztatnimeghöntenimelleg
echette es ugireakotni”* (Schultheisz 1997, 34–35).

A középkorban minden ötödik újszülött meghalt egyéves kora előtt, s hátról csak egy érte meg az ötéves kort. A gyermekek átlagosan 40%-a 14 éves koráig meghalt, az emberek várható életkora 28 év körül volt, s csak a nyolcadrészüik érte meg a 60 éves kort (Lőrincz 1999).

2. A johannita rend

A Szent János-rendet még azelőtt alapították, mielőtt az első keresztes hadjárat seregei 1099-ben elfoglalták volna Jeruzsálemet. A Szentföld védelmezésében és a zarándokok istápolásában számos érdemet szerzett Szent János-rend lovagjainak eredete: egy, a XI. század második felében Jeruzsálemben egy, a dél-itáliai Amalfiból érkezett kereskedő engedélyt kapott egy vendégház kialakítására a Szent Sírtól délre, amely kezdetől fogva a nyugatról érkező zarándokok istápolását látta el. A Santa Maria della Latina-templomnak rendelték alá a Keresztelő Szent János ispotályt, amelyet ekkor bencés szerzetesek laktak, illetve felügyeltek, azonban Boldog Gerardus (†1120) alatt önálló szervezet lett (Hunyadi 2002).

II. Paschalis pápa (1099–1118) 1113. február 15-én Gerardushoz intézett pápai bullájában elismerte a Szt. János Ispotályos rendet, a Szentszék védelme alá helyezte, és biztosította a jogát, hogy vezetőit, Gerardus utódait, bármilyen egyházi vagy világi hatóság beavatkozása nélkül szabadon választhassa. Ennek a bullának és további pápai rendeleteknek alapján az Ispotályosok az egyház mentességet élvező rendje lett.

A rend második vezetője Fra Raymond du Puy lett, aki a politikai helyzet miatt kénytelen volt katonai szerepet vállalni annak érdekében, hogy a beteg zarándokokat és a muzulmánoktól visszahódított keresztény területet megvédje. Kiadta a rend reguláját, valamint a Máltai keresztet. 1120-tól tartozik a Szt. János Ispotályos rend a lovagrendek közé. A lovagok szerzetesek is voltak, s kötelezte őket a hármasszerzetesi fogalom: engedelmesség, tisztaság, szegénység. A rend betegápoló tevékenysége mellett fő célkitűzés a keresztény hit védelme volt.

A birtok-, pénz- és egyéb adományok megjelenésével az Európán keresztül haladó zarándokútvonalak mentén, illetve a tengeri kikötőkben (Pisa, Taranto, Bari, St. Gilles, Messina, Asti, Otranto) megjelentek az első johannita ispotályok. Az ispotályokhoz tartozó birtokok a gazdasági háttérrel jelentették, melynek azért volt nagy jelentősége, mert a Szentföld védelmezése során egyre súlyosabb vereséget szenvedett a rend. 1291-ben Akkó, az utolsó keresztény erődítmény is elveszett a Szentföldön. Ekkor telepedtek le Cipruson ideiglenesen.

A pápai rendeleteknek köszönhető függetlenség más államoktól, illetve a hadsereg fenntartásának és a hadviselésnek joga a rendet nemzetközileg szuverénvé tette. 1310-ben Rodosz elfoglalásával már területi önállóságot is szereztek.

A rend tagjait a beszélt nyelv alapján csoportosították. Eredetileg hét ilyen nyelvi tartomány volt: Provence, Auvergne, Franciaország, Itália, Aragónia (és Navarra), Anglia (Skóciával és Írországgal közösen) és Németország. Kasztília és Portugália az aragóniai tartományról 1462-ben leváltak, és megalakították a nyolcadik tartományt.

A rend lovagjai sok csatában részt vettek az évtizedek, évszázadok során, többkevesebb sikerrel. A johannitákat érintő fontosabb események:

- 1523. január elsején a II. Szulejmán vezette török támadás elvesztése miatt elhagyják Rodoszt. 7 évig nem rendelkeznek önálló területtel, ekkor V. Károly császár a rendnek adományozta Mána, Gozo, Cosimo szigetét és az észak-afrikai Tripoliszt.
- Fra Philippe de Villiers de L'Isle-Adam nagymester 1530. október 26-án elfoglalta Máltát VII. Kelemen pápa jóváhagyásával.
- Tovább folytatódik a kereszténység védelméért vívott háború. A törökök nagy ostroma 1565. május 16-tól szeptember 8-ig tartott, s végül a FraJean de La Valette nagymester vezette lovagok győzelmével végződött. A Szent János, vagy ahogy ezentúl nevezték őket, a Máltai rend hadiflottája lett az egyik legerősebb a Földközi-tengeren, és az 1571-es lepantói csatában jelentős szerepet játszott az oszmán tengeri hatalom végső szétzúzásában.
- 1798: Napóleon egyiptomi hadjárata során elfoglalta Málta szigetét és elűzte a lovagrendet.
- 1802: Az angolok elfoglalták Máltát (1801), majd az amiens-i békében elismerték a rend szuverén jogát a sziget felett, de ezt a jogot többé már nem gyakorolhatták.
- A Szt. János lovagrend végül Rómában telepedett le. A rendet 1805-től helytartók vezették 1879-ig, ekkor XIII. Leó pápa visszaállította a nagymesteri rangot, s vele a bíborosi méltóságot.
- A betegápolás újra a legfontosabb feladattá vált. Az I., majd a II. világháború során a betegápolás és a szociális tevékenység egyre jobban kiszélesedett.

3. A rend szervezeti felépítése

Hierarchia és felépítés szempontjából a johanniták rendje a szerzetesrendéhez hasonlított, azonban János papjai inkább voltak katonák, mint szerzetesek. A rend tagjai bizonyos próbaidő letelte után fogadalmat tettek, engedelmességet, nőtleniséget, szegénységet fogadtak. A johanniták három osztályra tagolódtak: a lovagok, papok, illetve a szolgálótestvérek és fegyverhordozók csoportjára. A próbaidő (noviciátus) mindháromhoz szükséges volt. A rend

élén az egész életre szólóan megválasztott nagymester állt, aki az öt évenként egybegyűlő generális káptalan segítségével irányította a rendet, illetve segítségére volt a rendi tanács is.

A rend legelőkelőbb tagjai a lovagok, akik eredetileg csak nemesi származásúak lehettek, de mivel a Szentföldön zajló harcok nagy veszteségekkel jártak, ezt nem vették szigorúan. A lovagok a rendbéli papok felett álltak, annak ellenére, hogy ők nem voltak felszentelt papok.

A papok a rendházak kápolnáiban, templomaiban, ispotályokban és a hadigályákon töltötték be hivatásukat.

A rend tagjai közül a legtöbben szolgálótestvérek és fegyverhordozók voltak, náluk nem számított, honnan származnak. Ennek a csoportnak a tevékenységi köréhez tartozott a napi munka ellátása, az ispotályokban a betegek ápolása, de a harcokban is részt vettek. Sajátos helyet foglaltak el a donatok. Ők világiak voltak, akik a rend legalsó fokán álltak, s csak a betegek szakszerű ellátásával foglalkoztak.

Eleinte mindhárom osztály azonos jogokkal rendelkezett, mert küldetésük, kötelességük azonos volt. A katonai erények fontossága azonban gyors differenciálódáshoz vezetett. A rend belső demokráciája fellazult, merev hierarchiába torkollott (Zombori 1988). A XIII. század második felétől újra fontossá vált a nemesi származás. Az újoncnak legalább négy nemesi össel kellett rendelkezniük apai és anyai ágon is. IV. Sándor pápa (1254–1261) megszabta, hogy csak a lovagok hordhatják a rend jellegzetes viseletét, a fekete ruhát, mellükön kereszttel és az ehhez járó, fehér kereszttel ellátott vörös köpenyt. A jellegzetes, nyolcszögletű kereszt 1350 körül terjedt el. A rend címere vörös mezőben ezüst kereszt, a pajzs tetején hercegi korona, amelyből kétoldalt rózsafüzér indult ki. Jelszavuk: *Pro fide* (A hitért).

4.A johanniták karitatív tevékenysége

Betegápoló és szegényellátó tevékenységük a kor legmagasabb szintjén állt. A rend tekintélye és fegyveres ereje volt a biztosíték az ispotályok nyugalma és sérthetlenségére. A renchez tartozó gazdag birtokok biztosították az ellátást. Az ispotályokban külön teremben feküdtek a nők és a férfiak, illetve lehetőség szerint betegségtől függően is szétválasztották őket, és kórházi ruhát kaptak. A nőbetegeket az apácák ápolták, akik külön kolostorokban éltek. Külön részt tartottak fenn a szülő nők részére, és otthont teremtettek az árva gyermekeknek. Az orvosok munkáját a betegápoló testvérek segítették.

A jeruzsálemi Szent Lázár-rend, mely a johannita rendből vált ki, főként leprásokat gyógyított. Magyarországon Esztergomban 1181-ben már volt kórházuk. A rend a XIII. század végén felhagyott a gyógyítással, és lovagrenddé alakult (Török 1990).

5.A johanniták tevékenysége hazánkban

Az első johannita lovagok a II. keresztes hadjáratra induló, s Magyarországon VII. Lajos francia király vezetésével átvonuló sereggel jelentek meg hazánkban, akiket II. Géza (1141–1162) bírt maradásra különféle adományokkal. A rend, illetve az első rendtagok magyarországi megjelenése a XII. század közepére tehető, s ez egybeesett az ausztriai és csehországi megtelepedésük idejével (Hunyadi 2002).

A johanniták hazánkban rendi tevékenységüknek megfelelően a betegápolás mellett fontos katonai és időnként politikai erőt jelentettek. Károly Róbert a XIV. század elején jelölte ki őket szolgálatra, majd a későbbiek során a török elleni harcban is részt vettek (Cevins 2003).

Legelső rendházaik és egyúttal a legfontosabb központtá kiépülő konventjeik Esztergomban, Budán és Székesfehérvárott létesültek. Esztergomban valójában három konvent jött létre. Az első és legfontosabb Szentkirályfalván 1150 körül; Szent Istvánról stefanitáknak nevezték. Ez hosszú ideig az egész ország területén található johannita birtokok anyakonventje volt. Saját ispotályuk, háromhajós templomuk volt, hőforrás mellett működő fürdő, 5 falu és 12 révhajó tartozott hozzá (Zombori 1988). A második, a Szent Keresztről elnevezett rendházukban szintén johannita ispotály működött. A harmadik johannita központ Szent Erzsébetről kapta a nevét, s ez is hőforrásokra épült fürdővel, illetve ispotállal rendelkezett.

Budán létrejött szállásaik kezdettől fogva a hőforrások vizére alapozott fürdők és ispotályok révén fejlődtek önálló konventté, amiben közrejátszott Buda királyi székhellyé alakulása is. A mai Császárfürdő helyén jött létre a Szentháromság-rendház, mely még a XVI. században is működött, s gyakran fürdött itt II. Ulászló.

Ezen kívül a Gellért-hegy lábánál létesült egy konvent, illetve volt egy rendház, mely a Szentlélek nevet kapta. Mindegyik gyógyvízzel, hőforrással rendelkezett, utóbbi ispotállal is. A székesfehérvári központhoz tartozó monostort 1193-ban Eufrozina királyné, II. Géza özvegye építette föl és látta el gazdagon földbirtokkal. Jelentős volt a Somogy megyei Csurgón álló rendházuk, melyet 1217–1226 között alapítottak.

A XIII. század végére harminc helyen állt rendházuk, birtokaik szinte az egész országot behálózták. Hiteleshelyi működésük az országban uralkodó törvényességet hatékonyan szolgálta. Az Aranybulla hét példányának egyikét ők őrizték, ami a magyar közéletben

betöltött, kiemelkedő szerepükre utal. Ha szükséges volt, karddal is küzdöttek az országért. Előfordult azonban olyan eset is, hogy nem teljesítették kötelezettségeiket, s ezért területeket veszítettek.

Királyaink a XII–XIII. században hathatósan támogatták őket. III. Béla 10.000 bizánci aranyat adott birtokvásárlásra 1170 körül dalmáciai herceg korában, s királyként birtok- és kiváltságadományokkal jutalmazta a lovagok hűségét. Így cselekedett fia, Imre király is. Sok adományt kaptak II. Andrástól, aki nemcsak a támogatásukat igényelte, de időnként pénzt is kért kölcsön. Uralkodása alatt vált önálló rendtartománnyá a János-lovagok magyarországi szervezete.

6.A johanniták soproni tevékenysége

Sopron fejlődésében és várossá válásában komoly szerepe van a Szent János-lovagrendnek. Első megjelenésük időpontjául az 1214. évet jelölik meg, mivel a Keresztelő Szent János-templom kapuja felett ez az évszám áll, de ekkor még nem telepedtek meg Sopronban (Egerváryné 1990).

Az V. keresztes hadjáratban 1217-ben II. Endre királyt a johannita lovagok kísérték el a Szentföldre, illetve ott többen csatlakoztak hozzá. II. Endre a hadjárat során a lovagoknak adományozta a soproni Babóti kapuban – mely a Bécsi kapu lett később – szedett királyi vám jövedelmét. A beszedett vám kétharmad része volt a királyé, egyharmad része a Sopron megyei ispán jövedelmét gyarapította. Erre a Sopron megyei ispánt illető egyharmad részre tehát II. Endre király 1217. évi adománya nem vonatkozott, miként erről IV. Béla király 1238. évi megerősítő okleveléből meggyőződhetünk, aki kifejezetten a soproni vám két részére hagyja jóvá atyja ajándékát (Házi 1939).

6.1. Katonai védelem

A johanniták soproni letelepedése IV. Bélának köszönhető. Maga a vámjog bevétele nem indokolta a letelepedésüket, de az a megállapodás, amit a király kötött a renddel 1247-ben, igen. Az egyezés értelmében a János-lovagok praepceptora, Rembaldus de Voczan kötelezettséget vállalt, hogy Magyarország nyugati határszélét – a Kis-Kárpátoktól a Drávaig terjedő határszélét – 50 fegyveres lovaggal megvédi.

A védelem Pozsony, Sopron, Moson, Vasvár és Németújvár váraknak és térségeiknek megvédésére terjedt ki. A kötelezettség érvényességéhez a rendnek le kellett telepednie a védelem alatt álló várak valamelyikében. Abban, hogy a választás éppen Sopronra esett, része

volt nemcsak a város központi fekvésének, hanem annak is, hogy a rendnek a soproni vámból megélhetési jövedelme volt, amelyet kiegészített a közelben fekvő lépesfalvi birtok. A lovagok a városon kívül, a Bécsi úton, az ún. Babóti kapunál telepedtek le. Ez azonban nem ment zökkenőmentesen, mert az építkezés a helyi polgárok tulajdonjogával került ellentétbe. A király tárnokmesterét és Sopron ispánját, Csákot bízta meg a béke közvetítésére: a várbeliek a lovagrend javára lemondtak egy vártorony birtokáról, a hozzátartozó kúriáról, házakról, és az ezekkel kapcsolatos jövedelmekről örökre. Az egyezséget Csák ispán 1250-ben írásba foglalta, amelyet Rembaldus nagymester kérésére IV. Béla is megerősített. Ezek után a Szent János-lovagrend megépíthette soproni lovagházát (Házi 1939).

6.2. A lovagház-rendház építése

Feltételezések szerint az első lovagház építése 1217–1225 között történhetett. Az épületet, mely a Bécsi út 30. számú telkén állt, s mostanra teljesen átalakították, vámházként is említik (Czellár 2000). A lovagok letelepedéséhez az első indítást II. Endre adta azáltal, hogy a rendnek ajándékozta a Babóti kapu vámjövedelmének rá eső részét, a fő indokot a IV. Bélával kötött megállapodás szolgáltatta. A lovagok soproni tevékenysége, melynek a várvédelem, az ispotály működtetése, a hitélet fejlesztése és elmélyítése, a hiteleshelyi működés irányítása voltak a főbb elemei, a lovagházban összpontosult.

A hiteleshelyi működésnek köszönhetően néhány házfőnök neve fennmaradt. Így például: 1274: Rudewanuscommendator, 1277: Tivadar praeceptor; 1278: Rodianuspraeceptor; 1297–1300: Péter praeceptor; 1302–1307: János praeceptor; 1308–1321: Péter praeceptor. A soproni keresztes konvent kimutathatólag még 1347-ig működött mint hiteleshely, de azt a szokását, hogy a házfőnököt név szerint is említse, elhagyta. Ebben az időben a lovagház már hanyatlásnak indult. Ennek oka leginkább az volt, hogy Ausztriával hosszan tartó békekorszak kezdődött, így a katonai védelem már nem volt szükséges. Valószínű, hogy a lovagokat olyan helyre irányították, ahol szükséges volt harci tapasztalataikra. Azok, akik itt maradtak, kihaltak vagy elköltöztek, új tagok pedig nem léptek be, így a lovagház csaknem teljesen elnéptelenedett. 1346-ban már házfőnöke sem volt: János tartományi alperjel alá tartozott, aki azután a soproni vámot minden tartozékával együtt a város gondozásába adta át az ispotállal együtt, azzal a feltétellel, hogy a rendnek járó két rész tiszta vámjövedelem felét a lovagház és a kápolna karbantartására, másik felét az ispotályra költse (Házi 1939). Az eltávozott lovagok után egy-két betegápoló testvér maradt hátra, akik az ispotályban tevékenykedtek, illetve a kápolnában maradt egy pap testvér. A lovagház nem maradt egészen üresen a lovagok

távozása után sem, erre Miklós nádor 1351. évi oklevele szolgálat bizonyítást. Később a soproni tanács vette át a lovagház gondozását; ekkorra már a rend egy tagja sem volt a városban. Az utolsó tényleges johannita rendház Magyarországon Sopronban szűnt meg.

6.3. A johanniták ispotálya

A középkori történelem egyik fontos eleme a szegények megsegítése, a könyörületeség (*caritas*) a hét erény egyikeként a túlvilági megváltás elérésére való törekvés. E cél elérésének – az akkori emberek felfogása szerint – hatékony módja volt az ispotály.

Sopron város karitatív intézménye a középkorban a johanniták által létrehozott és működtetett Szent Erzsébet ispotály – melynek alapítási évről és arról a közel száz éves időszakról, ami a lovagház elnéptelenedéséig eltelt – nem, vagy csak kevés adat maradt fenn. Ennek oka, hogy a középkori emberek és elsősorban az egyházi rendek – a múltó emberi dicsőség után nem áhítozva – emléktáblákkal, oklevelekkel, vagy egyéb módon nem örökítették meg alkotásaikat, hanem egyedül Isten előtt kívántak érdemeket szerezni a túlvilági életre, aki előtt viszont a legelrejtettebb gondolat sem marad titokban (Házi 1939). A betegápolást a lovagházban lakó betegápoló testvérek látták el. A gondozottak számára az ispotály területén kialakított Szent Erzsébet-templomban biztosították a lelki gondozást, kezdetben „keresztes papok,” majd plébánosok. Az alapítási évről tehát nincs adat, de 1286 körül említés történik működéséről. Ennek ellenére egy biztos: azzal a tettel, hogy megalapították a város első szociális létesítményét, megalapozták a szervezett egészségügyet Sopronban (Egerváryné 1995).

6.4. Az ispotály helykiválasztásának jelentősége

A városi kórházak a középkorban Európában eredetileg a kevésbé népes elővárosokban, a városfalakon kívül, a kapuk közelében vagy előttük, folyóvíz partján épültek. A leprakórházakat építették a legmesszebb a várostól, sok esetben egy-két kilométerre (Cevins 2003). Ezeknek az építkezési szokásoknak a háttérében egészségügyi és higiéniai okok álltak. A betegek elkülönítése és a tiszta folyóvíz biztosította a megfelelő működést. A lovag- és ispotályos rendek kórházai, mivel alapvetően a környező földbirtokok jövedelmeiből tartották fenn magukat, szintén a városfáltól távolabb helyezkedtek el.

Ugyanakkor a kórházak mégsem kerültek el az átkelőhelyeket: a fennmaradt írásos és régészeti emlékek azt mutatják, hogy a fellelhető ilyen intézmények többsége a forgalmas utak mentén, hidaknál, várkapuknál telepedett meg, ezáltal is betöltve az utazóknak szolgáló menhely szerepét.

Sopronban a johanniták által épített Szent Erzsébet ispotály a mai Ikva-híd 2. sz. házának helyén állott, a Szent Erzsébet-templom mellett. Egyrészt orvos-higiéniai szempontok miatt a Babóti (bécsi) kapu előtt, az Ikva partján, a külvárosban (nem a városon kívül) épült meg az ispotály. Másrészt – védelmi okok miatt – nem a határhoz közel épített lovagházuk és templomuk mellé emelték, hanem az Előkapuhoz közel fekvő területen – az úgynevezett *Spitalbrücken* – az Ikva-patak partján. Bár a városfalon kívül találjuk az ispotályt, mégis közelebb helyezkedett el a város szívéhez. Még a város egyetlen plébániatemploma, a Szent Mihály-templom is távolabb feküdt. A polgárok nap mint nap eljártak mellette, amikor a Szent Mihály plébániára mentek.

6.5. A Szent Erzsébet ispotály funkciója

A hazai ispotályok elsősorban szegényházak voltak, nem pedig kórházak. Igaz, a szegény beteget is ápolni kellett, a betegellátás azonban csak másodlagos feladat volt, és csak az ispotály lakóira vonatkozott, természetesen leszámítva a lepraházakat és más, járványos betegek számára szolgáló intézményeket. Az ispotályokhoz templom vagy kápolna is tartozott, hiszen a szegények lelki szükségletét kellett elsősorban biztosítani. Minden ispotálynak volt papja, aki mellett olykor káplán is működött (Kubinyi 1999). A híveket arra ösztönözték, hogy betegségükben inkább lelki, mint a test gyógyításával foglalkozó orvosokhoz forduljanak. A IV. Lateráni Zsinaton kijelentették, hogy a betegség valójában a bűn megnyilvánulása, így csak a lélek orvosa nyújthat gyógyírt rá (Majorossy 2003).

A Szent Erzsébet ispotály esetében is az emlékek és a végrendeletekben található adatok alapján minden kétséget kizárólag megállapítható, hogy a soproni ispotály elsősorban szegényház volt, ahol az elszegényedett és rokoni támasz nélkül álló soproni polgárok és polgárnők találtak öreg napjaikra menedéket. Annyiban azonban ez a szegényház a mai fogalmak szerint bizonyos jóindulattal kórháznak is mondható, amennyiben az ide felvett szegények egyúttal betegek is lehettek, akiket tehát gondosan ápoltak és gyógyítottak. Végül az ispotályban kaptak ételmezt és szállást a zarándokok és vándorok is, ha esetleg polgári háznál elhelyezkedni nem tudtak.

6.6. A városi ispotály gazdálkodása

Az ispotály fenntartására az alapító lovagrend a városnak átengedte a soproni vámjövedelem mindenkorai egyharmad részét. Ez a bevételi forrás természetesen minden évben változó volt a kereskedelmi forgalom szerint. Kevés adat maradt fenn a vámjövedelem összességéről

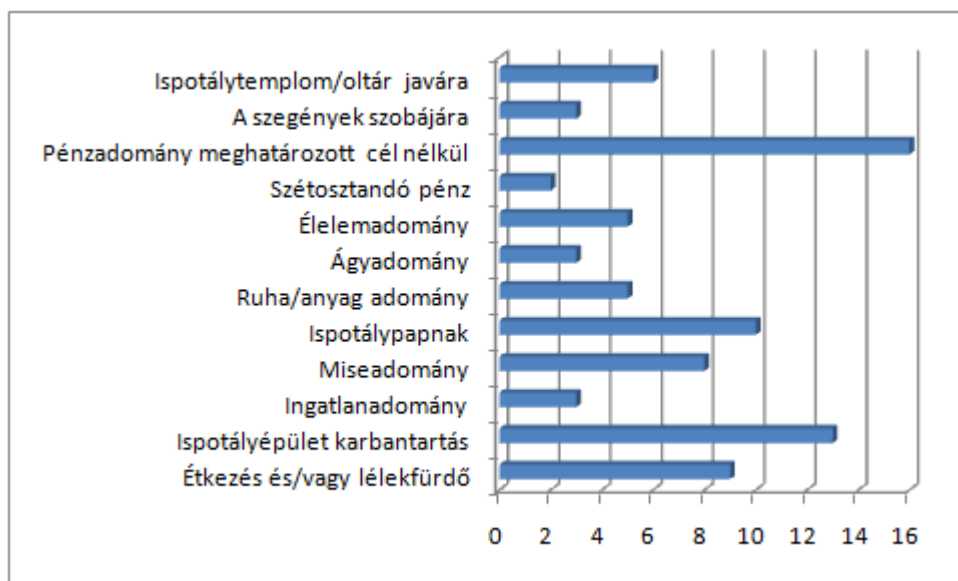
megállapítására. Egy ilyen töredék 1425. június 24 – november 19. közötti időből azt mutatja, hogy Laistel János polgármester kezéhez a vám harmadrésze címén 13 font 2 soldius 6 dénár készpénz és 88 vödör só folyt be; 1439. március 22. – november 11. között viszont csak 9 font 28 dénár és 16 rőf posztó (melynek rőfje 22 dénárt ért) jutott a harmadrész fejében. A városi ispotály másik bevételi forrása saját ingatlanjainak bérbe adása volt. Ezek az ingatlanok: házak, malom, hússzék, kenyérárusító-hely, rétek, szántók, szőlők és káposztáskertek, melyek az ispotályba felvett személyek után szálltak az ispotályra, részben pedig jómódú polgárok adománya révén jutottak az ispotály birtokába. Ezeknek az ingatlanoknak nagyobbik részén az ispotály maga gazdálkodott. E célból majorja volt teljes gazdasági felszereléssel, élén a majorossal, aki egy vagy több szolgálval szántott-vetett, aratók végezték az aratást, cséplők a cséplést, szőlőmunkások a szőlők megművelését és a szüretet, a tehenek fejésénél és a disznók hizlalásánál pedig egy cseléd lány is segédkezett (Házi 1939).

Az ispotály gazdálkodásával nemcsak jövedelemhez jutott, hanem a föld- és szőlőműveléssel, állattenyésztéssel megteremtették mindazokat a terményeket, melyek az ispotályba felvett szegények ellátásához szükséges volt. Így például a szükséges kenyérmagvakat, zöldség- és főzelékféléket, húst, zsírt, tejet. Az ispotály lakóinak tányérjára gyakran került hús, kalács, főzelék, kenyér, árpa, darakása, bor. Mindezekből következtetni lehet arra, hogy a lakók igen tisztességes, és a kor szokásos kosztjához képest változatos ételmezésben részesültek.

Fontos bevételi forrást jelentett az ispotály számára a hívek adománya, amelyeket gyakran adtak Isten iránti hálából illetve a szegények iránti könyörületességből. Ezekről az adományokról írásos emlékek nincsenek, mert úgy gyakorolták az irgalmasság testi cselekedeteit, ahogy a szentírásban tanulták: *„te pedig mikor alamizsnát adsz, ne tudja a balkezed, mit cselekszik jobbkezed, hogy alamizsnád titokban legyen: és Atyád, ki lát a rejtekben, megfizet neked”* (Házi 1939, 154). Ezért ismét a végrendeletek azok, amelyek megörökítették az utókor számára egy-egy jötevő cselekedetét.

Az adományok jellegét nézve kiderül, hogy a végrendelkezők gyakorlatias módon gondoskodtak az ispotályokról és az ispotályon kívül élő szegényekről. Az ispotályon kívül támogatottak leggyakrabban pénzadományban részesültek, de jelentős volt még a ruha és az ételadomány is.

Az ispotályok lakóit a pénz-, élelem- és ruhaadományokon túl olyan eszközökkel, adományokkal is ellátták, amelyekre az intézménynek szüksége lehetett (*1. ábra*).



1. ábra: A soproni ispotálynak (1393–1524) tett adományok jellege és mennyisége (db)

Forrás: Majorossy 2003, 227.

Az adományok meghatározott célját megvizsgálva úgy tűnik, hogy Sopronban a Szent Erzsébet ispotályt nem csupán kegyes adományok célpontjául szolgáló intézménynek tekintették, hanem egyházi intézménynek is, hiszen a végrendelkezők nagy számban adakoztak az ispotálytemplom és annak oltárai, valamint az ispotályplébános javára, és számos misealapítványt is tettek az itteni templomba.

A soproni ispotály működéséről négy számadás maradt fenn a XV. századból, melyet az ispotálygondnok készített:

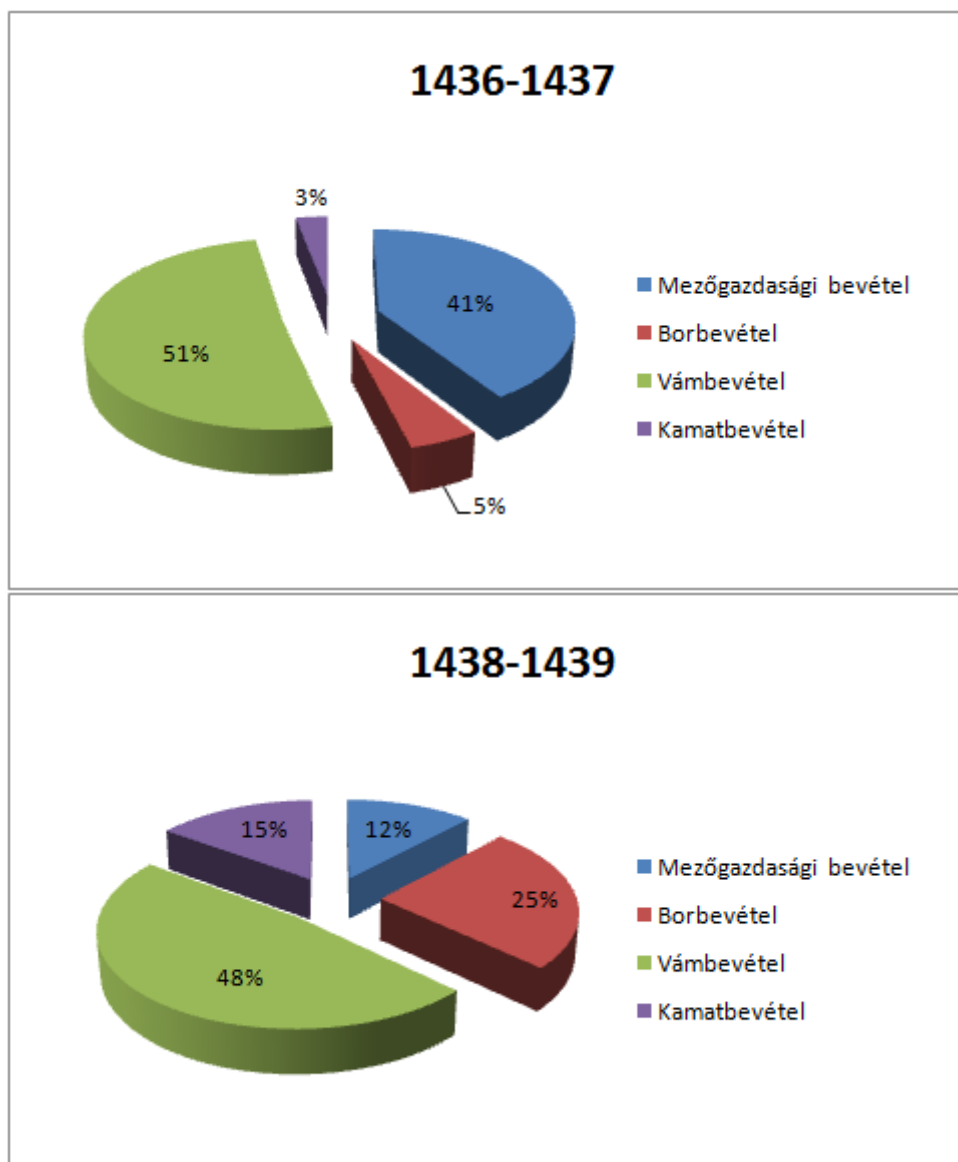
- Az 1420-as számadást Piberauer János ispotálygondnok készítette el áttekinthetően és részletesen.
- Az 1436–37-es elszámolás inkább feljegyzéseket tartalmaz, kevésbé rendszerezett, viszont utal az ispotály pénzkölcsönző szerepére.
- Az 1438–39-es számadás szinte az egész időszakra tételesen feljegyzi a szegények ételmezésére fordított kiadásokat.
- Az 1489–90-es számadás viszonylag egyenletes elszámolást nyújt, és ez az egyetlen a négy közül, amelyik a szegényekre fordított kiadásokról részletesebben szól: a szétosztott pénzről, lélekfürdőről, lelki gondozásra fordított összegről (Házi 1931).

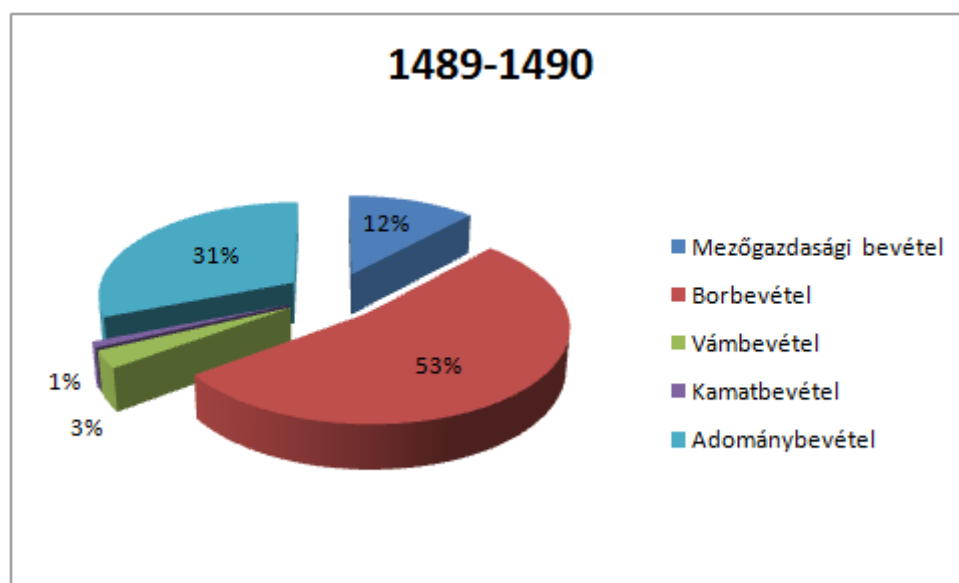
A négy számadás jól tükrözi a kiadásokat és bevételeket. A kiadások három részre bonthatók:

A szegényekre fordított kiadások tartalmazzák az ételmezést, a fürdőre, szétosztott pénzekre vonatkozó tételeket; az ispotálytemplom papjainak fizetését; a gyertyák, illetve a misék költségét.

Az ispotályra fordított kiadásokhoz tartozik a karbantartás, konyhai eszközök, munkabérek, fuvarozás, szolgák és az írrok bére, papír, pénzváltás stb.

A gazdálkodáshoz tartoznak a szőlőművelésre, földművelésre, állattenyésztésre fordított kiadások, de ide tartozik a vámszedő tevékenységével kapcsolatban felmerült költségek (a vámszedés költségei mellett a vámszedő bére, ételmezeje stb.).





2. ábra: A soproni Szent Erzsébet ispótyály bevételei a XV. században

Forrás: Majorossy 2003, 230.

A 2. ábrából kitűnik, hogy a bevétel nagy része a gazdálkodásból származott. Ez a szegények ellátását is szolgálta, hiszen az élelem egy részét biztosította. Valószínű, hogy az állattartás javarésze az ispótyály általános pénzügyi egyensúlyának fenntartását is szolgálta.

Az ispótyály bevételét nézve a legrészletesebb az 1489–1490-es, míg az 1420-as nem tartalmazza a bevételi forrást. Kivételes jövedelem volt a már többször említett vámbevétel. A befolyó összeg felét tette ki 1436–39 között a kölcsönadott pénzek kamataiból befolyt összeg. Az 1489–90-es időszakban már a borbevétel és az adománybevétel is fontos tényező volt az ispótyály életében.

A szegényekre kiadott összegek

	1420	1436-1437	1438-1439	1489-1490
Élelem	3.788	-	4.219	1.430
Füzdő	-	-	-	119
Pénzosztás	-	-	-	2.220
Lelki gondozás	20	-	24	222
Egyéb	421	36	-	839

Karbantartásra, élelemre és egyébre kiadott összegek

	1420	1436-1437	1438-1439	1489-1490
Főzés	582	3.140	5.972	1.716
Karbantartás	4.319	4.101	1.974	4.027
Egyéb	14	240	-	1.105

A kórház gazdasági tevékenységére kiadott összegek

	1420	1436-1437	1438-1439	1489-1490
Szőlőtermesztés	13.259	11.494	16.538	13.597
Földművelés/állattenyésztés	10.496	17.120,5	10.393	8.735,25
Vámtevékenység	-	-	-	43

3. ábra: A soproni Szent Erzsébet ispotály kiadásai dénárban a XV. században

Forrás: Majorossy 2003, 232.

Az ispotály kiadásai (3. ábra) tovább is részletezhetőek, mennyit költöttek a szegényekre, az ispotály fenntartására és a gazdálkodásra. Az első táblázatból kitűnik, hogy a gazdálkodás ellenére jelentős összeget tett ki az élelmezés, illetve – ahol van adat – a szegények közti pénzosztás.

6.7. A soproni ispotály sorsa a johanniták távozása után

A XIV. században a johanniták védelmi kötelezettsége megszűnt, a lovagok elhagyták Sopront. Giovanni tartományi alperjel 1346-ban a város gondozásába adta a johannita ispotályt – így lett városi ispotály – azzal a feltétellel, hogy a rendnek járó „kétharmad rész vámjövedelemből” az ispotályt megillető egyharmad részt az intézmény fenntartására fordítsa, a másik egyharmad részt pedig a rendház és a kápolna karbantartására. Így tehát már a XIV. században a soproni ispotály a városi tanács felügyelete alá került. Ezt a felügyeletet a tanács megbízásából egy ispotálygondnok, Spitalmeister végezte, aki számadást vezetett a hozzá befutó összes bevételről, valamint az általa teljesített összes kiadásról. Előfordult, hogy az ispotálymester más irányú elfoglaltsága miatt ezt a munkát az általa kinevezett sáfárra bízta. A fenntartást célzó városi jövedelmek továbbiakkal egészültek ki, a pénzbeli és természetbeli adományok mellett elsősorban a Szent Erzsébet kápolnájának oltárára tett alapítványok kamatával.

A késő középkor folyamán egyre csökkent a szerzetesek szerepe, a szerzetesi kórházak többsége eltűnt, vagy a világi klérus kezébe került. Ez részben annak a válságnak volt az

eredménye, amely a XIII. század vége óta egész Európában sújtotta a régi és a betegápoló rendeket egyaránt. Reform reformot követett, és mindenütt a szerzetesi élet helyreállítása részesült előnyben a külvilág felé irányuló jótékonyág gyakorlásával szemben. Ez a jelenség évszázadokkal korábban lezajlott Nyugat-Európában. Magyarországon a katonai betegápoló rendek viszonylag jól őrizték pozícióikat, és még a XIV. század közepén is nagy tekintélynek örvendtek.

A Máltai katolikus lovagrend napjainkban világszerte működő nemzetközi szervezetté vált, célját változatlan maradt: a kereszténység védelme, a betegápolás, a karitatív és szociális téren való segítségnyújtás, különösen a természeti katasztrófák és háborús pusztítás áldozatainak segítése.

BIBLIOGRÁFIA

- Antall József – Buzinkay Géza – Farkas Károly – Schultheisz Emil szerk. (1972): *Képek a gyógyítás múltjából*. Budapest : Semmelweis Orvostörténeti Múzeum, Könyvtár és Levéltár kiadványa, 1972. 115 p.
- Cevins, Marie-Madeleine De (2003a): A szegények és a betegek gondozása a középkor végi magyar városokban. *Korall* 2003. 11–12. évf. 3-4. sz. 47–74. p.
- Cevins, Marie-Madeleine De (2003b): Az egyház a késő-középkori magyar városokban. Budapest : Szent István Társulat, 2003. 257 p.
- Czellár Katalin (2000): Sopron. Budapest : Panoráma Kiadó, 2000. 248 p.
- Csatkai Endre (1953): Sopron és környéke műemlékei. Budapest : Akadémiai Könyvkiadó, 1953. 584 p.
- Dányi Dezső – Zimányi Vera (1989): Soproni árak és bérek a középkortól 1750-ig. Budapest : Akadémiai Kiadó, 1989. 530 p.
- Egerváryné Fangler Katalin (1990–91): A jeruzsálemi Szent János Lovagrend (ispotályos–johannita–János lovagok) soproni tevékenységével kapcsolatos feljegyzések. Sopron : Kézirat. (Széchenyi István Városi Könyvtár, Helytörténeti Gyűjtemény), 1990–91. 38 p.
- Házi Jenő (1930): Sopron szabad királyi város története, II. rész, 1. kötet. Végrendeletek és egyéb feljegyzések 1390-től 1524-ig. Sopron : Székely és Társa Nyomdája, 1930. 14 p.
- Házi Jenő (1931): Sopron szabad királyi város története, II. rész, 2. kötet. Végrendeletek, közgyűlési jegyzőkönyvek, polgárkönyvi feljegyzések és különféle számadások 1400-tól 1541-ig. Sopron : Székely és Társa Nyomdája, 1931. 268 p.

- Házi Jenő (1939): Sopron középkori egyháztörténete. Sopron : Székely és Társa Nyomdája, 1939. 180 p.
- Hunyadi Zsolt (2002): A johanniták Magyarországon a XIV. század végéig. *Aetas*, 2002. 17. évf. 4. sz. 52–76 p.
- Józsa László (1996): A honfoglaló és Árpád-kori magyarság egészsége és betegségei. Budapest : Gondolat Kiadó, 1996. 169 p.
- Kincses Katalin Mária (2000): Természeti környezet, ökológiai háttér és gyógyítás Sopronban a kora újkorban. *Debreceni Szemle*, 2000. 8 évf. 4. sz. 521–543. p.
- Kubinyi András (1999): Főpapok, egyházi intézmények és vallásosság a középkori Magyarországon. Budapest : METEM, 1999. 382 p.
- Lőrincz László (1999): Életmódtörténet II. Középkor. Budapest : AKG Kiadó, 1999. 292 p.
- Majorossy Judit (2003): A város közepén – a társadalom peremén. A szegények helye a középkori Sopron életében. *Soproni Szemle*, 2003. 57 évf. 3. sz. 216–234. p.
- Török József (1990): Szerzetes és lovagrendek Magyarországon. Budapest : Panoráma Kiadó, 1990. 203 p.
- Zombori István (1988): Lovagok és lovagrendek. Budapest : Kozmosz Könyvek, 1988. 165 p.

NMARNÉ KENDÖL, JUTKA

THE CHARITABLE ACTIVITIES OF THE ORDER OF ST. JOHN IN SOPRON IN THE MIDDLE AGES
AND ITS ECONOMIC AND SOCIAL IMPORTANCE

The life circumstances along with nutritional and hygienic habits of people living in medieval Hungary played a significant role in the development of great plagues, famine and other disastrous events. When the Order of St. John was settled, a major change began to function in the field of charitable activities. They protected the town and laid down the basics of literacy. The elements of these actions can be found in Sopron as well. The order operated some so-called spitals where ill people were looked after and where pilgrims and wanderers were welcomed. The order sustained itself with donations as well as being self-supportive. During the 14th century the order's obligation of defence ceased to exist, the knights left Sopron and the spital of St. Elizabeth was put under the supervision of the city council.

KÉPZÉS ÉS GYAKORLAT

DOI: 10.17165/TP.2015.1-2.9

BALOGHNÉ BAKK ADRIENN

A mindennapos testnevelés helyzetének felmérése Sopron és környéke óvodáiban

A téma aktualitása, hogy az egészséges szemléletmód és az Európai Unió ajánlásai tükrében nemcsak az iskolákban, hanem az óvodákban is nagyobb hangsúlyt kap a mindennapos testmozgás. A mindennapos testnevelés feladatai a jártasságok készségek megszilárdítása, a gyermekek mozgásigényének kielégítése és a rendszeres testmozgás szokásának a kialakítása. A kutatás célja, hogy feltérképezze az óvodai testnevelés és a mindennapos testnevelés helyzetét soproni minta alapján. A dokumentumelemzés és az írásbeli kikérdezés módszerével vizsgáltuk az óvodai testnevelés időtartamát, tárgyi és létesítményi feltételeit, valamint a mozgásfejlesztés gyakorlati megvalósítását. Az eredményeink részben igazolták, hogy az Alapprogram szerinti ajánlást, az irányított napi mozgást már nem abban a formában célszerű megvalósítani, mint az elmúlt években, évtizedekben.

Bevezetés

A mai kor gyermeke sok változáson megy keresztül. Egyesek véleménye szerint a gyermekek élettere bizonyos értelemben beszűkült. Megfigyelhető a természetes mozgásszabadság kiélési lehetőségének a csökkenése, amely a gyermekek egészségére is erőteljesen negatív hatást gyakorol. Az inaktivitás megjelenése generálta a népegészségügyi programokban a sportnak és az egészségnevelésnek a kiemelt szerepet, hogy a rendszeres testedzésnek óriási jelentősége van. Gondoljunk csak a módosított köznevelésről szóló 2011.évi CXCV. törvény 27.§ (11) bekezdésére, amely értelmében az iskola a nappali rendszerű oktatásában meg kell szervezni a mindennapos testnevelést heti öt óra keretében. A törvény az egészségesebb társadalom megteremtésének a célját szem előtt tartva nagy hangsúllyal kezeli a testnevelést. Mondhatjuk, hogy felértékelődött a sportolás szerepe, előtérbe került az egészségesebb életmód, a jobb életminőség kialakítása.

Az óvodákban már 1952 óta az Oktatási Minisztérium irányításával és állami utasításával bevezetették a hetenként kétszeri testnevelési foglalkozásokat, valamint a mindennapos testnevelést lehetőség szerint, nyáron kint, télen előre szellőztetett teremben. Az évek alatt kisebb-nagyobb módosításokkal vagy pontosításokkal, de már korábban létezett a

mindennapos testnevelés az óvodákban. Az óvodai Alapprogramban /362/2012.(XII.17.) Korm. rend. módosultak fejezetek, az V. fejezet „Mozgás” alcím tartalma ugyan napjainkban nemigen módosult, de az Alapprogramot átfogó szemléletbeli változás miatt átértékelendő a benne eddig is elvárásaként megfogalmazott, játékos mozgások teremben és szabad levegőn, eszközökkel és eszközök nélkül, spontán vagy szervezett formában az óvodai nevelés mindennapjainak részei. Az alapelvekkel összhangban különös figyelem kerül a mindennapos testnevelés tervezésére, megszervezésére és – nem utolsósorban – a biztosítására.

A gyermek mozgása és játéka a fejlődésének az alapja. Tudnunk kell, hogy a fizikai aktivitási magatartás, mint számos egészségmagatartás, a korai gyermekkori mintákhoz kötődik, ezért már az óvodás életkorban foglalkozni kell a mindennapos testedzéssel. Bár a kisgyermekkorban a mozgás belső igényből fakad, és a gyermek legtermészetesebb megnyilvánulási formája. Azonban ez csak a megfelelő környezeti tényezők és feltételek biztosításával bontakozhat ki. Az optimális környezeti feltételek megtervezése és szervezése egy felkészült óvodapedagógus feladata is. Az óvodapedagógusnak ezt úgy kell megvalósítania, hogy az óvodás gyermek érzelmileg, szociálisan és értelmileg is gazdagodjon, és az egyéni adottságokhoz képest a képességei kibontakozhassanak.

A fentiek alapján fontos feladat az intézményes nevelés keretében az óvodai testnevelés. Ez alatt értjük a mindennapi életben hasznos alapmozgások (járások, futás, mászás, ugrás, dobás, forgás, rendgyakorlatok) megismerését, a szervezetet alkotó különböző szervek és szervrendszerek fejlesztését, az értelem, érzelem és akarat fejlesztését a mozgásos játékok eszközeivel (Pedagógiai Lexikon 1997). Döntő feladata az óvodás gyermek szervezetének, testi képességeinek sokoldalú, arányos fejlesztése. Ennek szerves része a mindennapos testnevelés, melynek az egyik legfontosabb feladatának a jártasság készség megszilárdítását, a gyermekek mozgásigényének a kielégítését és a rendszeres testmozgás szokásának a kialakítását tartjuk. A mindennapos testnevelés anyagát elsősorban a mozgásos játékok adják, kiegészülve egy-egy gimnasztikai gyakorlattal. A játékokat a foglalkozáshoz és a korosztály számára legmegfelelőbb fejlesztési feladatokhoz igazodva választjuk ki. Így a mozgásos játékokban együttesen jelen van a játék és a mozgás hatásrendszere, mely által komplex módon fejlődik a gyermek személyisége is. Fontos mindkettő színvonalának minősége és mennyisége, amely hosszú időre meghatározza a gyermek egészséges fejlődését és egy életre szilárd alapokat nyújthat.

Anyag és módszer

Kutatásunk célja, hogy feltérképezze az óvodai testnevelés és a mindennapos testnevelés helyzetét soproni minta alapján. A vizsgálattal kapcsolatosan a következő kérdésekre kerestük a válaszokat:

- 1.) Milyenek a létesítményi feltételek az óvodákban? Értjük ezen, hogy az óvodának van-e tornaterme, megfelelő méretű udvara, ahol testnevelés, illetve a mindennapos testnevelés-foglalkozásokat bonyolítani tudja.
- 2.) Hetente milyen rendszeresen és hány percig tartják a testnevelést, illetve a mindennapos testnevelést?
- 3.) Milyen jellegűek a mindennapos testnevelés tevékenységei? Spontán vagy szervezett módon zajlanak?
- 4.) Milyen eszközöket preferálnak az óvodapedagógusok a testnevelés, illetve a mindennapos testnevelés keretében?
- 5.) Milyen jellegű segítséget szeretnének az óvodapedagógusok a testnevelés „foglalkozások” megtartásához?

A vizsgálat módszerei és mintája

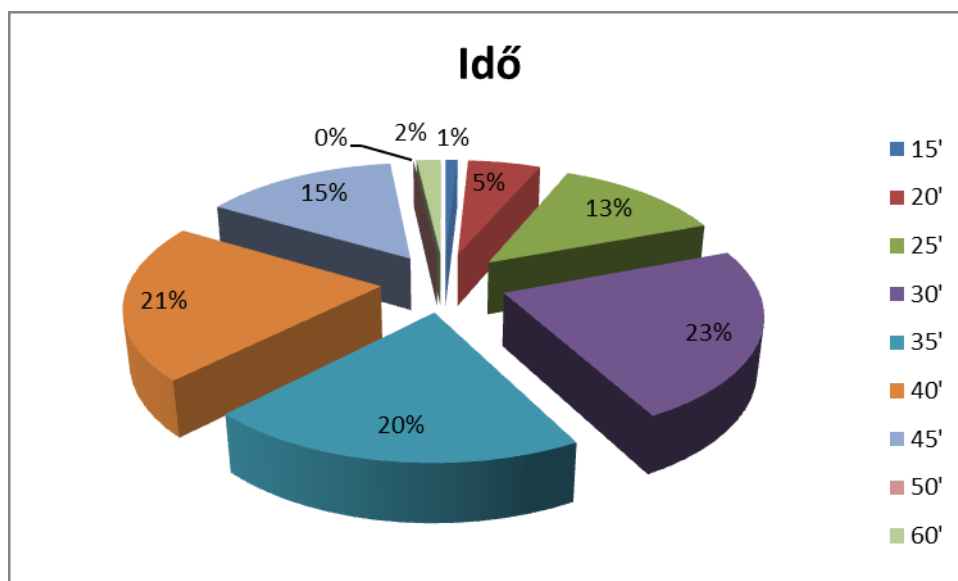
A kérdéseink megválaszolására a pedagógiai kutatás módszerei közül a dokumentumelemzést és az írásbeli kikérdezést választottuk. A dokumentumelemzés során jutottunk hozzá az óvodák létesítményeinek a tervrajzaihoz, az óvodai országos Alapprogramhoz, illetve egyes óvodák nevelési programjaihoz. A nyílt és zárt kérdéseket tartalmazó kérdőívek segítségével vizsgáltuk tovább az óvodai testnevelés tárgyi és létesítményi feltételeit, valamint a mozgásfejlesztés gyakorlati megvalósítását. A mintavételünk 15 soproni és Sopron környéki óvodában dolgozó (N109) óvodapedagógus (NYME Aranykapu Gyakorló Óvoda, NYME Lewinszky Anna Gyakorló Óvoda, Árpád házi Szent Margit Óvoda, Hársfa Sori Tagóvoda, Brennerbergbányai Tagóvoda, Jegenye Sori Tagóvoda, Hermann Alice Óvoda, Balfi Tagóvoda, Halász Utcai Tagóvoda, Király Jenő Utcai Tagóvoda, Kurucdombi Tagóvoda, Sopronkőhidai Tagóvoda, Dózsa György Utcai Tagóvoda, Kerekerdő Óvoda Harka, Margaréta Óvoda Fertőszéplak). A vizsgált mintánk pályán eltöltött éveik alapján kijelenthetjük, hogy tapasztalt óvodapedagógusokat kérdeztünk. A megkérdezett óvodapedagógusok 37 százaléka már több mint huszonöt éve van a pályán. A 12 százaléka 20–25 éve, 14 százaléka 15–20 éve, 15

százaléka 10–15 éve, 5 százalék 5–10 éve. A megmaradt 17 százalék pályakezdőnek nevezhető, mert még csak kevesebb, mint öt éve dolgozik óvodapedagógusként.

A vizsgálat eredményei

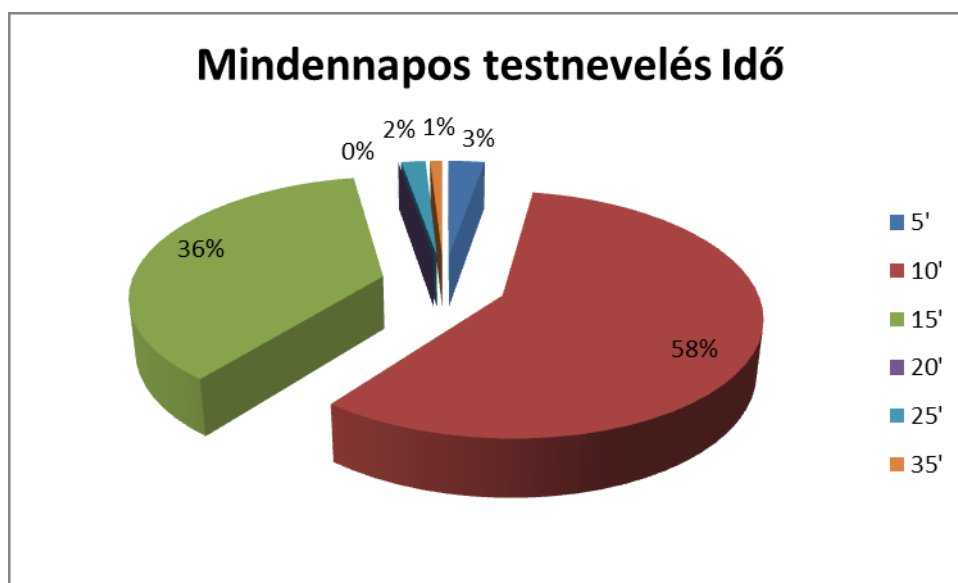
Az óvodák létesítmény-feltételeinél elsősorban a testnevelés tevékenységre fenntartott termeket kerestük. A vizsgált minták esetében az óvodák 35 százalékának van tornaterme, s 28 százalékuknak tornaszobája, amin azt értettük, hogy egy nem használt csoportszobát alakítottak ki tornateremmé a testnevelési foglalkozások megtartására. Így kijelenthetjük, hogy a vizsgált óvodáknak több mint a fele (63%) rendelkezik olyan létesítménnyel, ahol a testnevelést és esetleg a mindennapos testnevelést is jó termi körülmények között tudja megtartani. A fennmaradt 37%-nak nincs önálló terme, ahol testnevelést tud tartani. Ők mindent a saját csoportszobájukban bonyolítanak le, nagyon sok pakolással és átrendezéssel. Megjegyeznénk, hogy a 20/2012.(VIII.31.) EMMI rendelet kötelezi az óvodákat a tornaszoba kialakítására. De a túlterhelt óvodák nem minden esetben tudják teljes mértékben biztosítani a külön tornaszobát. Az óvodák udvarairól sokkal jobb adatokat kaptunk. Minden óvodának az előírásokban meghatározott nagyságú udvara van, és ezt az óvodapedagógusok állítása szerint (93%) ki is használják a testnevelés szempontjából, elsősorban csak a mindennapos testnevelési foglalkozások megtartására.

A megkérdezett óvodapedagógusok válaszai alapján megállapítottuk, hogy nagy százalékban (91%) csak egyszer tartanak testnevelés foglalkozást a héten a gyermekeknek termi körülmények között. A megtartott foglalkozások időtartamában elég nagy eltérés mutatkozott, amint az *1. ábra* is mutatja. A megosztottság óriási: 15 perctől egészen 50 percig is tartanak a testnevelési foglalkozások. A kördiagramm jól mutatja, hogy az óvodapedagógusoknak különbözik a véleménye, és nincs egyetértés abban, hogy hány perces testnevelés az ideális a gyermekeknek. Összeségben megállapíthatjuk, hogy legtöbb óvodapedagógus a 30 és a 35 perces testnevelési foglalkozást tartotta a legelfogadottabb, ideális időtartamnak.



1. ábra: A testnevelés időtartama percekben

Ezt a nagy eltérést nem tapasztaltuk a mindennapos testnevelés terén. A felmérésből kiderült, hogy mindennap tartanak a pedagógusok mindennapos testnevelést. A 2. ábra szerint 58 százalékban 10 perces, 36 százalékban pedig 15 perces időkeretek között. A mindennapos testnevelés időkerete terén hasonló a vélemény a pedagógusok között; állításuk szerint ezeket a foglalkozásokat általában spontán (66%) szerveződnek, és dominánsan (81%) játékos feladatokkal és mondókákkal töltik ki, és ha lehetőségük van rá, elsősorban az udvaron tartják ezeket.

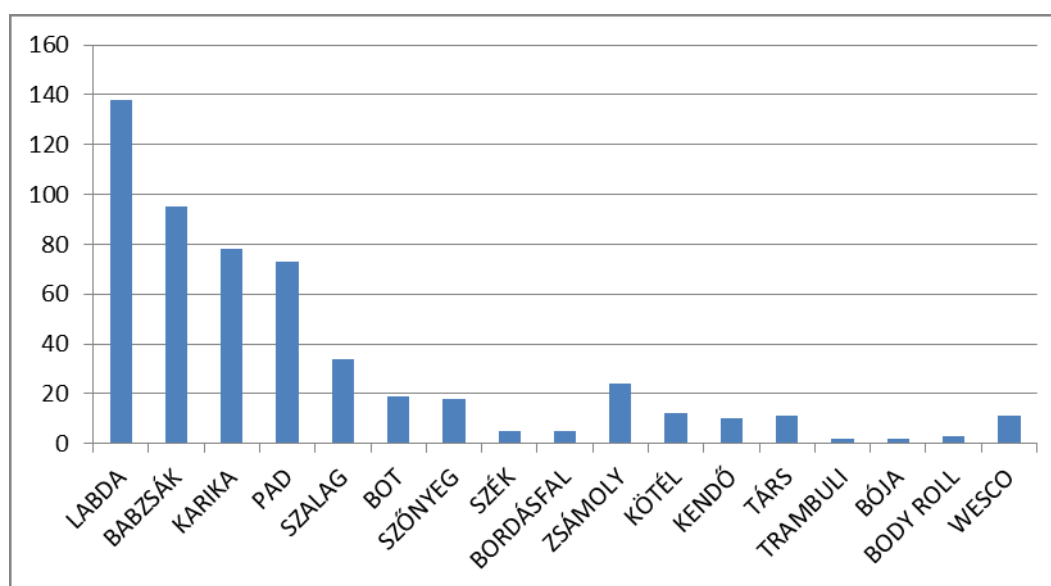


2. ábra: A mindennapos testnevelés időtartama percekben

Érdekes, hogy az óvodai Alapprogram nem határozza meg élesen, hogy heti hányszor és milyen időtartamban szerepeljen testnevelés és mindennapos testnevelés. Az Alapprogram szerinti ajánlás az irányított napi mozgás, amelynek már nem abban a formában kell megjelennie, mint az elmúlt években, évtizedekben. Tapasztalatok szerint sokkal inkább a játéktevékenységre építve, s nem szükségszerűen 40–45 percig, mint az elmúlt időszakban a testnevelés esetében. Egyes vélemények szerint (Csányi 2011b) elegendő a napi 25–35 perc közötti időtartam életkortól függően, ha ez irányított, játékos, mozgásos tevékenység. Azok számára, akik vezetnek mindennapos testnevelést, azok számára is kiderült, hogy amikor belemelegednek a gyermekek, akkor legalább félóra is eltelik. A 10–15 percen tehát hiába olyan nagy az egyetértés, de nem elég ahhoz, hogy élettani hatásokat érnünk el. Igaz, hogy nagyon nehéz feladat nap mint nap tartalmas, tervezett feladatokat adni a gyerekeknek. De a mai kor indukálja ezt az igényt. Azt vettük észre, hogy a nevelési területek komplexitásába az óvodai testnevelést, amelyre egyre nagyobb szükség lenne, nem vonták bele kellőképpen. A felmérés alapján ehhez segítséget is kérnek az óvodapedagógusok: 49% a szakkönyvekben látja a megoldást, 16% az internet segítségét választja, és a fennmaradó 35% pedig az ezzel kapcsolatos tanfolyamokon szeretne részt venni. A fentiek alapján mi is azt gondoljuk, hogy nem szükséges olyan nagy különbséget tenni testnevelés és mindennapos testnevelés között az óvodákban. A lényeg a mindennapon van, hogy minden nap legyen irányított mozgásos tevékenység az óvodában az életkorhoz és csoport összetételéhez igazodva. Mi is megvizsgáltuk az óvodai csoportok összetételét, és azt tapasztaltuk, hogy a vegyes összetételű csoportokat kedvelik (72%) a környék óvodái. A homogén összetételű csoportok 23%-kal, míg az egyéb csoportok csupán 5%-kal fordultak elő, tehát az életkori differenciálás a környéken még kiemelkedőbb feladat.

A következő kérdéscsoportban megkérdeztük az óvodapedagógusokat, hogy a testnevelés és a mindennapos testnevelés megtartásakor milyen eszközöket preferálnak, illetve milyen eszközöket használnak leggyakrabban a foglalkozások megtartásához. A nyílt kérdésre meglepően kevés alternatívát kaptunk, ahogy azt az 3. ábra is mutatja. Az oszlopdiaagram alapján négy-öt eszközt (labda, babzsák, karika, pad, szalag) használnak gyakran a pedagógusok; ugyan vannak más eszközök is, de gyakoriságuk a testnevelés-foglalkozásokon nagyon csekély. Azt tapasztaltuk, hogy az óvodák testnevelési foglalkozásra szánt eszköztára egyrészt nagyon sekélyes, másrészt a kevésbé használt szerekkel bizonytalanok az óvodapedagógusok, ezért nem használják őket. A második esetben visszajelzés is lehet számunkra, hogy a kevésbé használt eszközök felhasználására érdemes lenne oktatási

segédanyagot készíteni, hogy ezeknek a szereknek az alkalmazására is biztatni és segíteni tudjuk az óvodapedagógusokat.



3. ábra: A prefrált eszközök a testnevelés foglalkozások alatt

Összegzés

Konklúzióink a bevezetés gondolataihoz kapcsolódik először. A rendszeres, egészséget védő mozgásoktatást nem elég az iskolában megkezdeni, hanem ennek már az óvodában el kell indulnia, hiszen ennek a gyakorlatnak már évtizedes múltja van. Itt kapcsolódik be a gyermek először a rendszeres intézményes testnevelésbe, annak színvonala hosszú időre meghatározza a gyermek fejlődését. Nagyon sokan nem tudatosítják a tényt, hogy mozgásfejlődés szempontjából a korai gyerekkor és a kisgyermekkor a legfontosabb. Hiszen ha a motorikus és koordinációs képességeket és készségeket nem fejlesztik a gyermekeknél kellőképpen, a lemaradás később már behozhatatlan. Célunk, hogy ezt hangsúlyozzuk, és minél rendszeresebb, igényesebb mozgásos tevékenységek jelenlétét szorgalmazzuk az óvodai testnevelésben.

Megállapíthatjuk, hogy Sopron és környéke óvodái elfogadható létesítmény-feltételekkel rendelkeznek az óvodai testneveléseknek a megtartásához. Testnevelési foglalkozásokat hetente egyszer tartanak az óvodapedagógusok, de időtartamai nem egységesek. A mindennapos testnevelés keretében elsősorban a spontán, a szabad mozgásos tevékenységek vannak jelen egységesen 10–15 perces időkeretek között. A testnevelés és a mindennapos testnevelés során alkalmazott eszközök száma kevés. A kutatási tapasztalataink ismeretében

szükséges lenne az óvodapedagógusoknak a kevésbé használt eszközökkel kapcsolatos szakkönyvek, jegyzetek megjelenése, hogy munkájuk során a testnevelési foglalkozások még változatosabbá és színesebbé váljanak.

BIBLIOGRÁFIA

- Báthory Zoltán – Falus Iván (1997): Pedagógiai Lexikon III. Budapest : Keraban Könyvkiadó, 1997. 544–545 p.
- Csányi Tamás (2011a): Az óvodai mozgásos tevékenységrendszer a 21. században (1. rész). *Óvodai Nevelés*. LXIV. évf. 9. sz. 8–11 p.
- Csányi Tamás (2011b): Az óvodai mozgásos tevékenységrendszer a 21. században (2. rész). *Óvodai Nevelés*. LXIV.évf. 10. sz. 29–31 p.
- Csányi Tamás – Gergely Ildikó (2010): MOZGÁS, avagy tennivalók az óvodai testnevelés témakörében II. Változások az Óvodai nevelés országos alapprogramjában: kihívások, feladatok című konferencia. Kecskemét : 2010. 02. 12.
- Gergely Ildikó: Mindennapos testnevelés története. Gergely Ildikó honlapja. [online], 2010.02.17. [2015.02.02.] <URL: <https://gergelyildi.wordpress.com/3-2/erdekessegek>>
- 363/2012.(XII.17.) Kormány Rendelete az Óvodai nevelés országos alapprogramjáról
- 20/2012.(VIII.31.) EMMI rendelet, I. Helyiségek
- A nemzeti köznevelésről szóló 2011.évi CXCV. törvény 27.§ (11)

BALOGHNÉ BAKK, ADRIENN

A SURVEY ON EVERYDAY PHYSICAL EDUCATION IN KINDERGARTENS OF SOPRON AND ITS REGION

The actuality of the topic is that in the view of a healthy lifestyle and the EU offers, not only in schools but also in kindergartens, everyday physical education is more emphasized. An experienced kindergarten teacher knows that the roles of everyday physical education are to consolidate children's skills, to satisfy their exercise needs and to make them get used to everyday exercise. The aim of the research is to get a clear view of everyday physical education in kindergartens on the basis of the local pattern. We analysed documents and questionnaires to research the content, material and institutional conditions and the implementation of physical education. Our results partly proved that according to the base program a daily guided exercise does not take place in the same form as in the previous years and decades. It is now rather built on the activity of guided playing. It is guided according to the age of the children and it is a playful activity full of movement.

BENCÉNÉ FEKETE ANDREA**Pedagógustehetség – tehetséges pedagógus?**

A tehetség definíciójának számos meghatározása létezik, sok külföldi és hazai tudományos modellje vált ismertté. Az egyes meghatározások más-más nézetet foglalnak össze, mutatnak be, más lényegi dolgot emelnek ki, és más módon közelítik meg a témát. A tehetség fogalma sokrétű, árnyalt, de iskolarendszerünkben ennek ellenére mindig a tantárgyakhoz kötve választják ki a tehetségeket. A tehetséggondozás folyamatának résztvevői a gyerekek mellett a tehetséget segítő mentorok, akik lehetnek a szülők, a pedagógusok és tehetségtámogatók. A tehetségsegítőknél olyan szakembereknek kell lenniük, akik fel tudják ismerni a gyerekekben rejlő képességeket, és elhivatottak arra, hogy fejlődésüket támogassák. A tehetségek sorsát legtöbbször a pedagógusok egyengetik, azonban senki nem foglalkozik azzal, hogy kik is azok a tehetséges pedagógusok, akik a saját szakmájukat a legmagasabb szinten tudják művelni.

1. Bevezetés

A felsőoktatásban a tehetséggondozás területén kiemelt szerepe van a Tudományos Diákköri, illetve a szakkollégiumi tehetségfejlesztő tevékenységnek. Nem szorulhat háttérbe azonban a gyakorlati képzés sem, mivel egyéniségtől függően ki a tudományos kutatásban, ki pedig a gyakorlatban bontakoztathatja ki tehetségét, találhatja meg önmagát. Külön figyelmet kell fordítani azokra a tehetséges tanító-, óvodapedagógus és gyógypedagógus-jelöltekre, akik a hivatásuk gyakorlása során nyújtanak nagyon eredményes teljesítményt. A legjobb pedagógusjelöltek élő helyzetekben, tanítási versenyeken mérhetik össze erejüket.

Amióta iskola létezik, azóta mindig felfigyeltek a különleges gyerekekre, és a történelem folyamán keresték azokat a módszereket, amelyekkel a legeredményesebben lehet tanítani, fejleszteni őket. Az utóbbi évtizedekben hazánkban és külföldön is egyaránt a neveléstudományi kutatások középpontjába került a tehetség kérdésköre. A tehetséggondozó szakemberek arra keresik a választ, hogy milyen módon lehet hatékonyabb az intézményes keretek között folyó tehetséggondozás (Balogh 2014).

Gyarmathy Éva (2003) szerint a tehetségek gondozása az iskola mindennapi feladatainak részévé kell, hogy váljon. Az eredményes munkának azonban az a feltétele, hogy megfelelően képzett tehetséggondozó pedagógusok legyenek az intézményekben, akik ismerik és tudják a gyakorlatban alkalmazni is a tehetséggondozás sokszínű módszereit. A gondozás, a fejlesztés nem egyszerű feladat, mert nem létezik egységesen meghatározható recept. A siker, az

eredményesség függ attól, hogy kivel, milyen körülmények közt foglalkozik a szakember, és ezáltal milyen lehetőségek nyílnak meg a kibontakozó tehetségek előtt.

2. Tehetséggondozás

A tehetséggondozást a lehető legkorábban kell elkezdni, mivel a gyermekekben rejlő, nem felismert lehetőségek az általános iskolai egységes oktatás során háttérbe szorulhatnak. Nagyon fontos, hogy a pedagógus felismerje a valódi tehetségeket, és ne tévessze össze az átlagos képességű, de ingerben gazdag családi környezetben nevelkedő gyermekek időleges kimagasló teljesítményével (Kollár–Szabó 2004). Napjainkban már nem igaz az a nézet, hogy „*a tehetség utat tör magának*”. Balogh László szerint (2014) ez csak a felelősség hárítása. Egyértelműen igazolódott Czeizel professzor úrnak az a felhívása, hogy a „*tehetséget keresni kell!*” A tehetségígéreték felkutatásához elengedhetetlen napjainkban már a rendszer-jellegű tehetségazonosítás, melynek érdekében a pedagógusnak többféle módszert kell alkalmaznia. A tanári jellemzések, a tesztek, a kérdőívek és a felmérések eredményeiként kapható komplex diagnózis a tehetségről, mely alapján már tervezhetővé válik a fejlesztés folyamata.

A tehetségek gondozására, gyarapítására egységes sémát nem lehet felállítani, azonos módszert nem lehet alkalmazni, mivel minden ember más személyiség; eltérő adottságokkal, öröklött tulajdonságokkal rendelkezik (Gábrity 2011). A pedagógus és a diák folyamatos, közös tevékenysége nyújt nagyon sok segítséget a tehetség azonosításához, majd az egyéni sajátosságokon alapuló tehetségfejlesztéshez. Az elmúlt évtizedekben az egyoldalú képességfejlesztést felváltja a komplex tehetséggondozás, melyhez az egyre bővülő szervezeti keretek tudnak csak megfelelő feltételeket biztosítani (Balogh 2014). A gyermekek kívül a tehetségfejlesztés folyamatának az egyik legfontosabb résztvevője a pedagógus, akinek meghatározó szerepe van a tehetség kibontakoztatásában. Nemcsak a tárgyi tudásának, hanem az egyéniségének is kiemelkedőnek kell lennie. Rendelkezni kell pedagógiai, pszichológiai képességgel, rengeteg energiával, önbizalommal, kitartással, énerővel, hogy az akadályok leküzdésében a gyermeket tudja segíteni (Gyarmathy 2003).

Nem elengedő azonban az iskola segítsége, ha a háttérben hiányzik a család és a társak támogatása. Az eredményes tehetséggondozás érdekében nagyon fontos a család és az iskola közti hatékony kommunikáció. Szükségessé válik a célok kijelölése, az azonos követelményrendszer kialakítása, a fejlődés közös értékelése, valamint a gyermek közös érzelmi támogatása (Balogh 2014).

A család és a köznevelésben dolgozó pedagógusok tehetséggondozó tevékenységének köszönhetően a tehetséges gyerekek az egyetemeken az egyéni sajátosságaiknak, az érdeklődési körüknek legmegfelelőbb szakokra jutnak el. Itt már a felelősség az egyetemi oktatókra hárul, hogy a fiatalokban rejlő tehetségeket felfedezzék, és a lehető legmagasabbra szinten fejlesszék.

2.1. Tehetséggondozás a felsőoktatásban

A felsőoktatásban végbemenő tehetséggondozás kicsit eltér az általános tehetségfejlesztéstől; sajátos módszerek épültek be a gyakorlatba. Célja a tudományos kutatásra történő felkészítés, a szakma megújítása, valamint a módszertani lehetőségek gyarapítása, korszerűsítése. A program sikerét döntően befolyásolja, hogy a mentorálás mellett milyen feltételeket és önfelkészítő lehetőségeket biztosítunk a hallgatók számára saját képességeik felismeréséhez, a tudományos és módszertani kreativitásuk kibontakoztatásához.

Ebben az életszakaszban sem bizonyul a tehetséggondozás könnyű, zökkenőmentes feladatnak, mivel a hallgatók és az oktatók között egyre kevesebb a személyes kapcsolat. Előfordulhat, hogy felsőoktatási tanulmányai során egy diák kizárólag előadás alkalmával találkozik tanárával, és a félév folyamán csak a vizsgán, egyetlen alkalommal nyílik lehetőség a szakmai verbális kommunikációra. A bolognai rendszer bevezetése megváltoztatta a felsőoktatási képzési struktúrát, ami hatást gyakorolt a tehetségek felfedezésére, majd későbbi fejlesztésükre is. Az új rendszer megnehezítette a hallgatói tudományos kutatások kibontakozását, mivel az első hároméves ciklusban kell, hogy sor kerüljön a témaválasztásra, a konzulenskeresésre, a kutatás lefolytatására és a dokumentáció elkészítésére, valamint az országos megmérettetésen történő szereplésre. A mesterképzésben mindezt két év alatt várja el a rendszer, ami szinte lehetetlen feladatnak bizonyul abban az esetben, ha a tanulmányait a hallgató nem ott folytatja, ahol az alapidiplomáját megszerezte (Bencéné 2011).

2.2. A tehetségfejlesztés színterei az egyetemen

A tehetségek fejlesztésére több lehetőség nyílik a felsőoktatásban. A tudományos kutatást végző hallgatók felkarolása elsősorban a Tudományos Diákkörön belül történik, de kiváló lehetőséget biztosít erre a szakkollégiumi rendszer is. A havonta megrendezésre kerülő tudományos estéken az ismeretbővítés mellett tágul a szakkollégisták tudományos látóköre, valamint segítséget kapnak a saját ötletcsírák kibontakoztatásához is.

A Csokonai Hallgatói Tehetséggondozó műhely is hozzájárul az eredményes tehetséggondozáshoz. A foglalkozások keretében minden érdeklődő hallgatónak lehetősége nyílik a tananyagon túlmutató kutatás-módszertani ismeretek megszerzésére, retorikai- és személyiségfejlesztő tréningen valamint prezentációkészítési gyakorlatokon történő részvételre. Itt készülnek el az első absztraktok, előadások és publikációk. A tanszéki műhelyekben folyó kutatásoknak, módszertani csoportok kreatív újító tevékenységének aktív részesei a demonstrátorok, akik a legkiválóbb szakemberek segítségével nyernek bevezetést a legújabb kutatások világába.

A kezdetek után a kutatói életút folytatását a doktori iskolák biztosítják a legtehetségesebb hallgatók számára. A későbbiekben a kiemelkedő ifjú kutatók szakmai fejlődését a posztdoktori pályázatok, a különböző oktatói, kutatói, hazai és külföldi ösztöndíjak támogatják.

A módszertani területen kiemelkedő hallgatók felkutatásában a gyakorlóiskolai, -óvodai szakvezetők segítik a módszertanos kollégákat, illetve a csoport előtti tanítások, foglalkozások alkalmával kerülnek kiválasztásra a legjobb pedagógiai érzékkel és kreativitással rendelkező hallgatók. Tehetséggondozásukban a szakmódszertani tanszéknek, illetve a gyakorlóintézményeknek jut kiemelkedő szerep.

3. Szakmai tehetségek fejlesztése

A mai iskolarendszerben tantárgyakhoz kötötten, órarendi keretek között folyik általában a tehetséggondozás, kivételt képez ez alól a sport és a művészetek, mivel ezeken a területeken iskolai kereteken kívül folyik főként a fejlesztő tevékenység. A „más” területen kiemelkedő teljesítményt nyújtó, a hivatását, szakmáját különleges módon végző gyerekekkel, felnőttekkel nem sok esetben foglalkoznak. A Kaposvár-Somogy Megyei Tehetségsegítő Tanács megyei szinten szervezi meg évente egy alkalommal a „Légy a szakmád mestere” elnevezésű versenyt, ahol a környéken szakmát tanuló diákok méretetnek meg. Kiállítás keretében mutathatják be alkotásaikat is, amellyel felkelthetik az iskolások érdeklődését, hogy kipróbálják magukat a szakmák területén is. Az általános tárgyak teljesítése során sorozatos kudarcokat elszenvedő gyerekek is lehetnek sikeresek, érhetnek el kiemelkedő teljesítményt, ha segítünk megtalálni a számukra megfelelő területet.

A tehetségfejlesztő tevékenység célja nemcsak a kiemelkedő teljesítmény továbbfejlesztése, hanem az is, hogy boldog, vidám embereket neveljünk. A siker kulcsa pedig a jól képzett, lelkes pedagógus és a segítő családi háttér.

3.1. Az évfolyam legjobb tanítója verseny

A kiemelkedő, jól motivált, kreatív pedagógusjelöltek felkutatása, azonosítása először a módszertani órákon, majd azt követően a gyakorlatokon megfigyeléssel történik. A tehetségfejlesztés a mentorok, elsősorban a szakvezetők segítségével folyik a gyakorlóintézményekben. Hallgatónk indulnak az országos szervezésű tanítási versenyeken, mivel nagyon fontosnak tartjuk, hogy találkozzanak a társintézményeink legkiválóbb szakembereivel, hallgatóival, hogy ezáltal is tapasztalatot és önbizalmat gyűjthessenek. Létrehoztuk karunk saját tanítói versenyét is, mivel az országos versenyekre nevezhető hallgatók száma korlátozott, és nem tudunk minden tehetséges hallgatónak lehetőséget biztosítani arra, hogy megmutathassa tudása legjobbját.

A végzős hallgatók az összefüggő intézményen kívüli tanítási gyakorlatot követően önkéntesen jelentkezhettek a versenyre. Az írásbeli jelentkezési lapon megjelölhetik a választott évfolyamot és a tantárgyat. A nevezést követően a gyakorlóiskola szakvezetői kijelölők a tanítás időpontját és a tananyagot. Az első fordulóban teljes tervezetet kell készíteni, melyet segédeszközökkel, szemléltetőeszközökkel kiegészítve kell beadni. A szakmai zsűri tagjai egyetemi oktatókból, gyakorlóiskolai szakvezetőkből, valamint hallgatókból áll, akik a tervezeteket egy előre kidolgozott szempontrendszer alapján értékelik. A legjobb 10 tervezetet író tanítójelölt juthat be a döntőbe, ahol az általa választott osztályban megvalósíthatja tervezett óráját. A zsűri állandó tagjait a karon a neveléstudományi tárgyakat oktatók, a hallgatói képviselők és a gyakorlóiskolai képzésvezetők alkotják. A változó bírák a módszertant tanítók közül kerülnek kiválasztásra az adott szakterületnek megfelelően. Az áprilisi versenyhéten a zsűri értékeli a tanítási órákon látottakat, majd az összesített pontszámok alapján „Az évfolyam legjobb tanítója” címet a győztes hallgató és a felkészítő mentorának járó díjat a mentor a diplomaosztó ünnepségen vehetik át. A tanítási verseny az országos versenyek mintájára, hallgatói kezdeményezésre, oktatói segítséggel jött létre. A sikerét az bizonyítja, hogy egyre nagyobb a hallgatók és a szakvezetők lelkesedése, és ez a jelentkezők létszámának emelkedésében is megmutatkozik. A még több hallgatónak és szakterületnek kibontakozási lehetőséget biztosító rendezvényünk a szakmai tehetségnap, ahol lehetőség nyílik másik szakterületek megismerésére is.

3.2. „Pedagógustehetség kerestetik.” 24 órás tehetségkutató verseny

A programsorozat célja még szélesebb szakmai körben a szakmájukat kiválóan művelő pedagógusok, a ritka gyöngyszemek felkutatása, megtalálása. A tehetségprogram mottója: *Éld meg a tehetséged!* – hiszen csak így módon lehet a boldogságot továbbadni a felnövekvő nemzedéknek, szívvél-lélekkel segíteni a ránk bízott gyermekeket. A tehetségkutató verseny hallgatói kezdeményezésre indult el, sok elhivatott, lelkes leendő gyógypedagógusnak köszönhetően. A rendezvény célja, a pedagógiai képességek megmérettetése mellett, a fogyatékkal élő tehetségek felismerése, segítése és sikerélményhez juttatása. A kari program megszólította az egyetem ifjúságát, de ki is tekint a falain kívülre, s a várossal, a megyével amúgy is meglévő aktív kapcsolatot tovább erősítette. Kaposvár iskolaváros; általános és középiskolái, felsőfokú intézményei azt a lehetőséget kínálják, hogy széles spektrumú együttműködés valósulhasson meg. A hallgatói ötletet az oktatók továbbszőtték azzal a céllal, hogy az óvodapedagógus, a tanító és a kisgyermeknevelő alapképzésen tanuló hallgatók számára is biztosítottak lehetőséget arra, hogy bizonyíthassák szakmai kreativitásukat, empátiájukat, segítőkészségüket és pedagógusi rátermettségüket. A kezdetekben, a kapcsolatfelvételnél a személyes megszólítás került előtérbe, hiszen a mai elgépiesedett világunkban olyan sok információval bombázza az embereket a média, hogy elsikkadhat így módon a legfontosabb információ is. A rendezők személyesen vették fel a kapcsolatot a másik két tehetségponttal, de emellett a kollégák és diákok személyesen is felkeresték az oktatási intézményekben megszólított diákokat. A pedagóguspálya szempontjából nagyon jó gyakorlat volt a hallgatóknak, hogy pedagógusként szólíthatták meg a leendő kollégákat és a diákokat. Az általános iskolás szereplők szülei is részt vehettek a műsorokon, hiszen a programra ők is elkísérték gyermekeiket, így nyerhettek betekintést a karon folyó tehetséggondozó tevékenységbe. Az oktatókat a versenyző csoportok szólították meg, hogy támogassák őket, vegyenek részt csapatuk tagjaként a vetélkedőn. Ezt követően létrehoztak egy közös facebook-csoportot, ahol elkezdődött az előzetes feladatok megoldása. A zsűri tagjait a hallgatói önkormányzat, a város és a megye képviselői, valamint a kar oktatói alkották. A személyes kapcsolatfelvétel, egy közös beszélgetés kiválóan alkalmas volt arra, hogy széles körben betekintést nyerhessenek a megszólítottak az egyetem életébe.

Az előkészületek több hónapon át tartottak, a csapatok már a versenyt megelőző hetek folyamán feladatokat oldottak meg. Az alapképzési szakok – gyógypedagógia, óvodapedagógus, tanító és csecsemőgondozó – mindegyik évfolyama indított egy legalább 15 hallgatóból álló csapatot, amelynek eredményes működéséhez minél több lelkes oktatót kellett megnyerni, akik aktívan versenyeztek.

A programot végig olyan vendégfellépők szereplése gazdagította, akik a város oktatási intézményeiből érkeztek, és hallgatók tehetséggondozó munkájának eredményeképpen érték el a kimagasló teljesítményt. A szakmai programok során olyan feladatokat kellett megoldani a csapatoknak, amelyek a szakmához kapcsolódtak, gondolkodást, kreativitást és rátermettséget igényeltek.

A kreatív akció feladatai négy fő csoport köré épültek fel a hallgatók világát követve: alkotónap, flashmob (villámcsődület), regionális kortárs csoport klub, valamint a nyilvános kreatív akció.

Az előkészületek során a hallgatói csoportoknak egy-egy kisorsolt filmhez (*Hupikék törpikék*, *Hair*, *Baywatch* stb.) kötődő, a saját szakmához kapcsolódó bemutatkozó műsort kellett előadnia. A helyszínen rendelkezésre álló eszközökből a film helyszíneit megjelenítő bázis építésére került sor, amely a csoport ügyességéről, kreativitásáról tanúskodott. A bázisépítéssel párhuzamosan a csapat többi tagjának kreatív feladatokat kellett megoldania, melyek során felfedezhették, fejleszthették képességeiket a zene, a mozgás és a rajz-vizuális tevékenység területén, emellett különböző szakmai kommunikációs szituációkban is próbára teheték magukat. A gyakorlati életből vett konfliktushelyzeteket szakmai szempontok alapján kellett megoldani. A csoportok olyan feladatokat kaptak, ahol mindenki saját képessége által erősítette a csapatát (szakmai, műveltségi, sport- és szórakoztató tevékenységek). A rendezvény során kiemelt célként szerepelt a fogyatékos iránti elfogadás növelése. Ennek érdekében sérült csoportok tehetséges tagjai is részt vettek a 24 órás programban. Emellett minden csapatnak lehetősége volt behelyezkedni egy-egy fogyatékos személy helyzetébe szituációs feladatok és az érzékenyítő kártyák segítségével: a papírokon szereplő öt fogyatékosnak megfelelően végrehajtott feladatokért további pontokat kaptak a zsűritől.

A regionális kortárs klub célja a (gyógy)pedagógus szakmával kapcsolatosan felmerülő feladatok, problémák, lehetőségek megbeszélése, megvitatása volt. Filmvetítéssel vette kezdetét a szakmai beszélgetés, mely két közoktatási intézményben készült órárészleteket, szabadidős tevékenységeket, ünnepeket, csoportos játékokat, fejlesztő programokat és tehetséges diákok tehetséggondozását mutatta be. A látottak / hallottak szakmai beszélgetést indítottak el a résztvevő hallgatók és oktatók között. A szabad vitát reflexió és szituációs feladatok megoldása követte, melyben a versenyzők bizonyíthatták szakmai rátermettségüket, pedagógusi kompetenciájukat és kiváló problémamegoldásukat. A feladatok megvalósítását a zsűri szakmai szempontok alapján értékelte, majd az eredményeket a program végén kihirdette. A csapatok érzékenyítő kampányokat készítettek, amelyek segítségével az

iskolában tanuló diákokkal és az utca emberével is meg tudják értetni, hogy vannak olyan személyek, akik kicsit „mások”, mint az átlag, de nekik is joguk van ahhoz, hogy boldog és teljes életet éljenek. Közösen kell küzdeni az előítélek ellen, és minden lehetőséget, segítséget meg kell adni számukra, hogy a tehetségüket a fogyatékkal élők is kibontakoztathassák.

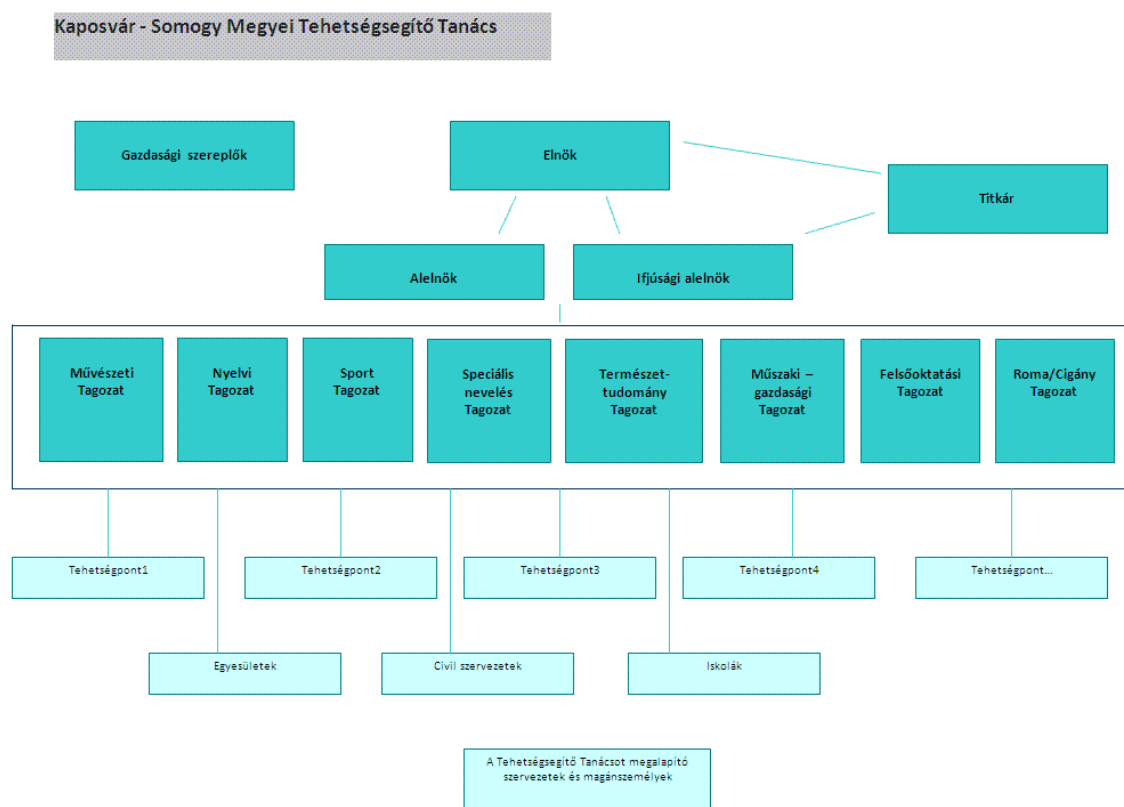
A programsorozat a multikulturalitás jegyében zajlott: nemcsak a fogyatékkal élő csoportok kerültek a fókuszba, hanem a kisebbségek és a más nemzetek megismerésére is sor került a nap folyamán. Minden csapat húzott egy országot, melyet részletesen be kellett mutatni, és szemléltetni a nemzetre jellemző sajátosságok, vonások alapján, magyar és idegen nyelven is. A résztvevőknek segítséget nyújtottak a változatos, érdekes feladatok a tehetségük új területen történő felismerésére, kibontakoztatására. A verseny feladatai minden olyan készségterületet érintettek, amelyek a pedagóguspályán szükségesek. A programsorozaton a tehetség kibontakoztatása mellett fontos szerepet kapott a szakma, a játék és a vidámság. A kreatív alkotótevékenység hozzájárult a csapatok összekovácsolódásához, a résztvevők önbizalmának növeléséhez és az egymás iránti tolerancia fejlesztéséhez. Fejlődött a hallgatók önbizalma is, mert az alsóbb éves pedagógusjelöltek is kiálltak több száz ismerős és ismeretlen elé, hogy megmutassák a bennük rejlő különleges képességeket. Bővült a pedagógusjelöltek látóköre és nőtt a szenzitivitásuk a másság iránt az érzékenyítő feladatok által. A fiatalok kapcsolatrendszere egyértelműen fejlődött, szorosabbá vált a kötődés az egyes szakok és az évfolyamok között. A leendő tanítók, óvónők, gyógypedagógusok és csecsemőgondozók betekintést nyerhettek egymás szakterületébe is, miközben rávilágítottak a szakterületek közti kapcsolódási pontokra.

3.3. Az egyetemi tehetséggondozás és a tehetségsegítő hálózat kapcsolata

Az egyetemi tehetséggondozás szervesen kapcsolódódik az országos tehetségsegítő hálózathoz. A rendezvény három tehetségpont közös tehetségkutató rendezvényeként valósult meg, így lehetővé tette, hogy Kaposvár és környékének általános-, középiskolás tanulói és egyetemistái is kapcsolódhassanak a tehetségsegítő programhoz. A Kaposvár-Somogy Megyei Tehetségsegítő Tanács tagozati rendszerben működik: minden egység saját rendezvényeket szervez, amelyek nyitottak mindenki számára, de a programban a másik tagozatok tanácsadóként, segítőként vesznek részt. A somogyi példa, az országban elsőként kialakított mentori hálózat a közoktatás minden szintjén, iskolarendszerű és intézményen kívüli keretek közt is lehetőséget biztosít a tehetségek fejlesztésére. Esélyegyenlőséget nyújt, oly módon, hogy a család anyagi helyzetétől függetlenül mindenki fejlődhessen azon a területen, ahol valamely tekintetben kiemelkedő adottságokkal rendelkezik. A komplex

tehetségdonozó szemlélet mellett, a szakterületek kiváló fejlesztése érdekében, az évek folyamán létrejöttek a tagozatok, melyek vezetői az egyes terület kiváló tehetségdonozói, akik a tagozaton belül folyó minőségi, specifikus tehetségfejlesztést irányítják, koordinálják. A szakemberek a tehetségpontokban fejlesztő tevékenységet és tanácsadó szerepet látnak el. A tagozatok a szakterületeken folyó tehetségfejlesztő tevékenységet koordinálják, elnökeik az adott terület kiemelkedő elméleti és gyakorlati szakemberei. A tagozatok fogják össze és szervezik az adott területen a fiatalok számára azokat versenyeket, ahol találkozhatnak, összemérhetik erejüket a hasonló kiválóságokkal rendelkező társaikkal. Biztosítják a képzéseket a tehetségdonozásban részt vevő pedagógusok számára.

A tagozatok elnevezése egyértelműen meghatározza a gondozott szakterületet (1. ábra), azonban magyarázatot igényel néhány speciális tagozat tevékenységköre.



1. ábra: A Kaposvár-Somogy Megyei Tehetségsegítő Tanács szervezeti felépítése

Forrás: Györfi Veronika - Sárdi Péter

Az intézményes keretek között folyó tehetségdonozás általában tantárgyakhoz kötött; azoknak a kiemelkedő képességeknek a fejlesztését preferálja, amelyek az iskolában oktatott tárgyakhoz kötődnek. Emellett azonban még létezik számos olyan terület, ahol átlagon felüli, kiemelkedő teljesítményt érhetnek el a tanulók. A műszaki gazdasági tagozat a szakképzés

területén magas teljesítményt nyújtó diákok fejlesztését szolgálja, a szakmában nagy tapasztalattal rendelkező szakemberek segítségével. A speciális tagozat a fogyatékkal élő, a beilleszkedési és tanulási nehézségekkel küzdő, valamint a halmozottan hátrányos helyzetű tehetségeket támogatja képzett szakemberekkel, speciális módszerekkel és eszközökkel. A roma/cigány tagozat kiemelt figyelmet fordít az e népcsoportból származó gyermekek támogatására. Mindhárom tagozat, speciális helyzetéből adódóan, szorosan együttműködik a szakterületi tagozatokkal, kettős profilú tehetséggondozást folytatnak, ahol kiemelkedő szerepe van a konstruktív együttműködésnek. A felsőoktatási tagozat az egyetemi tanulmányokat folytató hallgatók tudományos, illetve gyakorlati, módszertani tehetséggondozását végzi. Emellett kiemelkedő szerepet tölt be a tehetséggondozást végző személyek komplex pedagógiai-pszichológiai, valamint módszertani tanácsadásában.

A 24 órás vetélkedő új lehetőséget biztosít a tehetséges fiatalok és mentoraik számára az együttműködésre, a közös alkotásra. A Pedagógus Tehetség kerestetik vetélkedőt a Felsőoktatási Tagozat szervezte, de egy olyan programsorozat jött létre, amely során minden tagozat számára lehetőség nyílt az aktív tevékenységre, együttműködésre. A Roma-Cigány és a Nyelvi Tagozat tehetséges tanulói részt vettek a vetélkedőn, a Művészeti Tagozat diákjai biztosították a feladatok közti szórakoztató zenés, táncos műsorokat. A Sporttagozat segítette a mozgásos, ügyességi feladatok szervezését, valamint a legtehetségesebb sportolók érdekes bemutatókat is tartottak, amelybe bevonták az érdeklődő közönséget is. Nagyon fontos a tehetségeket fejlesztésénél, hogy a képességeiket kibontakoztató különleges gyermekeket ne csak egy szemszögből nézzük, egy irányból fejlesszük, mert ebben az esetben háttérbe szorulhatnak olyan területek, melyekre esetleg nem figyeltek fel korábban a szakemberek. Ez a fórum lehetőséget biztosított arra is, hogy a felsőoktatásban dolgozó tehetségsegítő szakemberek figyelemmel kísérjék a gyerekeket, és tanácsokkal lássák el a közoktatásban dolgozó mentorokat. A közös rendezvény lehetőséget biztosított arra is, hogy a szülők is részt vegyenek a tehetségfejlesztésben. Hasonló rendezvények keretében lehetne létrehozni a szülők számára egy tanácsadó fórumot, ahol nyugodtan kérdezhetnek, tanácsot kérhetnek a tehetségsegítő szakemberektől. Nagyon fontos lenne, ha a Tanácsok felvállalnának egy tanácsadó szerepkört. A pedagógusjelöltek az egyetem falain kívül is aktívan részt vesznek a tehetséggondozásban, társadalmi szerepvállalásban.

3.4. Önkéntes társadalmi szerepvállalás

A leendő pedagógusok képzésében kiemelkedően fontos szerepe van a személyiségfejlesztésnek, a társadalmi érzékenység, az empátia kialakításának. Nagy

hangsúlyt helyezünk arra, hogy hallgatónk aktívan részt vállaljanak az egyetem életében, és a civil szférában is hasznos tevékenységet folytassanak. Az önkéntes munka lehetőséget nyújt a fiatalok számára, hogy betekintsenek a valóságba, szakmájuk részleteibe, és tapasztalatot gyűjtsenek. A gyógypedagógus hallgatók kórházi önkéntes munkát folytatnak a csecsemő- és gyermekosztályon, ahol a tartósan beteg gyermekek számára szabadidős programokat biztosítanak.

A tanító szakos hallgatók körében is egyre nő az érdeklődés a hasznos munkavégzés, a szabadidő hasznos eltöltése iránt. A környék általános iskoláiban korrepetálást folytatnak, melynek keretében halmozottan hátrányos gyermekek tanulását, illetve az életben történő boldogulását segítik. A tanulás mellett kiemelkedő jelentősége van a kiscsoportos személyiségfejlesztésnek, a diákok iskolai boldogulását megnehezítő konfliktusok kezelésének. A tanulás mellett részt vesznek hallgatónk a szabadidő hasznos eltöltésének szervezésében is. Az egyik általános iskolában a tanulássegítés mellett mazsorett táncsoport alakult, ahol egy hallgató irányításával folyik szakmai munka. A hallgatók mentális támogatását érzékenyítő tréningek segítik, melyekre havonta kerül sor a Magyar Máltai Szeretetszolgálat támogatásával. Igazi szakmai tapasztalatszerzésre adnak lehetőséget az országsszerte megszervezett nyári táborok, ahol hallgatónk csoportvezetői, programszervezői feladatokat látnak el.

4. Összegzés

Az egyetemen folyó tehetséggondozás a komplexitásra törekszik, az egyéni sajátosságok figyelembevételével igyekszik mindenki számára a legmegfelelőbb fejlesztési lehetőséget biztosítani. A szakmai tehetséggondozás keretében minél több lehetőséget kell nyújtani a leendő pedagógusok számára, hogy valódi élethelyzetekben, mentorok segítségével kibontakoztassák tehetségüket, hogy a későbbiekben hivatásukat gyakorolva önállóan is tudjanak majd élni az élethelyzetek nyújtotta lehetőségekkel. Egyre több közös rendezvényt kell szervezni, ahol az azonos területen kiemelkedő eredményt elérő diákok és mentoraik találkozhatnak egymással, hogy biztosítsuk számukra a szakmai tapasztalatszere lehetőségét, mindezzel ösztönző erőt nyújtva ahhoz, hogy legyen bátorságuk minél kimagaslóbb teljesítmény elérésére törekedni.

BIBLIOGRÁFIA

- Balogh László (2014): Új irányok az iskolai tehetséggondozásban. In: *Mindennapi pszichológia*. [online] < URL: <http://mipszi.hu/cikk/100817-uj-iranyok-iskolai-tehetseggondozasban> [2014.12.10.]
- Bencéné Fekete Andrea (2011): A tudományos kutatásra nevelés a felsőoktatásban. In: Szele Bálint (szerk.): *Tehetséggondozási Workshopok a Kodolányi János Főiskolán 3.* Székesfehérvár : KJF, 2011. 11–19. p.
- Gyarmathy Éva (2003): Tehetséges tanárok a tehetségért. In: *Pedagógusképzés* 2003. 1. évf. 3-4. sz. 105–112. p.
- Gábrity Molnár Irén (2011): Tehetséges tanár a tehetséggondozás szolgálatában. [online] <http://www.tehetsegprogram.hu/node/68> [2011.06.02.]
- Gyórfi Veronika – Sárdi Péter: A Kaposvár-Somogy Megyei Tehetségsegítő Tanács szervezeti felépítése [online] < URL: <http://tehetseg.hu/tehetsegsegito-tanacs/tt-760-002-744> [2014.07.29.]
- N. Kollár Katalin – Szabó Éva (2004): *Pszichológia Pedagógusoknak*. Budapest : Osiris Kiadó, 2004. 640 p.

BENCÉNÉ FEKETE, ANDREA

TALENTED PEDAGOGUES – WHO WILL DISCOVER THEM?

There are various definitions of talent, several Hungarian and foreign researchers have dealt with this topic. The different definitions represent different viewpoints and highlight different pin points concerning the same issue. The common thing in these definitions is that besides extraordinary performance they regard heritage and environment as most important determinants. The concept of talent is wide and colorful, however in our national school system talent is only determined in regard with different school subjects. The participants of the talent support program are besides the talented children are the mentors, who may be pedagogues, parents or qualified talent supporters. Talent supporters need to have an excellent sense for recognizing the potential in children, and they have to be dedicated to help the children in their developmental process. In most cases talented pupils are supported by pedagogues, but no one deals with the issue who the talented pedagogues are, who are the ones that are able to fulfil their jobs on the highest level.

CSENGER LAJOSNÉ

A környezeti nevelés elmélete és gyakorlata

A fenntartható fejlődésből, mint globális kérdésből kiindulva nemzetközi és hazai egyezmények és dokumentumok biztosítják az elméleti alapokat a tanulók környezettudatosságra nevelésének iskolai gyakorlatához. A környezeti nevelésre azért kell különös hangsúlyt fektetni, mert szerepet játszik a környezettel kapcsolatos értékek, attitűdök, érzelmek kialakításában és formálásában, a környezet megóvása iránti elhivatottság megalapozásában, hozzájárul a környezettel kapcsolatos problémák felfedezéséhez, az azokat előidéző okok feltárásához, a megoldáshoz szükséges készségek kialakulásához, a tapasztalatszerzéshez, az elsajátított ismeretek alkalmazásához. A Nemzeti alaptantervek (1995–2012) által megfogalmazott célok és feladatok csak a pedagógiai kultúra megújulása, új tanulási környezet implementációja, interdiszciplináris szemlélet segítségével érhetőek el.

Bevezetés

Évezredek óta három értéket tekintenek minden további érték forrásának: az igazságot, a szépséget, a jóságot. Ezeket kell pedagógiánk szellemi alapjául választani, mert e három értékből származnak azok a legfőbb emberi értékek, amelyeknek az iskolai nevelésben és oktatásban fontos szerepet kell betölteniük: az egészség, a műveltség, az egyenlőség, a szabadság, a testvériség, a demokrácia, a társadalmi igazságosság, a társadalom sokszínűsége, a tolerancia.

Az erkölcsi nevelés, a nemzeti öntudat kialakítása, a hazafias nevelés, állampolgárságra, demokráciára nevelés, az önismeret és a társas kultúra fejlesztése, a családi életre nevelés, a testi és lelki egészségre nevelés, a fenntarthatóságra, környezettudatosságra nevelés, a gazdasági és pénzügyi nevelés, a médiatudatosságra nevelés, a tanulás tanítása mind az iskolai nevelés egy-egy célja.

A környezeti nevelés, a fenntarthatóságra, környezettudatosságra nevelés szerepet játszik a környezettel kapcsolatos értékek, attitűdök, érzelmek kialakításában és formálásában, a környezet megóvása iránti elhivatottság megalapozásában, hozzájárul a környezettel kapcsolatos problémák felfedezéséhez, az azokat előidéző okok feltárásához, a megoldáshoz szükséges készségek kialakulásához, a tapasztalatszerzéshez, az elsajátított ismeretek alkalmazásához. A környezeti nevelésnek a természettudományos ismeretek átadásán túl állampolgári nevelésnek és személyiségfejlesztésnek is kell lennie. A környezeti nevelés gondolata a fejlett nyugati társadalmakban fogalmazódott meg először néhány évtizeddel

ezelőtt, mert a városiasodással és a megnövekedett népsűrűséggel a hatalmas mennyiségű hulladéktömeggel, levegő- és vízszennyezéssel együtt járó változások súlyos környezeti problémákat, testi, lelki egészségkárosodásokat eredményeztek.

A fenntartható fejlődés

A fennálló környezeti válság oka abban keresendő, hogy az emberiség olyan életmódot folytat, amellyel feléli saját tartalékait, szennyezi környezetét. A fenntarthatóság fogalmába tartozik minden olyan törekvés, amely az emberiség életmódjából, termelési és fogyasztási szokásaiból fakadó negatív következmények csökkentését célozza meg. A fenntartható fejlődés meghatározásakor a környezeti, a társadalmi és a gazdasági rendszer három alrendszere kerül egymással szoros kapcsolatba. A fenntartható fejlődés az életminőség javulását szolgálja, amely a szociális igazságosságon, az életminőség folytonos javítására való törekvésen, a természetes erőforrások fenntartó használatán, a környezetminőség megőrzésén alapszik.

A tudomány és technika világának vívmányai azt a kényszerképzetet táplálják, hogy az ember képességei korlátlanok, csak az az igazán értékes, ami ember által való. Sajnálatos módon az ember nem hajlandó tudomásul venni azt az evidenciát, hogy a természet erőforrásai kimerülnek, hogy a természet pusztítása az ember értelmi és erkölcsi képességeinek lerombolását eredményezi, és a természet legyőzésének maga az emberiség lesz a legnagyobb vesztese (Schumacher 1991).

A fenntartható fejlődés fogalompár tartalmát többen többféleképpen magyarázzák, és többen vitatják. A fejlődés fogalma alatt alapvetően gazdasági, anyagi növekedést, tehát mennyiségi gyarapodást értünk, míg a fenntarthatóság biztosításának alapja az összhang, az egyensúly, a harmónia az igények és a felkínált lehetőségek között. Amennyiben a gazdaság alapját a természeti erőforrások, az energia, a víz, a talaj képezi, amely véges rendszer, a gazdasági növekedést nem lehet fenntartani a végtelenségig, csak a rendelkezésre álló készletek erejéig. Ily módon azonban a növekedés fenntartása nem más, mint a fenntarthatatlan fenntartása, amely logikailag értelmetlen, következésképpen nem létezik fenntartható növekedés, és lehetetlen fenntartható természeti erőforrásokat biztosítani a gazdaság fenntarthatatlan fejlődése számára (Németh 2010).

A Nobel-díjas Smalley az emberiség előtt álló problémák rangsorának felállításakor azokat vette előre, amelyek megoldása annak feltétele, hogy a sorban utánuk következőkkel érdemben lehessen foglalkozni. Az általa felállított sor elemei az energia, víz, élelmiszer,

környezet, terrorizmus és háború, betegség, oktatás, demokrácia és népség. „Az összes társadalmi kérdés rendezésének előfeltétele az energia, az édesvíz, a talaj (élelmiszer), a nyersanyagok és a megfelelő környezet rendelkezésre állása. E tényezők azonban egytől egyig korlátosak, és az emberiség túl sokat fogyaszt belőlük. Alapvető ellentmondás van a Föld véges adottságai és az állandó gazdasági növekedési kényszer között. A globális problémák mind-mind a földi természeti erőforrásokkal való felelőtlen gazdálkodásra, a túlfogyasztásra vezethetők vissza” (Szarka 2014, 33).

Nemzetközi összefogás – nemzetközi egyezmények a környezetvédelemért

A globális problémák, a világválság kérdéseinek megjelenése a Római Klub 1968-as megalakulásával regisztrálható. Céljuk a globális problémák meghatározása, elemzése és közzététele volt. A Római Klub tagjai a cselekvés három alapelemeként a globális nézőpontot, a holisztikus szemléletet és a hosszú távú megoldásokat jelölték meg és az 1972-ben megjelent *A növekedés határai* című tanulmányukkal kerültek a figyelem középpontjába. Ebben öt témát tárgyaltak: az energia- és nyersanyagtermelést, környezetszennyezést, az ipari termelést, a népesedést, az élelmiszertermelést (Rosta 2008).

A társadalmi, gazdasági és környezeti problémák összehangolt megoldása csak egy megváltozott szemléletű társadalomban, a holisztikus megközelítés előtérbe helyezésével képzelhető el. A társadalom környezettudatosságának formálásában az oktatás és nevelés kiemelt jelentőséggel bír. Az ENSZ által 1972-ben megrendezett környezetvédelmi világkonferencia hangsúlyozta a környezeti problémák sokaságát, valamint a Stockholmi Nyilatkozat 19. alapelvében fogalmazódott meg a környezeti nevelés szükségessége, hiszen a környezeti nevelés a tanulók látókörének szélesítésével teszi lehetővé a környezet iránti felelős magatartás kialakulását. Az 1975-ben Belgrádban megtartott „*Környezeti Nevelési Műhely*” az első, környezeti neveléssel foglalkozó nemzetközi rendezvény volt, ahol megfogalmazódott, hogy a környezeti nevelés segítségével olyan új ismeretek, értékek és attitűdök sajátíthatók le, amelyekkel új környezet-és életminőség érhető el (Kováts-Németh 2010).

Nemzetközi egyezmények, konferenciák a környezeti nevelésért

Az 1977-ben Tbiliszi-ben megtartott kormányközi konferencia célokat, elveket és ajánlásokat fogalmazott meg a környezeti neveléshez. Az ajánlások olyan fogalmakat tartalmaznak, mint *egész életre szóló folyamat, tudományközi, holisztikus, ember és természet kölcsönhatásai és összefüggései, aktív felelősségvállalás, intellektuális érzékenység és tudatosság fejlődése, megértés, kritikai és problémamegoldó gondolkodás, értékek letisztulása, környezeti értékek iránti megbecsülés, környezeti erkölcs kialakulása és erősödése, tanítási-tanulási technikák átalakulása, gyakorlati tevékenységek, közvetlen tapasztalás* (Kováts-Németh 2013).

A Környezet és Fejlődés Világbizottság által készített „Közös Jövőnk” című jelentés először fogalmazta meg a fenntartható fejlődés fogalmát, melynek három dimenziójaként – mint egymással szorosan összefüggő elemeket – a környezetet, a gazdaságot és a társadalmat emelte ki (Kováts-Németh 2010).

Az ENSZ 1992-es Környezet és Fejlődés Világkonferenciája (Föld Csúcstalálkozó) az *Agenda 21*-ben hangsúlyozta, hogy a nevelés kulcsfontosságú a fenntartható fejlődés megvalósítása és az emberek környezeti és fejlődési témák megértési képességének javítása érdekében. A fenntarthatóság pedagógiája biztosíthatja olyan alapelvek megvalósulását, mint:

- minden Földön élő ember jogainak és méltóságának tisztelete, elkötelezettség a teljeskörű társadalmi és gazdasági igazságosság mellett;
- a jövő nemzedékek emberi jogainak tiszteletben tartása, elkötelezettség a nemzedékek közötti felelősségvállalás mellett;
- minden élőlény nagyobb közösségének, és annak sokféleségének tisztelete és óvása, ami magában foglalja a földi ökoszisztémák megőrzését és helyreállítását;
- a kulturális sokféleség tisztelete, elkötelezettség a tolerancia, erőszakmentesség és béke helyi és globális kultúrája mellett (Tanulás a Fenntarthatóságért Évtizede).

A johannesburgi csúcstalálkozó (2002) javasolta a Fenntarthatóságra Nevelés Évtizede meghirdetését, annak hangsúlyozására, hogy a nevelés és tanulás a fenntarthatóság központi kérdései közé tartozik (Tanulás a Fenntarthatóságért Évtizede).

A környezeti nevelést elősegítő hazai stratégiák

Magyarországon eddig három Nemzeti Környezetvédelmi Program jelent meg. Az első program, az NKP I, tizenegy területre terjedt ki: levegőtisztaság-védelem, a vizek védelme, a

földvédelem, a települési környezet védelme, az emberi egészség környezeti vonatkozásai, az épített környezet védelme, a természetvédelem, a tájvédelem, a hulladékgazdálkodás, a zaj- és rezgésvédelem, a környezetbiztonság. Az NKP II kilenc akcióprogramot dolgozott ki a kiemelten fontos területeken szükséges beavatkozásokhoz, melyek között első helyen szerepel a környezettudatosság növelését célzó akcióprogram (Rákosi, 2004). A harmadik NKP a fenntartható fejlődés megvalósítását tűzte ki céljául.

A *Nemzeti Környezeti Nevelési Stratégia* (2010) legfontosabb alapelve, hogy a környezet – ami alatt a természeti, mesterséges és társadalmi környezetet értjük – és a nevelés is minden embert érint. A környezeti nevelés célja a tudatformálás, amely a társadalmi környezetben bekövetkezett jelentős mértékű javulást az összes környezeti tényezőre kivetíti, és olyan gondolkodásmódot alakít ki, amely mentén a társadalom minden egyes tagja képes a világ kihívásaira olyan válaszokat adni, amelyekkel nem mélyíti tovább az ember és környezete közötti válságot (Vásárhelyi, 2010).

A *Nemzeti Fenntartható Fejlődési Keretstratégia 2012–2024* szerint a fenntartható társadalom kialakulását kulturális problémaként kell kezelni, melynek az az alapkérdése, hogy hogyan és milyen mértékben képes belátni az ember az önkorlátozás szükségességét. Erre a kihívásra a kulturális adaptáció lehet a válasz. A keretstratégia a fenntartható fejlődés három dimenziója – gazdaság, társadalom, környezet – mellé beemelt egy negyedik elemet, ami az emberi (humán) dimenzió. A nemzeti fenntarthatósági politika átfogó célja a társadalmi–gazdasági–természeti–humán környezethez való alkalmazkodóképesség, vagyis a kulturális adaptáció fejlesztése (Nemzeti Fenntartható Fejlődési Keretstratégia 2012–2024).

A közoktatást szabályozó dokumentumok: törvények, tantervek

A közoktatásról szóló törvény 2003-tól kötelezővé tette az iskolák számára a környezeti nevelési és egészségnevelési program elkészítését. Az ezekben megfogalmazottak alapvető céljaként a természet és az ember közötti harmónia megőrzését, fenntartását, a természeti, mesterséges és mentális környezet védelmét, az embert tisztelő szokásrendszer érzelmi, értelmi, esztétikai és erkölcsi megalapozását emelhetjük ki, melyekkel meg kell alapoznunk a tanulók környezeti erkölcsét, természeti-társadalmi felelősségét, értéktudatát. Mindösszesen az a kérdés merül fel, hogy ki és mikor készítette fel az intézményvezetőket és a pedagógusokat ilyen jellegű programok elkészítésére. Az általam felsorakoztatott egyezmények, stratégiák tartalmát nem ismerik a közoktatásban foglalkoztatottak, így hogyan

és miért várja el tőlük bárki is, hogy ezekre építve hatékony intézményi programokat tudjanak kidolgozni. A legtöbb iskola esetében az asztalfiókok számára készülnek a dokumentumok, és mivel az alapelvek az interneten hozzáférhetőek, a legegyszerűbb dolog, ha azokat az iskolák bemásolják a helyi dokumentumaikba és ezzel a törvényi kötelezettségek elvégzését ki is pipálhatják. Lehetséges, ez az oka annak, hogy a környezeti nevelés, fenntarthatóságra nevelés területén ennyi év távlatában sem történik jelentős továbblépés.

A Nemzeti alaptantervek 1995–2012

Az általam megvizsgált alapdokumentumok a nevelés-oktatás közös értékeként nevezik meg a globális problémák, fenntarthatóság, társadalmi felelősségvállalás kérdését, ám az 1995–2007 közötti dokumentumok teljesíthetetlen feladat elé állítják az iskolát, amikor a globális problémák megoldását várják el. A NAT 2012 az iskola feladataként a globális problémák iránti érzékenység kialakítását, a fenntarthatóság iránti felelős magatartás formálását emeli ki. Az alapdokumentumok mindegyikében az összes műveltségi területen átívelő közös, kiemelt, fejlesztési feladatként, nevelési célként jelenik meg a környezeti nevelés, ami a tantárgyköziséget hangsúlyozza.

Környezeti nevelés a Nemzeti alaptantervekben

A Nemzeti alaptanterv fejlesztési feladatai alapján a nevelés-oktatás az autonóm személyiség kialakítását tartja fontosnak. Az autonóm személyiség nyitott a természeti, gazdasági, társadalmi folyamatok soktényezős rendszere iránt. A nyitottság a tolerancia alapja; a toleráns személyiség pedig a természet, a kultúra, az egyének sokféleségét értéknek kezeli. Mindehhez szilárd belső értékrendre van szükség, amelynek szerves része az empátia. Az értékrend kialakulásában a család, az iskola, a kortárs csoportok, de a média, a tömegkommunikáció is komoly szerepet játszik, ám a felsorakoztatott elemek nem biztos, hogy ugyanazokat az értékeket közvetítik. Felmerül tehát az az etikai kérdés, hogy a néha talmi vagy álértékek között el tudunk-e igazodni, és hogyan segíthetjük tanítványaink eligazodását. A környezetünk értékeinek megőrzéséért felelősséget vállalni tudó ember alkotni képes és szándékozó személyiség, ami etikai szempontból azt jelenti, hogy el tudja dönteni, részt kíván-e venni a problémák megoldásában, a döntések előkészítésében (Nánási 2005).

A NAT eddig megjelent négy verzióját összehasonlítva a *Környezeti nevelés* az 1995-ben a műveltségi területek közös követelményeként, a 2003-as és 2007-es változatban a *Környezettudatosságra nevelés* kiemelt fejlesztési feladatként, a 2012-ben megjelent változatban pedig a *Fenntarthatóság, környezettudatosság* a fejlesztési területek, nevelési célok között szerepel. Mindegyik NAT célokat fogalmaz meg, melyek eléréséhez ismeretszerzés, aktív részvétel, önálló tapasztalatszerzés, a tanultak alkalmazása szükséges. E pedagógiai módszerek elősegítik a tanulók magatartásának, életvitelének alakítását, a környezetük iránti pozitív attitűdjük megalapozását, értékítéletük formálódását, jövőképük kialakítását, együttműködési és konfliktuskezelési képességük fejlesztését.

Mind a négy NAT kiemeli, hogy a tanulók ismerjék meg a *környezeti válságot* előidéző *természeti-társadalmi-gazdasági folyamatokat*. Minden tanuló *aktív részvétele* szükséges az őket körülvevő környezet *értékmegőrző és értékteremtő* tevékenységeiben. A *környezetkímélő-értékvédő* magatartás kialakítása nyomán *pozitív attitűd* alakul ki, és ez lehetővé teszi a *fenntarthatóság melletti elkötelezettség* gyakorlását.

A hasonlóságok mellett különbségek is jellemzik az eddig megjelent négy alaptantervet. Az 1995-ben íródott tanterv a *társadalmak fenntarthatóságát* jelöli meg az egyik fontos célnak, míg a 2003-ban és 2007-ben megjelent dokumentumban a *társadalom fenntartható fejlődésének elősegítése* a cél. Ez a megfogalmazás egy dinamikus, tevékenységre épülő, tudatos, aktív részvételt feltételez, ami a környezeti neveléssel elérhető. Ez utóbbi két alapidokumentum említi meg az *egész életen át tartó tanulást* is, ami szintén aktív részvételt, önálló ismeret- és tapasztalatszerzést, az információk közötti tudatos eligazodást, megfelelő értékítéletet igényel a felnövekvő generációktól. Vagyis nem arról van szó, hogy egyszerűen átadjuk a következő nemzedéknek a tényeket, hanem megtanítjuk a diákokat arra, hogy folyamatos tanulással, a körülöttük zajló folyamatok figyelemmel kísérésével, figyelembevételével adekvát módon válaszoljanak a természeti-társadalmi-gazdasági kihívásokra.

A NAT 2012 kiemeli az *életformák gazdag változatosságának tiszteletét*, amit talán az tett fontossá, hogy az ENSZ 2010-et a Biodiverzitás évének nyilvánította. Ebben a dokumentumban jelenik meg a *kultúra* megismerése és tisztelete, ami azért nagy jelentőségű, mert ez az örök jó, szép és igaz abszolút értékek megismerését és tiszteletét eredményezheti.

A 2012-es NAT az *értékmegőrzést és értékteremtést* a tanulók *tágabb* környezetére is kiterjeszti, vagyis a lokalitás mellett a globalitás is megjelenik. Ez a szemlélet pedig azért fontos, mert a környezetterhelés látványos, kézzel fogható eredményekkel járó csökkentése

csak sok ember együttes cselekedeteivel érhető el, míg egy-egy ember környezetkímélő magatartása szinte észrevétlen marad. Éppen ebben mutatkozik meg a környezeti nevelés nehézsége.

Ugyancsak e dokumentum emeli ki az *erőforrások tudatos, takarékos, felelősségteljes, azok megújulási képességeit tekintetbe vevő használatát* figyelmeztetve a fogyasztói társadalmakban uralkodó fenntarthatatlan fejlődés elleni teendőkre.

Az előbb említett *környezetkímélő magatartás* az 1995–2007 között megjelent tantervekben a *tanulók életvitelét meghatározó erkölcsi alapelv*, míg a NAT 2012 nem használja az erkölcsi alapelv kifejezést. Ennek az lehet a magyarázata, hogy e dokumentum a korábbi nemzeti alaptantervektől eltérően a fejlesztési területek, nevelési célok között szerepelteti az erkölcsi nevelést, vagyis ugyanolyan hangsúlyosan kezeli ezt a területet, mint a fenntarthatóságra, környezettudatosságra nevelést.

A környezeti nevelés gyakorlata

A környezeti nevelés színtere – a család után – az iskola. Az ehhez kapcsolódó feladatokat a pedagógiai program és a mellékletként előírt környezeti nevelési program határozza meg. A gyakorlati megvalósítást elsődlegesen a természettudományos tantárgyak tananyag tartalma segíti: az általános iskola alsó tagozatán a környezetismeret, felső tagozaton pedig a természetismeret-, biológia- és földrajzórakon. Ez részben érthető, hiszen a megfelelő szaktudományos, természettudományos ismeretanyag, tananyag tartalom feldolgozása e tantárgyakon keresztül, szakképzett tanárok segítségével valósulhat meg.

Ugyanakkor a környezettudatos szemlélet kialakítása a teljes személyiség fejlődését átható nevelési folyamat. Ezért a felelősségteljes állampolgárrá nevelés, a környezettel való harmonikus kapcsolat kialakítása, az értékóvó és értékteremtő tevékenységek elősegítése, a morális elvek, a normák és szabályok betartása és betartatása, a pozitív környezeti attitűdök kialakítása *„nem lehet egy tantárgyhoz kötött, hanem csak a tantárgyakon átnyúló, a környezeti problémákat felismertető, mindenekelőtt együttműködést, részvételt kívánó tanítási-tanulási tevékenység”* (Kováts-Németh 2010, 119).

A környezeti nevelés gyakorlata akkor lenne igazán gyakorlat, ha nem szorulna be a tantermek falai közé, a **tanulmányi séták**, a **múzeum**, az **állatkert**, az **erdei iskola** is megjelenének közvetlen tapasztalatot nyújtó, élményszerű tanulási környezetként. A tanulmányi séták alkalmával közvetlen megfigyeléseket, vizsgálatokat végezhetnek a tanulók a természetben, hiszen az élőlényeket, élőhelyeket legjobban a természetes környezetükben

ismerhetik meg. A múzeumlátogatás során a tanulók eredeti tárgyakat, a kulturális örökség részét képező értékeket ismerhetnek meg. A múzeumi foglalkozások kiválóan segítik a tantárgyak közötti koncentráció megvalósítását. Az állatkertben a védett és fokozottan védett állatok, az állatfajok sokszínűségének bemutatása a természet megőrzésének megértését segíti. Az erdei iskola, amely a környezeti nevelés valóságos terepe, „*a hagyományos iskoláztatástól eltérő tanítási-tanulási programot kínál a diákok számára az iskolán kívüli környezetben a valóság megismerésének közvetlen, az összefüggéseket és az ellentmondásokat feltáró tanulmányozásra*” (Kováts-Németh 2010, 120). Az erdei iskoláztatásban példaértékű az 1996-ban az Apáczai Csere János Tanítóképző Főiskola és a Ravazdi Erdőgazdaság együttműködésével magvalósított *Erdőpedagógia* projekt, melynek célját Kováts-Németh Mária, a projekt megálmodója, megalkotója, kidolgozója így fogalmazza meg: „*az erdőpedagógia projekt célja a környezettudatos életvezetésre való felkészítés közvetlen tapasztalatszerzéssel, valóságos élethelyzetek gyakoroltatásával*” (i. m. 149). Az iskolák által szabadon felhasználható 10%-nyi időkerettel elősegíthető a hagyományos tantermi kereteket átlépő tanulási környezetben zajló nevelő-oktató munka. A tankönyvek mellé készített interaktív tananyag nem helyettesítheti a valóságot, csak újabb eszköz ahhoz, hogy a tanteremben maradjunk, és a gyerekeket a számítógép elé ültessük. A tantermeken kívüli, iskolán kívüli foglalkozások megszervezése alapos előkészítő munkát és sokrétű felkészülést igényel a pedagógusoktól, ami elképzelhetetlen a **pedagógiai kultúra megújulása** nélkül. Mindezek mellett az is igaz azonban, hogy az iskolán kívüli foglalkozások megszervezése a törvényi rendelkezések következtében kissé nehézkessé vált.

A környezettudatos magatartás kialakításához jelentős élményt biztosítanak a tanulmányi kirándulások. Ezeket úgy kellene megszervezni, hogy az általános iskolai tanulók a nyolc év alatt a saját településük nevezetességei megismerése után Magyarország természeti és kulturális értékeiben is gyönyörködhesse. A tudatos munkát segítené egy **kirándulási terv** elkészítése, amely a kirándulási célállomásokat a tanulók életkorához, az adott évfolyamokon elsajátított tananyagtartalmak, keresszttantervi kapcsolódások figyelembevételével határoznák meg. A tervezőmunkát jó gyakorlatok bemutatása segítené. A kirándulási terveknek nagy hagyományai vannak Magyarországon, de mivel napjainkban ezek elkészítését semmi nem írja elő, az iskolák általában nem készítik.

A környezettudatos tevékenységek legátfogóbb formában az **ökoiskolában** valósulnak meg, hiszen pedagógiai szinten, a társas kapcsolatok szintjén valamint technikai és gazdasági

szinten is szükség van innovációkra. Az ökoiskolai cím elnyeréséhez pályázatot kell készíteni, és egy meghatározott kritériumrendszernek kell megfelelni.

Az iskolákban a hagyományos tantárgyakhoz kötött munkaközösségek megszervezése helyett az iskolai folyamatokhoz kapcsolódó munkacsoportokat célszerű létrehozni. Ezek között szerepelhet egy olyan **öko-csoport**, amely az iskolai környezeti neveléshez kapcsolódó feladatok, tevékenységek koordinálását, megszervezését segíti a környezeti nevelési program megvalósulása érdekében. Ennek vezetője lehet az iskola földrajz–biológia szakos tanára, de a csapatban alsós és felsős, valamint a napköziben feladatot ellátó kollégák is tevékenykedhetnek, ezzel biztosítva a pedagógusok e terület iránti elkötelezetté válását.

Az iskolai **környezet javítása, gazdagítása** érdekében az ablakokba virágok, madáretetők kerülhetnek, amelyeknek gondozását, ápolását az iskola diákjai vállalhatják.

A környezeti nevelés természetközeli, közvetlen tapasztalatokon, megfigyeléseken alapuló megvalósítása, a tevékenységközpontú módszerek alkalmazása könnyebb azoknak az iskoláknak, ahol a közelben tanösvény, kisebb erdő, vízpart található, hiszen ezek jó színteret biztosíthatnak a **terepgyakorlatoknak**.

Nagy szükség lenne az **iskolakert** létrehozására. Ez egy belvárosi vagy egy lakótelepi betonrengetegben működő iskola esetében nehezen megvalósítható, pedig éppen ott lenne rájuk a legnagyobb szükség. Sajnálatos tény, hogy a magyar kultúra rendkívül gazdag öröksége az utóbbi 25 évben teljesen megszakadt.

A környezetterhelés csökkentése érdekében az iskola saját **víz- és áramfogyasztását** a tanulókból alkotott kis csoportok figyelhetik, és akár iskolai verseny is szervezhető az egyes osztályközösségek ez irányú aktív szerepvállalásának biztosítására. Lehetőséget kell találni a **szelektív hulladékgyűjtésre**, vagy a használt elemek gyűjtésére. A papírgyűjtés azonban egy készülő határozat miatt megszűnhet az iskolákban.

A **jeles napok** ünneplése, különböző **akcióprogramok** minden iskolában jó alkalmat teremtenek az együttgondolkodásra, a hagyományteremtésre, a közösséghez tartozás megerősítésére.

A sikeres környezeti nevelés érdekében célszerű **külső partnerekkel** például civil szervezetekkel, erdészettel, múzeumokkal, művelődési házakkal illetve az ott dolgozó szakemberekkel is együttműködni.

A környezeti nevelés, a környezettudatos magatartás megalapozása és formálása – a természettudományi tanórák mellett – a 2004 óta kötelezően elkészítendő **környezeti nevelési programokban** megfogalmazottak alapján valósulhatna meg. E programok elkészítéséhez és bevezetéséhez azonban nem kaptak igazán hathatós segítséget az intézmények, így ezek

kidolgozottsága és mindennapi gyakorlata nagyon eltérő lehet. A környezeti nevelési programok életszerű működése érdekében célszerű lenne elméleti és gyakorlati pedagógus-továbbképzéseket szervezni, jól működő programokat bemutatni, megosztani egymással. Az általam felsorakoztatott tevékenységek mindegyike része lehet e programnak.

Összegzés

Az emberek gondolkodásmódját alapvetően az őket körülvevő kulturális környezet határozza meg. Ha természetszerűtől, azt tisztelő, az erőforrásokkal ésszerűen bánó közegben élünk, az egyes generációk között ezek a magatartásminták és attitűdök válnak meghatározóvá. Abban a gyerekben, aki azt látja otthon, hogy a szülei sok felesleges dolgot is megvásárolnak, ha az életüket el sem tudják képzelni autó nélkül, ha szemetelnek az utcán, ha nem fordítanak figyelmet a víz- és áramfogyasztásukra, és még sorolhatnánk, bizonyára nem alakul ki sem a környezet iránti tisztelet, sem a fenntarthatóság iránti igény.

Éppen ez bizonyítja, hogy nem elegendő a környezeti ismeretek közvetítése, fontos a példaadás, az aktív részvétel, tevékenység-orientáltság.

A környezeti nevelést támogató nemzetközi és hazai egyezmények, konferenciák, stratégiák, az iskolai életet szabályozó dokumentumok elméletben támogatják a környezettudatos magatartás kialakítását, de mintha az elmúlt negyven évben nem történt volna igazi előrelépés ezen a területen. A környezeti nevelés erőfeszítései ugyanakkor mégis égetően fontosak, mert már nem egyszerűen arról van szó, hogy hogyan védhetnénk meg a környezetet – az emberi életet kell megvédeni. A mindennapokban tisztelni és szeretni kell az életet, fel kell ismerni az élet gazdagságát, hangsúlyozni kell a mértékletes és önkorlátozó fogyasztásra törekvést a jövő generációk életminősége, a fenntarthatóság érdekében (Kováts-Németh, 2013).

Az iskolában az ismeretátadáson túl fejleszteni kell az értékítéletet, az erkölcsi normákat, az érzelmeket, a közösséghez kötődést, az igényt az egész életen át tartó tanulásra.

Ehhez azonban szükséges a pedagógiai kultúra megújítása, hiszen azokra a módszerekre kell hangsúlyt fektetni, amelyek a kreativitást, a problémamegoldást, a kritikus gondolkodás fejlesztését, a tanulói együttműködést, aktív részvételt segítik és ehhez új tanulási környezetet kell biztosítani kilépve a tanterem falai közül. Mindehhez nélkülözhetetlen a pedagógusképzés és -továbbképzés rendszerének átgondolása, hogy az iskolákban olyan

pedagógusok dolgozhassanak, akik a környezeti nevelés céljait, feladatait és módszereit alkalmazzák a mindennapi gyakorlatban a környezettudatos személyiségfejlesztés érdekében.

A környezettudatosságra nevelés célja olyan tudatformálás, mely megtanítja a gyermekeket a környezettel való tudatos együttélésre, a környezetbarát életvitelre. Az emberi környezetnek része a mesterséges környezet, amely az emberi munka, az emberi kultúra eredménye. Magának az iskolának tárgyi-környezeti megjelenésével, emberi viszonyaival, de mindenekelőtt a gyermekhez való viszonyulásaival egyfajta esztétikai értéket is kell sugározni.

Az ember és környezete egységes rendszer alkot, így a környezettudatosságra nevelésnek is ökológiai rendszerűnek kell lenni. A szorgalmas, pontos, fegyelmezett munkára nevelés, munkavégzés következménye azonban nem lehet természeti környezetünk károsítása, pusztítása.

El kell érünk, hogy a gyerekek lássák és érzékeljék a körülöttünk lévő környezetet közvetlen lakóhelyünktől a Földre, mint égitestig. Tanítványaink teljes személyiségére kell hatnunk; elsősorban a gyerekek személyes aktivitására, tevékenységére kell építeni, a pedagógusok és közvetlen környezetük példamutatására alapozva. Minden életkorban más-más környezeti érzékenységgel, problémamegoldó képességgel rendelkeznek a tanulók, ehhez kell a megfelelő nevelési és oktatási módszereket rendelni. Célravezető megoldás lehet az iskola környezetének példamutató kialakítása a gyermekek közreműködésével, a hulladék-, és szemétyűjtő akciók, szelektív hulladékgyűjtés bevezetése, „Öko-iskolai” program, a jeles napok megünneplése, erdei iskola, tanulmányi séták, kirándulások.

A környezeti nevelés tantárgyközi, nem lehet egy tantárgy feladata, minden műveltségi területet át kell hatnia, sőt be kell épülnie az iskolai, továbbá az iskolán kívüli nevelés és oktatás minden részletébe, direkt és indirekt módon egyaránt. Célunk csak az lehet, hogy a természet és a környezet ismeretén és szeretetén alapuló környezetkímélő, értékvédő, a fenntarthatóság mellett elkötelezett magatartás váljék meghatározóvá a tanulóink számára.

BIBLIOGRÁFIA

110/2011. Kormányrendelet (<http://net.jogtar.hu>)

130/1995. Kormányrendelet (<http://net.jogtar.hu>)

1993. évi LXXIX. törvény (<http://net.jogtar.hu>)

2011. évi CXCV. törvény (<http://net.jogtar.hu>)

202/2007. Kormányrendelet (<http://net.jogtar.hu>)

243/2003. Kormányrendelet (<http://net.jogtar.hu>)

- Kováts-Németh Mária (2010): Az erdőpedagógiától a környezetpedagógiáig. Pécs : Comenius, 2010. 313 p.
- Kováts-Németh Mária (2013): Kultúra és nevelés. Komarno : Felnőttképzési Intézet Kht., 2013.
- Nánási Irén (szerk.) (2005): Humánökológia: a természetvédelem, a környezetvédelem és az embervédelem tudományos alapjai és módszerei. Budapest : Medicina Kiadó, 2005. 543 p.
- Németh Viktória Mária (2010): Környezeti tényezők hatása a fogyasztásra, fogyasztókra. Fenntartható fogyasztás. (Kézirat) In: Lehet Más a Világ! Közösségi portál. [online] Zöld Pók Alapítvány [2014. május 10.] < URL: <http://lmv.hu/node/5176>
- Nemzeti Fenntartható Fejlődési Keretstratégia 2012-2024. In: Nemzeti Fenntartható Fejlődési Tanács honlapja. [online] [2014. május 11.] < URL: <http://nfft.hu/nemzeti-fenntarthato-fejlodesi-keretstrategia>
- Vásárhelyi Judit (szerk.) (2010): Nemzeti Környezeti Nevelési Stratégia. Magyar Környezeti Nevelési Egyesület [online][2014.május12] <URL: http://www.mme.hu/binary_uploads/5_kornyezeti_neveles/Nemzeti_Kornyezeti_Nevelesi_Strategia_3_kiadas_2010_Magyar_Kornyezeti_Nevelesi_Egyesulet.pdf.
- Rákosi Judit (2014): Az első és második Nemzeti Környezetvédelmi Program. [online] [2014. május 16.] < URL: <http://www.koztegy.hu/archiv/2004/Rakosi.htm>
- Rosta István (2008): A tudomány történetéből – világproblémák, globalizáció. A Római Klub három jubileuma 2008-ban. In: *Magyar Tudomány* [online] 2008. december [2014. május 16.] < URL: <http://www.matud.iif.hu/08dec/10.htm>
- Schumacher, Ernst F. (1991): A kicsi szép. Budapest : Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, 1991.
- Szarka László (2014): Elektromágneses geofizika, Föld- és környezettudomány. Budapest : MTA, 2014. 47 p.
- Tanulás a Fenntarthatóságért Évtizede. In: UNESCO honlapja [online] [2014. május 11.] < URL: http://portal.unesco.org/education/en/ev.php%URL_ID=27234&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

CSENGER, LAJOSNÉ

ENVIRONMENTAL EDUCATION IN THE NATIONAL CURRICULA

The basic idea of sustainable development has long been a disputable one because we have to understand that the comfort of people can only be ensured by preserving our environment. Several international and national documents have already been created on sustainable development. They serve as a theoretical background for the pedagogues in forming and developing the children's environment – friendly behaviour and attitudes. Environmental pedagogy – with all its related disciplines and co-sciences – plays an important role in the comprehensive and complex way of developing children's personality. The realization of the aims of environmental education, that are stated in the National curricula 1995–2012, is available by a holistic, interdisciplinary approach considering the cross-curricular links among school subjects.

FORRÁS-BIRÓ ALETTA**Videóinterjúk használata az oktatásban**

A University of Southern California Soá Alapítvány Vizuális Történelmi Archívuma videóinterjúi a közoktatásban az előítélet-mentesség, a kirekesztő magatartással való szembefordulás elősegítésére használhatók. A Történelmi videóinterjúk a tanórán és az osztályfőnöki munkában elnevezésű, az ELTE PPK-n tanár szakosoknak választható kurzuson, illetve tanár-továbbképzéseken a holokauszt-túlélőkkel, embermentőkkel és szemtanúkkal felvett videóinterjúk részleteinek kiválasztása, szerkesztése, kontextusba helyezése és az oktatási-nevelési folyamatba történő optimális beépítése áll a középpontban. A pedagógus tananyagfejlesztő munkáját a szociálpszichológiai és konstruktivista pedagógiai megközelítés, a személyes történelem bevonása alapozza meg, hangsúlyos szerepet kap a digitális kompetencia fejlesztése és a médiaműveltség. A tananyagok használhatók szaktárgyi keretben és osztályfőnöki munkában.

Jelen írásban egy újonnan indított egyetemi tanárképzős kurzus bemutatására és az első tapasztalatok értékelésére vállalkozom, különös tekintettel a kurzus innovativitására.

Az archívum

Az ELTE PPK mesterképzős tanár szakosok számára választhatóként kínálja a *Történelmi videóinterjúk a tanórán és az osztályfőnöki munkában* című kurzust. A kurzus alapjául szolgáló videóinterjúk a University of Southern California Soá Alapítvány Vizuális Történelmi Archívuma (<http://sfi.usc.edu>) interjúi, melyeket a kilencvenes években vettek fel holokauszt-túlélőkkel, szemtanúkkal és embermentőkkel. Az archívum 52.000 interjút tartalmaz, melyeket 57 különböző országban, 34 nyelven vettek fel a kilencvenes években. Az interjúk indexálva, kulcsszavakkal kereshetően hozzáférhetők a kutatók számára. Az archívum második magyarországi hozzáférési pontja a Közép-Európai Egyetem (CEU) mellett az ELTE-n létesült 2013 őszén. A videóinterjúk az interjúalanyok személyiségi jogainak védelme miatt nem tölthetők le, illetve menthetők le szabadon, az összes interjú csak a hozzáférési pontokon érhető el. Az archívumba újabban más népi történetek túlélőivel és szemtanúival készült videóinterjúk kerülnek be (Ruanda, Kambodzsa).

Az egyetemi kurzus

A Történelmi videóinterjúk a tanórán és az osztályfőnöki munkában című egy féléves, harmincórás kurzus alapvetően pszichológiai-pedagógiai megközelítésű, értve ezalatt, hogy a *Pszichológia a hétköznapokban* tantárgyblokkba illeszkedik, ugyanakkor a tanári munkában használható tudást kínál. A kurzus célja az előítéletesség viselkedéses megnyilvánulásaival szembeni érzékenyítés, a kirekesztő viszonyulás egyénre és csoportra egyaránt káros hatásának felismerése és kezelése, a nyílt kommunikáció és az empátia fejlesztése, illetve a videóinterjúk felhasználásával készült tananyagok révén a tanárjelölt hallgatók felkészülése a diákokkal való munkára. Fontos, hogy a leendő tanárok a videóinterjúk tananyagok felhasználásával iskolai környezetben segíteni tudják a diákjaik egészséges testi-lelki-szellemi-társas fejlődését.

A kurzus három fő részre tagolódik: az első blokk egyfajta elméleti alapozás (szociálpszichológiai alapismeretek és konstruktivista pedagógiai megfontolások); a második a videóinterjúkkal való munka alapvetéseit, főbb szabályait öleli fel, a harmadik blokk pedig már elkészült és gyakorlatban kipróbált tananyagok elemzése, vizsgálata, az archívum önálló használata. A kurzus zárófeladata egy saját foglalkozásterv elkészítése, egy vagy több videóinterjú-részletre alapozva. A kurzus konstruktivista pedagógiai sajátosságokat mutat; mind a videóinterjúk tananyagfejlesztés, mind az iskolában zajló gyakorlati munka konstruktivista keretben működik – ebből fakadóan nem arra bátorítjuk a hallgatókat, hogy mások által kitalált kész tananyagokat használjanak (bár természetesen erre is van mód), hanem hogy a saját diákjaikat, csoportjaikat ismerve hozzanak létre a videóinterjúk részleteinek felhasználásával az adott helyzethez, témához alkalmas tananyagot. A kínált módszertani megfontolások így a konstruktivista megközelítésbe illeszkednek, ugyanakkor minden esetben kiterjednek a médiaműveltség, a digitális informatikai műveltség erősítésére.

Az interjúk

Az archívumban fellelhető videóinterjúk strukturált életútinterjúk: az interjúalanyok beszélnek a családjukról, a gyerekkorukról, bemutatják azt a világot, amelyben a vészkorszak előtt éltek. Kitérnek arra, hogyan érintették őket a történelmi változások, elmondják, hogyan éltek túl a holokausztot. Beszámolnak arról, hogyan folytatódott utána az életük, az interjú végén több esetben családtagok is megjelennek. Bemutatnak családi fotókat és más dokumentumokat. Az interjúk általában 2–4 óra hosszúak. A tananyagfejlesztésben értelemszerűen az egyik

legfontosabb mozzanat a megfelelő részlet vagy részletek kiválasztása és kontextusba helyezése. A videóinterjúkkal való munka egyik legfontosabb sajátossága, hogy az interjúrészletek nem pusztán egy tankönyvben szereplő tudásanyag illusztrációjaként jelennek meg, hanem a közös munka inspiráló forrásaként, központi elemeként.

A videóinterjúkra épülő tananyagok

Az eddig elkészült videóinterjú tananyagok (részben elérhetők a Soá Alapítvány magyar oktatási portálján vagy a Zachor Alapítvány honlapján) struktúrájukat tekintve hasonlóak: az adott csoportnak, pedagógiai célnak, időkeretnek megfelelő előzetes feladatok vezetik be a munkát, a diákok előzetes tudásának feltérképezésével és arra építve; a tananyagok központi eleme egy vagy több videóinterjú-részlet, amelyet a diákok együtt, a foglalkozáson néznek meg, s különböző szempontok szerint dolgoznak fel, többnyire kérdések és feladatok segítségével, sokszor kooperatív módszerekkel. Felhasználhatók interjúkból vagy máshonnan származó dokumentumok, térképek, fotók, szövegrészletek. A tananyagok tartalmazzák a foglalkozást vezető pedagógus számára készített segédletet is, illetve kronológiát, forrásjegyzéket, az interjúalany(ok) rövid életrajzát. A videóinterjú munka fontos része a diákok véleményének megvitatása; személyes benyomásaik megjelenhetnek például véleménykártyák segítségével.

A videóinterjú tananyagok sokféleképpen használhatók: akár szakos keretben, történelemórán, irodalomórán, társadalomismeret- és etikaórán; mivel az interjúkat különböző nyelveken vették fel, többféle idegennyelv-órán; művészeti órákon. Kiemelt terület az osztályfőnöki óra, hiszen számtalan, az adott csoportot érintő kérdést fel lehet dolgozni a videóinterjú segítségével. Felhasználhatók projektmunkában, több héten vagy hónapon át, illetve témanapon, témahéten, holokauszt-emléknapon.

A videóinterjú tananyagok egyik fontos sajátossága, hogy kötődhetnek az adott iskolához, illetve a településhez, amennyiben arról a településről származó, vagy ott élt, abba az iskolába járt interjúalanyoktól válogatunk részleteket. Az archívumban 1300 magyar nyelvű interjú található, ezenkívül számos magyar származású interjúalannal készült idegen nyelvű interjú. Ilyen módon a személyes történelmi tapasztalat közvetlenül köthető a diákok életéhez. Jó példa erre Kármán György interjújának az a részlete, amelyben egykori gimnáziuma igazgatójáról beszél (a részlet megtekinthető a <http://sfi.usc.edu/international/hungarian> portálon) – ez a gimnázium ma is működik Szegeden. A helyi vonatkozás erősítheti a diákok érdeklődé-

sét és elköteleződését, ami egy nagyobb lélegzetű projekt esetében különösen fontos, s akár helytörténeti kutatásokat is inspirálhat.

Innovativitás

A videóinterjúk felhasználása a tanítás során több szempontból innovatív: a konstruktivista megközelítésből fakadóan (Nahalka 2002) a tananyag révén elsajátítandó tudás nem előre pontosan meghatározott, ami ez esetben azt jelenti, hogy a tanár által előkészített tananyag a feldolgozás során többféle irányban alakulhat, a diákok aktuális állapotának, érdeklődésének, érzékenységének, a csoportdinamikai folyamatok alakulásának függvényében. Számolnunk kell azzal, hogy a diákok megérintődése nagyon változó lehet, s ennek lereagálására minden esetben kell teret, időt és módot adni; ez a gyakorlatban azt jelenti, hogy nem szabad előfordulnia annak, hogy a klip megnézésekor kicsöngetnek, és a diákok nem tudnak reagálni a látottakra. A videóinterjúknak mindig van érzelmi vonatkozásuk, ami nem vihető át egy másik nap másik órájára, a megnézés itt-és-most-jában lehet vele dolgozni. A személyes emlékezet, az *oral history*, illetve a holokauszt mint téma hangsúlyosabbá teszik az érzelmi vonatkozásokat (Assmann 2005; Gyáni 2000). Mindezek a sajátosságok felerősítik a tananyagot készítő és előkészítő pedagógus felelősségét. A klipek kiválasztásakor, az előkészítő feladatok kigondolásakor számolni kell a diákcsoport sajátosságaival: nagyon fontos olyan interjúrészletet választani, amely a diákok életkorának megfelel, nem sokkoló, nem ijesztő vagy kifejezetten elborzasztó, hiszen akkor részükről természetes reakció lesz a háritás, a témával való foglalkozás elutasítása. A sokkhatás szigorú kerülése a videóinterjúkkal való tanítás során alapvető, s ezt fontos hangsúlyozni, mivel a különböző művészeti megközelítésekben gyakran kifejezetten szándékosan használják ezt a hatást. Szem előtt kell tartani azonban, hogy a tanítási órákon a diákok nem feltétlenül szabad elhatározásukból vesznek részt, s nem tehetik meg, hogy kimennek a teremből, ha valami a számukra elviselhetőnél jobban megrázza őket. A videóinterjúkkal való munka célja elsősorban a gondolkodásra ösztönzés, kérdések, helyzetek mérlegelése, megvitatása. A foglalkozást vezető pedagógus nem tudhatja biztosan, hogy milyen következtetésekre jutnak a diákjai az anyag feldolgozása során, ezért a konstruktivista pedagógiai attitűd elengedhetetlen. Ez abban is megnyilvánul, hogy milyen keretek között folyik a foglalkozás – nehezen képzelhető el kizárólag frontális munkában, hiszen a tanár a diákok visszajelzései alapján alakítja az óra menetét, egy közös, szociálisan konstruált tudás felépítése érdekében. Mindennek feltétele egy olyan tanár-diák viszony, amely a nyitott, elfogadó légkör révén lehetővé teszi, hogy a diákok őszintén véleményt nyilvánítsanak, kezdemé-

nyezhessenek, amire a tanár és a csoport egyaránt reagálhat, így differenciálódik, válik egyre kidolgozottabbá a diákok átfogó tudásrendszere. Kétségtelen, hogy ez a konstruktivista keretben értelmezett tudás jóval nehezebben számonkérhető, mint egy hagyományos tanítási anyagrész, sőt a pedagógusnak számolnia kell azzal is, hogy a diákok különböző mértékben vesznek részt, így különböző mértékben profitálnak a foglalkozásokból.

Fontos szempont a pedagógus hagyományostól eltérő szerepe a videóinterjúkkal való munkában. Mivel a tananyag a leggondosabb előkészítés mellett sem végleges, a diákok előre nem látott szempontokat hozhatnak be a feldolgozásba, így a tanár nem a tudás egyedüli letéteményeseként, hanem a tanulási folyamat katalizátoraként, segítőjeként vesz részt a munkában. Hangsúlyozzuk, hogy a foglalkozás kereteit továbbra is a tanár szabályozza, felelősége pedig a szokásosnál is nagyobb a vélemények megosztása és ütköztetése kapcsán – a csoport a foglalkozás után is együtt marad, így ha valamelyik diák olyan nézetet képviselt, amely megosztja a csoportot, akkor ezzel dolgozni kell még az órán, nem várható, hogy majd elrendeződik magától. Különösen serdülő csoportokban a valamilyen tulajdonság, sajátosság, valamely csoporthoz való tartozás miatti kirekesztés és kiközösítés témája igen érzékeny, a nézetkülönbségekkel dolgozni kell a csoportban. Ezen a területen különösen érvényes az az irányelv, hogy a tanár az első válaszok továbbgondolására, árnyalására buzdítsa diákjait (Nahalka 2002). A foglalkozás interaktív jellege igényli az egyes diákokra való folyamatos figyelmet, hiszen nem az a cél, hogy a mindig bátran megszólaló diákok véleménye hangozzon el, hanem a többnyire csendben meghúzódó diákok hangját is érdemes kihangosítani. Az ilyen típusú tanulás szervezése egyrészt nyilvánvalóan időigényesebb a frontális óravezetésnél, másrészt a tanár részéről nagyfokú rugalmasságot igényel, valamint kellő magabiztosságot a csoportvezetésben, biztonságot a téma ismeretében.

A videóinterjú tananyagokkal való munka multimédiás jellegén túl új lehetőségeket nyújt a digitális kompetencia fejlesztésében egy olyan internetes felület révén, amelyben a tanár a csoportjába tartozó diákokkal együtt dolgozhat videóinterjú-részletekkel, a diákok bekapcsolódhatnak a klipek vágásába, szerkesztésébe, és reflektálnak egymás munkájára. Az IWitness program hamarosan elindul Magyarországon is.

A kurzus tapasztalatai

A Történelmi videóinterjúk a tanórán és az osztályfőnöki munkában című kurzust a 2013–14-es tanév őszi félévében hirdettük meg először, számolva azzal a nehézséggel, hogy az archí-

vumhoz való hozzáférés az ELTE-n október közepétől válik lehetségessé. Technikai problémák miatt azonban a hozzáférés a félév során nem volt lehetséges, így a kurzus hallgatói csak a Közép-Európai Egyetem (CEU) könyvtárában kutathattak önállóan az archívumban. Ez a kurzus felépítésében bizonyos hangsúly-eltolódást eredményezett: több idő maradt a már korábban elkészült tananyagok elemzésére, viszont kevesebb az önálló tananyagfejlesztésre. A hallgatók nyitottan álltak a kurzus témájához (ezt indokolhatja a kurzus választható volta; a cím és egy rövid tematika alapján azonban nehéz pontosan felmérni, miről is szól a kurzus), lelkesen vettek részt az elemzésben. Rendkívül fontos szempontnak tartom a videóinterjúkkal való munka saját-élmény feldolgozását: mindannyiuknak ki kellett próbálniuk, hogyan érinti őket magukat a klipek megnézése, mit jelent egy teljes interjút egy helyben végignézni, mennyire különböző szempontokat emelnek ki a feldolgozásnál, amelyek mentén mind el lehet indulni. A kurzus légköre az ELTE PPK pedagógiai-pszichológiai kurzusaira általában jellemző módon sokféle véleménynek teret engedő, elfogadó volt, a kis létszámnak köszönhetően gyakran inkább a pszichológiai tréningek hangulatát idézte. A hallgatók reflexiói a kurzus egészére vonatkozóan egyértelműen pozitívak voltak. A hallgatók által készített foglalkozástervek valós helyzetben kipróbálhatóak lehetnek.

A kurzus tervezésekor figyelembe vettük azoknak a már lezajlott tanár-továbbképzéseknek (Teaching with Testimony, Videóinterjúk a 21. század oktatásában, 2012, 2013) a tapasztalatait, amelyek általános iskolában és középiskolában tanító tanárok videóinterjúkon alapuló tananyagfejlesztő munkáját segítették. Az egyetemi tanárképzős kurzus tapasztalatai bizonyos pontokon eltérőek: a képzésben lévő hallgatók számára jóval nagyobb gondot okoz egy előre nehezebben belátható tanítási helyzet, a lazább (vagy lazábbnak tűnő) struktúra, a csoport vagy osztály kezelése. Ezt a szempontot érdemes figyelembe venni az elkészült foglalkozástervek esetleges kipróbálásánál: kisebb csoporttal dolgozni, mindenképpen már ismert diákokkal, esetleg páros vezetéssel. Fontos azzal is számolni, hogy egy pályakezdő tanár számára nagyobb nehézséget jelenthet, hogyan kezelje a diákok személyes megérintődésének megnyilvánulását.

Mindent összegezve a kurzus hallgatóknak és oktatóknak egyaránt izgalmas kihívást jelentett. A 2014. év tavaszi félévében az archívum hozzáférése biztosított, így a kezdeti akadályok elhárulnak.

BIBLIOGRÁFIA

- Assman, A. (2005): Személyes visszaemlékezések és kollektív emlékezet Németországban 1945 után. In: Kovács M. (szerk.) Holokauszt: Történelem és emlékezet. Budapest : Hanna Arendt Egyesület – Jaffa Kiadó, 2005. 355–365. p.
- Gyáni Gábor (2000): Emlékezés és oral history. In: Emlékezés, emlékezet és a történelem elbeszélése. Budapest : Napvilág Kiadó, 2000. 128–144. p.
- Nahalka István (2002): Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben? Konstruktivizmus és pedagógia. Budapest : Nemzeti Tankönyvkiadó, 2002. 182 p.
- Soá Alapítvány Vizuális Történelmi Archívum <http://sfi.usc.edu> [2014. 01. 20.]
- Soá Alapítvány Vizuális Történelmi Archívum magyar portálja, Magyar nyelvű oktatási anyagok tanároknak: <http://sfi.usc.edu/international/hungarian> [2014. 01. 20.]
- Zachor Alapítvány a Társadalmi Emlékezetért honlapja: http://www.emlekezem.hu/oktatasi_anyagok/multimedias_oktatasi_anyagok/ [2014. 01. 20.]

FORRÁS-BIRÓ, ALETTA

VIDEO TESTIMONIES IN EDUCATION

The video testimonies of the Visual History Archive, Shoah Foundation, University of Southern California offers excellent possibilities for anti-bias and anti-discrimination education. My university course Video testimonies in education - teaching and learning with testimony and the teacher training sessions I regularly participate in, focus on choosing, contextualizing and editing segments of audiovisual interviews with survivors, rescuers and other witnesses of the Holocaust and including them into the process of teaching and education. The social-psychological and constructive pedagogical approaches serve as theoretical basis for developing new teaching material for the teachers, as well as the methods of integration of personal history. The development of digital competence and in-depth knowledge of the world and methods of multimedia plays a central role in developing visual teaching material. The teaching material based on video interviews is effectively usable in all segments of classroom work.

FRANG GIZELLA

A belépő média szakos hallgatók beszédprodukcója és javításának lehetőségei

A Nyugat-magyarországi Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Karán média szakos hallgatók képzése is folyik. A tantárgyak közül kiemelkedő szerepe van a beszédművelésnek, beszédtechnikának. Az órai munka azonban mindig a csoport felkészültségi fokától és beszédprodukcójuk minőségétől függ. Különböző évfolyamokban eltérő a hallgatók beszédprodukciónak minősége – nem csupán a sajtónyelvi, hanem gyakran a köznyelvi norma alapján is. Ebbe egyaránt beletartozik a fogalmazási készség, mondatformálás és a hangoztatás. A legszembetűnőbb hibának és zavarnak az artikulációs zavarok, az orrhangzósság, a normától eltérő beszédritmus, az úgynevezett sziszegő hangok (sz-z-c-zs-cs) elcsúszása, a raccsolás és a diszfónia (rossz helyen képzett hang) minősül. Jelen írásomban a média szakos hallgatói nyelvhasználat, beszédképesség állapotát kívánom felvázolni.

Bevezetés

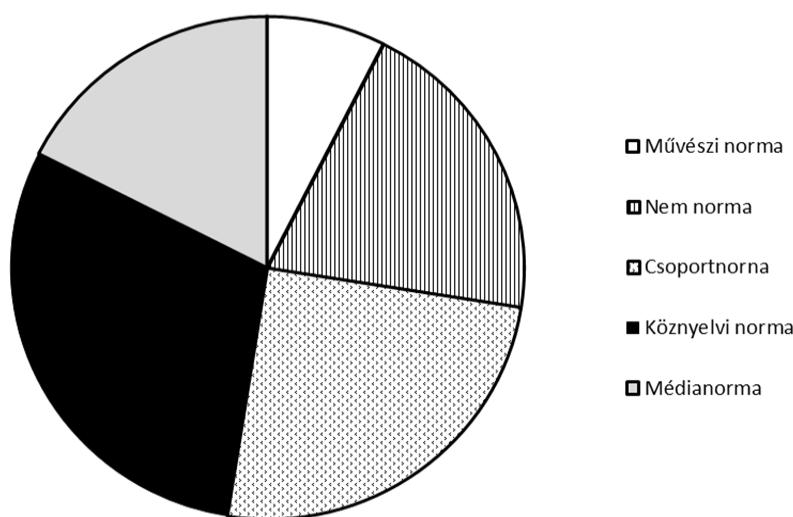
Kodály Zoltán különös szeretettel és tisztelettel fordult anyanyelvünk felé. Gyűjtőútjainak egyik fő tanulságaként fogalmazza meg: *„semmi sem jellemző annyira egy nyelvre, mint sajátos hangzása. [...] Megismerni róla a nyelvet már messziről, mikor a szót még nem is értjük. Minden nyelvnek megvan a maga hangszíne, tempója, ritmusa, dallama, egyszóval zenéje.”* Néhány sorral később így ír: *„a magyar kiejtést is tanulni kell, még a született magyarnak is. Ha nem csiszolja, újítja folytonosan, berozsdásodik”* (Kodály 1954, 59). A kiejtés romlásáról szóló tanulmányában a következőképp folytatja: *„az élőbeszéd magyarságának védelme és fenntartása éppoly életkérdés, mint a szókincsé és mondatszerkezeté”* (Kodály 1964, 294). Mit jelent ez? Hogy a nyelv megformálásának minősége rajtunk, használókon múlik. Külső hatás és belső késztetés adta tanulással változtathatunk rajta. Ebbeli kötelességünket hangsúlyozza nyelvész-zeneszerzőnk, és gondolatai ma is érvényesek.

Nyelvi és médianorma, társadalom iránti felelősség

Balázs Géza nyelvész írásai, tankönyvei a nyelvhasználat és a médiában való megszólalás kapcsolatát, minőségét tárgyalják. *A média nyelvi normája* című írásában a következőképpen összegezi: *„megkísérlem objektív eszközökkel megközelíteni a nyelvi norma, szépség,*

médianorma stb. feltételezett jelenségét. A tudománynak ugyanis meg kell kísérelnie a nehezen körüljárható jelenségek leírását is” (Balázs 1999. o.n.). Balázs szerint a magyar viszonylatban Buda Béla 1979-ben írt először arról, hogy egyes országokban külön „rádiós vokalizáció” tapasztalható. Ez egyszerre jelent beszédstílust és hangvételt, amit ma összefoglalóan tömegkommunikációs beszédnek nevezünk. Ez azért sajátos média-jelenség, mert a tömegkommunikációban csekély a visszajelzés; a beszélő az előadó hanghordozását és attitűdjét próbálja megvalósítani, amire csupán a szűk – elsősorban a közszolgálati médiában meglévő – szakmai kontroll lehet hatással.

A rádiós beszéd során sokkal szélesebb skálájú hangon, amplitúdóval, erőteljesebb artikulációval, nagyobb érzelmi telítettséggel kell beszélni, mint a személyes kommunikációban, hiszen a csupán „természetes beszédtonus” (Balázs 1999. o.n.) szintelen, nem elég hatásos, mondhatnánk: unalmas. A mai tömegkommunikációs nyelvben mégis gyakran előfordul, hiszen a beszélő ezzel próbálja az objektivitás látszatát kelteni. A kereskedelmi médiában hallható ennek ellentéte is, ami túlhangsúlyozásai miatt már-már rikkancs-beszédnek nevezhető. Ide sorolhatjuk még a magyar nyelv hangsúlyozásával nem harmonizáló beszédtempót, hangnyújtásokat vagy éppen hangrövidítéseket is. Éppen ezért kell beszélni – Balázs Géza szóhasználatával – „a médianormáról” (Balázs 1999) (1. ábra).

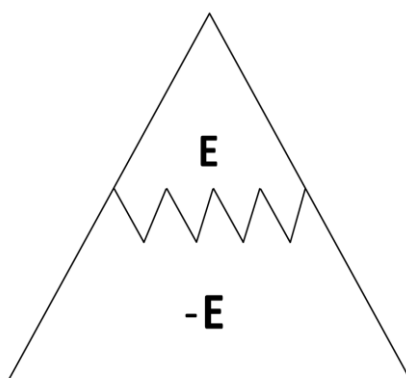


1. ábra: Balázs Géza nyelvi norma – felosztása

Forrás: Balázs 1999, o.n. - alapján

Az 1. ábra szerinti kördiagramon látható, hogy a médianorma a köznyelvi és a művészi norma között helyezkedik el. Ez a norma a médiaprivatizáció (1989–90-es rendszerváltás) előtti nyelvhasználati elvárást követi, ami a '60-as évek nyelvművelésén alapuló (Péchy

Blanka, Lőrincze Lajos, Deme László), a közszolgálati médiában – elvileg – ma is létező nyelvi követelményrendszer. Egyaránt vonatkozik a nyelvi megformáltságra, a stílusra, az artikulációra és a megfelelő hangsúlyozására. Balázs Géza a médiák típus szerinti szétválásához köti a kongruens és nem kongruens nyelvhasználatot, és a médianormát két változatra bontja (2. ábra): emelkedett és nem emelkedett médianormára. Az emelkedett elsősorban a közszolgálati, míg a nem emelkedett a kereskedelmi médiákra jellemző. E kettő együtt erős hatással van a mindennapi köznyelvi normára.



2. ábra: Balázs Géza emelkedett és nem emelkedett médianorma-felosztása

Forrás: Balázs 1999, o.n.

Balázs a jelenség történeti hátterét vizsgálva megállapítja, hogy „mindazokban az országokban felbukkan ez a jelenség, ahol korábban állami, központi („közszolgálati”) médiumok alakítottak ki egy sajátos normát, majd megjelentek a kereskedelmi médiumok – látványosan, feltűnően megkülönböztethető nyelvi jegyekkel (stílussal)” (Balázs 1999, o.n.).

Azonban ma már nem lehet általánosítani, hiszen az elmúlt 25 évben változott a két nagy médiacsoport nyelvhasználata is. Vannak a hagyományos közszolgálati stílust követő kereskedelmi csatornák (Hír Tv, Echo Tv, ATV) és vannak a közszolgálati csatornákon is a „nem norma” kategóriába sorolható műsorok (FÁBRY, Irigy Hónaljmirigy show, *Magyarország, szeretlek*). Természetesen mindezt a tapasztalható hallgatói ingerküszöb-változás is befolyásolja. Nagyon heterogén közönséget kell kiszolgálnia a médiának, ezért nyelvileg is idomulni kell – legalábbis a hallgatottsági mutatókra hivatkozva ezt szajkózza a médiák többsége. Pedig a média is példa, ízlést formál. Éppen ezért fontos a rádiókban, televíziókban megszólalók felelősségét hangsúlyozni anyanyelvük és a nagyobb közösség nyelvhasználatát illetően is. A felelősségről beszélve megemlíthetjük a pedagógusokét is, hiszen ők nevelik a jövő nemzedékeit – többek között a beszédre.

Médiaszereplők és pedagógusok felé is alapvető nyelvhasználati elvárás tehát a tiszta artikuláció, beszédhiba-mentesség, megfelelő hangerő, valamint az intonáció (hangszín-, hanglejtés; hangfekvés-váltások stb.) helyes alkalmazása. Wacha (1992) a totális kommunikáció alpontjában tárgyalt nonverbális kommunikáció összetevőjeként a nyelv zenei eszközeinek hallgatóra gyakorolt hatását – az érzékelés alapján – pontokba szedve összegzi: „hangszín és váltásai: -kemény, meleg, rideg hang, - ellágyuló, megkeményedő hang, - csillogó, vidám hang stb.; Hangerő és váltásai: - halk, hangos beszéd, - kiabálás; - hangterjedelem és váltásai: - monoton beszéd, - dallamos beszéd, - emelt hang, -dörmögés; ritmus és váltásai: - lendület, - unalom; szóválasztás, mondat- és szövegszerkesztés, töltelékszavak és stílus: - pontos szóhasználat: szakértelem, célratörés, - sok töltelékszó: készületlenség stb. ” (Wacha 1992, 34).

Mintha Wacha megállapításait figyelmen kívül hagynák a ma megszólalók. „A közlés minőségét, érthetőségét háttérbe szorítva a slampos, renyhe, hibás beszédet szuszakolták be a közmegegyezés centrumába” – nyilatkozta a közelmúltban Aczél Anna műsorvezető-bemondó, az Anyanyelvi Képernyő és Mikrofon Bizottság tagja (Aczél 2012). Ugyancsak ő ismerteti az Anyanyelvi Képernyő és Mikrofon Bizottság legfrissebb megállapítását a médiában megszólalók beszédéről: „ritka az egészséges, telt, hajlékony hang, feltűnően sok a kiforratlan orgánus. A korábban kizáró oknak számító fej- vagy orrhang teljesen elfogadottá vált. Rengeteg a hangzóéjtési és ritmusbeli probléma. A raccsolás ritka, de a sisegés és pöszeség mindennapos. A beszélők többsége rövidíti a hosszú hangokat. A gyorsuló tempó miatt gyakoriak a hangzó-, sőt a szótagkiesések is” (Aczél 2012). Pedig a nyelvi hibák mélyebb okokat fednek. Vékássy László (1994) erről a következőt írja: a hagyományos kommunikációs „rendszer bármelyik elemének pontatlan működése, a szokástól való eltérés, kommunikációs zavart eredményez” (Vékássy 1994, 13). Azért fontos a tisztán ejtett, pontos képzésű beszéd, mert a „beszéd a magatartás, a személyiség kifejezője, képviselője, a beszéd milyenségétől az általa közvetített gondolat, szándék, érzelem, a hatás milyensége függ [...] Ezért helytelen beszédhibákról beszélni, a szakszerű megnevezés [...] a beszédmagatartás zavara” (Vékássy 1994, 13). Négy nagy hibacsoportot külön is kiemel: a hadarást, a hallható beszédlejtést, a jellegtelen hangot és az inadekvát hangerőt. „A hadaró, gyors beszédű ember személyisége jól jellemezhető: élénk reakciókészség, gyors, felületes, ún. hibázó gondolkodás, az érzelmi-indulati élet, a testműködés felfokozott, a hangformálás zárt és pontatlan, amiben nincs idő a hangok-gondolatok beszédbeli kivitelezésére. [...] A gyors, hadaró beszéd javítása nem beszédtechnikai feladat, hanem személyiségkorrekció kérdése. [...] A hang dinamikai változása az egyik leggyakoribb eszköz az érzelmek kifejezésére [...] minden

kultúrának megvan a maga jellegzetes artikulációs hangereje. [...] A mérsékelten hangos és lágy hanghatások váltakozása, a csend a figyelmet felkelti és leköti” (Vékássy 1994, 14–18).

Bár a fenti megállapítás a beszéd „legfülbeszökőbb” tulajdonságait taglalja, érdemes a nyelvi problémákról még a konkrét elemzések előtt néhány szót ejteni. Lanstyák István (2007) a rögzített nyelvi problémákat jellegük szerint több csoportba sorolja, amiből most a riporterire nyelvre vonatkozó megállapításokat emelem ki, feltételezve, hogy a beszélő ép beszéd szervekkel és ép idegrendszerrel rendelkezik: stílus, nyelvhelyesség, nyelvi hiány, nyelvbéli hiány, akadályoztatás, tévesztés. Ahogy Lanstyák (2007) ezt bővebben is kifejti: „*1. stílus (mikroszinten nem megfelelő stílusértékű nyelvi forma használata, makroszinten nem megfelelő nyelvváltozat vagy nyelv használata); 2. nyelvhelyesség (a nyelvművelők által helytelennek minősített elem használata); 3. nyelvi hiány (mikroszinten a szükséges nyelvi forma nem ismerete vagy felidézésének nehézsége; makroszinten egy nyelvváltozat vagy nyelv nem ismerete); 4. nyelvbéli hiány (mikroszinten a nyelvi rendszerben eredendően meglévő tökéletlenség, többértelműség, bizonytalanság; makroszinten a beszélők számára szükséges regiszterek hiánya); 5. akadályoztatás (mikroszinten egy nyelvi forma használatának korlátozása vagy tiltása, pl. tabuisztikus okokból; makroszinten egy nyelvváltozat vagy nyelv használatának korlátozása tiltása, pl. politikai okokból); 6. tévesztés (különböző típusú nyelvbortlások, ill. agrammatikus szerkezetek, mondatok stb. véletlenszerű használata)”* (Lanstyák 2007: o.n.). A felsorolásból kitűnik, hogy a nyelvi norma egyszerre makro- és mikroszintű. A makroszinthez tartozik a társadalmi elvárás, a közösségi (nemzeti) nyelv és a kulturális hagyományok – ide sorolhatjuk a szakmai hagyományokat is. A mikroszintű hibákhoz a személyiségből, illetőleg a képzés hiányából fakadó tévesztések sorolhatók. Balázs Géza médianorma-megfogalmazását a fentiekkel összhangba hozva megállapíthatjuk, hogy a Lanstyák által leírtak a balázi „nem-norma” fogalmának jellemzőit tárják fel.

Már Balázs Gézánál is láthattuk, hogy a nyelvinorma-felosztás kisebb hányadába tartoznak a stilisztikai és nyelvhelyességi, valamint beszédtechnikai hibák, ugyanakkor tudjuk, hogy ezek a legfeltűnőbbek a közszereplők mindennapi nyelvhasználatában. Márpedig – ahogyan manapság használatos megnevezésük (köz-szereplők) is mutatja – ők a nagyközönség előtt használják anyanyelvünket, ezzel együtt formálják a hallgatóság nyelvi ízlését, beszédmódját. Megtanulhatják uralni a tempót, a hangot, a hanglejtést, csiszolni stílusukat, alakítani fogalmazási készségüket, magabiztosabbá válhatnak kommunikációs helyzetekben. Viszont „*az elmélet és a gyakorlat együtt adja a lehetőséget, hogy valaki a riporterire mesterséget megtanulja. De csak a kettő együtt”* (Vékássy 1994, 4)! Csak jó

beszédkészségű, hangját megfelelően használó pedagógus állhat gyermekek elé, s ez a képzett beszéd a kíváncsi rádióban, televízióban is. Pedagógiai munkák sokasága taglalja a gyermek nevelésében a minta alapvető szerepét, valamint az utánpótlást mint legfőbb tanulási módszert (Gödéné 2005). Ez nemcsak a kisgyermek, hanem a felnőtt esetében is így van. Ahogyan a pedagógus (kisgyermeknevelő) esetében is minden kommunikációs jellemző az anyanyelvre épül (beszéd, megértés, gondolkodás), a médiamunkásnál is. Ezért egyformán fontos a pedagógus, valamint a médiamunkás–írásstudók felelőssége, hiszen az az újságírók (médiamunkások) esetében az egész társadalommal szemben fennáll! Ma különösen, amikor a beszéltnyelvűség soha nem tapasztalt mértékben áraszt el bennünket.

A felelősség nyelvhasználati kérdésben több aspektusból is szemlélhető. Wacha Imre (1994b) ideológiai, etikai, gondolkodásbeli–magatartásbeli, értelmi–érzelmi felelősségről, valamint nyelvisztikai, szövegformálási tudásról (Wacha 1994a) egyaránt beszél. Hangsúlyozva a média nevelő hatását, a rádiós megszólalást ugyanolyan komplexen kell tekinteni, mint a művészi megfogalmazást. Ahogyan József Attila is tette költői hitvallásában:

*„Én egész népemet fogom
nem középiskolás fokon
taní-
tani!” (József é.n.)*

Buda Béla következő gondolatai az oktatás lényegét fogják meg: *„a befogadó személyiség sajátosságai és a társadalmi erőviszonyok, amelyekben kommunikációja zajlik, fontosabb determinánsai lehetnek a kommunikáció befolyásolásának, mint a kommunikátor kongruenciája. Míg azonban ezeken a körülményeken alig lehet változtatni, a kommunikátor hatásának tényezői változtathatók, fejleszthetők, és egészében véve ennek a fejlődésnek is nagyok a társadalmi követelményei”* (Buda 1986, 209). Hozzátehetnénk: következményei is. Az előbbieken leírtak miatt fontos, hogy az oktatás a média szakos hallgatók nyelvhasználatának tudatosítását, nyelvi igényességük kialakítását, szűkebb és tágabb környezetük iránti felelősségük hangsúlyozását előtérbe helyezze.

A vizsgálatom célja éppen ez a nyelvhasználati-beszédtechnikai tudatosítás. Nem csupán egy állapotot rögzít, hanem – az önismeretre alapozva – a beszédtechnikai sajátosságok elemzésével felhívja a figyelmet az esetleges hibák kijavításának szükségességére, lehetőségeire.

A beszédtechnika és jellegzetességei

A magyar nyelv alapvető beszédtechnikai jellegzetességei a nyelv zenei elemein (hangerő, hangsúly-hanglejtés, ritmus, hangszín) keresztül mutatkoznak meg, ezekhez társul a kiejtés. Maga a beszéd technikailag élettani, valamint tanult jellemzőkre bontható. Az előbbibe sorolandók az ép beszédszervek, az ép érzékszervek (ld: hallás), az ép idegrendszer (a nyelv létrehozásának, megértésének neurológiai háttere), illetve a hármas asszociációra való képesség. A tanult elemeket a szupraszegmentális elemek és az artikulációban megtestesülő hangok alkotják. Pszichológiai oldalról a tanulási folyamatot segíti a megfelelő beszélő környezet és a motivált pszichés állapot (Hernádi 2006; Gósy 2004, 2005).

A beszédet sokan, hasonlóan definiálták. A magyar hangok legújabb számítógépes időtartami statisztikai elemzése kapcsán Olaszi Gábor ezt a következőképpen pontosítja: „*A beszéd a nyelv hangzó formája. Akusztikai szerkezetének gazdag tartalmát az adott nyelv határozza meg*” (Olaszy 2006,11). Nem véletlen tehát Kodálynak (1938) a nyelv hangzásáról szóló megállapítása, s az sem, hogy Csajághy György (2012) karakterológiai szempontból sajátos és összefüggő ritmusrendszert mutatott ki a magyar beszéd és a népzene összehasonlításával.

Mindezek alapján összegezhetjük, hogy a beszélt nyelv legjellemzőbb megnyilvánulási formája a ritmus. A ritmust pedig a hangoztatás és szünetek szabályszerű váltakozása adja. Ezt csupán csak telíti a hangszín, értelmezi a hanglejtés és hangerő, bár ez utóbbiak befolyásolják a hang időtartamát is. A kommunikációs megértéshez azonban ez utóbbiak, a nyelv zenei elemei is szükségesek. Kiemelten érvényes ez a médiában elhangzó beszédre.

A nyelv sajátos ritmusa nem egységes, mégis jellemzően nyelvenként egyedi. Olaszy megerősíti, hogy a nyelvre jellemző ritmust a beszélők saját egyéniségüknek megfelelően, de bizonyos határok között mozogva teremtik meg (Olaszy 2006). A beszéd zenei elemei mellett a hang keletkezési helyéről sem szabad megfeledkezni, ha a megfelelő kiejtést vizsgáljuk. A szakirodalom középhangsávnak nevezi azt az intonációs tartományt, ahol a hangok ideális erővel, a hangszálakra gyakorolt fölösleges prés nélkül megszólaltathatók, s amelyen belül kellő hangszínjátékra van lehetőség. A középhangsáv megtalálása egyéni gyakorlást igényel. Ehhez járul a megfelelő légzéstechnika, rekeszizom-használat, amivel tartást adunk hangunknak. A támaszon kívül a gondolatívek hangoztatásának is ez az alapeszköze (Hernádi 2006). A közönség egy része nem értékeli, és nem figyeli tudatosan a médiaszemélyiségek

nyelvhasználatát, pedig az a háttérrádiózás, háttértévészés során „bevésődik”, és mindennapi nyelvhasználatunk része lesz.

Beszédtechnika a médiaszakos hallgatók oktatásában – felmérés

Hangsúlyos szerepet kap a beszédtechnika a média szakos hallgatók oktatásában, bár a féléves tantárgynál időben több órára volna szükség – a megszerzett ismeretek, a beállított artikulációk stúdiókörülmények közötti megerősítése miatt. Az órák hatékonysága kis csoportlétszámokkal tartható, de emellett sok otthoni gyakorlásra van szükség. A félév végi számonkérésben az elméleti ismeretek és a beszéd technikai megvalósítása egyaránt számít. A következő fejezetben ismertetett kérdőíves kutatásba az 1. és a 2. évfolyamos hallgatókat egyaránt bevontam. A kezdők számára a korábbi nyelvtani ismeretek és az első órák beszédtechnikai tapasztalatai jelentettek fogódzót, a másodévesek mögött viszont már beszédtechnikai kurzus és stúdiógyakorlat is állt. Ugyan a stúdiómunka nem az ejtésre fókuszált, viszont ismerkedhettek saját mikrofonhangjukkal, s igényességük mértéke szerint gyakorlással alakíthattak rajta. A kutatást megelőző legfontosabb kérdésem az volt, hogy önismereti szempontból vajon hogyan vélekednek saját beszédjükéről a hallgatók. Miként változik meg ez a vélekedés a felvett hangminta meghallgatása után? Feltételeztem, hogy a másodévesek hibásabbnak érzik beszédüket, mint az valójában, így az első és a második felmérés között csökkenő tendenciát kell majd látnunk. Az elsőévesekről úgy gondoltam, kevésbé tartják hibásnak beszédüket, mint amilyen, így a rögzített beszédprodukciók meghallgatása után több hibát ismernek majd fel.

A hallgatókkal végzett felmérés részben kérdőíves, részben a hangzó nyelv (saját beszédprodukció) megfigyelésén alapult. A MR Nyelvi Bizottsága által megfogalmazott és Balázsnál (1999) sorba szedetten megtalálható legfontosabb követelményeket a hallgatók már tanulták, a kérdőívbe a beszéd technikai részéből csupán a kiejtésre vonatkozó legjellemzőbb megállapítások kerültek be. A 18 kérdés a hangzók hibás ejtéséről szólt. Azokról, amelyek javíthatók. Nem vettem ide a beszéd szerv-, halló szerv-fejlődési hibákat és a neurológiai alapú beszédhibákat, hiszen ezekkel nem nyertek volna felvételt a hallgatók. A téma nagysága miatt nem vettem fel a kérdőívre a szöveghangosításhoz szükséges mondat- és szövegfonetikai elemeket (pl.: zenei elemek, beszéd légzés, rekesztámasz), a mássalhangzótörvények helyes ejtését, a helyesen értelmező szövegfelolvasást, szövegmondást; a szöveghangosítás akusztikai építkezésére vonatkozó előadói–felolvasói készséget és az adott témához, szituációhoz (rádiós szerephez) illő (adekvát) beszédstílust sem. Úgy vélem, ezekkel

mindaddig nem érdemes foglalkozni, amíg a hangok ejtése nem biztos, hiszen amíg részletek csiszolása vonja el a hallgató figyelmét a szöveg meghangosításának technikai megoldásaitól, addig hosszabb szövegek kifejező olvasását nem szerencsés felmérésben megkövetelni.

A kérdőív 18 kérdése a következő volt:

1. Selypítés (szigmatizmus): $sz \sim z \sim c$, $s \sim zs \sim cs$
2. Az l hiba (lambdacizmus) (általában kihagyás)
3. Raccsolás, (rotacizmus), az r hang ejtésének hibája
4. A k (hangcsere: $k \rightarrow t$) és g hiba (hangcsere: $g \rightarrow d$, $g \rightarrow t$, $g \rightarrow k$)
5. Az f, v hiba (hangcserek: $f \rightarrow p$ ill: $v \rightarrow f$, $v \rightarrow b$, $v \rightarrow p$)
6. A ty, gy, ny hiba (hangcserek: $ty \rightarrow t$; $gy \rightarrow ty$, $gy \rightarrow d$, $gy \rightarrow t$; $ny \rightarrow n$.)
7. A b, d hiba (hangcserek: $b \rightarrow p$, $b \rightarrow p$; $d \rightarrow t$, $d \rightarrow gy$;))
8. A h hiba (kihagyás: $hajó \rightarrow ajó$, $hát \rightarrow át$.)
9. A j hiba (hangcsere vagy hangkihagyás)
10. Az ö, ü hiba (mindig hangcsere: $ö \rightarrow o$; $ü \rightarrow u$;))
11. A p, t, m, n hangok – elhagyás, rossz képzési hely;
12. Pöszeség; (részleges pöszeség: r és l, vagy sz-z, dz)
13. Orrhangzósság;
14. Zárt–nyílt ejtés;
15. Hosszúság–rövidség megfelelő hangoztatása (magánhangzók, mássalhangzók);
16. Hadarás;
17. Lassú, vontatott beszéd;
18. Dadogás.

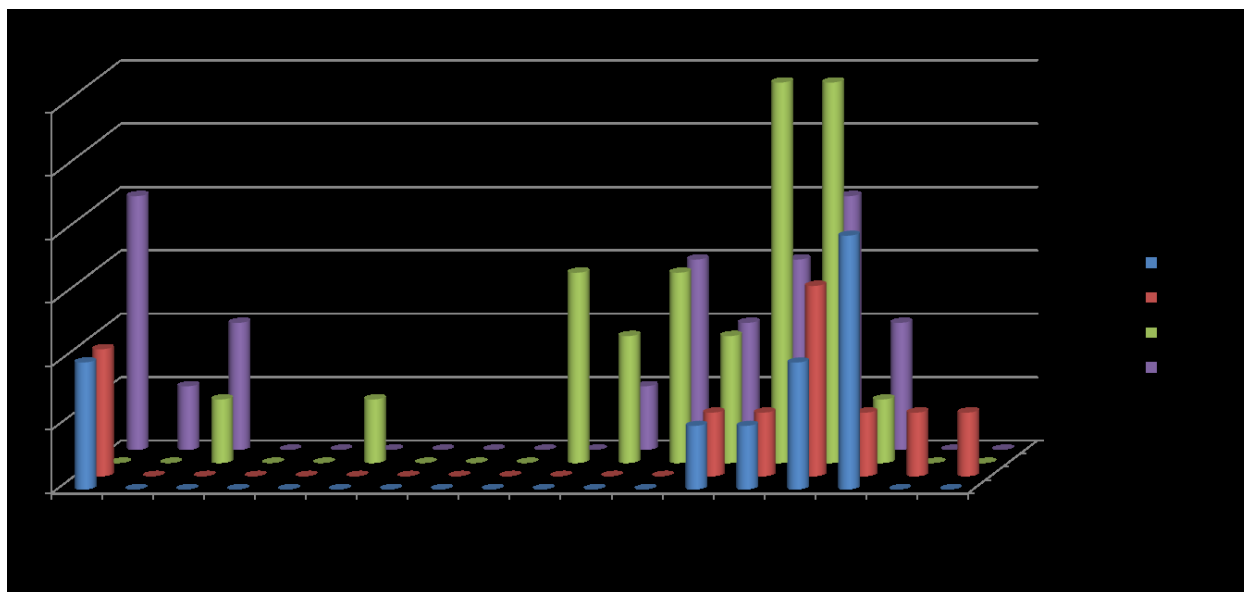
Felhívtam a hallgatók figyelmét arra, hogy a 2. és a 4–10. pontokban szereplő hibák nem alapvető beszédhibákra, hanem jelenlegi érzett és a hangminta lejátszása utáni hallott beszédállapotokra vonatkozik. Tehát itt a felületes artikuláció miatt jelentkező tévesztésekkel kell számolni, hiszen a felmérés idején, szinte még a tanév elején, kevésbé rutinosak az első évfolyamos hallgatók, a beszédprodukcióval járó izgalmat még nem sikerült kiküszöbölniük, így a belső feszültség miatt felgyorsuló vagy pongyolává váló artikulációban gyakran ezek a hangok elhalkulnak, kiesnek.

A 18 kérdést papír alapon kapták meg a hallgatók. A kitöltés anonim volt. Az egyes megállapítások alatt szereplő igen vagy nem aláhúzásával kellett véleményt mondaniuk saját beszédjükéről.

Ugyanezt a kérdőívet töltötték ki a második évfolyamos hallgatók is, hogy össze lehessen hasonlítani az elsőévesek válaszaival. Számukra a kérdéssor már nem csupán az ejtéstevésztés felmérése volt, hanem önértékelés és önismereti teszt is, hiszen feltételeztem, hogy a lezárt beszédtechnikai kurzus és abszolvált médiagyakorlat után élesebb, „médiás” füllel figyelik saját hangjukat, s veszik észre és tartják hibának a „hibaközeli” jelenségeket is. Hibaközelinek azt az elvárttól eltérő ejtésbeli különbséget nevezem, amely az átlagos hallgató számára nem észrevehető, de a gyakorlott bemondó-riporter számára feltűnik. E tévesztés oka lehet a kellő gyakorlás hiánya (melyre nem csak a kurzusok idején van szükség) és a mikrofonláz is.

A válaszokat Excel-táblázatba rögzítettem, majd statisztikai módszerekkel számítógépes grafikonokat készítettem. A grafikonok értékelésekor jól láthatóvá vált, hogy a saját beszédhangzás-értékelésben az I. és II. évfolyamos hallgatók (összesen 16 hallgató) a 18 tévesztésből, illetve hibából mindössze hetet jelöltek meg. Az I. évfolyamosok 5 hibát, a II. évfolyamosok 7 hibát véltek felfedezni a saját beszédjükben. Összesítésben a hibák a következőképpen alakultak: selypítés – 4 igen (25%), orrhangzós beszéd – 2 igen (13 %), zárt–nyílt ejtés – 2 igen (13%), hosszú–rövid magánhangzók, mássalhangzók helytelen ejtése – 4 igen (25%), hadarás – 5 igen (31 %), lassú, vontatott beszéd – 1 igen (6 %) és dadogás 1 igen (6 %). Természetesen ezek az értékek nem azt jelentik, hogy minden hallgató valamiben hibásnak vélte a megszólalását. Vannak értékek, amelyek több hallgatónál is szerepeltek, s voltak hallgatók, akik tévesztésmentesnek értékelték saját beszédjüket.

Következő alkalommal egyenként hangmintát rögzítettünk. A II. évfolyamosokét a soproni Nap Rádió stúdiójában, rádiós felkonferáló szöveggel, az elsőévesekét szemináriumon, rádiós felvevővel, két szövegrészlettel, melyből egyik hír, a másik szépirodalmi részlet volt. Ki-ki a saját hangmintáját megkapta, otthon is meghallgathatta, majd közösen megbeszéltük a hallottakat, és az üres kérdősorokat újból kitöltötték. Az anonim válaszokat ismét számítógépre vittem, és az eredményeket összesítve rajzoltam meg a következő oszlopdigramot (3. ábra).



3. ábra: I–II. évfolyamos hallgatók beszédprodukciónak önértékelése

Az ábrán a vízszintes tengely a hibákat mutatja. Az 1. vízszintes sor (kék) az elsőéves hallgatók beszédbeli önképét mutatja (1. kérdőív): azokat a beszédhibákat/tévesztéseket, amelyeket felfedezni vélték saját beszédjükben. A második vízszintes sor (piros) a másodévesek véleményét tükrözi. A harmadik vízszintes sor (zöld) az elsőévesek felvett és meghallgatott beszédének értékelése, a negyedik sor (lila) ugyanez a másodéveseknél. Érdekes, hogy a hangzó szövegek visszahallgatása után nemcsak a másodikosok, az elsősök is több hibát fedeztek fel saját hangjukban, mint korábban. A vélt hibák sorából az elsőéveseknél kiesett a selypítés, új hibaként jelent meg a raccsolás, a *ty*, *gy*, *ny* slampos ejtése, elnyelése, az *ö*, *ü* hangzásban gyenge ejtése, a *p*, *t*, *m*, *n* mássalhangzók alulartikuláltsága, valamint a pöszeség (hibás helyen képzett *sz*, *s*). Négy helytelen ejtést maradt (orrhangzósság, a normától eltérő zártság–nyíltság, a hosszú, illetve rövid hangzók nem megfelelő hangoztatása, valamint a hadarás). Így végeredményként kilenc olyan ejtészhiba hallatszott, amire kiemelten figyelniük kell a gyakorlás során.

A másik csoport a felmérés önismereti részében bejelölte a selypítést, orrhangzósságot, a zártság–nyíltság normától eltérő ejtését, a hosszú, illetve rövid hangzók nem megfelelő hangoztatását, a lassú beszédet, valamint a hadarást. A kontrolltesztben többen hallották selypítőnek és raccsolónak magukat, mint korábban, viszont a lassú, valamint a dadogó szövegmondást nem igazolta náluk sem a hangfelvétel. A szöveg meghallgatása után egy hallgató hallott *l*-hibát, egy pöszeséget a saját beszédében, volt, aki a *p,t,m,n* konsonánsok ejtését nem érezte megfelelőnek, ugyanannyian hallották ki saját beszédükből az orrhangzósságot mint korábban, hárommal csökkent a hosszúságot–rövidséget nem kellően

hangoztatók száma, csökkent a zárt és nyílt beszédet nem megfelelően alkalmazóké is, és kétszeresére nőtt a hadarók száma. Az első teszt hibáiból kettő itt is kiesett, négygel viszont nőtt a felismert hibák száma, így összesen kilenc ejtéshibára kell odafigyelniük a másodéveseknek is. Saját előfeltevésemmel szemben nőtt tehát a hangminták meghallgatása után a hibák száma, ami azt jelzi, hogy folyamatos gyakorlással és (ön)kontrollal lehet csak az ejtéstévesztéseket kiküszöbölni.

A hibák kijavításának lehetőségei, a beszédtechnikai gyakorlatok felosztása és céljai

A beszédtechnika órák elméleti ismeretei mellett nagyon sok gyakorlásra van szükség. A meglévő óraszámokon belül ezt nehéz arányosítani. A különféle beszédképesség-fejlesztő gyakorlatok órai ismétlése mellett nélkülözhetetlen az otthoni gyakorlás. Ezt a memoriterek és a szöveghangosítási gyakorlatok kikérdezésével, valamint a vitálkapacitás fejlődésének mérésével tudjuk ellenőrizni.

Az órán és az otthoni készülékben használatos gyakorlattípusok a következők: lazítógyakorlatok, légzőgyakorlatok, artikulációs gyakorlatok, koncentrációs gyakorlatok, memoriterek, vitálkapacitás-erősítők és szövegolvasást segítő komplex gyakorlatok. (Az itt szereplő szövegek általánosan ismert és használt gyakorlatok, többek között nemcsak Hernádinál (2006), Wachánál (1997), hanem Montágh Imrénél (1989) is szerepelnek. Vannak gyakorlatok, amelyeket beéneklésnél is alkalmaznak, másokat rádiós beszédtechnika órán tanultam, a pontos forrásukat nem ismerem, de használom az óráimon. Néhány gyakorlatot kombináltam, és más-más típusú gyakorlatok közben is alkalmazom. Ezeknél a társított technikát is megjelöltem. Azért gyűjtöttem ide ezeket a gyakorlatokat, hogy végigkísérhető legyen az a folyamat, amelynek során a belépő, különböző beszédtechnikájú média szakos hallgatók a kurzus során begyakorolják, rögzítik a helyes levegővételt és artikulációt.)

A lazítógyakorlatok a teljes test kilazítását szolgálják (váll: felhúzás–leengedés; mellkas: behúzás–kiengedés; törzs: laza körzés, döntés; has: feltölteni levegővel, kitolás – kifújás, behúzás; fej–nyak: körzés, lazítás; áll: ejtés, lazítás). Ezek a gyakorlatok a légző– és beszédtechnikai gyakorlatok közben is alkalmazhatók.

A légzőgyakorlatokkal meg lehet találni az egyénre jellemző középhangsávot és mellhangot, ki lehet alakítani a rekeszlégzést, tudatossá lehet tenni a levegővel való gazdálkodást. Órai és otthoni gyakorlásra egyaránt alkalmazhatók, idő hiányában órán csak elsajátítják a hallgatók az alaptechnikát, otthon kell gyakorolniuk. E gyakorlatok sorába tartozik a laza alapállásban beszívott levegő laza és hosszan tartó kiengedése (szájon és orron

át egyszerre). Ugyanez rekesznyomással, több levegőrészlettel. Ide sorolható a következő gyakorlatcsokor is: kutyalihegés ritmikusan és ritmusváltozással (gyors belégzés, hosszú kilégzés), lufifújás (levegővétel a szájon és orron egyszerre, koncentrált, erőteljes kifújás), pihefújás (könnyed, de koncentrált levegőkifújás).

A következő – rádiós beszédtechnika órán tanult – *á* vokálisokat tartalmazó versike a középhangsáv megtalálását és az egyenletes, egybefüggő hangoztatást is elősegíti, miközben lehetőség van a mássalhangzók kiejtésére koncentrálni, magasabb szinten a hangerővel is játszani:

Ádám bátyám

Pávát látván

Száját tátván

Lábát rántván

Pávává vált.

Az artikulációs gyakorlatok azonos hangok helyes képzésének begyakorlását teszik lehetővé különböző hangkörnyezetben. Céljuk a magánhangzók és mássalhangzók pontos artikulációjának, a hangkapcsolatok szabályos ejtésének gyakorlása, az adekvát beszédritmus megteremtése és a pergő, tiszta szövegmondás elérése. A zenei életben beéneklésként használatos hangsorok a beszédben is jól működnek. A példában szereplő ritmusos gyakorlatban elsősorban a bilabiális és a dentalveoláris zöngés hangokra, valamint a különböző helyű és mélységű vokálisokra kell koncentrálni (pl: *Men-nem-men-nem mene-mene-mene-mene menn... / Man... Mán... Min... Mén... Mon... Mön... Mun... Mün...; Má-mé-mí-mó-mú-mű... Ná – né – ní – nó – nú – nű...*). A hosszan ejtett mássalhangzók erősítik a zöngést. Szópárok, zöngés–zöngétlen, illetve a képzés helye szerint közeli hangpárok is segítik a pontos artikulációt (néhány példa: *néz–méz, bont–pont, pár–bár*). Ennél bonyolultabb hangsorú – az énekes beéneklésnél is alkalmazott – „*Mendegél a mandarin*”, valamint a „*Géza, kék az ég*” mondat, amit a begyakorolt artikuláció után hangerő- és hangmagasság-váltó gyakorlatként is lehet alkalmazni. Bonyolultabb és komolyabb hangképzés-technikai ismeretek után gyakorolhatók lassú tempóból gyorsulva a nyelvtörők vagy nyelvgyötrők „*Mit sütsz kis szűcs, tán sós húst sütsz kis szűcs?*”(Wacha 1992, 55). Itt már a szövegösszefüggés és a nyelvi moduláció hangoztatása is nélkülözhetetlen.

A koncentrációs gyakorlatok már begyakorolt, automatikus beszédtechnikai készségekkel számolnak, így a beszélőnek van ideje a logikai sorra figyelni („*Hétfőn én megyek tehozzád,*

kedden te jössz énhozzám, szerdán én megyek tehozzád, csütörtökön te jössz énhozzám, pénteken én megyek tehozzád, szombaton te jössz énhozzám, vasárnap én megyek tehozzád” (Montágh 1989, 193). Begyakorlás után meg lehet fordítani: *hétfőn te jössz énhozzám, kedden én megyek tehozzád...* stb.). Csoportos gyakorlás esetén tovább lehet nehezíteni: kánonban, vagy a két változatot párhuzamosan mondva. Ugyancsak nehezítés, ha ezt összekapcsoljuk a vitálkapacitás–erősítéssel: ilyenkor addig kell gyakorolni, amíg az egész szöveget egy levegővel sikerül elmondani.

Memoriter, szöveghangosítás és vitálkapacitás–erősítés egyszerre például Mándi Stefánia versfüzére, a *Csendíts rá*. A több (*labda, szó, hó, tojás, nyár* stb.) témára írt ritmikus, dallamos, rövid sorokból álló, képileg könnyen megfogható, hangoztatás szempontjából végtelen játékoságra lehetőséget adó versek egy levegőre való végigmondása hamar hozhat sikerélményt. Helyes hangsúllyal és hanglejtéssel igazi beszédtechnikai gyöngyszemek e versek:

*„Füleden
bepül,
a szádon
kirepül,
ha nem vagy
egyedül,
elkapja
pajtikád,
issza is,
vissza is
hajítja,
úgy röpül,
mint a
parittyá, ha jó,
- a szó”*

(Wacha 1997, 26–27).

Az időtartam-gyakorlatok a magánhangzók és a mássalhangzók hosszúságának, illetve rövidségének helyes ejtését segítik készség szintjére emelni a különböző helyen képzett konzonzánások megfelelő hangoztatásával, miközben a szavak ritmusát is elemezhetik a

hallgatók (pl: *szappan, szökken, szikkad, szíjjal, szellő; ősszel, asszony, hosszú, vissza, messze, pimasz, kamasz, tavasz, vadász, juhász*).

A hangsúlyozás gyakorlásában szószerkezetektől indulva jutunk el a mondat-, illetve a szöveg hangsúlyokig. A következő példa jól szemlélteti a kommunikációs szándékhoz igazodó hangsúlyozást (az aláhúzás a hangsúlyt jelzi): *a szarvas agancsa* – ez a forma a birtokost hangsúlyozza, míg a hangsúlyváltás, vagyis *a szarvas agancsa* – a birtokot.

A piramismondatok megint csak bonyolult beszédtechnikai gyakorlatok. Lényegük, hogy az egyszerű tömondattól a beszélő eljusson a bonyolult szerkezetű, többszörösen összetett, több soros mondatig úgy, hogy a levegője elég legyen, miközben a szöveg egészét értelmezve olvassa a mondatonként más hangsúlyú, más-más értelmezési lehetőséget adó szöveget. A gyakorlatok többsége tipikus médiaszöveg: a rádiós-televíziós megszólalási idővel versenyezve bonyolultan megírt, minél több információt tartalmazó mondat (pl: *A Magyar Köztársaság. A Magyar Köztársaság kormánya. Németország kormánya.[...] A Magyar Köztársaság és Németország kormánya között korábban létrejött szóbeli megállapodás értelmében Budapestre látogató gazdasági szakemberek tiszteletére adott fogadáson részt vevő közéleti személyiségek véleményét figyelembe véve.*) Ezt még a képzett bemondó sem tudja tökéletesen blattolni. A médiaszakos hallgatók majdani munkájuk során gyakran fognak ilyen mondatokkal találkozni, ezért számukra egyaránt fontos a szövegegész értelmezése (mondatonként felépítve), a hangsúly- és mondatdallam-variációk tudatos alkalmazása, a megfelelő beszédtempó megválasztása, és nem utolsósorban a levegővel való megfelelő gazdálkodás. A beszédtechnikai gyakorlatok személyiségnevelő hatásúak is, hiszen gyakorlásuk során megtanulható az összpontosítás, s kialakítható az a beszéd, amely készséggé válva munkánk, életünk kifejezője és eszköze lesz.

A média szakos hallgatók beszédtechnikai képzésének csupán egyetlen kicsiny részére, a hangok hibás ejtésére és a helytelen beszédtempóra tért ki a vizsgálatom. Az oktatásban szereplő készségfejlesztési gyakorlatoknál azonban már felsoroltam a beszédtechnika többi területét. Most még a nyelvi kompetenciákat kell megemlíteni, hiszen a médiában dolgozók nemcsak a hallgatót–nézőt szolgálják, hanem egymást is. A nyelvhasználat területén mindenképpen, főként, ha külön szerkesztő írja a szövegeket, és a bemondó csupán interpretál. Fábíán Pál a rádióhírek nyelvezetéről írt tanulmányában idézi Deme Lászlót, aki a rádiószövegeket elemezve figyelmeztet arra, hogy a „szövegezőket kell arra bírni: igyekezzenek megtenni a lehető, azaz nem olvasásra fogalmazni, hanem felolvasásra” (Fábíán 1994, 9). Majd saját vizsgálódásait összegezve megállapítja: „a bemondók mentik

meg, ők teszik a hallgatók számára érthetővé, felfoghatóvá a gyakran botladozó szöveget” (Fábián 1994, 14). Manapság, a sugógépek világában – főként a televíziókban – már erre se számíthatunk, hiszen a bemondók, hírolvasók a sugógép tördelt, rövid tagolású szövegeit meredten blattolják, vagyis – hallgatói, nézői szemmel – előismeret és felkészülés nélkül olvassák, amiből érthető, tökéletes hangzó szöveget még a legfelkészültebb bemondó sem tud produkálni.

A képzésbe lépő hallgatók beszéde a külső világ tükré – közbeszéd. Ha az a média által is alakított közbeszéd igénytelen, „nem-norma”, akkor a hallgatók megfelelési vágya is ehhez alkalmazkodik. Ez a felpörgött tempójú felszínes világ magához akarja idomítani az ifjúságot is. Ez ellen csak képzéssel, oktatással lehet küzdeni. Örömteli tény, hogy a hallgatói korosztály még alakítható, gondolkodásban, igényességben is formálható. Ennek talán első lépcsője az önismeret, aztán a szemléletformálás (igénytelen felszínességből igényeset), szakmai tudás megalapozása, fejlesztése – esetünkben a beszédprodukciónak formálása beszédtechnikai gyakorlatokkal. A dolgozat tárgyát képező felmérésből látható, hogy a hallgatók kellően kritikusak – magukkal szemben is, a változtatásra, javításra van igényük, és természetesen sikeres jövőben bízva próbálják a lehető legtöbb ismeretet magukba szívni.

Összegzés

Kodály szavaival kezdtem, az ő gondolataival zárom dolgozatomat. Kodály szerint a nyelvromlásnak, a kiejtés torzulásának lélektani okai vannak. Ott romlik a kiejtés, *„ahol fogyatékos a nemzeti öntudat és a velejáró felelősségérzet, ahol lelki tunyaság, közömbösség lép fel a saját nyelvvel szemben, ennek következménye a beszélőszervek ellazulása, kényelmeskedése, hibás ráigazítása: a rossz kiejtés*” (Kodály 1937, 293). Ezt a lelki–nyelvi tunyaságot, közömbösséget kell a pedagógusnak, médiamunkásnak megakadályozni, éppen saját példájával, gazdag nyelvünk színes és helyes használatával, megfelelő artikulációval, jó hangoztatással. Ha a jelen médiaszakos hallgatói jövőnk munkájukban érvényesíteni tudják mindezt, akkor van remény a pozitív nyelvi–tudati változásra!

BIBLIOGRÁFIA

- Aczél Anna (2012): Legismertebb kommunikátoraink többsége manapság súlyosan beszédhibás In: *Heti Válasz* [online] Újságíró: Osztovics Ágnes 2012.06.19. [2013.05.13.] < URL: <http://valasz.hu/itthon/legismertebb-kommunikatoraink-tobbsege-manapsag-sulyosan-beszedhibas-50359>
- Balázs Géza (1999): A média nyelvi normája.[online] [2012.11.13.] < URL: <http://www.c3.hu/~nyelvor/period/1241/124102.htm>
- Buda Béla (1986): A közvetlen emberi kommunikáció szabályszerűségei. Budapest : Animula Kiadó, 1986. 235 p.
- Csajághy György (2012): A magyar népzene egyes nyelvi-ritmikai kapcsolatai. In: Molnár Zsolt – Marác László – Molnárné Czeglédi Cecília (szerk.): Fogalom, hang, gyök és tanításuk. Budaörs : Magyar Anyanyelv-kutató és Tanításfejlesztő Kft., 2012. 322–338. p.
- Fábián Pál (1994): A rádióhírek nyelvezete 1988. február. In: Benczédi József (szerk.): A hatékony rádiózásért II. Budapest : Magyar Rádió nyelvi bizottsága, 1994. 7–14. p.
- Gósy Mária (2004): Fonetika, a beszéd tudománya. Budapest : Osiris Kiadó, 2004. 350 p.
- Gósy Mária (2005): Pszicholingvisztika. Budapest : Osiris Kiadó, 2005. 401. p.
- Gödéné Török Ildikó (2005): Az anyanyelvi nevelés lehetőségei az iskolára való előkészítésben. In: Géczy János – B. Nagy Ágnes – Szépe György (szerk.): Anyanyelvi nevelési tanulmányok I. Pécs : 2005. 99–109. p.
- Hernádi Sándor (2006): Beszédművelés. Budapest : Osiris Kiadó, 2006. 278 p.
- József Attila: Születésnapomra. In: József Attila összes versei. Budapest : Cserépfalvi Kiadás, é.n. 567 p.
- Kodály Zoltán (1964): A magyar kiejtés romlásáról. In: Bónis Ferenc (szerk.): Visszatekintés II. Budapest : Zeneműkiadó, 1964. 289–299. p.
- Kodály Zoltán (1954): Vessünk gátat kiejtésünk romlásának - Rádióelőadás 1938. szeptember 18-án. In: Szöllősy András (szerk.): A zene mindenkié. Budapest : Zeneműkiadó, 1954. 59–62. p.
- Lanstyák István (2007): A nyelvhelyesség mint nyelvi probléma. In: Kisebbségkutatás [online] 2007. 2. sz. [2013.05.13.] < URL: http://www.hhrf.org/kisebbssegkutatasa/kk_2007_02/cikk.php?id=1479
- Montágh Imre (1989): Nyelvművesség. A beszéd művészete. Budapest : Múzsák, 1989. 220 p.

- Olaszy Gábor (2006): Hangidőtartamok és időszerkezeti elemek a magyar beszédben. Budapest : Akadémiai Kiadó, 2006. 188 p.
- Vékássy László (1994): Gondolatok a riporter, műsorvezetői magatartás néhány pályakövetelményéről. Vázlat. Budapest : Magyar Rádió Oktatási Osztály, 1994. 38 p.
- Wacha Imre (1992): A retorika vázlata. Budapest : A Magyar Rádió Nyelvi Bizottsága, 1992. 134 p.
- Wacha Imre (1994a): A rádióhírek megfogalmazásáról. 1988 február. In: Benczédy József (szerk.): A hatékony rádiózásért II. Budapest : A Magyar Rádió Nyelvi Bizottsága, 1994. 15–46. p.
- Wacha Imre (1994b): A sportrovat munkatársainak beszédéről. In: Benczédy József (szerk.): A hatékony rádiózásért II. Budapest : Magyar Rádió Nyelvi Bizottsága, 1994. 143–150 p.
- Wacha Imre (1997): Beszédművelés gyakorlószövegek. Budapest : Magyar Rádió, 1997. 134 p.

FRANG, GIZELLA

SPEECH PRODUCTION AND POSSIBILITIES OF ITS CORRECTION OF INCOMING STUDENTS
SPECIALIZED IN MEDIA

Students specialized in media are also trained at the University of West Hungary. Elocution and speech-technique have significant role in their subjects. The work done during the lessons always depends on the team's efficiency and the quality of their speech production. The speech production of the students differs during the various years of study – not only by the norms of the press-language but often by the norms of the standard language. This also includes creative writing skills, sentence formation and pronunciation. The most striking mistakes and problems are difficulties of articulation, nasality, deviant rhythm from norm, improper pronunciation of sibilants (sz-z-c-zs-cs), burring and dysphonia. In this study I would like to outline the status of the use of language and the communicative competence of the students.

HANÁK ZSUZSANNA

Állandóság és változás az iskolaérettség megítélésében

Az iskolaérettség összetett fogalom. Nemzetközi és hazai szakirodalmak különböző aspektusú tudományos eredményeket publikálnak az óvodáskorú gyermekek pszichológiai-pedagógiai vizsgálatával és fejlesztésével kapcsolatban. Vizsgálatunk célja felmérni az óvodát elhagyó gyermekek tanuláshoz szükséges részképességeinek fejlettségi szintjét, és megállapítani, van-e eltérés a pár évtizeddel ezelőtt publikált mérési eredményektől, összehasonlítva őket. A módszer a „Meeting Street School Screening Test”. A vizsgálati eredmények az mutatják, hogy az óvodások a motoros minták területén a legjobbak, ezt követi a vizuo-perceptuo-motoros terület, és leggyengébbek a nyelvi területen. Tehát eltérés látható: a téri pozíció látásmódja helyett a verbalitás mint részképesség mutat alacsonyabb fejlettségi szintet. Ezen eredmények tükrében módszertani ajánlások fogalmazhatóak meg az óvodapedagógia területén.

Bevezető

A tanulmány tárgya az iskolaérettség megítélésének elemzése, a klasszikus megítélési szempontsorok áttekintése, valamint az iskolai tanuláshoz szükséges pszichikus funkciók, részképességek fejlettségének változásainak vizsgálata. A témaválasztást az indokolja, hogy bár széles körű hazai és nemzetközi szakirodalom foglalkozik e témával, az iskolát kezdő gyermekek esetében gyakran megfogalmazzák a pedagógusok: „ezek teljesen mások, mint a pár évvel ezelőtti gyerekek.” Ezért felvetődik a kérdés: valóban van-e változás az iskolai tanulást meghatározó pszichikus funkciók fejlettségi mutatói között? Az iskolaérettség a 6 év körüli (5–7 év közé tehető), normál fejlettségű gyermek olyan komplex, szomatopszichés állapota, amely lehetővé teszi a gyermek számára, hogy átlagos energia befektetése mellett az általános iskola első osztálya által, a vele szemben támasztott követelményrendszernek optimálisan megfeleljen, és az iskolai életmódhoz eredményesen alkalmazkodni tudjon. Az iskolaérettség kialakulása természetes érési, fejlődési folyamat eredménye. Pedagógiai szakpszichológusként az iskolaérettség pszichés jellemzőit vizsgálom. A vizsgálataim bemutatása előtt pár gondolatban összefoglalom az iskolaérettségre vonatkozó elméleti alapokat.

Iskolaérettségre vonatkozó álláspont, alapfogalmak

Az iskolakezdés a gyermek életének egyik legjelentősebb fordulópontja. Az indulás meghatározza iskolai pályafutását, ami későbbiekben egész életére kihat. Amennyiben nem megfelelő időben történik a beiskolázás, vagy ha a fejletlen képességek, pszichés problémák korrekciója nem történik meg, annak hosszú távú negatív következményei lehetnek (Mönks–Knoers 1993). Az iskolaérettség összetett fogalom, a gyermek egész személyiségének fejlettségét foglalja magába. A gyermeknek testileg, pszichés, valamint szociális szempontból és a munkaérettség tekintetében is egyaránt alkalmasnak kell lennie az iskolai élet megkezdésére (Porkolábné 1999). Az iskolaérettség nem csupán értelmi képességek szintjét jelenti, hanem egy sokkal összetettebb fogalom. A megfelelő fejlettség eléréshez részben spontán, természetes érés, részben pozitív óvodai és családi háttér szükséges. Amennyiben a gyermek néhány területen elmaradást mutat a tanuláshoz szükséges rész-képességek terén, közvetlenül az iskolakezdés előtt vagy után is lehetőség van a különböző szakemberek segítségét igénybe venni; kiemelendő a fejlesztőpedagógus, a logopédus és a pszichológus (Englbrecht–Weigert 1996). A **testi fejlettség** 6 éves korra egy átlagos gyerekénél kb. 120–130 cm, és 20–22 kg. Eltérések természetesen lehetnek. Tapasztalat szerint a kisebb súlyú gyerek fáradékonyabb, teljesítménye hullámzóbb. Lényeges, hogy a második alakváltás megtörténjen. A második alakváltás a gyerek számára megterhelő, nem szerencsés, ha ez egybeesik az iskolakezdéssel (Estefánné 2002). Az **egészséges, ép érzékszervek szintén fontosak, állandó szempont az iskolaérettség megítélésében**. Az írás, olvasás tanulásához elengedhetetlen a jól működő látás, hallás. Érzékszervi akadályozottság esetén sokkal nehezebb a tanulás. Az **eszközkezelés, a ceruzafogás szintén hagyományos szempont az érettség megítélésénél**. A helyes ceruzafogás segíti a vonalvezetést, helytelen ceruzafogással sokkal nagyobb erőfeszítést jelent az írás. Az ebből adódó nehézségek igazán akkor jelentkeznek, ha az írás mennyisége megnövekszik. Fontos, szintén állandó szempont az iskolaérettség megítélésénél az elemi mozgások összerendezettsége. Ezek a járás, kúszás, mászás, lábujjhegyen járás, sarkon járás, külső talpélen járás, guggoló járás, szökdelések, fejemelések háton, hason. Ezek pontatlan, hibás végrehajtása az idegrendszer éretlenségét jelenti. Idegrendszeri rendellenességre utal az egyensúlyérzék bizonytalansága, ez figyelemkoncentrációs és magatartási zavart okozhat. A finommozgások fejlettsége lényeges; a vállöveknek, csuklónak, ujjaknak, mozgékonyak, függetlennek kell lenniük. Ez előfeltétele az írástanulásnak. Lényeges szerepe van a keresztcsatornák működésének is; ennek az a szerepe, hogy a gyermek egymástól függetlenül tudja mozgatni a végtagjait. Amennyiben

nem történt meg a függetlenedés, a gyermek nem csak a kezével ír, hanem sokszor a lába, nyelve, egész teste követi az írásmozgást. A **testséma** kialakulása szintén lényeges: bizonytalan testséma a világban való tájékozódást is bizonytalanná teszi. A **dominanciák (jobb oldali; bal oldali, azaz jobbkezesség, balkezesség) régóta fontos szempont az iskolakezdés időszakában.** Fontos, hogy az iskolába kerülő gyermek kialakult dominanciával rendelkezzen. A nem megfelelő kézzel történő írástanulás súlyosabb esetben egyéb zavarokhoz is vezethet. A dominanciák akkor hibátlanok, ha azonos oldalra esnek. Amennyiben a két szem koordinálatlanul mozog, vagy nehezen fixál, az olvasás és az írás megtanulását nehezíti. A beiskolázás előfeltétele a jó térérzékelés: bizonytalan térérzékelés a gyermek nyugtalanságát okozhatja, egész személyisége bizonytalanná válhat. A térirányok felismerése térben és síkban elengedhetetlen feltétele az írás, olvasás megtanulásának. A reprodukáló képesség térben és síkban előfeltétele annak, hogy a gyermek utánozni, másolni tudja a látott mozdulatot, térbeli konstrukciót vagy a síkban alkotott mintát. Ennek hiányában képtelen lesz önállóan dolgozni, képtelen lesz átfordítani a tanítói utasítást, mintát. Soralkotás, sorritmus folytatása, az írástérben és időben meghatározott rend, szabály szerint alkotott sor. Az olvasás egy betűsor dekódolása, vagyis a soralkotás képessége nélkül lehetetlen írni, olvasni. Az iránykövetés képessége azt jelenti, hogy a gyermek keze képes legyen a gyors, hirtelen irányváltoztatásra. Balról jobbra haladva írunk, olvasunk; nem biztos, hogy a gyermek számára magától értetődő ez az irány. A fontos információk kiválasztásához szükséges a biztos alak-háttér megkülönböztetés. Azért kell, hogy a gyermek el tudjon vonatkoztatni a zavaró körülményektől, meg tudja különböztetni az alakot a háttértől. Ennek hiánya okozza a figyelem elterelődését, elvonja a figyelmet az olvasott szövegről, tekintete ugrál a sorok között. A „**Gestalt**” (egészlegesség) látásmódja az olvasástanuláshoz szükséges képesség. Ettől függ, hogy a gyermek tudja-e a részeket egészként értékelni, a betűsort szóként felfogni, fejletlensége okozza az összeolvasás nehézségét. **Az alak, forma, szín és nagyságállandóság** a betűfelismeréshez, olvasáshoz szükséges képesség, fejletlensége okozza, hogy a gyermek nem tudja megkülönböztetni, megfeleltetni a kis és nagybetűket, nem tud nyomtatotról írottra átfordítani. Az azonosság felismerése a betűfelismeréshez szükséges, ez teszi lehetővé, hogy különböző szövegekörnyezetben is felismerje a betűket. A különbözőség felismerése szintén a betűfelismeréshez szükséges, fejlett megkülönböztető képesség nélkül problémás az olvasás, írás megtanulása, hiánya betűtívesztést, helyesírási nehézséget okoz. **Az auditív megkülönböztetés** azt jelenti, hogy az egyes hangok elkülönítésének képessége, az időtartam észlelése, a zöngés-zöngétlen hangok

megkülönböztetése helyes-e a gyermeknél. Hiánya nehezíti az írás-olvasás megtanulását, komoly helyesírási nehézséget okoz. (Szautneré 2005). Az **analízis-szintetizálás** előfeltétele az olvasás, írás megtanulásának, azt jelenti, képes-e a gyermek hangokra bontani a szavakat, és a hangokból képes-e szavakat összerakni. E részképesség nem megfelelő fejlettsége esetén gyenge olvasást, írást, helyesírási nehézséget látunk. Az **átfordítási képesség** az a képesség, amikor az egyik érzékelési síkon szerzett ismeretet egy másik érzékelési síkon reprodukáljuk. Amikor a látott, hallott, tapintott vagy emlékképek formájában tárolt ismereteket képi formában jelenítjük meg, vagy egy jelsorral, az írással. Átfordítás az is, ha elmondjuk, amit látunk, hallunk, tapintunk; hiánya nagy nehézséget okoz a tollbamondásnál, vezethet írásképtelenséghez, rajzolási képtelenséghez, szóbeli felelet nehézségéhez. Az **általános tájékozottság megítélése is állandó szempont az iskolaérettség megítélésében**. Egy hatéves gyermeknek illik tudni a nevét, szülei nevét, lakhelyét, születési évét, szülei foglalkozását. Széles körű ismeretekkel kell rendelkeznie az őt körülvevő világról. Életkorának megfelelően el kell tudni helyezni magát időben, társadalmi környezetben. Ismernie kell az évszakokat, napszakokat, napokat és azok változásait. Az iskolakezdő gyermeknek megfelelő nyelvi fejlettséggel kell rendelkeznie, árnyaltan, összefüggően kell megfogalmaznia érzelmeit, gondolatát. A megfelelő szintű gondolkodás előfeltétele az iskolai életnek. A tanulásban elengedhetetlen az emlékezet megfelelő szintű fejlettsége, ez szükséges a bevéséséhez, feladattartáshoz. A jól rögzíthető és tartós figyelem a feltétele a tanulásnak; a nehezen rögzíthető, könnyen elterelhető, megtapadó figyelem nehezíti, esetleg lehetetlenné teszi az ismeretszerzést. A **feladattudat, feladattartás** az iskolai munka elengedhetetlen része. A **frusztrációtűrés (frusztráció= a sikertelenség érzelmi vetülete)** képessége nélkülözhetetlen a tanuláshoz. A gyermeknek el kell fogadnia, hogy előfordul, hogy valami nem sikerül elsőre, és képesnek kell lennie, hogy ne veszítse el türelmét, ne adja fel a próbálkozást. **Mindezen kívül a felnőttekhez való viszony, valamint a társakhoz való viszony szintén hagyományosan iskolaérettséggel összefüggő szempontok (Kozma 2014).**

Vizsgálati tapasztalatok bemutatása

Nemzetközi és hazai szakirodalmak különböző aspektusú tudományos eredményeket publikálnak az óvodáskorú gyermekek pszichológiai-pedagógiai vizsgálatával és fejlesztésével kapcsolatban. Vannak, akik elutasítják az óvodában történő diagnosztizálást és fejlesztést, míg mások folyamatos (tudatos) nyomon követést, tervszerű fejlesztést tartanak jónak. A téma megítélése tehát változó. A magam részéről Porkolábné Balogh Katalin

(Porkolábné–Balázsné–Szaitzné 2014) szellemiségét követem, melynek lényege, hogy az óvodákban meg kell teremteni azokat a külső (tárgyi) feltételeket és belső (pszichés) állapotot, melyben a gyermekek optimálisan fejlődhetnek. E gondolat jegyében felmerülhet a kérdés, hogy hogyan tudjuk ezt elérni. Ehhez az óvodapedagógia szakmódszertanát szerencsés átgondolni, illetve vizsgálati eredményeken alapuló ajánlásokkal támogatni azt. Az ajánlások megfogalmazása előtt tudományos alapokon álló vizsgálódást tartunk szükségesnek.

Vizsgálatunk célja felmérni az óvodát elhagyó, iskolát megkezdő gyermekek tanuláshoz szükséges részképességeinek fejlettségi szintjét, valamint az azok közötti összefüggések feltárása. Eredményeinket összehasonlítjuk a nemzetközi átlagokkal.

Kérdésselvetéseink, hogy milyen jellemzőkkel írhatók le a gyermekeknél:

- a motoros minták, azaz a kétoldali szeriális mozgásminta, a testvázlattal kapcsolatos téri tájékozódás;
- a vizuo-perceptuo-motoros területek, úgymint a vizuális diszkrimináció, a vizuális memória, a geometrikus ábrák és betűformák reprodukáló készsége, valamint a térbeli, sorrendbeli orientáció, a téri tájékozódás térben és síkban;
- a nyelvi területek fejlettsége, mint a verbális emlékezet, sorba rendezési és fogalmazási készség.

Vizsgálati módszer a „Meeting Street School Screening Test” (Zsoldos–Sarkady 2001).

A teszt verbális és non-verbális feladatokból áll, három szubtesztből tevődik össze. A motoros szubteszt (1) a kétoldali szeriális mozgásminták kivitelezését és a testvázlattal kapcsolatos téri tájékozódást méri. A vizuo-perceptuo-motoros szubteszt (2) a vizuális diszkriminációt, az emlékezetet, a térbeli és sorrendbeli orientációt, továbbá a geometrikus ábrák és betűformák reprodukáló képességét méri. A nyelvi szubteszt (3) a nyelvi készséget, az auditív figyelmet, a nyelvi emlékezetet, az időrendi fogalmakban való tájékozottságot és a fogalmazási készséget egyaránt vizsgálja. Minden szubteszt 5-5 feladatból áll, melyek részfeladatokra oszlanak.

A motoros minták szubteszt

- A járásminták feladat a tanult egy- és kétoldali mozgásmintákat méri fel.
- A tapsolás a gyermek megfigyelő és emlékező képességéről ad képet, illetve a nem tanult sorozatos mozgásminták reprodukáló képességéről.

- A kézminták azt vizsgálja, hogy a gyermek hogyan tudja megfigyelni és reprodukálni a nem sorozatos mozgásmintákat a saját testéhez viszonyítva.
- A parancskövetés feladat megmutatja, hogy a gyerek hogyan tudja felfogni és visszaadni az utasításokat, melyek téri fogalmakkal kapcsolatosak.
- Az ujjérintés a gyermek kéz és ujj koordinációjának készségét vizsgálja kétoldali mozgásmintákban.

A vizuo-perceptuo-motoros szubteszt

- A kopogás sorrendben a gyermek téri és szeriális emlékezetét méri fel.
- A vizuális percepció a formák vizuo-percepciós diszkriminációját méri különböző téri orientációban.
- A vizuális memória a gyermek rövidtávú emlékezetét vizsgálja geometriai és betűformákkal kapcsolatban.
- A formamásolás a szem-kéz koordinációt méri.
- A parancskövetés a téri tájékozottságot méri a téri és irányfogalmak megértése terén rajzfeladat közben.

A nyelvi szubteszt

- A szóismétlés a gyermek megfigyelő és verbális reprodukáló készségét vizsgálja ismeretlen és ismerős hangzású sorozatok esetében.
- A mondatismétlés a gyermek figyelmét és verbális emlékezetét méri fel.
- A számolás a számlálási készséget méri mechanikusan megtanult sorozatokban, illetve megszakítottakban.
- A történetmondás azt méri, hogy a gyerek egy képről hogyan alakítja ki és fejezi ki gondolatait érthető nyelven.
- A nyelvi sorozat feladat az időbeli tájékozottságot, az időbeli sorrendiséget és az időegységek rendszerét vizsgálja.

A teszt értékelése gyors és viszonylag egyszerű. A helyesen megoldott feladatokat nyerspontokkal minősíti, melyhez táblázatok segítségével az életkorokhoz megfelelő normapontokat rendel. A normapontok értéke azt jelzi, hogy a gyermek teljesítménye az átlaghoz viszonyítva mutat-e eltérést. Az eredmények feldolgozásához SPSS programot használtunk. Leíró statisztikákat (átlag /M/, szórás /SD/), valamint átlagok összehasonlítására építő eljárást (t-próba) alkalmaztunk, illetve az összefüggések elemzését korreláció-

számítással végeztük el. Ezen kívül a számszaki adatok összehasonlíthatósága érdekében matematikailag alkalmassá kellett tenni az elért pontszámokat, mivel a szubteszteken belül nem azonos volt a maximálisan adható pontszám az egyes feladatok esetében. Az MSSST normapontokkal diagnosztizál, de kutatás szempontjából a nyerspontok mélyebb összefüggésekre adhatnak választ, ezért a nyerspontokkal dolgoztunk, természetesen az azonos normatáblába tartozó korosztály esetében.

Vizsgálati mintánk 65 fő azonos életkori övezetbe tartozó 6 év 0 hó – 6 év 5 hó (+31 nap) óvodás gyermekek voltak.

Vizsgálati eredmények az mutatják, hogy az óvodások a motoros minták területén a legjobbak (a kétoldali szeriális mozgásminta, a testvázlattal kapcsolatos téri tájékozódás: 5,982). Ezt követi a vizuo-perceptuo-motoros terület (a vizuális diszkrimináció, a vizuális memória, a geometrikus ábrák és betűformák reprodukáló készsége, valamint a térbeli, sorrendbeli orientáció, a téri tájékozódás térben és síkban: 5,148). Leggyengébbek a nyelvi területen (a figyelem, verbális emlékezet, sorrendezési és fogalmazási készség: 4,910).

Az eredményeket részletesen feldolgozva az alábbi rangsort láthatjuk az óvodások tanuláshoz szükséges részképességeinek fejlettségi szintjeire vonatkozóan (*1. táblázat*).

Ranghely	Szubteszt , feladat	Átszámított pontszám	Terület
1.	MM4	6,22	A téri fogalmakkal kapcsolatosak utasítások felfogása
2.	MM1	6,08	A gyermek jártassága a tanult egyoldali és kétoldali mozgásmintákban
3.	MM2	6,05	A gyermek megfigyelő, emlékező képessége, a nem tanult sorozatos mozgásminták reprodukáló képessége
4.	MM5	5,86	A gyermek kéz-, ill. ujj-koordinációjának képessége
5.	MM5	5,84	A gyerek megfigyelő és verbális reprodukáló készsége
6.	NY3	5,74	A gyermek számolási készsége mechanikusan megtanult sorozatokban, ill. megszakított sorozatokban.
7.	MM3	5,70	A gyerek hogyan tudja megfigyelni és reprodukálni a nem tanult, sorozatos mozgásmintákat saját testéhez viszonyítva
8.	VPM2	5,53	A formák vizuo-perceptuós diszkriminációja különböző térbeli orientációban
9.	VPM3	5,52	Vizuális memória, a rövid távú memória geometriai betűformákra.
10.	VPM4	5,52	A gyermek szem-kéz koordinációs készsége, geometriai betűformák reprodukálása

11.	Ny4	5,52	A gyermek hogyan alakítja ki, ill. fejezi ki gondolatait, tartalmilag adekvát módon
12.	VPM5	4,96	Téri tájékozódás síkban
13.	VPM1	4,42	A gyermek téri és szeriális emlékezete
14.	NY5	4,38	Időbeli tájékozottság, időbeli sorrendiség, időegységek rendszere és jelentése
15.	NY2	3,32	A gyermek figyelme, verbális emlékezete

1. táblázat: A tanuláshoz szükséges részképességek fejlettségi szintje

Mint azt az 1. táblázat mutatja, a gyermekek a nagymozgások, a finommotorika, valamint a téri irányok részképességek területén kifejezetten jók, sőt a mozgásokat jól tudják megfigyelni és visszaadni utánzás által. Jó eredményeket kaptunk a mechanikusan megtanult sorozatok visszamondása terén, ez a számolási készséget jelöli. A formák megkülönböztetése és a formamásolás, valamint a szem-kéz koordináció szintén jó, tehát az írástanuláshoz, olvasáshoz szükséges készség tekintetében kirívó probléma nem látható. A nyelvi területen azonban probléma látható, a gyermekek a verbálisan elhangzott információkat megérteni nehezebben tudják, és a figyelmük is nehezen köthető le így, sőt az emlékezetükben sem maradnak meg kellő mélységgel a verbálisan megkapott információk.

A részképességek fejlettségi szintjei között szoros, illetve nagyon szoros összefüggéseket látunk. Tehát valóban kimutatható változás látható Porkolábné (1999) vizsgálatait óta, a téri tájékozódás, téri pozíció látásmód, mint kiemelt fejlesztési terület helyett a nyelvi képességek kiemelt fejlesztése indokolt.

Következtetések, ajánlások

A vizsgálati eredményeket átgondolva a következő következtetések, ajánlások fogalmazhatóak meg. A vizsgálati mintában szereplő gyermekeknél a fejlettségi szintek a nemzetközi standard normál intervallumában vannak, kirívó eltérések nem láthatóak.

Az óvodapedagógusok módszertani programjában erősíteni szükséges a nyelvi területek játékos, interdiszciplináris, komplex fejlesztését, amely kompetenciákat az óvodások körében felhasználhat.

Az óvodapedagógusok módszertani programjában meg kell tartani a mozgás, valamint a vizuo-perceptuo-motoros területekre vonatkozó komplex fejlesztések jelentőségét.

Óvodai „szakmódszertannak” játékosnak, interdiszciplinárisnak, komplexnek kell lennie, mivel a részképességek fejlettségének szintjei szorosan összefüggenek egymással. Ez segítheti azt, hogy a 6 év körüli gyermekek iskolaéretté válhassanak.

BIBLIOGRÁFIA

- Englbrecht, Arthur – Weigert, Hans (1996): Hogyan akadályozzuk meg a tanulási akadályok kialakulását? avagy Nem jelent akadályt a tanulási akadály! Budapest : Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola, 1996. 184 p.
- Estefánné Varga Magdolna (2002): A fejlődést befolyásoló tényezők hatása a tanulási képességekre In: Estefánné (szerk.): Esélyteremtés a pedagógiában. Eger : Ludányi BVB, 2002. 282 p.
- Mönks, Franz J. – Knoers, Alphons M. P. (1993): Ontwikkelingspsychologie/Fejlődéslélektan. Szentendre : FITT IMAGE – Ego School, 1993. 164 p.
- Kozma Krisztina (2014): Iskolaérettségi teszt. [2014. 08. 09.] < URL <http://www.lurkovilag.hu/index.php?c=20>
- Porkolábné Balogh Katalin (1999): Komplex prevenció óvodai programok. Budapest : Volán Humán Oktatási és Szolgáltató Rt., 1999. 464 p.
- Porkolábné dr. Balogh Katalin–Balázsné Szűcs Judit – Szaitzné Gregorits Anna (2014): Komplex prevenció óvodai program, Kudarc nélkül az iskolában (óvodai fejlesztő program a tanulási zavarok megelőzésére). Budapest : Flaccus Kiadó, 2014. 432 p.
- Szautner Jánosné Szigeti Gizella (2005): Nebuló 1. Szolnok : Marketing Műhely KFT. 2005. 95 p.
- Zsoldos Márta–Sarkady Kamilla (2001): Szűrőeljárás óvodáskorban a tanulási zavar lehetőségének vizsgálata: MSSST. Budapest : ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskolai Kar, 2001. 82 p.

HANÁK, ZSUZSANNA

PERMANENCE AND ALTERATION IN MEASUREMENT OF SCHOOL READINESS

The current scientific literature of both domestic and foreign sources indicates a large number of findings that examine many aspects of kindergarten children concerning their psychological and pedagogical features. Our work at hand aims at assessing the level of sub-capabilities. Our other goal with this study is a strife for the methodological renewal of the kindergarten teacher education concerning its pedagogical and psychological aspects by offering good practices. Two-sided serial movement pattern, spatial orientation related to the child's body perception, visual discrimination, visual memory, reproductive capability as well as spatial and sequential orientation are examined. Span and intensity of attention, verbal memory and memorisation, and the capability of ordering and composing are also in focus. Processing the data was done by the SPSS programme, with which we were examining averages, deviations, and significance. 65 kindergarten children were tested.

JÓZSEF ISTVÁN

Relaxációs technikák alkalmazása az iskolai gyakorlatban

Az előadásban bemutatásra kerülő módszer gyorsan és egyszerűen beilleszthető egy iskolai osztály mindennapi tevékenységébe, és a feszültség csökkentésén túl a közösség formálásában, valamint a tanulási folyamat segítésében is szerepet játszhat.

A szerző négy iskolai osztályban alkalmazta a relaxációt (Autogén tréninget) a tanulók mentálhigiénéjének karbantartása érdekében. Az érintett osztályokat több éven keresztül kísérte figyelemmel. Eredményei tükrében alkalmazhatónak tartja a módszert általános iskolai osztályokban, és bizonyos kitételekkel középiskolai környezetben egyaránt.

A mai iskolai élet egyik sajnálatos kísérő jelensége a stressz, mely diákokat és pedagógust egyaránt terhel. A stresszhatások változatos skálán érhetőek tetten, a testi-szellemi terheléstől a magatartási-fegyelmi problémákig, megannyi terhelő feszültségként jelentkezve a tanulási folyamatban részt vevőknél. Ezen negatív hatások miatt célszerű – a világ számtalan országához hasonlóan – olyan tehermentesítő, segítő eljárást alkalmazni az iskolákban, amely elviselhetővé teszi a megterheléseket, hozzájárulva az iskolai élmények pozitív megéléséhez (József 2003). A szóba jöhető módszereknél alapvető követelmény, hogy az alkalmazási feltételek szempontjából minél egyszerűbbek legyenek, így nő az esélye annak, hogy bevezetésre kerülhet az iskolák világában (Bagdy–Koronkai 1988). Kísérletünkben a rendkívül gazdag relaxációs lehetőségekből az *autogén tréninget* választottuk, egyrészt egyszerűsége, másrészt egy évvel korábbi hasonló vizsgálatban szerzett kedvező tapasztalataink miatt.

1.A relaxáció fogalmi keretei

A relaxáció mint fogalom *ellazulást, ellazítást* jelent; gyűjtőneve azoknak a metódusoknak, amelyek testi gyakorlás által lelki megnyugvást, nyugalmat, kiegyensúlyozott közérzetet biztosítanak a gyakorlatot végző számára. A köznapi értelemben vett relaxáción – a pihenésen, kikapcsolódáson, önmagunk elengedésén – túl, a szakszerű megjelölésben a relaxáció ún. pszichoszomatikus működésszabályozó, egészségvédő eljárás.

Relaxáláskor ellazulásra törekszünk, de az ellazulás nem spontán, nem egyszeri, alkalmi, hanem szisztematikus műveletrendszerre épülő, a célt elősegítő eszközöknek és technikáknak a megfelelő és rendszeres alkalmazását jelenti (Bagdy–Telkes 1995).

A relaxációs módszerek arra irányulnak, hogy megszüntessék a szorongás testi és lelki tüneteit. Szorongásban mint érzelmi állapotban veszélyérzetünk, aggodalmaink támadnak, feszültek vagyunk, menekülnénk, vagy türelmetlenek vagyunk, de az is lehet, hogy agresszívvé válunk. Mivel a szorongás egyik vezető tünete az izomfeszülés, a legtöbb relaxációs módszer elsősorban az izmok ellazítására koncentrál. Egy-egy szorongató helyzet olyan intenzív is lehet, hogy az izomfeszülés okozhat akár izomlázat, de fáradékonyságot, fejfájást vagy derékfájást is. Az izomfeszülés és a lelki feszültség közötti szoros kapcsolatot mutatja, hogy a szorongáscsökkentő gyógyszerek általában izomlazítóként is használatosak. A relaxáció egyik lényeges hatóeleme, hogy az elképzelt „képeinket” a testünk meg is valósíthatja, természetesen nem mindenkinek egyformán, de relaxálni, bizonyos kivételeket leszámítva, mindenki megtanulhat.

A relaxáció tanulása során a gyakorlatot végző a segítője segítségével elsajátítja azt a képességet, hogy képzeleti képek, illetve a magában kimondott szavak segítségével képes legyen az izmok ellazulását előidézni testében. Erre több rásegítő módszert is ismerünk; egyik legelterjedtebb a Jacobson-féle progresszív relaxáció, ahol először megfeszítjük izmainkat, majd az ellazítás során könnyebben átélhetjük az ellazulást. Vagyis megtanuljuk felismerni a feszült és az ellazult állapotunkat. A másik ismert módszer az autogén tréning, melyben az izomellazulás a végtagok és a test elnehezülésének elképzelésével érhető el. A fenti relaxációs technikák révén nemcsak az izmok feszülését, hanem a szívritmus, vérnyomás, légzés és egyéb testi funkciók is befolyásolhatók megfelelő gyakorlás után.

Az autogén tréninget *J. H. Schulz* a hipnózisból fejlesztette ki. Mind a hipnózis, mind az autogén tréning fő hatása egyrészt a lazítás, másrészt a szorongás feloldása. Azaz a feszültségek csökkentése ellazuláshoz vezet a szomatikus – testi – szférában, ugyanakkor az izmok ellazulásával párhuzamosan a lélekben uralkodó nyugtalanság is eltűnhet (Langen 1999). Az autogén tréning – mint az autogén jelző is mutatja – néma; teljes csendben történik a gyakorlása, csupán a gondolati elképzelést használja.

A módszer megtanulása lehetséges tornatermi és osztálytermi lehetőségek keretében egyaránt, de utóbbi alkalmazás esetében fontos a tornatermi alkalmazáshoz hasonlóan megfelelő nagyságú gyakorlótér kialakítása, hogy a gyakorlásban részt vevő diákok kényelmesen elférjenek egymás mellett.

Az autogén tréning, mint minden relaxációs módszer, önszabályozó tréning, mely folyamatban rendszeresen ismétlődő gyakorlatok végrehajtásával, rendszeres gyakorlással válthatjuk ki a kívánt szervezeti változásokat. Ennek során a tanulók megtanulják azokat a

technikákat, amelyek kiváltják a szervezet relaxációs válaszát, azaz a kívánt működés stabilizálódását.

A relaxációk – így az autogén tréning is – alapvetően materialista tanítások. Hasznuk elsősorban az érzelmi rezonanciacsillapítás (érzelmi reakciók enyhítése), melynek segítségével a szorongás, a nyugtalanság és a lehangoltság megszüntethető vagy csillapítható. A relaxációtól felfrissülést, problémamentes elalvást, fájdalom enyhítését, meleg kéz és láb érzetét (vérellátás javítása), illetve nagyobb sport-teljesítőképességet nyerhetünk. A relaxációt végző jobban tud összpontosítani a tanulási folyamatban, javul az emlékezete, problémák esetén pedig célzott segítséget kaphatnak az egyéni formulák segítségével. A választott módszer azért előnyös, mert gyorsan, egyszerűen megtanulható, és a közös gyakorlások rendszeres alkalmazásával a feszültség csökkentésén túl felbecsülhetetlen értékei vannak a közösség formálásában, az élmények együttes megélésében.

2. Az autogén tréning elsajátításának előfeltételei

Az autogén tréning gyakorlatilag bárki számára megtanítható, ugyanis a legtöbb embernek megvan a képessége, hogy elsajátítsa, ugyanakkor, mivel tanulásról, illetve gyakorlásról van szó, a relaxáció megtanulásának különböző előfeltételei vannak.

1. *Bizonyos intelligenciaszint:* Mivel itt olyan módszerről van szó, amit tanulással és gyakorlással lehet elsajátítani, a gyakorlást végzőnek rendelkeznie kell bizonyos intellektuális belátó-képességgel, ami gyermekeknél a 8–10. életévtől kezdődően van jelen. Ennél korábbi életkorban tett kísérletek nem eredményesek. Felnőttek esetében az életkor felső határa magas, a folyamat addig végezhető, amíg a cerebrális sclerosis nem teszi lehetetlenné a valódi kommunikációt.
2. *Hajlandóság:* Szükséges a személyes elhatározás, a saját indíttatás. Amennyiben kényszer áll a háttérben, az veszélyezteti vagy gátolja az autogén tréning megtanulását. Értelmetlen tehát az iskolai osztályok számára kötelező jelleggel szervezett tréning, de megfelelő motivációs rávezetéssel a tanulók bevonhatók a folyamatba.
3. *Bizalom:* Fontos feltétel a kölcsönös bizalom a segítő és a résztvevők között, illetve szükséges feltétel, hogy a gyakorló a csoportban is jól érezze magát.

4. *Kitartás:* Ahhoz, hogy a gyakorlatokat megfelelő módon tudjuk véghezvinni, bizonyos kitartásra és állhatatosságra van szükség, hiszen egy begyakorlandó eljárásról van szó.
5. *Motiváció:* Ha valaki a saját elhatározásából akarja megtanulni az autogén tréninget, akkor megfelelő a motiváció. Azok a személyek mindig jól motiváltak, akiket szenvedésük (szenvedésnyomás) készítet a gyakorlásra. Azok is, akik szeretnék kiküszöbölni a jó közérzetüket veszélyeztető tényezőket, vagy felvértetni magukat egy várható krízishelyzet esetére. Ha hiányzik a motiváció, vagy valami másfajta indítók van az előtérben, akkor valószínűleg sikertelen lesz a folyamat elsajátítása.

A rendszeres gyakorlás következtében a folyamat egy idő után automatizálódik, aminek előnye, hogy bármilyen helyzetben előhívható, nem felejthető el, tartóssá és hatékonyá válik a pszicho-vegetatív működési egyensúly kialakításában.

3.Relaxáció az iskolai gyakorlatban

Az előadásban bemutatott kísérletet négy általános iskola második osztályaiban végeztük el, az alábbi létszámokkal:

- A – 18 fő, kontroll – 16 fő
- B – 12 fő, kontroll – 13 fő
- C – 15 fő, kontroll – 15 fő
- D – 26 fő, kontroll – 24 fő

Az iskolák kiválasztásánál szempont volt, hogy az érintett osztályok mellett működjenek párhuzamos osztályok. Így a kontrollcsoportok a párhuzamos osztályok voltak, ezekben az osztályokban nem végeztünk relaxációs gyakorlatokat.

A relaxációs gyakorlatot elsajátító osztályokban 2–2 pedagógus dolgozik, akik megosztják egymás között a tanórákat, így hasonló óraszámokban dolgoznak a gyermekekkel. Mind a négy iskolában az osztályok a tantermükben végezték a relaxációs gyakorlatok elsajátítását, mert bár a szakirodalmak az iskolák tornateremének alkalmazását preferálják, ez súlyos óraszervezési problémákat okozott volna, valamint a meghitt, csendes környezet megteremtésére sem volt garancia, emiatt a tantermekben biztosítottuk, hogy a gyerekek

elférjenek egymás mellett, és nyugodtan tudjanak gyakorolni.

Az Autogén Tréning tanulásának folyamatát három szakaszban végeztük el:

1. .Előkészítő szakasz – Team-munka az osztálytanítókkal.

- a kutatás előkészítése – iskolák és pedagógusok kiválasztása;
- saját élményű relaxáció – közös sajátélményű tanulás;
- célcsoport és kontrollcsoport kérdőíves vizsgálata (Gyermek Viselkedés (CBCL) – tanári kérdőív);
- célcsoport és kontrollcsoport (egyén/osztály) elemző értékelése, azonos szempontrendszer alapján;
- relaxációs módszer kiválasztása, célcsoporthoz igazítása – a felnőtteknek szóló relaxációs szövegek a gyerekeknek bonyolultak lettek volna, ezért az életkori sajátosságokat figyelembe véve, egyszerűbb formula elkészítése;
- segítő technikák kidolgozása – például mozgó gyermekek lenyugtatása.

2. .Végrehajtás szakasza – Relaxáció folyamata állandó szupervízió mellett.

3. .Utószakasz

- célcsoport és kontrollcsoport ismételt kérdőíves vizsgálata (Gyermek Viselkedés (CBCL) – tanári kérdőív);
- a kapott teszteredmények összehasonlítása az Előkészítő szakasz teszteredményeivel;
- célcsoport és kontrollcsoport (egyén/osztály) elemző értékelése azonos szempontrendszer alapján;
- eredmények összehasonlítása az Előkészítő szakaszban kapott eredményekkel;
- összegző értékelés;
- a kontrollcsoport relaxációs tanításának folyamata – folyamatos szupervízió mellett.

A gyakorlásban részt vevő pedagógusok visszajelzései alapján háromheti gyakorlás után már jelentkeztek a tréning hatásai, a gyermekek teherbíróbbak lettek, figyelemkoncentrációjuk – a pedagógusok szerint – javult, a korábbi fáradtság okozta problémák is könnyebben kezelhetőbbek, az osztályok „csendesebbekké” váltak.

A tanulói csoportokban minden alkalommal közösen megbeszélték a relaxálás során jelentkező élményeket, aminek a közösség formálásában, az élmények együttes megélésében jelentős szerepe volt. A diákok nagyon gyorsan megszerették az autogén tréninget, pihenésnek tartották. A gyakorlás két alkalommal, délelőtt a harmadik órát, illetve a délutáni tanórát megelőzően folyt.

A Gyermek Viselkedés (CBCL) – tanári kérdőív és a csoportok elemző értékelése alapján is pozitív irányú elmozdulás történt a tanulók viselkedésében.

4. Tanulságok

Az eredmények alapján a tréning eredményesnek bizonyult. Természetesen alapvető követelmény, hogy a tréninget olyan ember felügyelje, aki megfelelő képzettséggel rendelkezik, de az osztályban dolgozó pedagógus elkötelezettsége a legfontosabb. Nélküle, a módszer sikerébe vetett hite nélkül bármilyen egyszerű is a végrehajtás, a módszer nem alkalmazható, annak ellenére, hogy a legjobb ellenszere a koncentrációs zavaroknak, iskolai „ideges tüneteknek”, szorongásnak és teljesítménygátlásoknak. Egyszerű, megbízható, csoportosan alkalmazható természetes „gyógyszer”, mely Bagdy Emőke szerint nem csodaszer ugyan, de csodálatos szer.

BIBLIOGRÁFIA

- Bagdy Emőke – Koronkai Bertalan (1988): *Relaxációs módszerek*. Budapest : Medicina Kiadó, 1988. 194 p.
- Bagdy Emőke – Telkes József (1995): *Személyiségfejlesztő módszerek az iskolában*, Budapest : Nemzeti Tankönyvkiadó, 1995. 306 p.
- József István (2003): *Autogén tréning az iskolában*. In: *Képzés és Gyakorlat* 1. évfolyam 2. szám. 2003. október. 35–38. p.
- Langen, Dietrich (1999): *Autogén tréning*. Kaposvár : Holló és Társa Kiadó, 1999. 182 p.

JÓZSEF, ISTVÁN

THE USE OF RELAXATION TECHNIQUES IN SCHOOL PRACTICE

These days stress is the unfortunate concomitant of school life, concerning both teachers and students, and therefore making the education process more complicated.

Stress effects and their consequences such as physical and mental strain and students' behavioral problems are serious stress factors for the participants of the educational system. That is the reason why it is suggested to use such a relaxing method which helps relieving them of their stress and problems. The method presented in the lecture could quickly and easily be fitted into the everyday activities of a school class. In addition, this method doesn't only help dealing with stress but plays an important role in community development and may help facilitating the learning process. The author applied the method (Autogenic Training and Progressive Relaxation) in four school classes in order to assist students' mental health. The classes involved have been followed up for several years. In the light of the results, the author found the method applicable in elementary classes and with certain changes in high school classes as well.

KARNER CECÍLIA – SZANYI IMRE

A két tanítási nyelvű szakközépiskolai képzés szakmódszertani kérdései

A két tanítási nyelvű képzésnek különös nehézségekkel szembenéznie a szakképzés terén, hiszen megfelelő tananyagok és jól kidolgozott módszerek nélkül ellehetetlenülne az ilyen jellegű oktatás. E problémákon elsősorban a felhasználók szükségleteinek mind teljesebb körű figyelembevételével lehet segíteni. Az igények felmérése a Szombathelyi Kereskedelmi és Vendéglátói Szakképző Iskola angol-magyar két tanítási nyelvű képzését kezdő, és azt befejező osztályaiban egy kérdőív segítségével történt, hogy a tanulói válaszok alapján a kiépítendő adatbázist felhasználóbaráttá lehessen tenni. A tanulási technikával összefüggő kérdések (pl. tanulásra fordított idő, internethasználat gyakorisága) mellett a diákoknak lehetőségük volt véleményt nyilvánítani az adatbázis kiépítésére vonatkozóan is – jelen tanulmány ennek eredményéről számol be, kiemelve az évfolyamok közti különbségeket.

Bevezetés

Oktatási rendszerünkben viszonylag rövid múltra tekint vissza az egyes szakmai tantárgyak két tanítási nyelvű oktatása (az erre vonatkozó, átfogóbb jellegű irányelvek kiadására is csak a 26/1997. (VII. 10.) MKM rendelettel került sor). Ennek megfelelően aztán kevésbé kiforrottak még a tanítás módszertanával kapcsolatos kérdésekre adott válaszok is. Ezek tisztázásának alapját részben az említett rendelet után megjelenő egyéb törvényi szabályozások teremtették meg, részben pedig azok a pedagógiai háttérű munkák, amelyek az érintett területen dolgozó, vagy ezzel tudományos alapon foglalkozó szakemberek tollából születtek.

Ilyen vizsgálatra került sor a Szombathelyi Kereskedelmi és Vendéglátói Szakképző Iskola és Kollégium angol-magyar két tanítási nyelvű osztályaiban is azzal a céllal, hogy felmérjük a diákok motivációját, tanulási technikáit, illetve visszajelzéseik segítségével létrehozhatóvá váljék egy elektronikus adatbázis kiépítése. Pár gondolat az iskola történetéről: „a szombathelyi leányközép-iskola az 1916. évi szervezeti előírások alapján alakult meg. [...] 1990-ben új típusú képzésként indult a két tanítási nyelvű idegenforgalmi szakközépiskola. 5 év alatt magyar és német nyelvi oktatással az idegenforgalom minden ágában járatos, perfekt nyelvtudással rendelkező fiatal szakembereket bocsát újtára” (online).

Az említett intézményben folyó többféle képzés közül a vizsgálat a kereskedelem-marketing szakirányon, angol nyelven szakmai tárgyakat tanuló diákokra irányult: a megfelelő következtetések levonása és a lehetőleg minél szélesebb körű igények kielégítése céljából a kezdő (9.C) és a végzős (13.C) évfolyamok 50 tanulója töltött ki kérdőíveket.

E képzési formában különösen jelentős a szakmai ismeretek idegen (angol) nyelven történő oktatása, hiszen számos terminust a gyakorlati élet eredeti angol formájában használ, de elengedhetetlenné válik a nyelvismeret mindazok számára is, akik ismereteik továbbfejlődését idegen nyelvű szakirodalom olvasásával, hallgatásával kívánják megvalósítani. Talán ennél is nagyobb lehetőségek rejlenek a nyelvet ismerők számára azon munkakörök esetében, melyek természetüknél fogva megkövetelik az angol nyelvű kommunikációt. (Például mindinkább ez a tendencia érződik a multinacionális vállalatoknál: az angol mára egyértelműen „lingua franca” lett az egyes régiókban található üzleti egységek között.)

Egyáltalán nem véletlen tehát, hogy a kereskedelem-marketing szakirány mintegy evidenciaként gondolkodhatott el az angol-magyar két tanítási nyelvű képzés elindításán (az említett intézményben ez a 2009/2010-es tanévben valósult meg). A helyi önkormányzat engedélye birtokában gőzerővel megindult a keretek konkrét megszervezése, a szakmai gárda felkészítése a feladatra. Már induláskor látszott azonban, hogy számos nehézséget kell leküzdeni a gyakorlati megvalósítás során – ezek közül leginkább a megfelelő tananyagok hiánya volt a legégetőbb probléma. Ezt a szaktanárok eleinte a magyar nyelvű tankönyvek lefordításával kísérelték meg orvosolni, azonban a képzési struktúra átalakításával (a keretek megváltoztatását az emberi erőforrások miniszterének 4/2013. (I. 11.) EMMI rendelete szabályozta) felmerült annak gondolata, hogy ezen a helyzeten változtatni kellene/lehetne. A módosítások mibenlétéhez mindenekelőtt fel kellett mérni a tanulók részéről megjelenő igényeket (ennek eredményéről tájékoztat a későbbiekben olvasható kérdőív-értékelés is), majd ennek megfelelően ki kellett építeni egy, a diákok részvételére építő adatbázist, amely a későbbi évfolyamok számára is jól használható alapokat nyújt, illetve esetlegesen csatlakoztatható más, magyar nyelven oktatott szakmai tárgyak anyagához is, hogy ezáltal profitálni tudjanak a munkából más szaktanárok és diákok is.

A diákok részéről a szélesebb körű igényeket szolgáló adatrendszer kiépítése iránt majdnem akkora hajlandóság mutatkozott, mint a képzés iránt: minden érintett csoport hozzájárult a maga módján az anyagok összeállításához, javításokhoz. A két tanítási nyelvű képzésnek ez a munkafolyamat újabb lökést adott: a tanulók bevonása ígéretes újításnak látszik a szakirányra jelentkezőknek az iskolába vonzását illetően is. A kellő nyelvi alapozás

(az első évben) után a diákok rögtön megkezdik az egyes szakmai tárgyakat (áruforgalom elemzése, üzleti tevékenység tervezése, elemzése, gyakorlata, munkahelyi egészség és biztonság). Ez utóbbi ismeretek elsajátításához jó nyelvtudás és a szakszókincs megfelelő megalapozása szükséges – sokan éppen az angoltanítás magas óraszámja miatt választják ezt a képzési formát [1].

Az alapos angoltudás mellett a tanulók széles körű szakmai ismeretekre is szert tehetnek, s e két tényező már jó alapot nyújthat későbbi továbbtanulásuk és elhelyezkedésük számára. A kérdőívek értékelése során a végzősök között egyre hangsúlyosabb szerepet kapott az a szempont, hogy e képzés révén növelhetik versenyképességüket és mobilitásukat a munkaerőpiacon. A szakirányú továbbtanulás mellett a magas szintű angoltudás segítséget nyújt más oktatási intézményekbe történő felvételnél is, illetve az elhelyezkedés során is egyre több vállalkozás részesíti előnyben a szakmailag és nyelvileg is felkészült munkavállalókat. Mivel mindkét említett tényező (nyelvtudás és szakmai ismeretek bővülése) találkozik a szakképzés idegen nyelvű változata megújításának, továbbfejlesztésének gondolatában, mind a tanárok, mind pedig a diákok nagy lelkesedéssel vetették magukat a közös munkába. Tematikus terv készítésére is sor került, melynek fő feladatai: konkrét célok és követelmények meghatározása, motiválás, nevelési módszer, tananyag-feldolgozási és elsajátítási módok stb. (Kotschy 2003a).

Esettanulmány

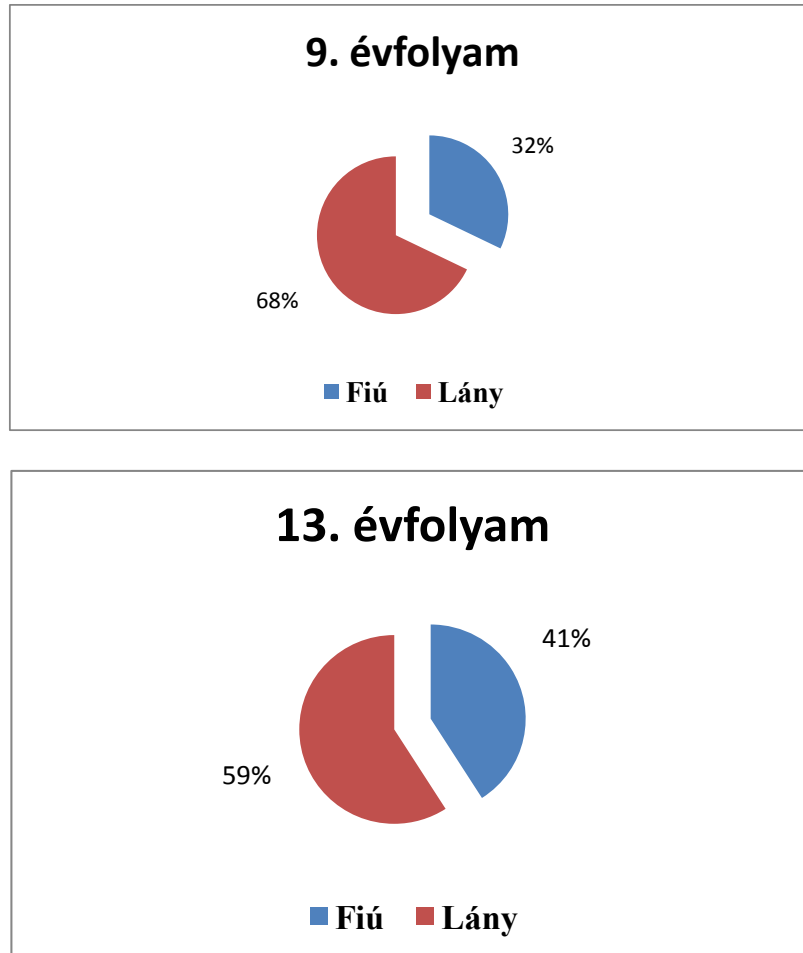
A munka első lépését az igényfelmérés jelentette egy hallgatói kérdőív formájában. A vizsgálat alapjául szolgáló kérdőív három fő területre összpontosított:

- 1) általános kérdések (pl. nem, életkor, heti óraszám, előzetes ismeretek, továbbtanulási szándék);
- 2) tanulási technikával összefüggő kérdések;
- 3) a kiépítendő adatbázisra vonatkozó információk.

A vizsgálatba két évfolyam került: azok, akik a szakmai nyelvet most kezdik tanulni (9. évfolyam) és azok, akik az idei tanévben fognak végezni, így ez tekinthető középiskolai tanulmányaik lezárásának [2].

Az eredmények feldolgozásához az egyszerű statisztikai elemzési módszerek kerültek alkalmazásra (Kerékgyártó–MundruczóSugár 2003).

Az előbbi csoport létszáma (28 fő) némileg meghaladja az utóbbiét (22 fő, a férfiak aránya itt magasabb: közel 41% a 9. évfolyam 32%-ával szemben). A nemek megoszlását az egyes évfolyamokon a következő ábra szemlélteti (1. ábra):



1. ábra: Nemek megoszlása a vizsgált évfolyamokon

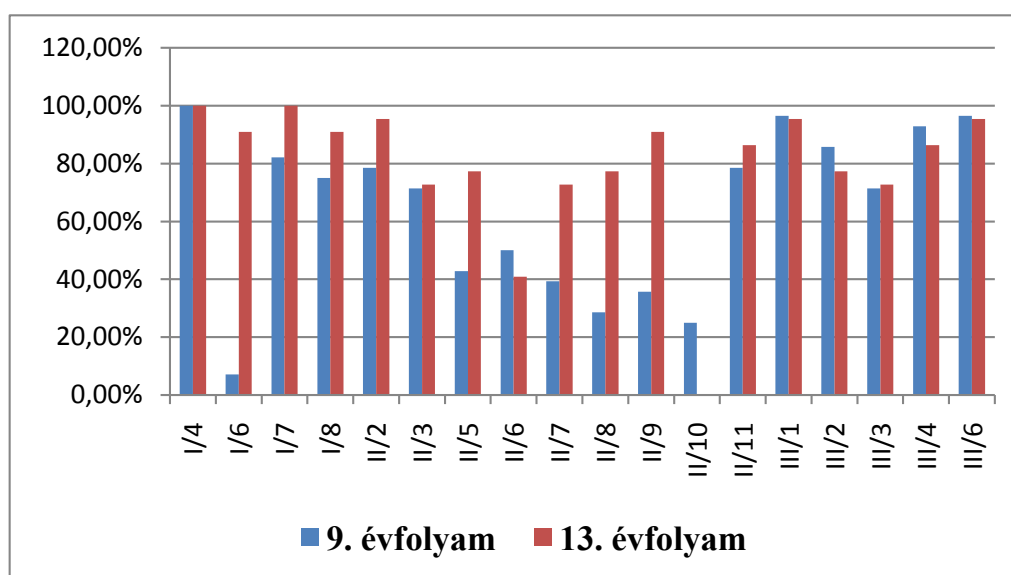
Forrás: saját munka

A két évfolyam kiválasztásában szerepet játszott az a megfontolás, hogy így jobban láthatók a kezdeti elvárások és a már több éve tanulók tapasztalatai, illetve az óraszámok eltérései alapján (6 szakmai óra a 9. évfolyamon, 8 szakmai óra a 13.-ban) is homogénebb csoportok vizsgálatára kerülhetett sor. A kérdőív egyes elemeire adott válaszokból levont legfontosabb tanulságokat az alábbi gondolatokkal, megjegyzésekkel lehet összefoglalni.

Rendkívül örömdetes tendencia, hogy nőtt a tovább tanulni szándékozók száma (82,14%-ról kerekén 100%-ra), az pedig még ennél is szebb eredmény, hogy határozottan megugrott a kifejezetten angol nyelven tovább tanulni szándékozók aránya (75%-ról 90,91%-ra). Ez arra enged következtetni, hogy a tanulók elkötelezték magukat az idegen nyelven folytatandó

tanulmányok mellett. Hasonlóan nagymértékű növekedést mutat azon diákok aránya, akik szeretik megszerezni a korábban tanultakat (78,57% helyett 13. évfolyamon már a diákok 95,45%-a jelölte be ezt az opciót). Míg szógyűjtés tekintetében az arány közel ugyanaz (71,43%, illetve 72,73%), önellenőrzés szempontjából örömdetés fellendülés tapasztalható: 42,86% helyett a végzősöknél már 77,27% jelölte be, hogy végez ilyen jellegű tevékenységet, azaz a középiskolai tanulmányok vége féle sikerült eljutniuk a tanulásszervezés magasabb fokára. Ugyancsak az önállósodásra utal az a tény, hogy a 13. évfolyamra csökkent azoknak az aránya (50%-ról 40,91%-ra), akik magántanári segítséget vesznek igénybe.

Az érettségi közelebe érve rendkívül megnő a tanulók részről az igény arra, hogy társaikkal együttműködve próbáljanak megoldani problémákat és egymást segítve juthassanak előre. Ezt bizonyítja az a szembetűnő növekedés (39,29%-ról 72,73%-ra), amely a társas tanulásra vonatkozó kérdésre adott válaszokban látszik az alábbi diagramról (2. ábra) leolvashatóan:



2. ábra: A tesztkérdésekre adott igenlő válaszok százalékos megoszlása kérdésenként

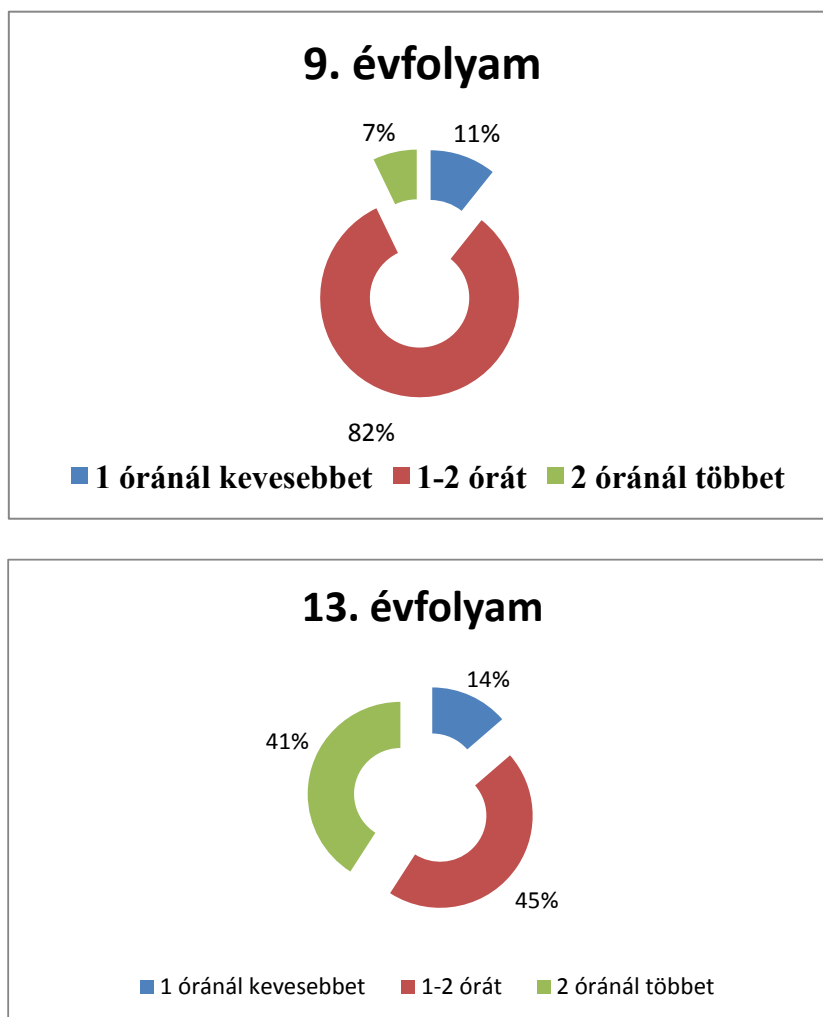
Forrás: saját munka

Ezzel lehet összefüggésben az is, hogy a szaktanári segítséget a 13. évfolyamon már kisebb mértékben veszik igénybe a tanulók a tanulási folyamat megszervezésekor: a 9. évfolyam 89,29%-a helyett ez az arány 13.-ra 68,18%-ra csökken. Ekkora valószínűleg megerősödik a kortárs csoportra történő támaszkodás tendenciája. Ennél is jobban megmutatkozik a tudatos készülődés erősödése az idegen nyelvi szakirodalom olvasása terén: míg a 9. évfolyamon csak a diákok 28,57%-a számolt be ilyenről, a végzősök között ez az arány elérte a 77,27%-ot, azaz

4 tanulóból 3 olvas szakirodalmat, még hozzá idegen nyelven (ezt a szaktanárok bátorítják is). Hatalmas változás figyelhető meg a szaktanártól kért segítség területén is: 35,71%-ról 90,91%-ra ugrott ez az arány. Ez a figyelemreméltó változás azt mutatja, hogy a társas együttműködés mellett a tanulásnak ez a tendenciája is megerősödött, s a szaktanár mindinkább az elsajátítási folyamat szerves részévé válik a diákok számára. Érdekes ennek tükrében az az eredmény, hogy a tanulók ezt a kapcsolatteremtést nem fogadóórák keretében képzelik el (a 13. évfolyamon ezt senki sem jelölte be), hanem egyéb módon próbálnak kommunikálni tanáraikkal. Mindezek mellett ekkorra megnő a szülői ház támogatásának mértéke is: 78,57%-ról 88,36%-ra nőtt az ilyen jellegű válaszok aránya.

A kiépítendő adatbázisra vonatkozó kérdésekre adott válaszoknál szinte ugyanolyan reakcióknak lehetünk szemtanúi, azonban érdekes módon két területen (mások munkáiból való tanulás, gyakorlófeladatok) a végzősöknél csökkenés tapasztalható (86,71%-ról 77,27%-ra, illetve 92,86%-ról 86,36%-ra). Ennek oka az lehet, hogy az együttes munka révén születő eredmények magabiztosságot kölcsönöznek az adott tanulópárnak vagy -csoportnak, így kevésbé merül fel az igény újabb dokumentumokkal történő összehasonlításra. A gyakorlófeladatok iránti csökkenő igény talán arra vezethető vissza, hogy az utolsó évek tananyaga sokkal jobban közelít a gyakorlathoz, az ilyen jellegű feladatok bele is vannak építve a tananyagba, tehát ezek (és a szaktanárok által egyéb módon átadott feladatok) mellett kevésbé merülhet fel szükségletként egy-egy újabb feladatsor megjelenítése. A gyakorlatokkal kevésbé ellátott első évfolyamon azonban, ahol az újdonság miatt amúgy is bizonytalanabbak a tanulók, ennél erősebb az igény a plusz feladatok iránt.

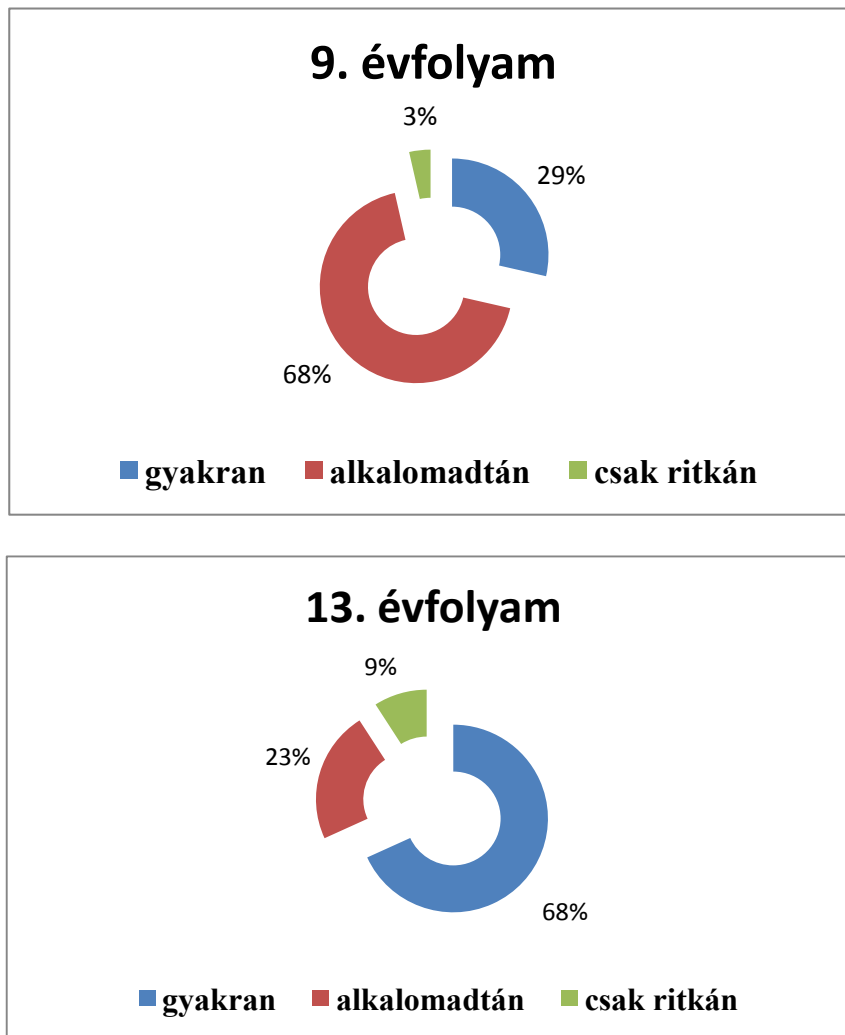
Érdekes tanulságokkal szolgál a tanulásra fordított idő változása: míg az 1 óránál kevesebbet tanulók aránya körülbelül ugyanaz maradt, a többi időintervallum megoszlásában jelentős az eltolódás: a tanulási technikák megváltozása következtében jóval kiegyenlítettebb lett az arány az 1–2 órát és a 2 óránál többet tanulók között. A végzősöknél ez mintegy fele-fele mértékben oszlik meg, a kilencedikeseknél még dominál az 1–2 órás tanulás (igaz, itt a szakmai órák száma kevesebb, és a megtanulandó anyag nehézségi foka is más). Az említett tendenciát jól szemlélteti a kérdőívek adatai alapján készített ábra (3. ábra):



3. ábra: Tanulásra fordított idő megoszlása a vizsgált évfolyamokon

Forrás: saját munka

A két évfolyam közti eltérések újabb forrását szolgáltatja az internet révén történő tanulás: a *ritkán* opciót mindkét esetben kevesen jelölték csak be (3,57%, illetve 9,09%), de az *alkalmankénti* és *gyakori* felhasználók aránya a két vizsgált tanulócsoportnál épp az ellenkezőjére fordult. Az *alkalmi* használatból (9. évfolyam, 67,86%) *gyakori* felhasználói kör lett a végzés évében (13. évfolyam, 68,18%) – az internet szerepe tehát a tanulmányok előrehaladtával rohamosan nő, egyre többen és egyre gyakrabban fordulnak ehhez a tanulási folyamat során. Ezt a hangsúly-eltolódást szemlélteti a következő diagram is (4. ábra):



4. ábra: Az internet használatának gyakorisága az egyes évfolyamokon
Forrás: saját munka

A „jó információs rendszer fő jellemzőit” firtató kérdés megválaszolásakor jelentősebb eltérés az évfolyamok között az alábbi tulajdonságok megjelölésében volt: növekedés tapasztalható a gyors hozzáférhetőség (15,58%), könnyű kezelhetőség (11,04%), rendezettség (24,68%) és naprakészség (12,01% viszonylatában), csökkenés a kétnyelvű magyarázatok (27,60%) terén. A többi felsorolt tulajdonság esetén 10%-nál kisebb mértékű növekedés (jó áttekinthetőség – 9,74%; visszakereshetőség – 7,14%; tanulási tippek – 7,47%), illetve csökkenés (adatok széles választéka – 4,55%; saját szerkeszthetőség – 6,17%) érzékelhető a 13. évfolyamban a 9.-esekhez képest. A két évfolyam egészét tekintve a diákok körülbelül ugyanolyan mértékben igénylik a gyors hozzáférhetőséget (64%), könnyű kezelhetőséget (62%), a rendezettséget (68%) és a naprakészséget (66%). Szintén hasonló súlyokkal jelenik meg a válaszok között a széles adatválaszték (48%) és a visszakereshetőség (46%). Meglepően kis érdeklődés nyilvánult meg a válaszok alapján a tananyag-bővítési tippek (14%) és a saját

szerkeszthetőség (8%) iránt, ugyanakkor kimagaslóan nagy azoknak a diákoknak az aránya, akik igénylik a kétnyelvű magyarázatokat (70%), s még ennél is fontosabbnak tartják a jó áttekinthetőséget (90%).

A fentebb leírtak alapján kirajzolódó képet tovább árnyalták azok a javaslatok, amelyeket a tanulók az egyéb válaszlehetőségeken túl fogalmaztak meg. A 9. évfolyamban ezzel még kevésbé éltek, hiszen maga a szaknyelv-tanulás is újdonság volt számukra. Ebben a korcsoportban emiatt megjelentek nem kifejezetten szakmai jellegű megjegyzések is, például a nyelvtani ismeretek bővítésére utalva. A nyelvfejlesztés célkitűzése a 13.-ra alábbhagy (bár itt is szerepel), és más szempontok, igények kezdenek dominálni (tanulmányokhoz kötődő egyéb olvasmányok, korábbi tesztek, való életből vett példák bemutatása, szójegyzékek, ellenőrzést segítő feladatsorok, rövid összefoglalások, szacikkek).

Részben e javaslatok alapján került kialakításra az az információs rendszer, amely igyekezett a kívánságoknak is megfelelni, s a tananyag teljes tartalmának lefedése mellett sok kiegészítést, önálló ismeretszerzésre alkalmas anyagot biztosítani a felhasználók számára.

Összegzés

A kérdőív tanulságait felhasználva évfolyam-specifikus mappákat lehetett létrehozni, igazodva ezáltal egyúttal a nyelvi szinthez is. A továbbtanulási szándékot szem előtt tartva az adatbázis egyre több olyan anyagot ölel fel, amely meghaladja a szakközépiskolai oktatásban elvárt tananyag kereteit, így annak a tanulók később is hasznát vehetik. Erre szolgálnak például egyes szójegyzékek és bizonyos szakirodalmi cikkek, melyek szintén a javaslatok alapján kerültek bele nagyobb tömegben az információs hálózatba. Mindezek során a szaktanárok a lehető legnagyobb mértékben igyekeztek figyelembe venni azokat a jellemzőket, amelyeket a különböző életkorú tanulók fontos szempontként említettek meg.

A legkülönbözőbb kívánságok kielégítésének igénye mellett ezt az a tény is szükségessé tette, hogy a szakmai képzés átalakulása alapvetően átrajzolta az eddigi struktúrát, így a tanulmányaikat jelenleg kezdő évfolyamok várhatóan más jellegű igényeket támasztanak az adatbázissal szemben. Ennek felmérése újabb vizsgálatokkal válhat lehetővé, s mivel e kutatások rávilágíthatnának az eddig kialakított információs hálózat gyengeségeire, továbbfejlesztési lehetőségeire, így ezek végrehajtása alapvető kérdés a minőség javítása, a felhasználói igények kielégítése érdekében. E vizsgálatok végrehajtására alapvetően alkalmas lehetne a jelen kutatás során is alkalmazott kérdéssor.

Jegyzetek

- [1] A szakirány idegen nyelven történő oktatása csak az utóbbi 5 évben kezdődött el, de már ez alatt a rövid idő alatt is sikerült érdemben felzárkózni a másik két tanítási nyelvű képzés, a németül oktatott idegenforgalom–vendéglátós szakirány mellé.
- [2] A 13. évfolyam végzős tanulói OKJ-s képzésen természetesen még továbbvihetik a tanultakat.

BIBLIOGRÁFIA

- Kerékgyártó Györgyné – Mundruczó György – Sugár András (2003): Statisztikai módszerek és alkalmazásuk a gazdasági, üzleti elemzésekben. Budapest : Aula Kiadó, 2003. 573 p.
- Kotschy Beáta (2003a): Az oktatás célrendszere. In: Falus Iván (szerk.): Didaktika. Budapest : Nemzeti Tankönyvkiadó, 2003. 137–164. p.
- Kotschy Beáta (2003b): Az iskolai oktatómunka tervezése. In : Falus Iván (szerk.): Didaktika. Budapest : Nemzeti Tankönyvkiadó, 2003. 469–486. p.
- Szombathelyi Kereskedelmi és Vendéglátói Szakképző Iskola története. In: Szombathelyi Kereskedelmi és Vendéglátói Szakképző Iskola és Kollégium honlapja. [online] [2014. 02. 12.] < URL: <http://www.keri-szhely.sulinet.hu/index.php/intezmeny/iskola/iskolank-toertene>
- 26/1997. (VII. 10.) MKM rendelet a két tanítási nyelvű iskolai oktatás irányelvének kiadásáról [online] In: Hatályos Jogszabályok Gyűjteménye [2014. 03.16] < URL: http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=99700026.MKM
- 4/2013. (I.11.) EMMI rendelete a két tanítási nyelvű iskolai oktatás irányelvének kiadásáról, [online] In: Magyar Közlöny, 2013. évi 6. szám [2014. 03.19] < URL: http://www.budapestedu.hu/data/cms154232/MK_13_006_kettanyelvu_oktatas_iranyelve.pdf

Melléklet

Kérdőív

Általános kérdések (aláhúzással válaszoljon!):

Nem:

férfi / nő

Évfolyam:

9 / 10 / 11 / 12 / 13

Heti hány órában tanulja az angolt?

2 / 3 / 5 / 18 / egyéb:

Tanul szakmai nyelvet is?

Igen / nem

Hány szakmai órája van hetente?

6 / 7 / 8 / egyéb:

Magyar nyelven is tanul(t) szakmai anyagot?

Igen / nem

Szeretne továbbtanulni?

Igen / nem

Szeretné felsőfokú tanulmányait angol nyelven folytatni?

Igen / nem

A tanulási technika kérdései (aláhúzással válaszoljon!):

Mennyi időt fordít naponta angoltanulásra?

1 óránál kevesebbet / 1-2 órát / 2 óránál többet

Szokta rendszerezni a régebben tanult és a tanulandó tananyagokat?

Igen / nem

Mindig kigyűjti az ismeretlen szavakat, kifejezéseket?

Igen / nem

Milyen mértékben használja tanulás közben az internetet tanulmányai elmélyítésében?

Gyakran / alkalomadtán / csak ritkán

Szokott valamilyen formában az ismeretszerzés során önellenőrzést végezni?

Igen / nem

Igénybe veszi nyelvi magántanár segítségét is?

Igen / nem

Együttműködik valamelyik társával a tanulás folyamán?

Igen / nem

Szokott olvasni idegen nyelvű szakirodalmat?

Igen / nem

Támaszkodik szaktanárai segítségére?

Igen / nem

Fogadóórában keresi a szaktanárokkal a kapcsolatot?

Igen / nem

Szülői segítségre számíthat?

Igen / nem

A kiépítendő adatbázisra vonatkozó információk (aláhúzással válaszoljon!):

Szükségesnek találja a szójegyzéket megtanulandó anyag mellékleteként?

Igen / nem

Tudna tanulni mások munkáiból/dokumentumaiból?

Igen / nem

Igénybe venne a kötelező tananyag melletti kiegészítéseket is?

Igen / nem

Szívesen látna az elmélet mellett gyakorlati feladatokat is?

Igen / nem

Mennyire találja fontosnak a szaktanári segítséget tanulása megszervezésében?

Nagyon / kevésbé

Későbbi életére nézve is hasznosnak találja a tanultakat?

Igen / nem

Melyek a jó információs rendszer jellemzői? (Több válasz is lehetséges!)

gyors hozzáférhetőség, könnyű kezelhetőség, adatok széles választékával rendelkezik, rendszerezett, jól áttekinthető, visszakereshető, kétnyelvű magyarázatokat is tartalmaz, tippeket ad a tanult anyag bővítéséhez, saját magam is szerkeszthetem, naprakész

Javaslatok

Milyen témaköröket látna szívesen az adatbankban?

.....
.....

Egyéb javaslatai:

.....
.....

KARNER, CECÍLIA – SZANYI, IMRE

QUESTIONNAIRE ANALYSIS OF THE METHODOLOGY ISSUES
CONCERNING BILINGUAL EDUCATION AT SECONDARY TECHNICAL SCHOOLS

Bilingual education has to face special difficulties in the field of professional training as it could become impossible without appropriate teaching materials and elaborated methods. These problems can, first of all, be solved by considering the participants' needs more and more intensively. In the first and last year of the English-Hungarian bilingual classes at Szombathely Secondary Technical School for Trade and Catering, surveying the demand took place in the form of an online questionnaire so that the database could be made user-friendly. Besides the questions concerning learning techniques (e.g. time spent on learning, frequency of using Internet), students also had the opportunity to give their opinion on the database. The present paper reports on the results of this survey while highlighting the differences between the classes involved.

ELIZABETH KÉZI

Die Sprachfrage in der Bildung der Kindergartenpädagoginnen

The European nurseries were established in the 19th century. The example set in England was soon followed by Hungary, when in 1828 countess Terese of Brunsvik sacrificed her own fortune and founded a nursery in Buda.

The 'nursery case' became an instrument of spreading national language throughout the multi-ethnic Hungarian Kingdom. It is true, the first nursery pedagogues were men with German mother tongue, and the first nurseries were established in places where German speaking citizens were in majority. Nevertheless, an association supporting nurseries of the Reform era, aimed to propagate the Hungarian language.

At the same time, sources prove that both educators and children spoke many languages in the nurseries of the 19th century. However, there is no evidence in any sources, that multilingualism would have blocked the spiritual development of children. I believe this could be an appropriate reason for experts, who oppose language education in nurseries.

Die ersten Kindergärten wurden in Europa im 19. Jahrhundert gegründet. Auch Ungarn folgte England, die Gräfin Therese Brunsvik hat in Buda 1828 auf ihre Kosten den ersten Kindergarten in Ungarn gegründet. Die Kindergartenangelegenheit wurde im vielsprachigen Ungarischen Königtum das Mittel der Verbreitung der Nationalsprache. Die ersten Kindergartenpädagoginnen, die Männer waren, hatten deutsche Muttersprache, sowie sind auch die ersten Kindergärten dort zustande gekommen, wo die Bevölkerung vorwiegend auf Deutsch gesprochen hat. Der Verein für Verbreitung der Kindergärten, der in der ungarischen Reformzeit darum organisiert worden ist, damit man die ungarische Sprache immer mehr gebraucht, hat auch schnell Erfolge erreicht, so änderte sich die Sprachsituation in Ungarn bald. Das kann man aber anhand der Quellen feststellen, dass sowohl die Kinder als auch die Erzieher in den Kindergärten des 19. Jahrhunderts mehrere Sprachen gesprochen haben. Es gibt keine Fachliteratur, die das behaupten würde, dass die Mehrsprachigkeit die geistige Entwicklung der Kinder gehindert hätte. Es wäre vielleicht ein geeignetes Argument für die Fachleute, die die Gegner der fremdsprachlichen Erziehung im Kindergarten sind.

In England, wo die Frage der Vorschulpädagogik zum ersten Mal behandelt wurde, hing das Problem der Kindergartenpädagogik mit der Entwicklung der Industrie zusammen. In Ungarn war die Situation einigermaßen anders, weil die Industrie im 19. Jahrhundert, als man die Organisation der Kindergärten begann, noch nicht so gut entwickelt war, und die Vorschulpädagogik andere Ziele und Gründe hatte, als in England. Einerseits wollte man

damit die nationale Entwicklung von Ungarn beschleunigen, andererseits wollte man die kulturelle Entwicklung von Ungarn unterstützen. Der Vorschulunterricht hing mit der Verbreitung des Unterrichtes zusammen, die gut gebildeten Damen der Adligen und des Bürgertums hofften, dass man organisierte Rahmen des Unterrichtes zustande bringen kann. Da die Mehrheit der Bürger, und auch die ersten Vorschulpädagogen auf Deutsch gesprochen haben, kann man annehmen, dass man sich in den ersten Kindergärten auf Deutsch, oder zweisprachig, also deutsch und ungarisch mit den Kindern beschäftigt hat. Es wurde auch von den Kindergartenpädagogen verlangt, die in den ersten Zeiten (bis zu den siebziger Jahren des 19. Jahrhunderts) vorwiegend Männer waren.

Die Zweisprachigkeit war in Ungarn völlig angenommen, da die politische Beziehung mit Österreich seit 1526 ständig war. In den politischen Kontakten konnte man noch im 16. Jahrhundert auch die lateinische Sprache gebrauchen, aber Latein wurde langsam eine tote Sprache, so bekam die deutsche Sprache eine immer wichtigere Rolle sowohl in den politischen Beziehungen, als auch im Alltagsleben. Es hängt auch damit zusammen, dass das Bürgertum in Ungarn in mehreren Städten (Pressburg, Kassau) deutscher Herkunft war.

Die sogenannte Reformzeit in Ungarn (1825–1848) führte aber zur Verstärkung der ungarischen Nation, diese hatte so elementare Wirkung, dass auch die nicht ungarischen Nationalitäten die ungarische Sprache erlernen wollten. *„Die Damen der Aristokratie bemühten sich, Ungarin zu werden, es haben auch die größten ungarischen Politiker, Schriftsteller, Dichter wie Széchenyi, Wesselényi, Andreas Fáy, und auch Vörösmarty verlangt, und die Wichtigkeit der ungarischen Sprache hat auch Therese Brunszvik erkannt, als sie mit mehr als siebzig Jahren begann, die ungarische Sprache zu erlernen“* (Orosz 1962, 31) [1]. Das Zitat kann auch die sprachliche Situation gut vorstellen, die die Epoche charakterisierte, in der die ersten Kindergärten gegründet worden sind. Wie wir schon geschrieben haben, wurden die ersten Kindergärten in England organisiert, die dort nicht als Kindergärten bezeichnet wurden (sondern dame school), da die Beschäftigung der Frauen die Kinderaufsicht unentbehrlich machte. Zu den Kindergärten brauchte man aber auch Bildungsinstitute. Das erste Bildungsinstitut wurde in Ungarn 1837 in Tolna eröffnet, und vor der Eröffnung kam die Sprachfrage auch in Vordergrund: *„wieder tauchte die Sprachfrage auf, weil ein englischer oder deutscher Leiter bis dann keine Ergebnisse erreichen kann, solange er sich die ungarische Sprache nicht aneignen kann“* (P. Szathmáry 1887, 49) [2].

Szathmáry, der ein eifriger Organisator der Kindergartenbewegung, der Sekretär des Ungarischen Vorschulunterrichts-vereines war, erklärt die Ursache nicht, es ist aber offensichtlich, dass man von den Erzieherkandidaten das Wissen der ungarischen Sprache

erwartet hat, außerdem konnte man das gesellschaftliche Akzeptieren sowohl des Direktors als auch des Institutes nur so sichern. Es war ziemlich schwierig, die sprachlichen und fachlichen Kompetenzen in Einklang zu bringen. Endlich wurde István Wargha beauftragt, das Institut zu leiten, und die pädagogischen Pläne auszuarbeiten. Wargha schrieb so über die Sprachfrage: *„als er an die Spitze des Bildungsinstitutes kam, sprach nur jedes zwanzigste Kind die ungarische Sprache, aber er kann mit Freude feststellen, dass nach einem Jahr schon alle Kinder auf Ungarisch gesprochen haben. Im dritten Jahr war schon auch die Alltagssprache vorwiegend Ungarisch, und es passierte ohne Zwang und bedeutende Motivation“* (Dankó 1990, 51) [3]. Wir können also feststellen, dass wir im ganzen 19. Jahrhundert über die Expansion der ungarischen Sprache sprechen können, also die eben herausbildende ungarische Nation bemühte sich, die eigene Sprache auch in der Kindergartentebewegung zu verbreiten, aber wir dürfen die gesellschaftliche Wirklichkeit auch nicht vergessen, dass die Mehrheit des Bürgertums in Ungarn deutscher Herkunft war. So müssen wir annehmen, dass die Zweisprachigkeit während des ganzen 19. Jahrhunderts in Ungarn zu beobachten war. Wir können über die Frage auch die nächsten Gedanken lesen: *„In dem ersten Kindergarten, der von Therese Brunszvik gegründet worden war, war die Wahl der Beschäftigungssprache sehr wichtig. Die Sprachfrage hing mit dem Kampf zusammen, den man für die ungarische Sprache führte, sie hing auch mit den fortschrittlichen Bestrebungen, mit der Entwicklung der Nationalkultur, mit der muttersprachlichen Erziehung der zukünftigen Generation zusammen. Therese Brunszvik aber, die am Ende ihres Lebens ihre Briefe ungarisch unterschrieben hat, gebrauchte zuerst in ihren ersten Kindergärten die deutsche Sprache“* (Dankó 1990, 30) [4].

Es können wir damit erklären, dass die Kinder zu Hause zuerst die deutsche Sprache hörten, so waren sie gar nicht imstande, die ungarischen Anweisungen zu verstehen. Nach der Fachliteratur war die Beschäftigungssprache nur in einem Kindergarten von Therese Brunszvik Ungarisch, nämlich in dem, der in Leopoldstadt in Pest gegründet worden ist, in den anderen drei haben die Kinder und Erzieher auf Deutsch gesprochen. Wahrscheinlich war die Bevölkerung in Buda deutschsprachig, in Pest aber wurde schon lieber Ungarisch gesprochen (Dankó 1990, 30).

Ede Reed, der englische Pastor hält auch für sehr kompliziert im Ungarn des 19. Jahrhunderts die Sprachfrage. Er richtet die Aufmerksamkeit von Therese Brunszvik auf das Problem folgendermaßen: *„Die größte Schwierigkeit, mit der Sie in Ihrer Heimat kämpfen müssen: die verschiedenen Sprachen. Die erste Generation aber, die den Kindergarten*

beendet, wird diese Schwierigkeit völlig vernichten, da ein Viertel der englischen Bevölkerung vor vierzig Jahren einen solchen Dialekt gesprochen hat, dass die Menschen auf dem Lande einander nicht verstehen konnten. Jetzt sprechen 20 Millionen Menschen in diesem Land eine schöne englische Sprache” (Rapos 1868, 11) [5].

1830 können wir folgende Gedanken über die Frage lesen: „*Die Kinder werden zwei Sprachen unterrichtet, von denen eine unbedingt Ungarisch sein muss*” (Peres 1848, 55) [6]. Aus den Daten stellt es sich heraus, dass in den Orten, zum Beispiel in Buda, wo die Mehrheit des Bürgertums die deutsche Sprache gesprochen hat, diese Sprache auch in den Kindergärten gesprochen wurde. Die Gesellschaft in Ungarn kämpfte aber für die ungarische Nationalsprache, und in diesem Kampf waren die Kindergärten – wie wir schon geschrieben haben – wichtige Hilfsmittel. Der Gebrauch der deutschen Sprache war auch darum so wichtig, weil die ersten Erzieher in den Kindergärten, die Männer waren, nicht Ungarisch konnten. Der erste Fachmann, Máté Kern, der für Therese Brunszvik gearbeitet hat, kam aus Berlin nach Ungarn, er arbeitete zuerst in Christienstadt, dann in Besztercebánya, dann kam er nach Wien, wo auch mit der Unterstützung von Brunszvik Kindergarten gegründet wurde. Da er Ungarisch nicht konnte, so musste er die Institute auf Deutsch leiten. Obwohl Therese Brunszvik die Bestrebungen des Ungarischen Vereines für Verbreitung der Kindergärten verstanden hat, musste sie aus dem oben genannten Grund so oft solche Personen anstellen, die nur auf Deutsch konnten. „*In den späteren Zeiten stellte Therese Brunszvik solche Erzieher in ihren Kindergärten an, die auch auf Ungarisch konnten, weil sie auch die Aufgabe bekommen haben, die Kinder Ungarisch zu unterrichten, die nur auf Deutsch gesprochen haben*” (Dankó 1990, 32) [7].

Dazu musste man natürlich solche Fachleute bilden, die alle beiden Sprachen gut sprechen konnten. Die Zweisprachigkeit war aber im Ungarischen Königtum völlig natürlich, weil Österreich und Ungarn eine politische Einheit bildeten.

Es ist auch allgemein bekannt, dass man in den Kindergärten mit schulischen Methoden gearbeitet hat, weil die Erziehungsmethoden der Kindergärten noch nicht ausgearbeitet und verbreitet worden waren.

„*In den Kindergärten in Buda und Pest 1829 wurden die nächsten Fächer unterrichtet: Religion, Buchstabenkenntnisse, Buchstabieren, Formkunde, Rechnen, ungarische und deutsche Wörter, Naturkunde, Technologie, Berufskunde, die 5 Sinnesorgane, Erdbeschreibung, nützliche Erzählungen, Maß- und Geldeinheiten, Gesundheitskunde, die Einteilung des Jahres, Singen, moralische Sprüche*” (Vág 1961, 427) [8]. Dieses Zitat beweist eindeutig die Zweisprachigkeit. Gleichzeitig musste aber Therese Brunszvik auch die

nationalen Bestrebungen in Rücksicht nehmen. Die Ungarischen Vereine für Verbreitung der Kindergärten mussten darum zustande kommen, weil man den nationalen Bestrebungen entsprechen wollte. Die Fachliteratur nimmt ausgesprochen an, dass das Ziel der Zweisprachigkeit das Entwickeln der ungarischen Sprachkenntnisse der Kinder hatte, die nur auf Deutsch sprechen konnten. Wenn Brunszvik die Unterstützung der ungarischen Gesellschaft bekommen wollte, brauchte sie unbedingt die ungarische Unterrichtssprache, weil diese die nationalen Leiter von der Kindergartenbewegung erwartet haben. Beweis dafür, dass wir oft alte Methoden erneuern, können wir in dem Buch von Dankó Ervinné auf der Seite 37 folgende Zeilen lesen: „in dem Kindergarten von Nagyszombat hat man die ungarische Sprache so gelernt, dass man ungarisch-deutsch die Zahlen gesagt hat, und inzwischen konnte Körperbewegungen machen konnte“ (Dankó 1990, 37) [9].

Viele Fakten bestätigen, dass das Programm der Reformzeit im Zusammenhang mit dem Kindergarten immer erfolgreicher wurde, und immer mehrere Kinder konnten die ungarische Sprache in den Kindergärten erlernen.

Wie wir schon erwähnt haben, wurde das erste Bildungsinstitut für Kindergartenpädagogik 1837 in Tolna gegründet, in dessen Übungskindergarten die Unterrichtssprache nach Dankó Ervinné Ungarisch war (Dankó 1990, 42).

Von István Wargha, der der erste Lehrer des Institutes für Kindergartenpädagogik war, können wir in den verschiedenen Quellen gegensätzliche Meinungen finden. Nach einigen Meinungen konnte er kaum Ungarisch. Andere aber das sagten, dass seine Studien auf Ungarisch erschienen seien. Eins ist aber annehmbar, dass er alle beiden Sprachen gut gesprochen habe. Otto Vág, der in Ungarn für einen guten Fachmann der Vorschulpädagogik gehalten wird, schrieb über Wargha folgende Sätze: *„Seine Gedanken über die Kindergartenpädagogik und die Verbreitung der Kindergärten hat Wargha in seiner Studie „Pläne der Verbreitung der Kindergärten in den zwei Ungarischen Heimaten“ veröffentlicht. Dieses Werk erschien 1843, und es war das erste bedeutende ungarische Buch über die Kindergartenpädagogik“* (Vág1979, 129) [10].

Vág behauptet: *„Nach der Meinung von Wargha muss man die Kinder im Kindergarten natürlich erziehen, man muss ihnen Möglichkeit geben, damit sie sich und ihre Umgebungs kennenlernen. Er wollte, dass die Kindergärten die Kinder auf ihr weiteres Leben vorbereiten, es wurde am weitesten aufgefasst: man muss das Kind zum Mitglied der gesellschaftlichen Schicht erziehen, aus der das Kind stammt, in der das Kind leben wird“* (Vág 1979, 129) [11].

Wenn wir die Sprachfrage betrachten, bedeutet es, dass die Kinder die ungarische Sprache unbedingt erlernen sollen, weil sie in dem ungarischen Nationalstaat leben möchten. Nicht nur der Leiter des ersten Bildungsinstitutes, sondern auch der Ungarische Verein zur Verbreitung des Vorschulunterrichtes hatten eine große Wirkung auf die Entwicklung der Kindergärten.

„Die Organisationsarbeit seiner Leiter, Leo Festetics, Móric Szentkirályi, Lajos Kacsokovics machte die Kindergartenfrage zu einer nationalen Angelegenheit, und diese Sache wurde in Dienste des Kampfes für die nationale Unabhängigkeit, für den menschlichen Fortschritt gestellt. Mit Ausnutzen der so zustande gebrachten gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Bedingungen haben die theoretischen Fachleute, István Wargha und Ferenc Ney ihre führende und praktische Tätigkeit durchgeführt, und ihre Arbeit hat dazu beigebracht, dass die ungarische Kindergartenangelegenheit in ganz Europa bedeutend wurde“ (Vág 1979, 131) [12]. Gleichzeitig hatte die Ungarische Bewegung viele Kontakte mit der europäischen Kindergartenbewegung, so ist es völlig sicher, dass der Fremdsprachenunterricht in den Bildungsinstituten eine wichtige Rolle spielte. Die deutsche Sprache hatte eine große Bedeutung, da sie in der Monarchie die Sprache der führenden Nation war, andererseits erschien die Fachliteratur in dieser Sprache, außerdem wurden die ersten Kindergärten in den Städten (z. B. Buda, Pressburg) gegründet, in denen die Mehrheit der Bürger auf Deutsch gesprochen hat, wie es wir schon früher geschrieben haben.

In Sárospatak wurde der erste Kindergarten 1846 in einem Stadtteil eröffnet, in dem die Bevölkerung auf Deutsch gesprochen hat. Schon im September wurden 90 Kinder immatrikuliert, aber im Dezember hat man schon 158 Kinder im Kindergarten gefunden. *„Nach der Statistik sprachen im Kindergarten von den 158 Kindern 113 auf Ungarisch, eins auf Ungarisch und Slowakisch, 38 auf Ungarisch und Deutsch, 5 Kinder konnten wegen ihres Alters gar nicht sprechen, eins war taubstumm“* (Szabó Béláné 1995, 12) [13]. Anhand dieses Zitates müssen wir das feststellen, dass die Kindergartenkinder mehrere Sprachen gesprochen haben, so mussten auch die Erzieher gebildet werden. Diese Meinung ergänzt auch das Zitat, das wir von der Lehrerbildung von Sopron gefunden haben: *„Mit dem kirlichen Charakter können wir erklären – dass das Institut von Anfang an ungarischsprachig war, hier lernten neben den Schülern mit ungarischer Muttersprache auch solche, die deutsche Muttersprache hatten, aus Sopron, Tolna, aus der ehemaligen, Schwäbischen Türkei, oder Schüler mit slowakischer Muttersprache, die hier die ungarische Sprache auf höherem Niveau gelernt haben, die hier die ungarische Literatur zu mögen begannen, und hier die Identität mit der ungarischen Geschichte kennengelernt haben“* (Györffy–Hunyadi 1986, 165) [14].

Wir können also behaupten, dass sowohl in der Erziehung der Kindergärten, als auch in der Bildung der Erzieher die Mehrsprachigkeit anwesend war. Obwohl das Ziel die Verbreitung der ungarischen Unterrichtsprache war, war die Fachliteratur auch am Ende des 19. Jahrhunderts vorwiegend deutschsprachig, so waren die Deutschkenntnisse unbedingt wichtig. Wenn wir von den politischen Verhältnissen nicht sprechen, auch dann dürfen wir aber die Mehrsprachigkeit der Kinder nicht vergessen. Mit dieser Situation musste man unbedingt bis 1918 rechnen.

P. Szathmáry, der eifrige Organisator des Vereines zur Verbreitung der Kindergärten in Ungarn, hat auch das geschrieben, dass die zu übertriebenen nationalen Meinungen nicht richtig sind: *„Es ist am einfachsten, durch den Vorschulunterricht die Staatssprache zu verbreiten, aber wir müssen auch uns selbst schonen, übertriebene Ideen zu behaupten. Humanismus ist wichtiger, als Nationalismus, und der Vorschulunterricht ist die Angelegenheit des Humanismus“* (P. Szathmáry 1887, 122) [15]. József Rapos war der erste solche Direktor in dem Bildungsinstitut in Pest, der zuerst als Erzieher in Székesfehérvár betätigt hat. Von ihm können wir die nächsten Gedanken über die Sprachfrage erfahren: *„In seinem Kindergarten in Székesfehérvár lernten die Kinder „auf Ungarisch und auf Deutsch“ buchstabieren, lesen analysieren, Bibel lesen, schreiben und rechnen, sowie nähen und stricken“* (Dankó 1990, 73) [16]. Diese Zeilen machen auch klar, dass die Zweisprachigkeit in mehreren Instituten festgestellt werden kann, deren Ursache wahrscheinlich nicht nur die Sprachkenntnisse der Erzieher, viel mehr die Muttersprache der Kinder waren. Wir haben keine Meinungen gefunden, die behaupten würden, dass die Zweisprachigkeit für die Kinder Nachteil hätte bedeuten können.

Wir können auch anhand unserer Erfahrungen behaupten, dass die Zweisprachigkeit bei der Sozialisation der Kinder helfen kann. Für die Erzieher war es in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts sehr wichtig Ungarisch zu wissen, weil es die Unterstützer der Kindergärten aus gesellschaftlichen, politischen Ursachen gewünscht haben. So mussten auch die Bildungsinstitute dieser Erwartung entsprechen. *„Es erscheinen unter den Bewerbungen solche, die die ungarischen Sprachkenntnisse verlangen“* (Dankó 1990, 96) [17].

Die Fachleute der Zeit wussten aber, dass man in den Gebieten, in denen die Nationalitäten lebten, nicht möglich war, so zu unterrichten, dass die Erzieher die Sprache der Nationalitäten nicht gesprochen hätten. *„Wir konnten darüber lesen, als der dritte Kindergarten in Brasso eröffnet worden ist, dass Sprachkurse für die Erzieher organisiert werden müssen, weil in den sächsischen Gebieten solche Erzieher unterrichten, die die*

Sprache der Nationalitäten nicht sprechen. Wie die Hohe Regierung Ungarischkurse organisiert hat, so wäre es wichtig, für die Ungarischsprachigen in den Nationalitätensprachen Kurse zu organisieren” (Dankó 1990, 96) [18].

Die ungarische Unterrichtsregierung hat also für wichtig gehalten, in den Kindergärten die ungarische Staatssprache zu gebrauchen. Es kann man auch in dem Kindergartenengesetz 1891 feststellen. Das Gesetz verpflichtet nämlich die Erzieher (die da schon vorwiegend Frauen waren), die ungarische Sprache sprechen zu können. Das Gesetz ist schon für die Erzieher gültig, die schon früher begonnen haben, ihren Beruf auszuüben, aber die Erzieher haben 3 Jahre Schonzeit bekommen, die Sprache zu erlernen. Für die Kinder war nicht obligatorisch, Ungarisch zu wissen, aber die Kindergärten sollten sichern, die ungarische Sprache erlernen zu können, sich auf den Schulunterricht vorbereiten zu können.

Mit Hilfe des mehrmals zitierten Buches können wir erfahren, dass die Schüler, die in den Bildungsinstituten eine Nationalitätensprache sprachen, Möglichkeit bekommen sollten, die Nationalitätensprache zu üben.

„In dem Stundenplan des Bildungsinstitutes in Hódmezővásárhely 1894/95 können wir die rumänische und serbische Sprache finden, die die Nationalitätenschüler gelernt haben” (Dankó 1990, 105) [19]. So können wir feststellen, dass es Ziel war, die ungarische Sprache zu unterrichten, aber in diesem Bereich gab es noch eine akzeptierbare Toleranz. Nach 1945 blieb die Zweisprachigkeit nur in den Nationalitätensinstituten. Die anderen Bildungsinstitute mussten mit dem obligatorischen Russischunterricht zufrieden sein.

Die Sprachfrage in dem Vorschulunterricht wurde erst direkt vor der politischen Wende 1989/1990 wieder in den Vordergrund gestellt. So hat man sich lange mit der sprachlichen Erziehung der Kinder in der Vorschulzeit nicht beschäftigt. Die Fachleute, die Gegner der fremdsprachlichen Erziehung in der Vorschulzeit sind, können vielleicht anhand der Geschichte des 19. Jahrhunderts feststellen, dass die Zweisprachigkeit die geistige Entwicklung der Kinder nicht hindert.

Für die Bildungsinstitute ist es wichtig, die Fremdsprachen in dem Unterrichtsplan zu bewahren, weil sie so den Studenten/innen, Hilfe geben können, die Sprachprüfung zu bestehen, ausländische Fachliteratur zu lesen, an ausländischen Bildungsinstituten zu studieren. Immer mehr ausländische Firmen haben in Ungarn Tochtergesellschaften, deren Mitarbeiter nur so gern nach Ungarn kommen, wenn auch ihre Kinder in dem Kindergarten oder in der Schule an dem muttersprachlichen Unterricht teilnehmen können.

All diese Gründe verlangen, dass die Fremdsprachen im Lehrplan der Bildungsinstitute wichtige Rolle bekommen sollten. Die Regierung hat uns damit geholfen, dass die Studenten,

die an der Nationalitätenbildung teilnehmen, die Sprachprüfungszeugnis im Institut erwerben können.

Notizen

- [1] Az arisztokrata nők magyarrá tételének nemzeti szellemű nevelésének szükségességét hirdette Széchenyitől, Wesselényitől kezdve Fáy Andrásig, Vörösmartyig politikusok, írók és költők egész sora – és ennek szükségességét ismerte el Brunszvik Teréz is, amikor hetedfél évtizeddel a vállán szorgalmasan tanulni kezdte a magyar nyelvet (Orosz 1962, 31).
- [2] Újra felmerült a nyelvi kérdés is, mert angol, sőt német nyelvű igazgató is egy hasonló intézet élén addig, míg a magyar nyelvet el nem sajátította, kevés eredményt várhatott (P. Szathmáry 1887, 49).
- [3] Amikor a képző intézet élére került, minden huszadik gyerek beszélt csak magyarul, de örömmel állapítja meg, hogy a nevelőmunka eredményeképpen: nincs gyermek, ki esztendeig idejárván magyarul ne beszélne. Sőt az intézet keletkezte után harmadik évre már a társalgási nyelv is többnyire a magyar lett. Ez pedig minden erőltetés és jutalom nélkül történt (Dankó 1990, 51).
- [4] A Brunszvik Teréz által alapított első óvodában folyó nevelőmunka sarkalatos kérdése volt a foglalkozási nyelv megválasztása. A nyelvhasználat kérdése szorosan összefüggött a magyar nyelvért folytatott küzdelemmel, a reformkori haladó törekvésekkel, a nemzeti kultúra fejlődésével, a jövő nemzedék anyanyelvi nevelésével. Brunszvik Teréz, aki élete végén már magyarul írta alá nevét levelein, óvodáiban először a német nyelvet honosította meg (Dankó 1990, 30).
- [5] A legnagyobb és talán egyedüli nehézség, mellyel kegyednek saját honában küzdeni kell: a nyelvkülönbség; de az óvodákból kikerülő első új nemzedék ezen akadályt meg fogja semmisíteni, hiszen ezelőtt negyven évvel Angolország $\frac{1}{4}$ része olyanemű tájszólással beszélt, hogy a vidékiek meg nem érthették egymást! Jelenleg ugyanott 20 millió ember beszél tisztán angolul (Rapos 1868, 11).
- [6] A gyermekeket legalább két hazai nyelvre tanítják, mellyek (sic!) közül az egyiknek mulhatatlanul Magyarnek (sic !) kell lennie (Peres 1848, 55).
- [7] A későbbiekben Brunszvik Teréz olyan tanítókat alkalmazott óvodáiban, akik magyarul is tudtak, hiszen fontos feladatuk lett a gyakran csak németül beszélő gyermekeket a magyar szavakra is megtanítani (Dankó 1990, 32).

- [8] A pesti, budai óvodákban 1829-ben a következő tantárgyak szerepeltek: vallás, betűismeret, betűzés, alakismeret, számolás, magyar és német szavak, az elliptikus módszer, természetrajz, technológia, mesterségismeret, az öt érzékszervről, földleírás, hasznos elbeszélések, mérték és pénzüismeret, egészségtan, különböző dolgok megnevezése, az év beosztása, ének, erkölcsi mondások és szentenciák (Vág 1961, 427).
- [9] A nagyszombati óvodában 1832-ben a testmozgással kísért német-magyar számolás, gyakorlás magyar nyelvben, foglalkozások keretében tanulták a magyar nyelvet (Dankó 1990, 37).
- [10] Az óvodai neveléssel s annak elterjesztésével kapcsolatos gondolatait Wargha *Tervek a kisdédóvó-intézetek terjesztése iránt a két magyar hazában* című munkájában fejtette ki. Ez a könyv 1843-ban jelent meg, ez volt az első jelentős magyar óvodapedagógiai írás (Vág 1979, 129).
- [11] Wargha álláspontja az volt, hogy a gyermeket az óvodában természetesen kell nevelni, azaz módot kell számukra nyújtani, hogy megismerjék önmagukat, környezetüket. Azt kívánta az óvodától, hogy a gyermeket későbbi életükre készítse elő, s ezt a legtágabb értelemben fogta fel: a gyermeket annak a társadalmi osztálynak tagjaivá kell nevelni, amelyből származnak, s amelynek soraiban élni fognak (Vág 1979, 129).
- [12] Vezetőinek, elsősorban Festetics Leónak, Szentkirályi Móricnak, Kacskovics Lajosnak szervező tevékenysége nemzeti ügyé tette, és a társadalmi haladásért, a nemzeti függetlenségért vívott küzdelem szolgálatába állította a kisdédóvás ügyét. Az így megteremtett társadalmi és gazdasági feltételeket felhasználva végezték irányító gyakorlati tevékenységüket az óvodai nevelés tekintélyes elméleti szakemberei, Wargha István és Ney Ferenc, akiknek munkássága ugyancsak hozzájárult ahhoz, hogy a magyar óvodaügy Európa–szerte tekintélyt szerezzen (Vág 1979, 131).
- [13] Az anyanyelvet és beszéd szintet összegző rovat szerint a 158 gyerekből 113 magyarul, egy magyarul és tótul, 38 magyarul és németül, öt gyerek fiatal kora miatt 'még sehogy sem beszélő', egy pedig süketnéma (Szabó Béláné 1995, 12).
- [14] Az egyházi jelleg magyarázza azt is, hogy – bár az intézet kezdettől fogva magyar tannyelvű – a magyar anyanyelvűek mellett számos Sopronból, Sopron környékéről vagy Tolna–Baranyából, a XVIII. századi telepítések során keletkezett „Schwäbische Türkei” helyiségeiből (sic!) származó német anyanyelvű, vagy alföldi, tiszántúli szlovák diák itt tanulta meg magasabb szinten a magyar nyelvet, itt szerette meg a magyar irodalmat, s itt azonosult a magyar nemzeti történelemmel (Györffy–Hunyadi 1986, 165).

- [15] Az államnyelv elterjesztésének, meggyőződésünk szerint is, a magyar kiseddévás a legkönnyebb és legrokonszenvesebb eszköze, de óvakodnunk kell attól: nehogy a túlzás e szempontot az emberbaráti fölé helyezze s az államnyelv elterjesztésének minden esetre nagyfontosságú kérdését, türelmetlen és túlhajtott eszmékkal azonosítsa. A kiseddévás mindenekelőtt az emberszeretet munkája (P. Szathmáry 1887, 122).
- [16] Székesfehérvári óvodájában a gyermekek „magyarul és németül” betűzni, olvasni, elemezni, kátézni, bibliázni, írni és számolni, ezen túl kötni, varrni, horgolni tanultak (Dankó, 1990, 73).
- [17] A pályázatok között egyre gyakrabban jelennek meg olyanok, amelyek megkövetelik az óvótól a magyar nyelv ismeretét (Dankó, 1990, 96).
- [18] A harmadik brassói magyar óvoda megalakulásával kapcsolatos cikkben olvashatunk arról 1888-ban, hogy a szász községekben olyan óvónők tanítják a gyermekeket, akik a hazai nyelvet egyáltalán nem tudják, ezért javasolja a cikk írója, hogy a magas kormány, mint annak idején az idegen nemzetiségű tanítóknak, a magyar nyelv elsajátítása végett póttanfolyamokat rendezett, most is, a szükséghez mérten azt kellene tennie (Dankó 1990, 96).
- [19] A hódmezővásárhelyi állami óvónőképző intézet 1894/95. évi órarendjéből megtudjuk, hogy a nemzetiségi hallgatók heti két órában a román és a szerb nyelvet is tanulták (Dankó 1990, 105).

LITERATUR

- Dankó, Ervinné (1990): Az óvodai anyanyelvi nevelés fejlődéstörténete. (Történeti elemzés, 1828-1900). Budapest : Tankönyvkiadó, 1990. Kézirat.
- Győrffy, Sándor–Hunyadi, Zoltán (1986): A soproni líceum. Sopron : 1986. S.n.
- Orosz, Lajos (1962): Brunszvik Teréz és a magyar nőnevelés. In. Vág–Orosz–Zibolen (1962): Brunszvik Teréz pedagógiai munkássága. Budapest : Tankönyvkiadó, 1962. 184 p.
- Orosz, Lajos (1963): Nőnevelési reformtörekvések Magyarországon 1777–1867. S.l. : S.n.
- Peres, Sándor (1848): A magyar kiseddnevelés irodalma. Pest : 1848, S. n.
- Rapos, József (1868): Brunszvik Teréz úrhölgynek... Pest : 1868, S.n.
- Szabó Béláné szerk. (1995): Sárospatak óvodatörténeti monográfiája. Sárospatak : 1995, S.n.
- P. Szathmáry, Károly (1887): A magyar kiseddévás és nevelés rövid története. Budapest. : 1887, S.n.

- Vág, Ottó (1961) Brunszvik Teréz szerepe az első magyarországi óvodák létrehozásában. *Magyar Pedagógia*, 1961. V. évf. 4. sz. 427–428. p.
- Vág–Orosz–Zibolen (1962): Brunszvik Teréz pedagógiai munkássága. Budapest : Tankönyvkiadó, 1962. 140 p.
- Vág, Ottó (1979): Óvoda és óvodapedagógia. Budapest : Tankönyvkiadó, 1979. 186 p.
- Wargha, István (1843) Terv a kiseddóvó intézetek terjesztése iránt két magyar hazában. Pest : Landerer és Heckenast, 1843. S.n.

KÉZI ERZSÉBET

A NYELVI KÉRDÉS AZ ÓVODAPEDAGÓGUSOK KÉPZÉSÉBEN

Az óvodák Európában a 19. században jöttek létre. Anglia példáját Magyarország is hamarosan követte, mivel Brunszvik Teréz grófnő 1828-ban Budán óvodát alapított a saját vagyona feláldozásával.

Az óvoda ügye a soknemzetiségű Magyar Királyságban a nemzeti nyelv terjesztésének az eszköze lett. Bár az első óvodapedagógusok, akik férfiak voltak, német anyanyelvvel rendelkeztek, valamint az első óvodák is ott jöttek létre, ahol a német nyelvet beszélő polgárság alkotta a lakosság többségét, a magyar reformkorban létrejött óvodákat terjesztő egyesület már a magyar nyelv használatát tűzte zászlajára.

Az azonban a források alapján biztonsággal állítható, hogy mind a nevelők, mind pedig a gyermekek a 19. század óvodáiban több nyelvet beszéltek. Arról egyetlen szakirodalom sem ír, hogy a többnyelvűség akadályozta volna a gyermekek szellemi fejlődését. Ez talán megfelelő érv lehet azon szakemberek számára, akik ellenzik az óvodai nyelvi nevelést.

KISPÁLNÉ HORVÁTH MÁRIA

A nem formális tanulás pozitív és negatív hatásai a felnőttek társas kapcsolataira egy kutatás eredményei alapján

A tanulmány első részében szakirodalmi áttekintést ad a felnőttkori tanulás társas kapcsolatokra gyakorolt hatásairól. A tanulmány második részében egy 2013-ban folytatott kutatás azon eredményei kerülnek bemutatásra, melyek a nem formális felnőttkori tanulás társas kapcsolatokra gyakorolt pozitív és negatív hatásaival foglalkoznak. A 350 fő válaszadó többek között a következő képzéstípusokban tanul: hobbikörök, kulturális és művészeti tanfolyamok, sportklubok, vallási képzések, életvezetési tanfolyamok. A szerző a lehetséges pozitív hatások közül a társas kapcsolatok bővülésének lazább és szorosabb módjait és a tanulást támogató családi környezetet mutatja be. A negatív hatások közül a tanuló társakkal és a családtagokkal kialakuló konfliktusokkal kapcsolatos kutatási eredmények kerülnek ismertetésre.

1. Szakirodalmi áttekintés a felnőttkori tanulás társas kapcsolatokra gyakorolt hatásairól

1.1. Pozitív hatások

A felnőttkori tanulás legfőbb pozitív hatása a témához kapcsolódóan a társadalmi tőke növekedése lehet, hiszen a felnőttoktatásban, felnőttképzésben való részvétel során az egyének nemcsak az emberi és a kulturális tőkéje, hanem a társadalmi és a kapcsolati tőkéje is gyarapodhat (Engler 2011; 2012).

A felnőttképzésben megkülönböztethetjük a társas kapcsolatok bővülésének lazább és szorosabb módozatait. A lazább formák összefüggésben állnak a tanulással, míg a szorosabbak a tanuláson túliak, kívüliek. Lazább kapcsolattartási módnak minősül, amikor a tanuló felnőttek tanulmányi szerveződések hoznak létre. Ezen szerveződések tagjai a képzés ideje alatt – különösen a vizsgákra való felkészülés idején – különféle módokon segítik, támogatják egymást (Engler 2012; Kispálné Horváth 2007b). A kapcsolatok ápolásának szorosabb formája, amikor a tanulók között tartós szakmai és baráti viszonyok születnek. Fontos tényező a felnőtt tanulók társadalmi tőkéjének növekedésében, hogy tanulásuk hatására nemcsak a kapcsolati hálójuk bővül, hanem – a társadalmi tőke multiplikációs hatása révén – a velük szoros kapcsolatot ápoló jelenlegi és volt tanuló társak által birtokolt különféle tőketípusok is a rendelkezésükre állhatnak (Bourdieu 1997; Engler 2012; Kerülő 2010).

Mindezen folyamatok által az érintettek körében a bizalom is erősödhet egy olyan korban, melyben a bizalom és a társadalmi tőke minden dimenziója tekintetében csökkenés

tapasztalható. A felnőttkori tanulás tehát a bizalmi háló újraszövéséhez is hozzájárulhat, ezért bizalom-szigeteknek is tekinthetjük a különféle felnőttképzési csoportosulásokat (Meleg 2012). A tanulás során a bizalom erősödésében fontos szerepet kap a pozitív légkör, a személyközpontúság, a barátságosság, a jóakarát, a kölcsönös tisztelet, a mások iránti nyitottság, az együttműködés és egymás támogatása (Galbraith 1992; Balázs 2004; Kálmán 2009).

A nem formális felnőttkori tanulási mintázatoknál az új kapcsolatok ápolását különösen megkönnyíti a közös érdeklődési kör, a hasonló élethelyzet és életszemlélet (Hidyné 2006; Torgyik 2013). Ezeknek a tanulási mintáknak a jelentős része önkéntes kezdeményezéseknek tekinthető, melyekben a tanulás gyakran interakciókban, közös tevékenységek formájában zajlik. A tagok ezek alatt társas támaszt kapnak a többi csoporttagtól, például pozitív társas interakció típusú támasz, információ, a megbecsültség érzete vagy érzelmi támasz formájában. A társas támasz mellett jelentős megerősítő hatása van a közös munkának, alkotásnak, az együttes élménynek is (Puskás–Vajda 2008).

A leendő új társas kapcsolatok a tanulás megkezdésében is jelentősek lehetnek a felnőtteknél, különösen a nem formális tanulás esetében. Számos – a felnőttkori tanulási motivációval kapcsolatos – elmélet kiemeli a társas kapcsolatok meghatározó szerepét. Például a Roger Boshier által kidolgozott és széles körben használt tanulási részvételt mérő eszköz hat faktora közül három is a társas viszonyokkal kapcsolatos (Cross 1982; Szabóné Molnár 2009a). Más szakemberek a személyközi energiát fontosabbnak vélik a külső tényezőkkel szemben (Szabóné Molnár 2009a), a tanulási környezet kedvező pszichoszociális légkörének – empátia, elfogadás, kongruencia, bizalom – motiváló erejét emelik ki (Szabóné Molnár 2009a), valamint a csoportnak a támogató szerepéről, pozitív ingerlő hatásáról írnak (Maróti 1992). Bizonyos rétegek – például egyedülállók, idősek, kismamák – számára a mentális biztonságérzetük növelése érdekében különösen fontosak a tanulásuk során születő új kapcsolatok. Az egyedülállók esetében a magány és a kommunikációs hiány leküzdéséhez tudnak hozzájárulni a különféle tanulási formák. Az időseknél megelőzhetők a negatív időskori elváltozások, a fölöslegesség és a kiszolgáltatottság érzésének, valamint a szociális izoláció veszélyének erősödése a nem formális tanulás és művelődés által (Cross 1982; Boga 1999; Hidyné 2006; Bajusz 2008; Szabóné Molnár 2009b; Sipos 2011). A kisgyermeküket nevelő anyák számára a képzés az otthonlétből fakadó zártság feloldását jelentheti (Engler 2011, 2012). A marginalizálódott társadalmi rétegek esetében különösen jótékony hatásai lehetnek a tanulói közösségeknek (Engler 2012).

1.2. Negatív hatások

A felnőttkori tanulás negatív hatásokat is kifejthet a felnőtt tanuló társas kapcsolataira. Az esetlegesen kialakuló konfliktusokat a tanuló társaság, az oktatók, a munkatársak és a családtagok esetében érdemes megkülönböztetni. A konfliktusok főként a hosszabb idejű, kötöttebb, és külső tanulási motívumok által gyakrabban befolyásolt formális képzésben való részvétel során jelennek meg.

A képzés során a tanuló társasággal kialakuló konfliktusok legfőbb okai a tanulói csoportban meglévő túlzott versenyszellem és teljesítmény-centrikus légkör, az esélyegyenlőtlenség és a vitakultúra hiánya (Zrinszky 1996; Cserné Adermann 2001; Török 2002). További feszültséget okozhat, és a tanulók közötti együttműködést nehezítheti, hogy a felnőtt tanulók esetében az előképzettséget tekintve gyakori a heterogenitás, még azonos képzési bemeneti követelmények mellett is. Emellett jelentős – akár az egymás megítélését is befolyásoló – eltérések fordulhatnak elő az életkor, a motiváltság, a tanulásban szerzett jártasság, a morális tulajdonságok, a személyiség tanulásra ható jegyei, a családi háttér, az életmód, a fizikai és egészségi állapot, a betöltött munkakör, a jövedelem és az időstruktúra tekintetében is (Harangi 2002).

Az oktatókkal kialakuló konfliktusok lényegi oka, ha a felnőtt tanulók úgy érzik, hogy a tanárok gyerekszerepbe kényszerítik őket, nem egyenrangú partnerként tekintenek rájuk, ha az oktatói munka tekintélyelvű, esetleg fölényességgel és a felnőtt tanulók megszegésével párosul (Maróti 1996; Zrinszky 1996; Török 2002; Jarvis 2004; Klein 2006; Cseke 2007; Kálmán 2009). További konfliktusok forrása lehet a két fél között az oktatók és a tanuló felnőttek személyiségéből adódó problémák. Az oktatóknál a szereptévesztés, a tradicionális tanárszerephez való ragaszkodás okozhat problémákat, például a tanulókkal kialakított kommunikációs formák vagy az értékelés során. A tanulóknál pedig egyes tanuló típusok – például a mindentudók, a mindennel elégedetlenek, a szorongó eminensek, a szerepelni vágyók – magatartásukkal váratlan és nehezen megoldható helyzeteket idézhetnek elő (Cserné Adermann 2001).

A felnőttek eredményes tanulását hátráltathatja, illetve a kapcsolataikat is negatívan befolyásolhatja, ha a családi vagy munkahelyi környezet nem támogatja a képzésben való részvételüket, esetleg értelmetlennek véli azt (Szabóné Molnár 2009a). A formális képzésben, munka mellett tanulóknál megnőhet a munkahelyi és a családi konfliktusaik száma, egyrészt a nem támogató légkör, hozzáállás miatt, másrészt a felnőtt tanulók minimum hármas megfelelési kényszere miatt (Kispálné Horváth 2007a). A tanulás hatására jelentkező

munkahelyi konfliktusok jelentős hányada a munkaidőben bekövetkező esetleges változásokkal kapcsolatos. Gyakran fordul elő, hogy a tanuló felnőttet nem mindig engedik el munkahelyéről a képzésre. Az is előfordul, hogy egyesek titkolják a munkáltatójuknál a tanulásukat, mivel az akár állásuk elvesztésével is járhat (Kerülő 2008). További munkahelyi konfliktusok forrása lehet, ha az adott munkavállaló tanulását a kollégái nem becsülik, vagy éppen ellenkezőleg, irigység alakul ki bennük a tanulása miatt.

A tanulás hatására a családban betöltött szerepek átmenetileg módosulhatnak, ami a tanuló és a családtagjai közötti viszonyban feszültségeket okozhat. Ez a probléma főként a képzések első felében jelentkezik, mivel a képzések második felére általában a családtagok már alkalmazkodnak a tanuló felnőtt megváltozott időbeosztásához, és ideális esetben inkább segítik, mint nehezítik a tanulását (Kerülő 2008, 2010).

2. Kutatási eredmények a felnőttkori nem formális tanulás társas kapcsolatokra gyakorolt hatásairól

2.1. A kutatásban részt vevők rövid bemutatása

A 2013-ban folytatott kérdőíves kutatásban olyan, Vas megyében élő felnőttek vettek részt, akik az adatfelvétel idején legalább két hónapja valamilyen nem formális felnőttképzési forma keretében képezték magukat. A 350 fő válaszadó által megnevezett konkrét képzések hét képzéstípusba sorolhatók. A válaszadók között legnépszerűbbek a hobbikörök; 32%-uk ilyen jellegű képzéseket látogat. Mellettük a kulturális, művészeti és a sporttal kapcsolatos klubok, tanfolyamok közkedveltek még, a válaszolók 23–23%-a tagja ezeknek. Kisebb súllyal vannak jelenek a vallási (7%) és az életvezetési (6%) tanfolyamok, valamint a nem nyelvvizsgára felkészítő idegen nyelvi kurzusok (6%) és a munkával kapcsolatos nem formális képzések (3%). A nem formális módon tanulók túlnyomó többsége, 64%-a semmilyen – sem államilag elismert, sem a képző intézmény által kiállított, illetve elismert – okiratot nem kap a képzés elvégzéséről; a többiek főként belső oklevelet, tanúsítványt vagy igazolást kapnak kézhez a képzés befejezésekor. A válaszadók között többségben vannak azok, akik már években tudják mérni képzési idejüket, hiszen 55%-uk legalább egy éve tagjai egy adott nem formális tanulási csoportnak, legtöbben, 31%-uk több mint öt éve.

A nem formális felnőttképzésben részt vevő válaszadók 64%-a nő. Lényegesen több köztük az idősebb, mint a formálisan tanulók között, hiszen 15%-uk 50–59 éves, 27%-uk 60 éves vagy idősebb. 42%-uk diplomás, szintén 42%-uk érettségizett, míg 12%-uk szakmunkás, 4%-uk nyolcéves általános iskolai bizonyítvánnyal rendelkezik. 56%-uknak van gyermeke,

azonban – életkori megoszlásukból adódóan – 68%-uknak csak nagykorú gyermekeik vannak. Szintén életkorukból adódóan közel felük, 44%-uk inaktív, akiknek kétharmada nyugdíjas. 23%-uk teljes mértékben az igényeinek megfelelő színvonalon él, további 50%-uk is inkább jónak értékeli aktuális anyagi helyzetét.

2.2. Társas tanulási motiváció

A nem formális tanulást választó felnőttek esetében egyértelműen az érdeklődési és az egészségükkel kapcsolatos motívumok a dominánsak (1. táblázat).

nem formális tanulási motiváció	típus	egyáltalán és inkább nem fontos	inkább és nagyon fontos	átlag
Tenni akarok valamit a lelki egészségemért.	egészség	22%	78%	3,11
Hasznosan szeretném tölteni a szabadidőmet.	érdeklődési	23%	77%	3,00
Számomra fontos a tanulás, az önképzés, a művelődés.	érdeklődési	26%	74%	2,96
Szeretek mindig újat tanulni.	érdeklődési	31%	69%	2,85
Tenni akarok valamit a testi egészségemért.	egészség	34%	66%	2,83
Régóta érdekel, amit most tanulok, amin most részt veszek.	érdeklődési	35%	65%	2,80
Aktív tevékenységet kerestem.	érdeklődési	33%	67%	2,78
Hasonló érdeklődésű emberekkel szeretnék megismerkedni.	társas	34%	66%	2,71
Jobban meg akarom ismerni és érteni az engem körülvevő világot.	érdeklődési	36%	64%	2,69
Kötetlenebb formában szeretnék újat tanulni, fejlődni.	érdeklődési	41%	59%	2,64
Társaságra vágytam.	társas	48%	52%	2,49
Közösségben akarok tanulni, alkotni.	társas	47%	53%	2,45
Szeretném, hogy a családtagjaim büszkéek legyenek rám.	presztízs	51%	49%	2,37
Hasonló élethelyzetben lévő emberekkel szeretnék megismerkedni.	társas	52%	48%	2,37
Az esélyegyenlőség élményét a klubban, csoportban... megélhetem.	egyéb	61%	39%	2,16
Nem szeretnék az újdonságokból kimaradni.	egyéb	66%	34%	2,07
Olyan képzést kerestem, ahol nem számít az iskolai végzettségem.	egyéb	68%	32%	2,01
A (leendő) munkám miatt érdekel.	egzisztenciális	67%	33%	1,97
Szeretek szerepelni.	egyéb	72%	28%	1,92
A barátaim többsége is továbbtanul, képezi magát.	presztízs	73%	27%	1,91
Pályát szeretnék módosítani.	egzisztenciális	84%	16%	1,55
A családom várja el tőlem, hogy képezem magam.	presztízs	87%	13%	1,50
A magánéleti problémáim miatt választottam ezt a képzést.	egyéb	87%	13%	1,48

1. táblázat: A nem formális tanulási motivációk fontosságával kapcsolatos válaszok átlagai és összevont kerekített relatív gyakoriságuk (N = 350)

A legerősebb tanulási motívum az általam megadott 23 közül a lelki egészség karbantartása, javítása a nem formális tanulás által, amely meghatározó eleme magának a komfortérzésnek. Ezen túl a válaszadók többsége számára fontos maga a tanulás, az önképzés, a művelődés, az általuk régóta érdeklődéssel kísért területen való fejlődés és az új ismeretek szerzése. Mindezek által hasznosabban tudják tölteni a szabadidejüket, a világot jobban meg tudják

érteni, egy adott témát alaposabb meg tudnak ismerni, és mindezt a nem formális felnőttképzésben kötetlenebb formában tudják megtenni. Továbbá lényeges számukra, hogy a lelki egészségük mellett a testi egészségükért is tegyenek valamit a tágra értelmezett tanulásuk segítségével.

A válaszadók számára közepesen fontosak a társas tanulási motívumok. Kétharmaduk számára inkább vagy nagyon fontos, hogy hasonló érdeklődésű emberekkel ismerkedjen meg nem formális tanulása révén. Felük tartja lényegesnek a közösségben történő tanulást, művelődést, alkotást, sportolást. Szintén felük úgy véli, hogy tanulása során új társas kapcsolatokra tehet szert, valamint hasonló élethelyzetű emberekkel ismerkedhet meg.

A presztízs, az egzisztenciális, továbbá az egyéb, a fenti kategóriákba be nem sorolt motívumok kevésbé lényegesek a válaszadók nem formális tanulásában.

2.3. Pozitív hatások

A nem formális felnőttképzésben részt vevő válaszadókra a társas kapcsolatok bővülésének lazább – a tanulóval összefüggésben álló – formája jellemző, a szorosabb – a képzésen kívüli – alig (2. táblázat).

a kapcsolattartás módjai a tanuló társakkal	soha	ritkán	gyakran	rendszeresen	átlag
Motiváljuk, biztatjuk egymást a képzésben.	15,1%	18,9%	41,7%	24,3%	2,75
Odaadjuk egymásnak az anyagainkat...	23,1%	27,4%	36,3%	13,1%	2,39
Közösen készülünk fel a megmérettetésekre.	31,4%	22,6%	27,1%	18,9%	2,33
Megbeszéljük egymással a közéleti problémákat.	25,7%	35,4%	31,1%	7,7%	2,21
A képzésen kívül is szervezünk közös programokat a városban.	30,6%	31,1%	27,4%	10,9%	2,19
Fordulhatunk egymáshoz nagyobb bajok esetén.	27,7%	37,1%	25,1%	10,0%	2,17
Megbeszéljük egymással a munkahelyi problémákat.	36,9%	30,6%	26,0%	6,6%	2,02
Megbeszéljük egymással a magánéleti problémákat.	35,1%	35,7%	22,3%	6,9%	2,01
A képzésen kívül is szervezünk közös programokat a városon kívül.	36,0%	36,6%	19,1%	8,3%	2,00
Közösen látogatjuk az intézmény más programjait.	39,4%	31,7%	22,9%	6,0%	1,95
Ünnepekkor megajándékozunk egymást.	48,0%	23,7%	18,3%	10,0%	1,90
A családtagjainkat bevonva is szervezünk közös programokat.	52,0%	28,0%	15,4%	4,6%	1,73
Vigyázunk egymás gyerekeire, unokáira...	73,4%	15,1%	9,1%	2,3%	1,40

2. táblázat: A nem formálisan tanuló felnőttek közötti kapcsolattartás módjainak gyakoriságával kapcsolatos válaszok átlagai és relatív gyakoriságuk (N = 350)

Leggyakrabban motiválják, biztatják egymást a képzésben, 66%-uk gyakran vagy rendszeresen. Majdnem felük oly módon is segíti társai tanulását, hogy rendszerint például eszközöket, anyagokat, könyveket ad kölcsön nekik, vagy közösen készül fel velük a megmérettetésekre, legyen az vizsga, koncert, kiállítás, verseny. A kapcsolatok ápolásának

szorosabb módozatai kisebb mértékben jellemzőek rájuk. Rendszeresen vagy gyakran 38%-uk vesz részt képzésen kívüli közös városi programokban, 35%-uk fordulhat a társaihoz nagyobb problémák esetén, 29–39%-uk beszél meg tanuló társaival a magánéleti, munkahelyi és közéleti kérdéseket, problémákat. 27–29%-ukra jellemző a gyakori vagy rendszeres részvétel a felnőttképzési intézmény más programjain és az adott városon kívül szervezett közös programokon, illetve az, hogy egyes ünnepeken megajándékozzák egymást. A fennmaradó két kapcsolattartási mód – melyek a családtagokkal kapcsolatosak – még ritkábban jelennek meg náluk.

A nem formálisan tanulók 43%-a csak a tanfolyamon, szakkörben, klubban találkozik a társaival, míg 57% azon kívül is. 15% (47 fő) úgy érzi, hogy baráti kapcsolatot ápol a tanuló társaival, a családtagjai után ők a legfontosabbak számára. 2% (6 fő) szerint a tanuló társak a legfontosabb személyek az életükben, rajtuk kívül nincsenek egyéb fontos kapcsolataik. (A hat fő közül három nő, három férfi. Öten 50 évesek vagy idősebbek. Négyen nem dolgoznak, mert nyugdíjasok. Kettő egyedülálló, viszont négyen nem egyedül élnek.)

A megkérdezettek 79%-a gondolja azt, hogy a képzése során született új kapcsolatai egy része tartóssá válik, a képzés vége után sem szakad meg. Ezeknek a felnőtteknek a 23%-a várhatóan két fővel, 18% három fővel, 16% négy fővel, 15% öt fővel, 12% hat-kilenc fővel, 10% tíz vagy több fővel, 6% egy fővel marad állandó kapcsolatban a képzés befejeződése után is.

A válaszadók 55%-ának teljesen, 24%-ának inkább támogatják családtagjai a nem formális képzésben való részvételét. 5%-nál fordul elő, hogy a családtagok egyáltalán nem támogatják a válaszadó ilyesfajta tanulását, művelődését.

2.4. Negatív hatások

A válaszadók 44%-a (350 főből 153 fő) szerint vannak konfliktusok a tanulócsoportjában, átlagosan 1,1 okot megjelölve a lehetséges négyből (3. táblázat).

tanulócsoportokban előforduló konfliktusok okai	összes válaszadónál (N = 350)	azoknál, akiknél vannak konfliktusok (N = 153)
Néhányan nem akarnak a többiekkel együtt dolgozni.	14,6%	33,3%
Néhányan elvárják a segítséget, de nem viszonzozzák.	13,4%	30,7%
Tanulók, tagok közötti versengés.	13,4%	30,7%
Néhányan túlságosan sokat szerepelnek a foglalkozásokon.	9,1%	20,9%

3. táblázat: A nem formális tanulócsoportokban előforduló konfliktusok okaival kapcsolatos válaszok relatív gyakorisága

Azoknak a felnőtteknek a véleménye szerint, akiknek a csoportjában előfordulnak konfliktusok, a legtöbb probléma az együttműködési készség hiányából adódik, harmaduk szerint jellemző ez a csoportjukra. További konfliktusforrás a kölcsönösség hiánya és a tagok, tanulók közötti versengés, melyek 31%-uknál okoznak problémát. Az egyes társak túlságosan hangsúlyos szereplése miatti konfrontációról 21% számolt be.

A többnyire segítő családi légkör ellenére a családok harmadánál (34%, 117 fő) előfordulnak konfliktusok – átlagosan 1,2 okból a lehetséges hétből – a felnőttkori tanulás miatt (4. táblázat).

családi konfliktusok okai	összes válaszadónál (N = 350)	azoknál, akiknél vannak konfliktusok (N = 117)
kevesebb idő és figyelem a családtagokra	15,4%	46,2%
kevesebb idő és figyelem a házimunkára	15,1%	45,3%
tanulás anyagi terhei	3,7%	11,1%
kevesebb idő és figyelem a gyereknevelésre	2,3%	6,8%
házastárs nem látja értelmét társa tanulásának	2,0%	6,0%
rászorulás a nagyszülők rendszeres segítésére	1,4%	4,3%
házastárs féltékenysége a képzésben való részvétel miatt	1,4%	4,3%

4. táblázat: A nem formális tanulás miatti családi konfliktusok okaival kapcsolatos válaszok relatív gyakorisága

Azoknál a válaszadónál, akiknek vannak családi konfliktusaik, két jelentősebb – majdnem minden második családot érintő – konfliktusforrás figyelhető meg, melyek a családtagokra és

a házimunkára fordított kevesebb idő és figyelem. Ezen családok közül minden tizediket érinti a képzési költségek kifizetése miatti konfliktus, míg a fennmaradó négy okból csak a családok 4–7%-ánál adódnak problémák.

2.5. Társaságot keresők klasztere

A nem formális tanulás hatásainak alaposabb vizsgálata érdekében végzett klaszterelemzés során négy klaszter született, melyek elnevezésénél a tanulás legjellemzőbb motivációját, legmarkánsabb okát tekintetem kiindulópontnak. Így a nem formális felnőttképzésben részt vevők esetében az *önfejlesztők*, az *elfoglaltságot keresők*, a *társaságot keresők* és az *időkitöltők* klasztereiről beszélhetünk. A négy klaszter egyike, a *társaságot keresők* jelen tanulmány témája szempontjából különösen érdekes. Ezen klaszter tagjainál a társas motiváció a fontossági sorrend második helyén áll – az egészséggel kapcsolatos motívumok után, megelőzve az érdeklődési motívumokat is – az alapsokaság harmadik helyéhez képest. Eszerint a tagok számára a nem formális felnőttképzésben való részvételükben lényegesebb, hogy társaságban legyenek, mint hogy számukra érdekes területen képezzék magukat.

A klaszter kicsi, 42 főből (a válaszadók 12%-a) áll. A klaszter tagjai között az alapsokasághoz képest több a nő (64% helyett 74%). Az alapsokaságnál idősebbek, 79% 50 éves vagy idősebb. Kevesebb köztük a diplomás (42% helyett 31%), több az alacsonyabb végzettségű, mivel negyedük általános iskolai vagy szakmunkás bizonyítvánnyal rendelkezik. Köztük van a legtöbb egyedül élő (16% helyett 29%) és a legtöbb szülő, 79%. Gyermekük túlnyomó többsége már nagykorú. Az átlagnál sokkal kevesebben dolgoznak, csak 26%. Az inaktívak 94%-a nyugdíjas. A tagok az aktuális anyagi helyzetüket az átlagnál kissé rosszabbnak ítélik.

Többen vesznek részt vallási képzésben (7% helyett 21%), kevesebben hobbitanfolyamon (32% helyett 21%). Köztük van a legtöbb hosszabb ideje tanuló: 45% több mint öt éve, 26% 1–5 éve látogatja az adott nem formális képzést. Több mint 80%-uk semmilyen okiratot nem kap a képzés elvégzésekor.

Társas tanulási motivációjuk fontossága ellenére a klasztertagok közötti különféle kapcsolattartási módok az alapsokasághoz képest ritkábbak. A képzésben 29–43% támogatja rendszeresen vagy gyakran valamilyen módon a társait, míg a képzésen kívüli kapcsolattartás – például közös programok szervezése, egymás segítése – 14–29%-uknál fordul elő gyakran vagy rendszeresen. Viszont köztük van a legtöbb olyan tag (11%), akik számára a tanulótársaik a legfontosabb személyek, mivel rajtuk kívül nincsenek egyéb fontos

kapcsolataik. Az alapsokasághoz képest kissé többen (84%) gondolják azt, hogy a képzés vége után is kapcsolatban maradnak néhány társukkal, viszont kevesebb emberrel. Az átlagnál kisebb mértékben (38%) vannak konfliktusok a csoportjaikban. Az egyes – megadott – konkrét problémák jelenlétéről csak egy vagy két klasztertag számolt be. Tanulásuk miatt 45%-nak (az alapsokasághoz képest magasabb – a legmagasabb – arányban) vannak családi konfliktusaik. A különféle konfliktusforrások esetükben megoszlának, 0–7%-nál jelentkeznek, azaz nincs egy olyan tanulás miatti családi probléma, amely domináns lenne a klaszteren belül.

BIBLIOGRÁFIA

- Bajusz Klára (2008): Az időskori tanulás. In: *Új Pedagógiai Szemle*, 2008. márc. 58. évf. 3. sz. 69–73. p.
- Balázs Tamás (2004): Gyakorlati tapasztalatok a felnőttképzésben. In: Soós Roland – Fedor László – Balázs Tamás (szerk.): A non-formális tanulás térhódítása. A felnőttképzés módszertana. Szakirodalmi és módszertani gyűjtemény IV. kötet. Miskolc : Észak-magyarországi Regionális Munkaerőfejlesztési és Átképző Központ, 2004. 104–118. p.
- Boga Bálint (1999): Az idős emberek és a felnőttoktatás. In: *Kultúra és Közösség*, 1999. 3. évf. 1. sz. 137–145. p.
- Bourdieu, Pierre (1997): Gazdasági tőke, kulturális tőke, társadalmi tőke. In: Angelusz Róbert (szerk.): A társadalmi rétegződés komponensei. Válogatott tanulmányok. Budapest : Új Mandátum Könyvkiadó, 1997. 156–177. p.
- Cross, Patricia K. (1982): Adults as learners. Increasing Participation and Facilitating Learning. San Francisco – Washington – London : Jossey-Bass, 1982. 287 p.
- Cseke Viktória (2007): Tanári személyiség a közoktatásban és a felnőttoktatásban. In: *Tudásmenedzsment*, 2007. 8. évf. 1.sz. 37–43. p.
- Cserné Adermann Gizella (2001): Konfliktusok a felnőttoktatásban. In: *Tudásmenedzsment*, 2001. 2. évf. 1. sz. 28–40. p.
- Engler Ágnes (2011): Kisgyermeket nevelő hallgatók felsőfokú tanulmányainak vizsgálata. In: *Debreceni Szemle*, 2011. 19. évf. 2. sz. 243–256. p.
- Engler Ágnes (2012): A felnőttkori tanulás közösségi hozadéka. In: Juhász Erika – Chrappán Magdolna (szerk.): Tanulás és művelődés. Debrecen : Debreceni Egyetem, 2012. 238–243. p.

- Galbraith, Michael W. (1992): A hatékony segítő munka kilenc alapelve. In: Maróti Andor (szerk.): Andragógiai szöveggyűjtemény II. Válogatás a felnőttoktatás elméletének külföldi szakirodalmából. Budapest : Nemzeti Tankönyvkiadó, 1997. 63–68. p.
- Harangi László (2002): Eltérő tanulói sajátosságok a felnőttoktatásban. In: Benedek András – Csoma Gyula – Harangi László (szerk.): Felnőttoktatási és -képzési lexikon. Budapest : Magyar Pedagógiai Társaság–OKI Kiadó–Szaktudás Kiadó Ház, 2002. 121. p.
- Hidy Pálné (2006): Tétlenül és tehetetlenül? A tanulás funkciói és funkcióváltozásai az időskorban. In: *Felnőttképzés*, 2006. 4. évf. 2–3. sz. 20–25. p.
- Jarvis, Peter (2004): *Adult Education and Lifelong Learning. Theory and Practice*. London – New York : RoutledgeFalmer, 2004. 382 p.
- Kálmán Anikó (2009): *Az oktatástól az önálló tanulásig*. Budapest : Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem Alkalmazott Pedagógia és Pszichológia Intézet, 2009. 240 p.
- Kerülő Judit (2008): A felnőttek tanulási motivációi. In: Juhász Erika (szerk.): *Andragógia és közművelődés*. Debrecen : Debreceni Egyetem, 2008. 177–185.
- Kerülő Judit (2010): „Sosem gondoltam, hogy a tanulás hiányozni fog!” A felnőttkori tanulás örömei és terhei. In: Csótiné Belovári Anita (szerk.): *A felnőttképzés perspektívái nemzetközi konferencia kötete*. 2010. szeptember 17. Kaposvár : Kaposvári Egyetem Pedagógiai Kara, 2010. 59–64. p.
- Kispálné Horváth Mária (2007a): A felnőttek tanulási jellemzői I. In: *Új Pedagógiai Szemle*, 2007. szept. 57. évf. 9. sz. 31–45. p.
- Kispálné Horváth Mária (2007b): A felnőttek tanulási jellemzői II. In: *Új Pedagógiai Szemle*, 2007. okt. 57. évf. 10. sz. 3–23. p.
- Klein Sándor (2006): Egyenlő felek párbeszéde. A felnőttek tanulása a változó világban. In: *Felnőttképzés*, 2006. 4. évf. 1. sz. 6–9. p.
- Maróti Andor (1992): Résztvevő-központúság a felnőttek tanításában. In: Maróti Andor (szerk.): *Tanulmányok és előadások a felnőttek képzéséről*. Budapest : Nyitott Könyv Kiadó, 2005. 99–118. p.
- Maróti Andor (1996): Van-e didaktikája a felnőttek tanításának? In: Koltai Dénes (szerk.): *Andragógiai olvasókönyv I*. Pécs : Janus Pannonius Tudományegyetem, 1996. 248–259. p.
- Meleg Csilla (2012): A bizalom hálójában – társadalmi nézőpontok. In: *Jura*, 2012. 18. évf. 1. sz. 72–77. p.

- Puskás-Vajda Zsuzsa (2008): Önkéntes társulások, mint az esélyteremtés szinterei. A helyi társadalom erőforrásai. In: Kopp Mária (szerk.): Magyar lelkiállapot 2008. Esélyerősítés és életminőség a mai magyar társadalomban. Budapest : Semmelweis Kiadó, 2008. 146–152. p.
- Sipos Mercédesz (2011): Az időskori motiváció kutatása. In: *Gerontoeducáció*, 2011. 1. évf. 1. sz. 4–21. p.
- Szabóné Molnár Anna (2009a): A tanuló felnőtt. In: Golnhofer Erzsébet (szerk.): *A tanulás sokszínű világa. Tanulásfelfogások különböző nézőpontokból. A Pedagógusképzés tematikus száma*, 2009. 7. évf. 2-3. sz. 199–220. p.
- Szabóné Molnár Anna (2009b): Tanulás időskorban. In: Zrinszky László (szerk.): *A megújuló felnőttképzés. Tanulmányok a neveléstudomány köréből*. Budapest : Gondolat Kiadó, 2009. 174–183. p.
- Torgyik Judit (2013): *A tanulás szinterei felnőtt- és időskorban*. Budapest : Eötvös József Könyvkiadó, 2013. 180 p.
- Török Iván (2002): Negatív tanulási motívumok. In: Benedek András – Csoma Gyula – Harangi László (szerk.): *Felnőttoktatási és -képzési lexikon*. Budapest : Magyar Pedagógiai Társaság–OKI Kiadó–Szaktudás Kiadó Ház, 2002. 387–388.
- Zrinszky László (1996): *A felnőttképzés tudománya. Bevezetés az andragógiába*. Budapest : Okker Oktatási Iroda, 1996. 258 p.

KISPÁLNÉ HORVÁTH, MÁRIA

POSITIVE AND NEGATIVE EFFECTS OF NON-FORMAL ADULT LEARNING ON SOCIAL RELATIONSHIPS BASED ON THE RESULTS OF A RESEARCH

In the first part of her article Kispálné Horváth Mária provides an overview of professional literature about the effects of adult learning on social relationships. In the second part she presents the results of a research carried out in 2013 which are related to the positive and negative effects of non-formal adult learning on social relationships. The 350 respondents are learning in various types of trainings including, for example, recreational clubs, cultural and artistic courses, sports clubs, religious trainings and life skills courses. Regarding the possible positive effects the author demonstrates the looser and tighter ways of broadening social relationships as well as family background which can support learning. Finally, as for the negative effects, the results relating to conflicts with other adult learners and family members are shown.

KOLLARICS TÍMEA

**Tanösvények hatékonyságának vizsgálata
– A Gyadai tanösvény felmérésének tapasztalatai –**

A tanösvények jelentős szerepet töltenek be a környezeti szemléletformálásban, valamint fontos ökoturisztikai attrakciók is. A tanösvények eredményességének, tényleges hasznosulásának meghatározása nehéz, objektív mérési rendszer szükséges hozzá a többi tudományterülethez hasonlóan. A hazai tanösvények hatékonyságvizsgálatánál megkíséreltük az ismeretszerzés vizsgálatát kérdőíves módszerrel. A hatékonyságvizsgálat a pedagógiai aspektusokon túl tervezési-módszertani kérdésekre is válaszokat ad, valamint a látogatói elégedettség mérésére is alkalmas. A felméréseket három helyszínen végeztük (Tiszavirág ártéri sétaút és tanösvény, Gyadai tanösvény és Lóczy-gejzír sétaút), a tanulmány a Gyadai tanösvény felmérésének eredményeit és tapasztalatait mutatja be.

1. Elméleti háttér, kutatási előzmények, célok, helyszínek, módszerek

A hatékonyságvizsgálat elméleti háttere, valamint a felmérések módszerei, helyszínei részletesebben bemutatásra kerültek egy korábbi tanulmányban (Kollarics, 2014). Jelen tanulmányban mindezekről csak röviden, összefoglalóan írok.

A hatékonyságvizsgálat vagy impact elemzés egy értékelési folyamat, amelynek célja, hogy tudományosan alátámasztott eredményekkel igazolja egy adott szolgáltatás létjogosultságát, kimutatva annak közvetlen hasznát, hatását (European Centre 2005). A pedagógia területén a hatékonyság méréséhez objektív mérési rendszerre lenne szükség, egyelőre azonban a hatékonyságmérés többnyire a könnyen mérhető szinteken valósul meg, ahol az eredményességet, illetve az elégedettséget vizsgálják szubjektív értékeléssel (elégedettségi kérdőívek). Léteznek írásbeli vagy szóbeli mérések is, amelyek megmutatják, hogy hogyan sikerült elsajátítani a pedagógiai folyamatokban átadott ismereteket. A pedagógiai hatékonyságvizsgálatok terén az lenne a legideálisabb szint, amely a tanult ismeretek alkalmazhatóságát vizsgálja a résztvevők további életében (Hajas 2011).

Mivel a tanösvények környezeti nevelési objektumok, ezért kiemelten kell kezelnünk az ökoturisztikai attrakciók és a környezeti nevelési létesítmények eredményességének vizsgálatára vonatkozó eljárásokat. Az ilyen jellegű objektumok eredményességének mérése külföldön és Magyarországon is elsősorban az interpretáció elemzését jelenti, nem az ismeretek gyarapodását vizsgálják. Az interpretáció vizsgálatának alapvető módszerei a kommunikáció nélküli (megfigyeléses és követéses), valamint a kommunikáció által

megvalósuló felmérések (kérdőív és interjú) (Prince 1982; Puczko-Rátz 2011). A kérdőíves vizsgálatok lehetővé teszik a visszaemlékezés és a felismerés mérését is.

Magyarországon nem találtunk olyan felmérést, amely környezeti nevelési létesítmények hatékonyságának vizsgálatát célozta. A nemzetközi szakirodalomban az Egyesült Államokból ismert néhány felmérés, ahol tanösvények kísérőfüzettel vagy kísérőfüzet nélkül történt bejárásának ismeretátadási hatékonyságát vizsgálták (Espinoza 2006), illetve a látogatóközpontokban megvalósuló interpretáció kapcsán a rövid, illetve a hosszú távú emlékezést mérték (Hockett 2008). Német nyelvterületen egy élményösvény értékeléséről vannak információink (Megerle 2005).

A tanösvényekkel kapcsolatos felmérésünk célja elsősorban az ismeretszerzés vizsgálata volt: arra szeretnénk volna választ kapni, hogy a tanösvényeket bejáró látogatók ismeretei bővülnek-e a tanösvények bejárása során, kimutatható-e egyértelműen az ismeret-átadásban betöltött szerep. Cél volt továbbá a tanösvények látogatási szokásainak és a látogatói elégedettségnek a felmérése, amelyekből következtetéseket lehet levonni, valamint módszertani javaslatokat lehet megfogalmazni a tervezési folyamathoz.

A hatékonyságvizsgálathoz a felmérések helyszínéül három, egymástól több vonatkozásban is eltérő tanösvényt választottunk az ország különböző területeiről: a Tiszavirág ártéri sétaút és tanösvényt, a Gyadai tanösvényt és Lóczy-gejzír sétautat.

A *Gyadai tanösvény a Katalinpusztai tanösvények* hálózatának központi egysége, amely erdészeti fenntartásban üzemel. A tanösvény-hálózat tájékoztató táblák segítségével mutatja be a környék természeti adottságait és a táj hagyományos hasznosítását, kiemelve az erdőgazdálkodást és erdei kismesterségeket. A hálózat tagja egy madártani ösvény is, valamint a bemutatóhely-rendszer legújabb egysége a *Legyél Te is kiserdész!* ovis élményösvény. Az útvonalak bejárását igény szerint foglalkoztató füzetek teszik tartalmasabbá. A tanösvény számos épített elemmel csalogatja a látogatókat, ilyen például a Lósi-patak völgytalpán átvezető pallósor, a mérleghintaként működő fahíd, vagy a vaskos farönkökből kialakított „Óriások pihenője”, és a gyalogos függőhíd. A Gyadai tanösvény (*1. kép*) 2010-ben elnyerte „Az év ökoturisztikai tanösvénye” címet.

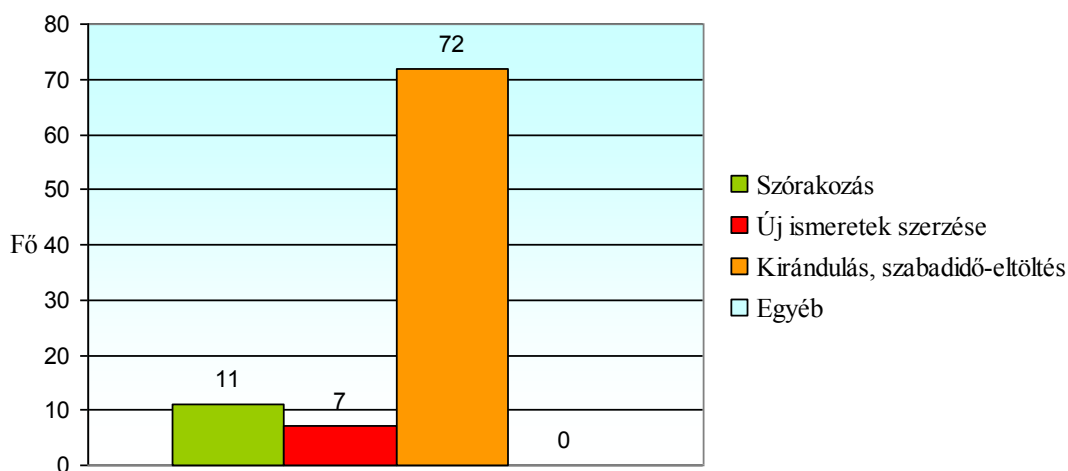


1. kép: A Gyadai tanösvény indítótáblája

A kiválasztott tanösvények hatékonyságvizsgálatánál megkíséreltük az ismeretszerzés vizsgálatát kérdőíves módszerrel. A felmérés módszere leginkább a társadalomtudományi kutatásokban alkalmazott hatásvizsgálathoz hasonlítható, amely minden esetben valamely társadalmi beavatkozás, oktatási módszer hatásának elemzését tűzi ki célul (Babbie 1995). A felmérés első részében a kérdőíveken kizárólag zárt kérdéseket alkalmaztunk, ahol a bevezető kérdésekben többek között a látogatás célját, motivációját, a kirándulási szokásokat és a helyszín ismertségét mértük fel. A kérdőívek gerincét azok a tesztkérdések alkották, ahol a látogatók előzetes ismereteit vizsgáltuk az adott helyszínre jellemző szöveges, illetve képfelismerő kérdésekkel. A felmérések második körében alkalmazott kérdőíveken zárt és nyílt kérdéseket is feltettünk a látogatás hasznosságáról, a látogatók véleményéről, és ismételten alkalmaztuk az első kérdőíven megfogalmazott tesztkérdéseket, amellyel a tanösvényen bemutatott ismeretek szintjének változását mértük. Minden válaszadót önmagához viszonyítottunk (önkontrollos pedagógiai kísérlet), és azt mértük, hogy hány jó választ adott a tanösvényre érkezéskor, illetve távozáskor. Az öt kérdésből kiindulva a hibátlanul válaszolók öt pontot érhetnek el mindkét tesztnél, és a pontértékek különbségéből statisztikai próbát tudunk végezni. Mivel az adataink ugyanazoktól a vizsgált személyektől származnak két különböző mérés eredményeképpen, a két változó számtani középértéke közötti szignifikáns különbség valószínűségének meghatározására egymintás t-próbát alkalmazhattunk (Falus–Ollé 2000). A Gyadai tanösvényen 80 főt tudtunk elérni.

2. A Gyadai tanösvény hatékonyságvizsgálatának eredményei

A felmérés első körében a helyszínrre vonatkozó előzetes ismereteket, valamint a tanösvény felkeresésének célját, körülményeit szeretnénk megismerni a látogatók válaszaiból. A tanösvényt bejáró látogatók közül szinte egyenlő arányban találunk hetente (15 fő, 18,75 százalék), havonta (24 fő, 30 százalék), évente 2–3 alkalommal (20 fő, 25 százalék), vagy csak alkalmasszerűen (21 fő, 26,25 százalék) kirándulókat. Figyelemre méltó, hogy a válaszadók többsége az ismerősöktől (37 fő, 46,25 százalék) hallott a tanösvényről, de az internetről is sokan tájékozódtak (18 fő, 22,5 százalék), a többi válaszadó egyéb információforrásokat nevezett meg (útikönyv, útszéli jelzés, óvoda, újság). A vendégek 90 százaléka (72 fő) kirándulási és szabadidő-eltöltési céllal kereste fel a helyszínt, míg új ismeretek megszerzésének szándéka csupán a látogatók 8,75 százalékát motiválta (1. ábra).



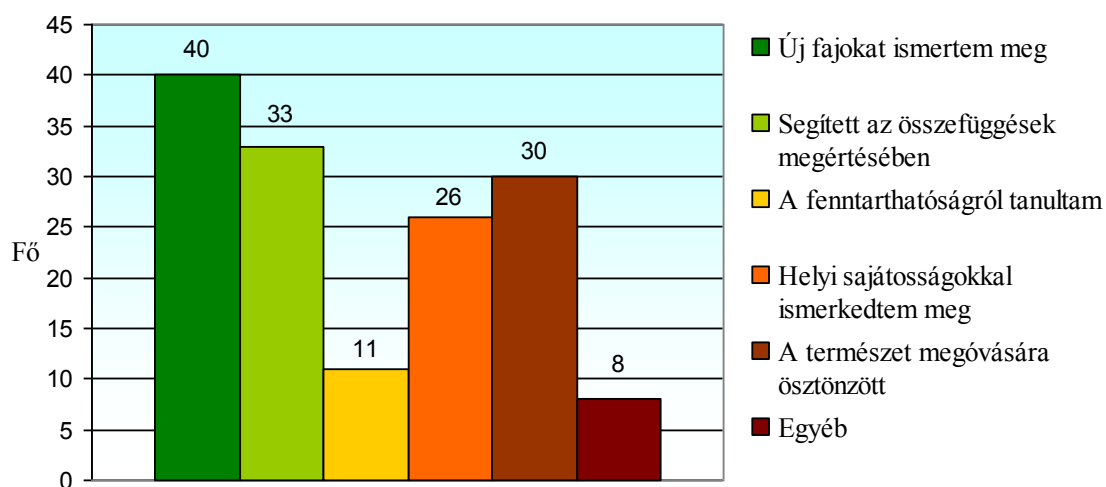
1. ábra: A látogatók motivációja a tanösvény felkeresésére (n = 80)

Arra a kérdésre, hogy a látogatók ismerik-e a tanösvény fenntartóját, a válaszadók mindössze 30 százaléka (24 fő) válaszolt helyesen. A kirándulók majdnem fele (35 fő, 43,75 százalék) először járt a helyszínen, 29-en már legalább kétszer jártak itt, de akadtak olyanok is, akik több mint ötször (16 fő). Ami a látogatás módját illeti, a válaszadók 95 százaléka (76 fő) egyénileg járta be a tanösvényt, és mindössze négyen jöttek csoportosan, szakvezetést senki sem vett igénybe.

A demográfiai adatok elemzése alapján 39 férfi és 41 nő kereste fel a vizsgált időszakban a helyszínt, életkor tekintetében 7–60 éves korig minden korosztály képviseltette magát. A látogatók többsége a 31–40 éves korosztályba (41 fő) és a 8–14 éves korosztályba tartozott (10 fő), tehát a legtöbben a gyerekes családok voltak. A válaszadók többsége Budapestről (21

fő), Budapest környékéről (48 fő), ezen belül Vácról (23 fő) érkezett, a látogatók 86,25 százaléka tehát a közeli településeken lakik.

A felmérés második kérdőívének adatai szerint a megkérdezett látogatók 98,75 százaléka (79 fő) *elégedett*, illetve *nagyon elégedett* volt a tanösvénnyel (4-es, 5-ös értékelés ötfokozatú skálán), 70 fő biztosan visszatérne más alkalommal is (5-ös értékelés). A válaszadók pontosan fele (40 fő) az új fajok, élőlények megismerését fogalmazta meg a bejárás elsődleges hasznaként, 33 fő szerint a tanösvény látogatása segített a természet összefüggéseinek megértésében (2. ábra).

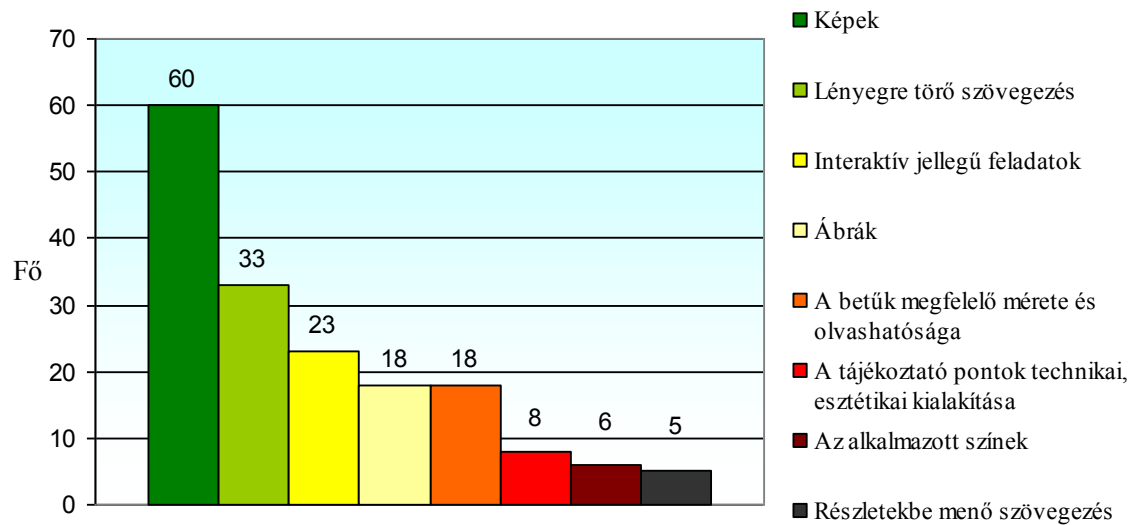


2. ábra: A bejárás hasznossága (n=80)

A Gyadai tanösvényen a táblákon feltüntetett látnivalók közül a legtöbben (18-an) az őszi kikericsre emlékeztek, de megemlézték a válaszadók a macskabaglyot, a pelét és a fafajokat is. A bejárás során a függőhíd, a kivitelezés, a mozgásos feladatok és a pallósor tetszett a leginkább a látogatóknak. A tanösvény számos állomásán interaktív elemek is vannak, amelyekről megkérdeztük a látogatók véleményét. A válaszadók 80 százaléka (64 fő) jó ötletnek tartja ezeket a berendezéseket, maga is kipróbálta. 16 fő (20 százalék) inkább a fiatalabb korosztály számára tartaná hasznosnak, és figyelemre méltó, hogy senki nem tartotta szükségtelennek a foglalkoztató elemeket.

A tervezés-módszertani vonatkozású kérdéseknél azt kérdeztük a látogatóktól, hogy milyen módon vették szemügyre a táblákon feltüntetett információkat, illetve hogy mi kelti fel leginkább a figyelmüket egy tájékoztató táblán. A tanösvényt bejárók több mint kétharmada (56 fő, 70 %) csak a lényegesebb információkat nézte meg a táblákon, 14 fő (17,5 százalék) alaposan elolvasta a tájékoztató táblák tartalmát, 9-en (11,25 százalék) pedig csak a képeket nézték meg. A látogatók háromnegyedének (60 fő, 75 százalék) a képek keltik fel a leginkább

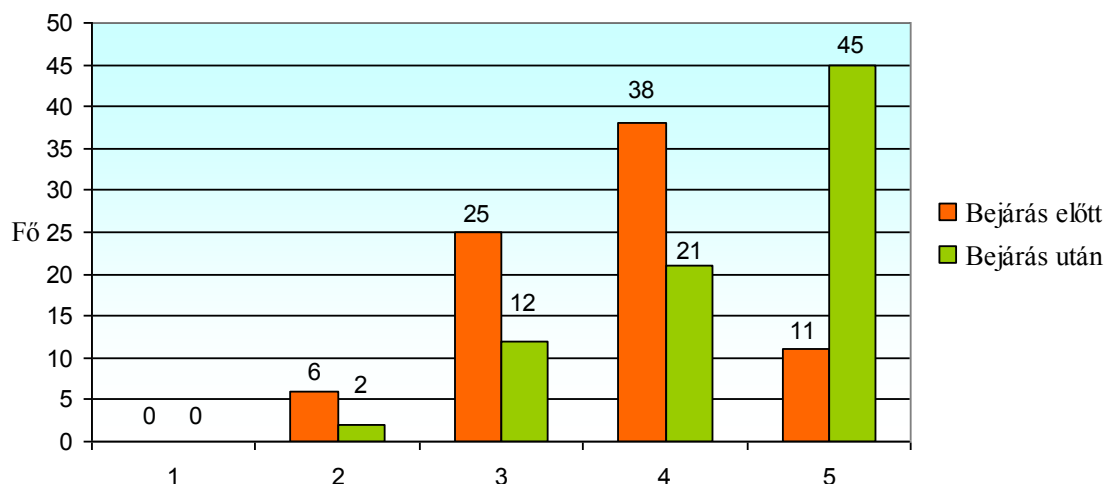
a figyelmét a táblákon, a lényegre törő szövegezést 33-an említették (41,25 százalék), harmadik helyre az interaktív jellegű feladatok kerültek (23 fő, 28,75 százalék) (3. ábra).



3. ábra: A látogatók figyelmét felkeltő elemek a tájékoztató táblákon (n = 80)

A felmérés kulcsfontosságú része az ismeretszerzés hatékonyságának vizsgálata volt. Az ismeretek bővülésének ellenőrzésére öt kérdést tettünk fel a látogatóknak a bejárás előtt és a bejárás után is, a kérdések sorrendjét megváltoztattuk. Az első ismeret-jellegű kérdésben a barna erdőtalajt kellett felismerniük a válaszadóknak képről, három választási lehetőségből. A második kérdés a talajerózió meghatározására irányult, itt négy választási lehetőséget adtunk. A harmadik kérdés a nedves élőhelyet leginkább kedvelő fafaj kiválasztására vonatkozott, szintén négy válaszlehetőséggel. A negyedik tesztkérdés ismét képfelismerés volt, ahol a mocsári gólyahírt kellett kiválasztani három növény fotója közül. Az utolsó kérdésben arra kerestük a választ, hogy milyen típusú növény a komló (három válaszlehetőség).

A hatékonyságvizsgálat kiértékelése matematikai statisztikai módszerekkel történt; minden válaszadót önmagához viszonyítottunk, és azt mértük, hogy hány jó választ adott az illető a tanösvényre érkezéskor, illetve távozáskor. A tanösvény bejárása előtt a látogatók többsége négy jó választ adott meg (38 fő, 47,5 százalék), mind az öt kérdésre tizenegyen válaszoltak helyesen (13,75 százalék). A bejárás után 45-en hibátlanul válaszoltak mind az öt tesztkérdésre (56,25 százalék) (4. ábra). Mivel az adataink ugyanazoktól a vizsgált személyektől származnak két különböző mérés eredményeképpen, a két változó számtani középértéke közötti szignifikáns különbség valószínűségének meghatározására egymintás t-próbát (t' próbát) alkalmazhattunk (Falus–Ollé 2000). Feltételezésünk szerint a tanösvény bejárása során jelentősen, nem a véletlennek köszönhetően változott (nőtt) a látogatók ismeretszintje (4. ábra).



4. ábra: 1,2,3,4 és 5 helyes választ adó látogatók száma a bejárás előtt és után (n = 80)

A bemenő kérdőív tesztkérdéseire a válaszok statisztikai átlaga 3,675, míg a bejárás utáni válaszok esetén az átlag 4,3625 lett. A különbség szemmel láthatóan is jelentős (normál eloszlás elferdülése), de a nullhipotézis igazolására, vagyis arra, hogy a tanösvényt bejárók ismeretei szignifikánsan gyarapodtak a látogatás során, egymintás t-próbát alkalmaztunk. A statisztikai számítások alapján a két minta 99,9 százalékos valószínűséggel szignifikánsan különbözik egymástól, vagyis a látogatók ismeretei gyarapodtak. A szignifikancia-vizsgálattal a minta által reprezentált populációra is következtetéseket fogalmazhatunk meg: a Gyadai tanösvény bejárása során a látogatók ismeretei gyarapodnak.

3. Összegzés

A pedagógiai vizsgálatok területén a hatékonyság nehezen mérhető, hiszen objektív mérési rendszerre van szükség a változások kimutatásához. Az ökoturisztikai bemutatóhelyek esetében az eredményességet általában az interpretáció hatékonyságával fejezik ki, amelyre elsősorban a visszaemlékezés és a felismerés vizsgálatával következtetnek.

A környezeti nevelési létesítmények esetében az ismeretszint változásának mérésére a hazai szakirodalomban nem találtunk kutatási előzményt, a nemzetközi szakirodalomból is csak hasonló felméréseket ismerünk, amelyek az interpretáció eredményességét mérték.

Magyarországon három helyszínen végeztünk kérdőíves felmérést a tanösvények hatékonyságának elemzése céljából, ahol a felmérések legfontosabb részét az ismeretszerzés vizsgálata jelentette.

A Gyadai tanösvényen 80 főt kérdeztünk meg a tanösvény bejárása előtt és után is. Az ismeretek változásának mérésére öt tesztjellegű kérdést alkalmaztunk, a vizsgálat kiértékelése matematikai statisztikai módszerekkel történt. Megállapítottuk, hogy a tanösvény bejárása során jelentősen, nem a véletlennek köszönhetően változtak a kirándulók ismeretei, tehát a Gyadai tanösvény bejárása során a látogatók ismeretei gyarapodnak.

Összehasonlítva a Gyadai tanösvény felmérésének eredményeit a többi helyszínen végzett vizsgálatok eredményeivel megállapítható, hogy mindhárom helyszínen a statisztikai próbák alapján nőtt a látogatók ismeretszintje a tanösvények bejárása után. Hasonlóság, hogy a válaszadók többsége mindhárom tanösvény esetében elsősorban a kirándulás és a szabadidő eltöltése céljából kereste fel a helyszínt (Tiszavirág: 87,6 %, Gyadai: 90 % Lóczy: 73 %). Mindhárom helyszínen a képek, illetve a lényegre törő szövegezés keltették fel leginkább a látogatók érdeklődését a tájékoztató táblákon.

BIBLIOGRÁFIA

Babbie, Earl (1995): A társadalomtudományi kutatás gyakorlata. Budapest : Balassi Kiadó, 1995. 704 p.

Espinoza, G. (2006): Investigating the Effectiveness of Interpretive Trail Guides in a University Setting: Attitudes and Education on Conservation Biology. Greencastle : DePauw University, 2006.

European Centre for the Development Vocational Training (CEDEFOP) (2005): Improving lifelong guidance policies and systems. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, 2005 [online] Elektronikus kiad. Europe 123 Thessaloniki [2013. 03. 19.] < URL: http://www.cedefop.europa.eu/etv/upload/Projects_Networks/Guidance/expertgroup/Thematic%20Projects/Reference_tools_EN.pdf

Falus Iván – Ollé János (2000): Statisztikai módszerek pedagógusok számára. Budapest : Okker Kiadó, 2000. 372 p.

Hajas Gabriella (2011): Mennyit ér egy tréning? – A képzési hatékonyság mérése. In: Magyar Logisztikai, Beszerzési és Készletezési Társaság honlapja. [online] Budapest: MLBKT., 2011. 09. 01. [2013. 12. 23.] < URL: <http://mlbkt.hu/2011/09/mennyit-er-egy-trening-a-kepzesi-hatekonysag-merese/>

Hockett, K. S. (2008): Influence of Interpretation on Visitors' Knowledge Gain and Respect for Fossil Resources in a National Monument. [Dissertation of Doctor of Philosophy In Forestry]. Blacksburg, Virginia: Virginia Polytechnic Institute and State University, 2008. 146 p.

Kollarics Tímea (2014): Tanösvények hatékonyságának vizsgálata – A Lóczy-gejzír sétaút felmérésének tapasztalatai. In: Nagyházi Bernadette – Vörös Klára (szerk.): Innováció a neveléstudomány elméleti és gyakorlati műhelyeiben: Tanulmánykötet. Kaposvár : Kaposvári Egyetem, 2014. 56–65. p.

Megerle, H. (2005): Professionelle Landschaftsinterpretation – ein zentraler Erfolgsfaktor für das Landschaftsmarketing der Quellenerlebnispfad in Bad Herrenalb. In: Interpret-online. [online] 2005/2. 03.05.2005. [2013. 03. 19.] < URL: <http://www.freidok.uni-freiburg.de/volltexte/1727/>

Prince, D. R. (1982): Evaluating interpretation: a discussion. Birmingham : Occasional papers No. 1. Centre for Environmental Interpretation, 1982.

Puczkó László – Rátz Tamara (2011): Az attrakciótól az élményig. A látogatómenedzsment módszerei. Budapest : Akadémiai Kiadó, 2011. 341 p.

KOLLARICS, TÍMEA

EXAMINATION OF EFFECTIVENESS OF NATURE TRAILS BASED ON THE RESULTS OF GYADAI
NATURE TRAIL

Efficiency test is an assessment process to prove the direct effect of a given service with scientific results. In the field of pedagogy (similarly to other fields of science) an objective measurement system capable of answering the questions with numbers and facts is needed to determine its actual utility. The efficiency of nature trails and other eco-touristic locations of environmental education is primarily evaluated by the efficiency of interpretation, which means that it is usually the visitors' ability to remember is examined. Measuring the effectiveness of Hungarian nature trails was attempted to carry out by testing the change of knowledge level with questionnaires. The surveys were conducted at three locations, the methods and the results of the research are demonstrated in this study based on the experiences of the survey of Gyadai nature trail.

ILDIKÓ KOÓS**First Language Acquisition: the Temperament of the Mother and Preverbal Communication**

The present study made an attempt to look into the linguistic characteristics strongly related to the mother's temperament vis-à-vis the success of the early communication with their infants. By comparing percentage data we can conclude that all of the mothers characterised along the scales unstable—stable and introvert—extrovert do use motherese strategies, out of which scenarios given by affirmative intonation, the various communication functions and the verbal paradigm were analysed. We found that the stage and the frequency at which these language features were used varied significantly and strongly depended on the mother's personality factors. We can therefore establish that mothers with different temperaments can be characterised by a different combination of language strategies facilitating first language acquisition. No mother temperament displayed a total lack of motherese elements.

The role of the motherese

Mothers wish to communicate with their infants already in the course of the first twelve months. As part of linguistic socialisation and depending on the cultural community, they employ language strategies facilitating L1 acquisition, raising a growing communication demand as the infant grows. This linguistic behaviour of the mother is called a motherese, encompassing communication functions, the characteristic distribution of the paradigmatic features of verbs, (not) initiating and keeping eye-contact, words of motherese, characteristic use of supra-segmental factors and meta-communication signs and the special content of the utterances directed at the infant. The framework of early communication (cf. Réger 1990) is determined by the presence or absence of these factors, varying individually. If motherese shows a strong presence in the linguistic socialisation environment, the infant in this environment shows preverbal and kinetic behaviour patterns at an early stage, which serve to establish a contact with the environment, and are thus parts of the so-called early preverbal communication including various sorts of cries, smiles, the initiation and keeping of eye-contact and the quantity and frequency of crowing. The beginning of L1 acquisition, that is, the success of early parent-infant communication depends largely on the presence and combination of the elements of motherese (c.f. Bruner 1980; Dore 1980; Lengyel 1981).

The motherese strategies of the mother is triggered by a social, genetic and pedagogical “programme”, “based on human existence and culture-dependent micro- and macro-social

community as 'each civilisation has beliefs and suppositions on what infants are like (...) and these beliefs and suppositions exert an influence on how people treat infants, and what infants see from their environment'" (Cole 1997,185). Motherhood begins with the period of expectancy already, but the bond between parent and infant is not forged overnight. Post-natal factors, determining also the linguistic future of the relationship are as follows: the look and sex of the infant; the age and the temperament of the mother; the experience of giving birth and the first hours with the infant (c.f. de Chateau 1987; Lamb 1982; Szanati–Nagy 2006). The parent is also driven by a pedagogical consciousness, his/her communication with the infant is influenced by his/her expectations set in accordance with the beliefs and suppositions of the particular civilisation such as principles of upbringing, raising infants to an awareness of male and female roles).

The present study wishes to highlight the linguistic features of mothers' temperament, as part of the motherese. We carried out an investigation to see whether or not these distinctive linguistic features as characteristic linguistic strategies encourage the L1 acquisition of infants.

Scope and method

We were trying to establish an interrelatedness between the characteristics of the mother's motherese and the willingness of the infant 0;0,0 – 1;0,0 (year; month, day of the infants age) to communicate. We monitored nursing situations of an average duration of 5.5 minutes. We carried out the observations in the home of 36 mothers and infants, on one occasion each. Mothers and infants were selected primarily on the basis of the infant's age, with an equal distribution between girls and boys, and between first-borns and later children. The result of the personality test of the mother was also a major aspect of selection, namely that mothers with different temperaments should be allocated evenly in the various age-groups of mothers and infants. We set up three age-groups on the basis of the age of the infant and the stage of preverbal communication in L1 acquisition (see Table 1). The observations were recorded by two video cameras, one recording the infant's behaviour and one recording the mother's behaviour. We arrived at the subject matter of our investigation of the communicative behaviour by slowing down and projecting the two, complete, simultaneously recorded films onto each other and by observing the corresponding linguistic corpus.

Prior to our present investigation, we have carried out an experiment to observe the presence or absence of the various elements of the motherese, their proportion compared to

one another, irrespective of the mother's temperament (Other conditions of the observation were the same as now, and it was broken down to the three age-groups as specified in Table 1., c.f. Kátainé 1998). The observation data showed that the special utterances of the mother changed dramatically as the language competence of the infant was gradually enhancing with age. When analysing the outcome of the present observation, we will give the percentage values of a particular element of the motherese, significant in a particular age-group. The values are given as indicators typical of the mother's general speech production, irrespective of her temperament and strikes of personality.

Characteristic features of the mother's temperament are interpreted on the scales introversion—extroversion, and neurocity. The aspect introversion—extroversion reflects the extent to which the person turns rather inside or to the outside world. We find shy persons at the 'introvert' end of the scale, that is, people turning into themselves especially when facing stress. We find sociable persons at the 'extrovert' end of the scale, that is, people who seek the company of others when they face a conflict. Neuroticism is an emotional dimension with unpredictable, anxious persons with a poor capacity to adapt at the 'unstable' end and with calm persons with a large capacity to adapt on the 'stable' end. By combining the two scales, we can establish further sub-features, correlating with the factors investigated to a varying degree. To outline the characteristic features of the observed mother, we used a survey testing altogether 160 features along four degrees (not characteristic of me at all; less typical; typical; very typical of me). Characteristic features were compared within the individuals themselves by pointing out the 20 most and the 20 least typical features (Halász–Marton 1978; Atkinson et al. 1999).

Age group	Age	Preverbal characteristics	Number of infants
Group 1	0;0 – 0;3	From eye-contact to smiles	12
Group 2	0;3,1 – 0;6	To the first forms of crowing (babbling)	12
Group 3	0;6,1 – 1;0	More advanced forms of crowing (syllable-like forms) to the first words	12

Table 1: Groups of infants broken down according to age
A résztvevő csoportok

Characteristics of personality features

Mothers with *extrovert—unstable* personalities show a rather dominant behaviour, contacting their infant in a determined and purposeful way, encouraging action from the infant. They typically do not tolerate mistakes, know the right answer, and they expect the infant to know it as well, setting high expectations. This is similar to Hypocrite's category of a 'choleric' (irritable) personality.

Mothers with an *extrovert—stable* personality can be characterised by friendliness, serenity and good humour. Their spirit is changeable, often irresponsibly careless. From the very beginning on, they regard their infants as equal partners, sociable beings. They are usually identified as sanguine (optimistic). Mothers on the *introvert—unstable* scale participate in communication in a self-sacrificing way, paying a constant attention at the infant's needs. They are characterised by a pursuit of perfection and harmony; a need to explore the other person, combined with a deep thinking, which they encourage in their children, too. They are, however, often anxious, avoiding the company of other people and rather pessimistic. Hypocrite regarded them as melancholic (depressed) personalities. On the *introverted—neuroticism* scale, mothers who take the time to care for their infant, accept them whether good or bad alike, are emotionally stable. They are calm and consistently patient parents, characterised also by an emotionally restrained behaviour, are perhaps far too passive and careful. This picture gives a so-called phlegmatic (calm, neutral) temperament. The initial communication strategies of the mothers towards their infants are strongly influenced and are made highly individual by the differences within these personality factors. Accepting the idea that maternal communication strategies have a culture-dependent impact on L1 acquisition (Réger 1990), and then consequently we must also assume that the linguistic characteristics of the personality factors of mothers are similar influencing factors (as part of the motherese strategy).

Outcome

The present study makes an attempt to investigate the linguistic features, out of the elements of the motherese serving as the basis of a successful early communication, related to the characteristics of the personality factors of the mother, including affirmative intonation, verbal paradigm and the distribution of communication functions per utterance (%).

In the period of global perception in the first twelve months of their lives, it is the affirmative intonation in the mother's linguistic strategy which is first perceived and interpreted by the infant as questions. This intonation triggers a response (crowing, babbling, body language) and communication (c.f. Csépe 2005; Gósy 1994; Kátainé 1998). We found that a *typically affirmative intonation (mostly yes-no questions)* was characteristic for 30 % and 23% in group 2 and group 3, respectively. Its presence is evenly distributed and typically high and encourages tremendously the infant's readiness to crow and to enter into early dialogues. It is only the mothers categorised as choleric who do not use this motherese strategy. An affirmative intonation characterises a mere 17% of their linguistic utterances (already in group 1), which is then reduced to 11 and 9 % in group 2 and 3, respectively. Asking questions characterises introverted—unstable mothers in 24%, 27% and 45% in groups 1, 2 and 3, respectively. Their utterances are strongly characterised by the predominance of the *verbal emotional communication function* in group 1, which utterance normally accompanies mother and child interactions (17%, 14% and 7% in group 1, 2 and 3, respectively). After birth, when the euphoria of the inseparable bond between mother and infant is extremely strong, this function becomes linguistically typical (23%) even with melancholic mothers. In groups 2 and 3, however, we experienced a significant absence of emotional verbal utterances (7% and 1%, respectively). Should the anxious strikes of personality, making the person avoid the company of others outweigh other features, post-natal depression could follow. Characteristic symptoms are a loss of emotions and pessimistic behaviour, which typically occurs when the infant is about 3 months old, and has, of course, a negative impact on the communication between mother and infant, eventually resulting in a loss of contact, the complete lack of verbalism and an intention to prevent the independence of the infant. It is not only the absence of the emotional function in the motherese in groups 2 and 3 that call our attention to this inclination. In group 2 these mothers fail to produce the characteristic percentages neither in the paradigmatic characteristics of the use of verbs nor in the use of meta-linguistic and fatiguing communication functions, see in-depth analysis below.

In the linguistic manifestation of the particular personality factors the use of verbs (related to the infant as an acting agent) displays considerable differences in terms of mood, person and number of the subject.

Egalitarianism can be strengthened by the mother if she uses verbs in the *first person plural (I/Pl)*. Chart 1 shows the distribution of the experience 'we', the use of verbs in the first person plural (%), broken down to age groups, and compared to the characteristic feature of

the mother's temperament. The bar chart show averages calculated for the % value typical of a particular age group, irrespective of the personality factors of the mother (c.f. Chart 2 and 3). The new-born infant is characterised by a sense of innateness, the fading and interchangeability of notions 'me' and 'not me'. The high frequency (31% and 30%) of verbs in the first person plural in groups 2 and 3, respectively, is a clear testimony to the strong physical and emotional relationship between mother and infant. Let me give a couple of linguistic examples: *most pedig megfürdünk (0;1,11)* (and now we'll have a bath); *gyorsan vissza is öltözünk (0;3,2)* (we'll get dressed again quickly); *kinézzük magunknak, mert szeretjük, amikor meztelenkedünk (0;2,1)* (we like running about in the buff).

As the child grows, the use of verbs of the mother's speech corpus, suggesting an egalitarian attitude is gradually decreasing to a mere 15% in group3. This code shift is meant to help the infant in the process of gaining physical and psychological independence. The emotional communication function is gradually decreasing for a similar reason. This communication strategy is best employed by mothers with a sanguine character, who regard their infants as equal partners in communication, from the moment of the birth on. In age groups 1 and 2 egalitarianism was characteristic at a rate of 35 and 35%, respectively, which was reduced to a mere 15% in group 3, indicating the mother's linguistic support of the independence of her infant.

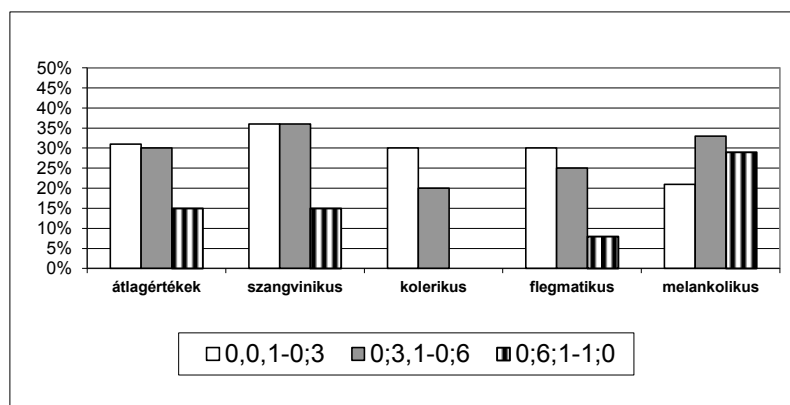


Chart 1

The distribution of the use of verbs in the first person plural (%), broken down to age groups, and compared to the characteristic feature of the mother's temperament.

A T/1. sz. igehasználat százalékos megoszlása az anya temperamentumának jellemző jegyeihez viszonyítva

It is particularly striking that the use of verbs in the first person plural is extremely high, 33% and 29% in groups 2 and 3, respectively, where the mothers showed an introvert—unstable personality. This motherese strategy, however, does not have a similarly beneficial effect on

L1 acquisition as earlier. Choleric, determined and purposeful mothers, encouraging their infant's actions, did not regard their infant as belonging within the boundaries of themselves already in group 2. In groups 2 and 3, they used verbs in the first person plural at a rate of 20% and 0%, respectively, which means that verbs in the first person plural related to the infant's action were simply gone.

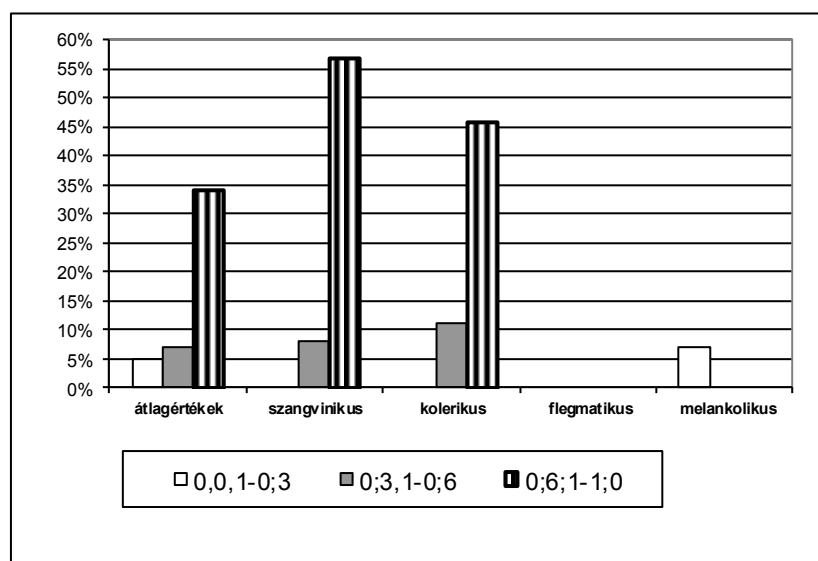
The experience 'me' and the building of self-consciousness can be helped by the mother using verbs in the first and third person singular. The infant's ego is gaining on independence gradually and is not completely over by the end of the first year. The speech of the mother aligns to this process. Her use of verbs changes in group 3, we observed so-called 'ego-building' verbs used in the third person singular at a rate of 34%, though this use of verbs was scarcely detectable with groups 1 and 2. See, for example, utterances like *Dugja a kicsi lábát a Gréta (0;6,11) (Gréta is giving me her little foot); leveszi a ruháját a Bia (0;8,17) (Bia is taking off her clothes); rakja ide a kezecskéjét a gyerek (0;7,6) (the infant is giving me her little hand).*

Chart 2 shows the distribution (%) in the use of verbs in the third person singular, reflecting the experience 'me', broken down to age groups, within the personality factors of the mother. Melancholic mothers paying a self-sacrificing attention to their infants used ego-building verbs when commenting on the actions of the infant at a rate of 7% after giving birth.

This usage of verbs is completely disappeared from their communication with the infant in group 2 and 3. (although we expect a verbal reinforcement of self-consciousness at a rate of 34%, in line with the increasing physical and psychological independence of the infant). At the same time, however, verbs maintaining egalitarianism continue to occur at a strikingly high rate up until the end of group 3. We failed to detect verbs in the third person singular referring to the infant as an acting agent in the motherese strategies of far too passive, careful and emotionally restrained (phlegmatic) mothers. Mothers with these two personality factors therefore did not indicate a need to separate the infant and to reinforce the child's ego, naturally appearing in the course of linguistic socialisation.

Compared to them, the open and extrovert mothers have an entirely different use of verbs, using verbs in the third person singular at a rate of 57% and 46%, respectively in group 3. By doing so, they substantially facilitate the linguistic socialisation of their infants. Mothers with the personality factor extrovert—stable continued to use verbs in the first person plural as a motherese strategy, displaying ideally the infant-centred communication behaviour where the infant appears as an equal partner in communication from the very beginning on.

Chart 2



The distribution of the use of verbs in the third person singular (%), broken down to age groups, and compared to the characteristic feature of the mother's temperament
Az E/3. sz. igehasználát százalékos megoszlása az anya temperamentumának jellemző jegyeihez viszonyítva

The linguistic strategies of choleric mothers did not support the experience 'us' in group 3. Their 'me' type usage of verbs in group 3 at a rate of 46% became pre-dominant, beyond its positive effect, which facilitates L1 acquisition. These mothers separated from their infants at a very early stage, not facilitating neither the establishment of a social bond or the linguistic socialisation of their infants. They only used verbs in the third person singular as imperatives for instance *leteszi a baba a cumit! Baby put the dummy down! (0;8,3)*; *Eszi már meg a hamit a Bia! (Bia eat the yummy food!) (0;11,17)*). This is the so-called trafficking imperative, which is rather shocking for the addressee. From a pedagogical point of view it is not recommended.

The on-going and increasing refinement of the infant's global perception capacity is indicated by the fact that it is able to differentiate between subtler shades in intonation in the second six months of their lives (telling apart for example, request, instructions and wh-questions); more complex forms of crowing and babbling appear. As part of their linguistic socialisation strategy, mothers set an increasingly high expectation for their infants. Parallel to this, an increasingly significant role is assigned to meta-linguistic and fatic communication functions, and the use of the imperative is also increasing.

Meta-language functions are related to the actual linguistic manifestation of the utterance and are characteristic when the mother feels a need to verbally reinforce the function of the

crowling and babbling as language signs. It functions within the situation as a nominator, and a meaning is assigned to it. For example, the infant's utterance *Ha – dá – dá – dá (0;8,17)* interpreted as a sentence, the mother's response is *Azt mondom: hagyd anyá ! Hagyd ! Hagyd ! (you are saying mum, leave me alone, leave me alone!)*. This function is characteristic of 9% of the mother's utterances in group 3, whereas it is present in group 1 and 2 at a rate of 2% and 5%, respectively (c.f. Kátainé 1998). Unfortunately, in the case of choleric mothers, who typically give instructions and separate themselves from their infants at a rather early stage, this motherese strategy, which substantially facilitates the building of language codes appears only in the second six months of the infant's life, at a low rate of 4%. Phlegmatic mothers behave languagewise in a similar way, but in group 3 they take the opportunity to use meta-linguistic communication to teach their infants language codes at a rate of 13%, above the average. As the language reflection of exaggerated passivity and relying heavily on the infant's needs, phlegmatic mothers do not use utterances with meta-language function in group 1 and 2. They do not facilitate actively the process of first language acquisition, typically till their infants are unable to produce more complex forms of babbling and the first word-like forms, that is, until they get verbally active. In line with this, verb use in the third person singular is absent from their motherese strategies and the use of verbs in the first person plural and in the imperative stays under the average (see Chart 3).

The purpose of the *fatic function* is to maintain communication. The most typical ones of these maternal utterances were ones like *Ugye? Jó?! Igen?! Na! (Tag questions, really? See?)*. The results of our previous investigations suggest that the contact keeping function of the mothers' utterances were characteristic in group 1 at a rate of 14% and at 23 % once babbling begins. Besides the reference function, this is one of the most frequent communication objectives. Its strong presence indicates that the mother's motherese strategies are of active, initiating and maintaining nature and teach language codes. This function was used most evenly by sanguine mothers, who regard their infants as partners from the very beginning on, at a rate of 23, 28 and 35% in group 1 and in groups 2 and 3 where babbling becomes characteristic. In group 2 introvert mothers with an inclination for depression used this language strategy at a rate of a mere 17%. Mothers with personality factors extrovert and unstable communicate and keep contact with their infants verbally to a lesser degree, as the rate of fatic utterances of 11%, 17% and 14% do not reach the average in either of the three groups.

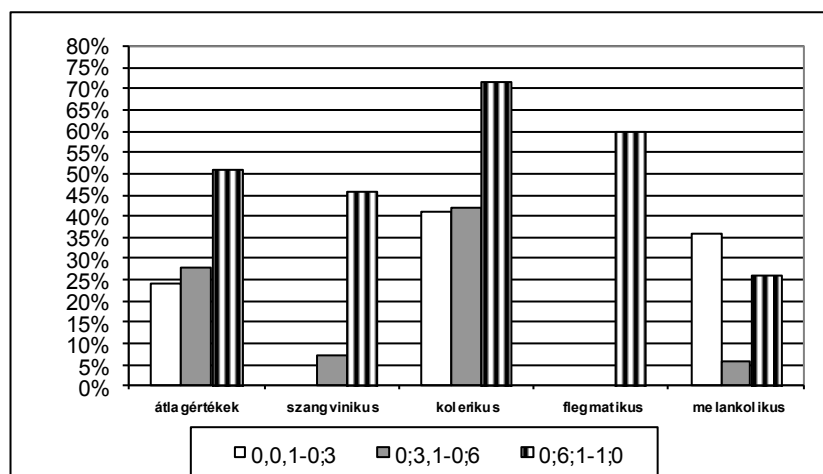


Chart 3

The distribution of the use of imperative verbs (%), broken down to age groups, and compared to the characteristic feature of the mother's temperament
A felszólító módú igehasználat az anya temperamentumán belül értelmezve

With the infant gaining in independence, the mothers' linguistic expectation towards the infant grows, and the number of imperatives produced is soaring in the second six months. By doing so, the mother can facilitate and trigger the acquisition and the use of the language code. In group 3 the imperative mood is characteristic of 51% of the mother's utterances.

Chart 3 shows the distribution of the use of imperative verbs (%), broken down to age groups, and compared to the characteristic feature of the mother's temperament. This sudden increase is not typical of the language behaviour of melancholic mothers, who use the imperative in group3 quite contrary to the expectations, at a rate of a mere 6%. That these placid and thinking parents use the imperative far too scarcely means that they do not facilitate or strengthen adequately the language independence and the willingness of the infants to crow and babble. On the other hand, determined and purposeful choleric mothers, who bring their infants up in an active fashion from the very beginning on, rely heavily on the imperative, using it in group 1, 2 and 3 at a rate of 41%, 42% and 72%, respectively. By using this language pattern, they expect their infants to gain in independence far too early, which, particularly in the second six months of the first year, triggers and greatly facilitates the infant's willingness to babble and crow, has a beneficial effect on the acquisition of L1 code system, although it may not have a positive effect on the emotional development of the infant.

We can therefore establish that mothers with different temperaments can be characterised by a different combination of language strategies facilitating first language acquisition. No mother temperament displayed a total lack of motherese elements. We can conclude that all

mothers, irrespective of their characteristic personality factors, facilitate the first language acquisition of their infants by changes in their own language usage.

BIBLIOGRAPHY

- Atkinson, R. L. – Atkinson, R. C. – Smith, E. E. – Bem, J. D. (1999): *Pszichológia*. Budapest : Osiris Kiadó, 1999. 677 p.
- Bruner, J. (1980): A kommunikációtól a nyelvig. In: Pléh Csaba (szerk.): *Szöveggyűjtemény a pszicholingvisztika tanulmányozásához*. Budapest: Tankönyvkiadó, 1980. 455–486. p.
- Cole, M. – Cole, S.(1997): *Fejlődéslélektan*. Budapest: Osiris Kiadó, 1997. 141–287. p.
- Csépe, Valéria: A nyelv agyi reprezentációjának fejlődési változásai és zavarai. In: *Magyar Tudomány*, 2005/11. 1336–1346. p.
- Csertő, Aranka (1991): *Én és a Másik*. Kecskemét:1991. 58–61. p.
- De Chateau, P. (1987): Parent-infant socialization in several Western European countries. In: Osofsky J. D (ed.): *The handbook of infant development*. 2nd ed. New York: Wiley, 1987. 57–210. p.
- Dore, J. (1988): A beszédaktusok elsajátításának feltételei. In: Pléh Csaba – Terestyéni Tamás – Siklaki István (szerk.): *Nyelv, kommunikáció, cselekvés*. I-II. Budapest: Tankönyvkiadó, 1988. 260–289. p.
- Gósy, Mária (1994): A beszédészlelés fejlődése. In: *Fejlesztő Pedagógia*, 1994/4-5. 15. évf. 4-5. sz. 10–17. p.
- Halász, László és Marton, László (szerk.) (1978): *Típustanok és személyiségvonások*. Budapest: Gondolat Kiadó, 1978. 270. p.
- Koós Kátainé, Ildikó (1998): Kommunikációs keret az első életévben: intonáció-göngicselés. In: Gósy, Mária (szerk.): *Beszéd kutatás'98*. Budapest: MTA Nyelvtudományi Intézet, 1998, 58–68. p.
- Lamb, M. E. (1982): What can „research experts” tell parents about effective socialization? In: Zigler, E., Lamb, M. E., & Child, I. L. (ed.): *Socialization and personality development*. Oxford: Oxford University Press, 1982. 422–516. p.
- Lengyel, Zsolt (1981): *A gyermeknyelv*. Budapest: Gondolat Kiadó, 1981. 340. p.
- Réger, Zita (1990): *Utak a nyelvhez*. Budapest: Akadémiai Kiadó, 1990. 166. p.
- Szanati, Dóra – Nagy, Beáta (2006): A koraszülöttség mint a preverbális képességek fejlődését befolyásoló tényező. In: *Gyógypedagógiai Szemle*, 2006/1. 34. évf. 1. sz. 23–37. p.

KOÓS ILDIKÓ

AZ ANYA SZEMÉLYISÉGJEGYEINEK HATÁSA A CSECSEMŐ PREVERBÁLIS KOMMUNIKÁCIÓJÁRA

A tanulmányban arra a kérdésre keresünk választ, mennyiben befolyásolja az anya temperamentuma a nyelvelsajátítás korai szakaszában a gyermekkel való kommunikáció sikerességét. Az eredmények szerint az anyák a meleg-korlátozó és az introvertált-extrovertált tengely mentén különböző módon és különböző erővel használják a dajkanyelvi stratégiákat: így a kérdő intonációs jellemzőket, a különböző kommunikációs funkciókat, az igehasználat eltérő módját és számát/személyét. Személyiségjegyeiktől függően az anyák csecsemőjük első életévének különböző szakaszaiban más-más erővel és módon voltak képesek használni a vizsgált dajkanyelvi elemeket. Így a különböző anyai temperamentumokra a dajkanyelvi stratégiák eltérő kombinációja jellemző. Egyetlen anyai temperamentum sem nélkülözi a dajkanyelv lehetőségét.

KÖVECSESNÉ GÓSY VIKTÓRIA

A fenntarthatóságra nevelés gyakorlata a győri tanítóképzésben

A XXI. század egyik legnagyobb kihívása a nevelés-oktatás során a fenntarthatóság pedagógiájának hatékony megvalósítása. Mindennek folyamatában az oktatásban részt vevő fiatalok környezettudatos magatartásformálása, a felelősségérzet kialakítása központi célkitűzés. Ebben a tanítóképzés során útmutató feladatunk van. Szükségszerű, hogy a leendő tanítókat felkészítsük a környezeti nevelés legfontosabb tevékenységeire, elsajátítsák azokat a hatékony környezeti nevelési módszereket, melyek az eredményes munkához szükségesek. A tanulmány írója arra vállalkozott, hogy bemutassa a fenntarthatóságra nevelés lehetőségeit, egyik jó gyakorlatát a győri tanítóképzésben.

„A természet hatalmas, az ember kicsi, az emberi élet jellege és színvonala mindig az embernek és természetnek a viszonyától függött, attól, mennyire volt képes megérteni a természetet, és erőit saját hasznára fordítani. Minden faj fennmaradása attól függ, milyen mértékben képes alkalmazkodni a környezetéhez” (Szent-Györgyi 2001). Szent-Györgyi Albert gondolatai a mai napig iránymutatóak számunkra. Kérdés azonban, hogy a XXI. század embere miként tud alkalmazkodni világához. Mennyire fogja fel, érzékeli az őt körülvevő problémákat, civilizációs ártalmakat, birtokában van-e olyan attitűdöknek, magatartásformáknak, készségeknek, képességeknek, amelyek segítségével hatékonyan tud részt venni a problémák megoldásában. Abban a korban, amikor ökológiai lábnyomatunk (Havas 2003) 30 %-kal meghaladja a Föld eltartóképességét. Peter Posch úgy fogalmaz, hogy a technikai fejlődés hatásai, eredményei egyre kevésbé ellenőrizhetők vagy láthatóak előre, és a „gazdasági és technikai fejlődés hatalmas „életpotenciálja” szemben áll egy egyre nagyobb „halálpotenciállal” (vagyis azokkal a globális fenyegetésekkel, amelyekhez ez a fejlődés vezet)” (Posch 2003). Ezért van lényeges szerepe a környezeti nevelésnek, fenntarthatóságra nevelésnek életünk minden szakaszában és színterén, legyen az akár intézményes vagy nem intézményes forma, legyen az akár tudatos vagy spontán ráhatás. A tanulmány célja a környezeti nevelés és fenntarthatóság pedagógiája elméleti kérdéseinek tisztázása után egy, a felsőoktatás gyakorlatában, nevezetesen a tanítóképzésben megvalósuló projekt bemutatása.

A környezeti nevelés jellemzői

Ahhoz, hogy a környezeti nevelés módszereit, tevékenységformáit megfelelően körül tudjuk írni, lényeges a fogalom jelentésének, tartalmának tisztázása is. A környezeti nevelés fogalmi meghatározása a fogalom természetéből adódóan nem könnyű feladat, hiszen rendkívül összetett, komplex; tartalma pedig az évtizedek során változott és ma is folyamatosan fejlődik, új tartalmakkal bővül. A környezeti nevelés definiálásában az egyik legmértvadóbb az IUCN által megfogalmazott meghatározás, miszerint a környezeti nevelés *„olyan értékek felismerésének és olyan fogalmak meghatározásának folyamata, amelyek segítenek az ember és kultúrája, valamint az őt körülvevő biofizikai környezet sokrétű kapcsolatának megértéséhez és értékeléséhez szükséges készségek és hozzáállás kifejlesztésében. A környezeti nevelés hatást gyakorol a környezet minőségét érintő döntéshozatalra, személyiségformálásra és egy széles értelemben vett viselkedésmód kialakítására”* (IUCN 1970.).

„A környezeti nevelés célja – a Nemzeti Környezeti Nevelési Stratégia szerint – a környezettudatos magatartás, a környezetért felelős életvitel elősegítése. Messzebb tekintve a környezeti nevelés a bioszféra – s benne az ember – megőrzését, fenntartását célozza. Célja a természetet, az épített és társadalmi környezetet, az embert tisztelő szokásrendszer érzelmi, értelmi, esztétikai és erkölcsi megalapozása” (Victor szerk. 2005, 13).

A környezeti nevelés magában foglalja a környezet aktív megismerését, a rendszerben való gondolkodást, a holisztikus szemléletmódot, a felelősségteljes döntések meghozatalához szükséges készségek, képességek kialakítását. Mindez a környezetről–környezetben–környezetért hármasság köré épül (Schróth szerk. 2004, 16).

Jelenti a természeti és mesterséges környezettel kapcsolatos ismeretek megszerzését – mindezt a környezettel megvalósuló közvetlen kapcsolatban, életszerű helyzetekkel, valós problémákkal – továbbá a környezetért való tenni akarást és felelősségteljes magatartást. Ma a környezeti nevelés során integráltan jelenik meg az ökológia és humánökológia, ami azért is lényeges szempont, mert kizárólag az *„ember biológiai és társas–társadalmi természetének sajátosságaira építve történhet az értékrend, az életmód, az erkölcsi és életviteli értékek formálása”* (Gulyás Pálné–Havas 2003).

Lényeges feladat, hogy a felnövekvő generációban kifejlődjön a környezet iránti gondoskodó, érdeklődő, értékővő magatartás, fokozódjon a felelősségérzetük otthonuk, iskolájuk és tágabb közösségük iránt (Kovátsné szerk. 1997, 206).

A környezeti nevelés kérdését nem lehet elszeparáltan kezelni más nevelési területektől sem. A környezeti nevelés szervesen összekapcsolódik a „klasszikus” nevelési feladatokkal is, mint például az erkölcsi, értelmi, testi vagy esztétikai neveléssel is. Egy-egy környezeti kérdés számos etikai, erkölcsi vonatkozású problémakört is felvet, továbbá a környezet állapota jelentős befolyással van egészségünkre. De gondolhatunk arra is, hogy a rendezett, gondozott, egészséges természeti és mesterséges környezet esztétikumra nevel, ízlésünket formálja. A környezeti nevelés jellegéből adódóan nem kizárólag egy tudományterülethez kapcsolódik, hanem átfogja a természet- és társadalomtudományok széles körét. Havas Péter úgy fogalmaz, hogy a környezeti nevelés „*integráló szempont, amely tantárgyakat egybekapcsol a közös illetékség, a szakmai–szaktárgyi kapcsolatok alapján. Rendező elv, amely különböző tanulói tevékenységeket segít megfelelő mintázatokba elhelyezni, összhangba hozva az iskolai intézményes és nem intézményes nevelő hatásokat, továbbá az összehangolást segítő értelmezési keret, amelyben arányosan és harmonikusan elhelyezkedhetnek szakkörök és tantárgyi blokkok, közösségek tevékenysége és az intézményt körülvevő–fenntartó közösségek szempontjai, érdekei is egyeztethetők válnak*” (Havas 1994, 21).

A fellelhető szakirodalmak és a környezeti nevelés szakértőinek munkái (Havas 1994; Kovátsné 1996; Palmer–Neal 2000; Schróth 2004) alapján összefoglalható, hogy a környezeti nevelés egyszerre *globális és lokális*; a helyi környezeti gondok megláttatása révén a tágabb összefüggéseket feltérképezve mutatja meg a globális problémákat is. A környezeti nevelés társadalmi ügy. Egyik fő feladata segíteni a különböző társadalmi csoportok környezeti konfliktusainak kezelését (Havas 2003).

A környezeti nevelés csak együttműködésben, egy hálózatban kezelhető probléma, az iskola, a család, az egész társadalom közös feladata, felelőssége. Jellemzője, hogy *rendszer szemléletre nevel*, megmutatva, hogy a különböző környezeti, társadalmi, és gazdasági jelenségek és problémák összefüggnek egymással.

Ebből adódik, hogy *teljes*, mintsem *részleges*, hiszen több műveltségi területre kiterjedő feladat. A környezeti nevelés, amellet, hogy *holisztikus*, ugyanakkor *analitikus jellegű* is egyben, továbbá az *alternatív gondolkodást elősegítő* folyamat. Az *élethosszig tartó folyamat* során a fenntarthatóság elveit figyelembe véve koncentrálnak a *jelen* problémáira és a *jövőre* egyaránt.

Lényeges vonása továbbá, hogy a *testi–lelki egészség*, a *viselkedés- és környezetkultúra* komplex tevékenységrendszerének segítségével kialakul az ember harmóniára való törekvése

önmagával, a természeti és mesterséges környezettel, az embertársakkal való viszonyok során (Kovátsné szerk. 1997, 9).

Összegzésként megállapítható tehát, hogy a nevelés és oktatás egyik központi feladata az, hogy olyan fiatalokat bocsásson ki a falai közül, akik nyitottak a világra, képesek az önfejlesztésre, az élethosszig tartó tanulásra, a korrekcióra, képesek felzárkózni az új követelményekhez, képesek megoldásokat találni az aktuális problémákra. Ez a kísérletező, kreatív, kommunikatív ember az, aki elérkezhet a környezettudatosabb, egészségtudatosabb élethez (Pusztai 2002). Mindezt messzemenően segíti a környezeti nevelés módszertanával, hiszen előtérbe helyezi a tanulási folyamatban való aktív részvételt, a tanítási–tanulási technikák, oktatási módszerek gazdag tárházát kínálja, hangsúlyozva a gyakorlati tevékenységek és közvetlen tapasztalatok jelentőségét.

Fenntarthatóságra nevelés és környezeti nevelés

A fenntarthatóságra nevelés és a környezeti nevelés kapcsolata vitathatatlan. Napjainkra a környezeti nevelés olyan változásokon, fejlődésen ment keresztül, melynek következménye, hogy csaknem mindazt tartalmazza, amit a fenntarthatóság eszméje megfogalmaz, amit annak pedagógiai gyakorlata megkíván. A fenntarthatóságra nevelés központi gondolata a „környezeti polgárrá” nevelés, és ezen belül a fenntartható fejlődés (felelősség a jövő generációkért) és a fenntartható fogyasztás érdekében szükséges magatartásminták, értékek és életviteli szokások megtanítása (Havas 2001). A fenntartható fejlődés, fenntarthatóság fogalma sokféle értelmezési keretet kapott az évtizedek során. Különböző nézőpontok (mélyökológiai szemlélet, GAIA elmélet, életközpontúság és technikaközpontúság) más-más dimenzióra helyezik a hangsúlyt.

Fogalmát a környezeti nevelés fogalmához hasonlóan nem könnyű meghatározni. Havas Péter szerint azért nehéz a jelentését megragadni, mert egy ideológia, amely egyszerre jelenti a jelenről és a jövőről való gondolkodás módját és tárgyát, ráadásul a fogalmat a különböző tudományok eltérő jelentéssel használják (Havas 2006).

A fenntartható fejlődés a Közös Jövönk jelentés alapján (1987) olyan fejlődést jelent, *„amely kielégíti a jelen szükségleteit anélkül, hogy veszélyeztetné a jövő nemzedékek esélyét arra, hogy ők is kielégíthessék szükségleteiket.”* Herman Daly szerint a fenntartható fejlődés a folytonos szociális jólét elérését jelenti úgy, hogy az nem veszélyezteti az ökológiai eltartóképességet.

Az 1995. évi LIII. sz. a környezet védelmének általános szabályairól szóló törvény szerint a „fenntartható fejlődés a társadalmi – gazdasági viszonyok és tevékenységek azon rendszere, amely a természeti értékeket megőrzi a jelen és a jövő nemzedékek számára. A természeti erőforrásokat takarékosan és célszerűen használja, ökológiai szempontból hosszú távon biztosítja az életminőség javítását és a sokféleség megőrzését.”

A fenntartható fejlődés megvalósításához nélkülözhetetlen a környezeti, gazdasági és a társadalmi rendszerek egymáshoz való közelítése és összekapcsolása. A fenntarthatóságra nevelés gyakorlatilag ezen összefüggések megláttatását, megértését foglalja magában.

A fenntarthatóság értelmezésénél támpontot adhat az az összefoglalás, melyet Keith Wheeler fogalmazott meg a *Fenntarthatóság pedagógiája* című kéziratban. Ennek egyik eleme a *gondolkodás a jövőről és annak befolyásolása*, mely arra a felelősségre utal, ami a ma döntéseit kell, hogy áthassa, és ami hatást gyakorol a gyermekeink, unokáink életére is. Másik ilyen momentum a *fenntartható közösségek tervezése*, mely azt szorgalmazza, hogy „*minden tanulóban fejlődjön ki a minőségi, igazságos és alkotó tervezéshez szükséges tudás, érték, készség*” (Wheeler 2006), a közösségek kultúrájának megőrzéséhez, a hagyományok ápolásához szükséges szemléletmód és szokásrendszer. További lényeges szempont a megőrző gazdálkodás a természeti erőforrásokkal, illetve a fenntartható gazdaság megvalósítása. A megőrző gazdálkodás egyfajta felelősségteljes törődést jelent a természeti környezetünkkel. Fenntartható gazdaságról akkor beszélhetünk, ha a gazdasági, szellemi, természeti, társadalmi és spirituális tőke egyensúlyban van egymással. Az ötödik elem a fenntarthatóság értelmezésénél a *globalizáció*. Ez lényegében a „Gondolkozz globálisan, cselekedj lokálisan” elvet testesíti meg.

Keith Wheeler úgy gondolja, hogy a pedagógusok feladata az, hogy felkészítsék tanítványaikat arra a nagy feladatra, melynek során felismerik a globalizáció jeleit, és képessé válnak jobban ellenállni a káros hatásoknak. Az erre való törekvések közül az egyik legkiemelkedőbb az Egyesült Nemzetek Szervezete 57. közgyűlése 2002. december 20-án, mely a 2005–2015 közötti évtizedet a Fenntarthatóságra Nevelés Évtizedének nyilvánította. E globálisan meghirdetett program tartalmazza ezen törekvés jellemzőit, feltételeit, módszereit és az ütemezés menetét. Célja, hogy a fenntarthatóság elvei, céljai és az ezzel kapcsolatos értékek jelenjenek meg életünk minden színterén.

Az UNESCO *Fenntarthatóságra nevelés Riótól Johannesburgig: A tízéves kötelezettségvállalás tanulságai* című kiadványában összefoglalja az ökológiailag, szociálisan, gazdaságilag és politikailag fenntartható társadalom létrejöttéhez szükséges értékeket,

készségeket, tudást és viselkedésmódokat. A *fejlesztendő készségek* között szerepel a kreatív és kritikai gondolkodás, a szóbeli, írásbeli, és képi kommunikáció, az együttműködés, a válságkezelés, a döntéshozatal, problémamegoldás és tervezés, továbbá az értékelés és észrevételezés, az elérhető technológia, a média és az információs–kommunikációs technológia alkalmazása, a társadalmi részvétel és cselekvés. A *viselkedés és értékek* körében felsorolja a Föld és minden életforma tiszteletét, az életközösségek védelmét megértéssel, szeretettel, olyan demokratikus társadalmak építését, melyek jogszerűek, fenntarthatók, békések és társadalmi részvételen alapulnak, továbbá a Föld kincseinek és szépségeinek megóvását a jelen és a jövő nemzedékek számára. A tudás kategóriában lényegesnek tartja a fenntartható fejlődés, egymásrautaltság, alapvető emberi szükségletek, emberi jogok, demokrácia, lokális – globális kapcsolatok, biológiai sokféleség, fajok tiszteletben tartása, ökológiai lábnyomat, elővigyázatosság elve fogalmak ismeretét, használatát (Czippán–Haraszti 2002).

A fenntarthatóság pedagógiájának megvalósítása nem egyszerű a pedagógustársadalom számára, hiszen egymástól elkülönült tantárgyak oktatásáról kell áttérni egy integráltabb megközelítésre. A fenntarthatóságra való törekvés szükségessé teszi a nevelési-oktatási rendszer egészének átértékelését. *„A fenntarthatóság pedagógiája célja szerint egész életen át tartó tanulási folyamat, amely olyan informált és tevékeny állampolgárokat nevel, akik kreatív, problémamegoldó gondolkodással rendelkeznek, eligazodnak a természet- és környezettudomány, a társadalom, a jog és a gazdaság terén, és felelős elkötelezettséget vállalnak egyéni vagy közös intézkedésekben. Ezek az intézkedések biztosítják az egészséges környezetet és a hatékony gazdaságot a jövő számára”* (Havas 2004).

Kovátsné Németh Mária szerint a fenntarthatóságra nevelés koncepciójának középpontjában a felelősség mellett a humanizmus, az önszabályozás, az önkorlátozás, az önállóság, a szabadság és döntésképeség jelennek meg kulcsfogalomként. *„A felelős ember önálló, szabad, döntésképes, képes felismerni a szükségleteit, képes ugyanakkor mértéket tartani, embertársaival partneri kapcsolatban tud együtt munkálkodni, a környezetről alapvető ismeretekkel rendelkezik, hogy életvezetését megfelelő módon tervezze. A fenntartható fejlődést szem előtt tartva képes az adott környezetben problémamegoldóan cselekedni* (Kovátsné 2006, 75–86). Mindennek tükrében elmondható, hogy a fenntarthatóságra nevelés esetében még fokozottabban kell, hogy érvényesüljön az ismeretközpontúság helyett a nevelés személyiségformáló ereje, még nagyobb szerepe van a tervezett, szervezett nevelő hatásoknak, melyben az erkölcsi nevelő jelleget nem szabad figyelmen kívül hagyni.

Fenntarthatóságra nevelés gyakorlata a tanítóképzésben

A fenntarthatóságra nevelés folyamatának kulcsszereplői a gyakorló pedagógusok és a tanítóképzésben részt vevő pedagógusjelöltek. A kultúra átadásával, szemléletformálással a hallgatók környezeti nevelésével elérhetjük, hogy a környezeti nevelés, fenntarthatóság pedagógiája iránt elkötelezett tanítógenerációk kerüljenek ki a képzéseinkből. Olyan tanítók, akik felelősséget vállalnak a környezetükért, akik tisztában vannak a környezeti nevelés módszertani alapelveivel, eszközrendszerével, módszereivel. A NYME Apáczai Csere János Karon 1996 óta végzünk környezeti nevelői, fenntarthatóság pedagógiai tevékenységet az Erdőpedagógia Projektben. Hallgatóink környezettudatos személyiséggé formálása több szinten valósul meg. Az 1. táblázat szemlélteti a tanító szakos hallgatóink környezeti nevelésbe történő bevonásának lehetőségeit a Neveléstudományi Intézet Pedagógia Tanszékéhez tartozó kurzusok, programok keretében.

Tantárgyakon belüli/tantárgyon kívüli tevékenységek	Típusa	Elmélet/ gyakorlat	Terepi/gyakorlati munka
Alkalmazott pedagógia	A	E/Gy	Kutatók éjszakája interaktív kiállítás NYME AK
Környezeti nevelés	B	E/Gy	Kutatók éjszakája interaktív kiállítás NYME AK
Fenntartható fejlődés, fenntarthatóságra nevelés	B	E/Gy	
Erdőpedagógia	C	E/Gy	Ravazdon az Oktatóközpontban
Madarak Fák Napja	-	Gy	Ravazd/Füvészkert Bácsa
Erdők Hete	-	GY	Győr/Ravazd

Környezetvédelmi Világnap	-	Gy	Ravazd
Kutatók éjszakája	-	GY	Győr NYME AK
Adventi foglalkozások	-	Gy	Győr Árkád
Györkőcfesztivál	-	Gy	Győr
Nyári tábor Ravazdon	-	Gy	Ravazd
Erdei iskolás táborok, kirándulások év közben	-	Gy	Ravazd
Madárbarát iskola program	-	Gy	Győr NYME AK
Konferenciák, rendezvények (Tükörben a világ, Fenntarthatóság pedagógiája konferencia, Apáczai Módszertani Délutánok)	-	E/Gy	Győr, NYME AK

1. táblázat: A tanító szakos hallgatók bevonásának lehetőségei a környezeti nevelési tevékenységekbe

A kötelező tantárgyak során az *Alkalmazott pedagógia* kurzuson ismerkedhetnek meg hallgatóink a projektoktatással és az *Erdőpedagógia mintaprojekttel*, melynek egyik gyakorlati színtere a Ravazdi Erdei Iskolai Oktatóközpont. Az elméletben elsajátított ismereteket a hallgatóink gyermekek között próbálhatják ki az erdei iskolai tevékenységek során, továbbá a zöld jeles napok megtartásakor. Több száz hallgató tud a programok megszervezése, megtervezése, megvalósítása során tevékenyen részt venni a kisgyermekek nevelésében, oktatásában. *A környezeti nevelés* és a *Fenntartható fejlődés* B típusú, kötelezően választható kurzusok adnak lehetőséget a környezeti nevelés módszertanának, alapelveinek, színtereinek, elméleti és gyakorlati kérdéseinek megismerésére. A C típusú tantárgyak közül az *Erdőpedagógia* tárgy során kiemelt óraszámban ismerkednek meg az érdeklődő hallgatók az erdei iskolai tanulásszervezés módszertanával, a gyakorlatorientált,

természetben megvalósuló tapasztalati tanulással. A természetismeret VMT-s tanítójelöltek több speciális tantárgy, terepgyakorlat, iskolakerti munka során egészíthetik ki ezen ismereteiket, melyeket a Természettudományi Tanszék irányít.

A tanulmány célja egy olyan projekt bemutatása, melynek középpontjában az az elképzelés áll, hogy hozzuk közel a gyakorlatot a hallgatóinkhoz, és a kötelező tanítási gyakorlatok mellett is legyen lehetőségük a pedagógiai praxis megszerzésére a környezeti nevelési tevékenységekhez kapcsolódóan. A gyakorlati tevékenység a projektoktatás stratégiájával valósul meg intézményünkben. *„A projektoktatás egy olyan új oktatási stratégia, amely kiválóan alkalmas a tanulás tanulására. A projektoktatás olyan problémaközpontú, nyílt oktatási stratégia, amely egyrészt a sajátos célok elérését, a valós életet integráló és reprezentáló tanulási tartalommal, a komplex szemléletmódot segítő, a tevékenység-központú, feladatorientált tanulói tevékenységet biztosító szervezési formákkal, módszerekkel, technikákkal, eszközökkel, az iskolai keretet kitágítva természetes tanulási környezetben valósítja meg; másrészt e stratégia eredményeként létrejött projekt további célok kitűzését, megvalósítását motiválja“* (Kováts–Németh 2010, 206).

A projektoktatás lényeges jellemzői közé tartozik, hogy a fent említett stratégia jellegéből adódóan lehetőség van az indirekt hatásrendszer érvényesülésére. Lehetővé válik az alapvető szociális kritériumok gyakoroltatása, a demokratikus közélethez szükséges készségek elsajátítása. A tanulás a gyermek, a tanulásban részt vevő felnőtt aktív, alkotó részvételével örömteli tevékenységgé válik, a tanulás eredményeként önálló, egyéni szemlélet, kultúra születik, további célok megfogalmazására készítet, továbbá eszköztára lényegesen gazdagabb, mint a hagyományos tanítási–tanulási folyamat eszköztára.

A változatos technikák alkalmazása a projektmunka során hatékonyan járul hozzá a holisztikus szemléletmód formálásához, az ennek megfelelő világkép kialakításához, a kritikus gondolkodás fejlesztéséhez, a szociális és tanulási készségek elsajátításához, továbbá az értelem és érzelem egyensúlyát biztosítja. Mindezek lehetővé teszik az élethosszig tartó tanulás szükségletrendszerének és motivációs bázisának kialakulását.

A projekt rövid leírása

A projekt címe: *Gondolkodj Ökosan! Interaktív kiállítás és Öko Játsszóház kisiskolás tanulók részére* (a Kutatók éjszakája kari program megvalósulása során)

A probléma megfogalmazása

A tanítóképzés során rengeteg hasznos elméleti ismeretre tesznek szert a tanítójelöltek, azonban mindezek gyakorlatban történő kipróbálása nehezen valósul meg sok esetben. Bár a tanítási gyakorlatok során céltudatosan, tervszerűen készülnek az óráikra, azonban a projekttervezésre, a tananyag komplex, holisztikus módon történő, tanórán kívüli feldolgozására kevés lehetőség adódik. Ezen hiányok orvoslására terveztük azt a projektet 2013 őszén, melyben két kurzus (*Környezeti nevelés, Alkalmazott pedagógia* tantárgy) hallgatói, összesen 120 fő vett részt a III. és IV. éves tanító szakos hallgatóink közül.

A projekt időtartama: 1 hónap

A projekt végeredménye: Interaktív kiállítás és Öko-játsszóház a fenntarthatóság jegyében

A projekt vezetői:

- Kövecsesné dr. Gósi Viktória (Pedagógia tanszék, *Környezeti nevelés* tárgy oktatója)
- Lampert Bálint (Pedagógia tanszék, *Alkalmazott pedagógia* tárgy oktatója)

Célkitűzések:

- A környezeti nevelés és a projektoktatás elméleti ismereteinek alkalmazása a gyakorlatban.
- Elmélyülés a levegő, víz, talajszennyezés, környezetkímélő hulladékkezelés, tudatos fogyasztás, zajártalmak, túlnépesedés stb. témakörökben.
- Az interaktív állomások programjának megtervezése, interaktív feladatok kidolgozása, megvalósítása.
- Az interaktív kiállításon a gyermekcsoportok fogadása, a programok vezetése.
- -Öko-játsszóház vezetése.

A projekt menete, leírása:

A projekt első részében a címhez kapcsolódóan adtunk meg lehetőségeket a hallgatóknak, melyek közül választhattak.

A választható témák:

- Levegőszennyezés/védelem
- Talajszennyezés/védelem
- Vízszennyezés/védelem

- Túlnépesedés
- Zajártalmak/védelem
- Környezetkímélő hulladékkezelés
- Hulladékhasznosítás
- Tudatos vásárlás/fogyasztás

A témaválasztást, ötletelést követően a hallgatói csoportok a problémák megfogalmazásával, majd anyaggyűjtéssel kezdték a munkát, melynek eredményeként megfogalmazták céljaikat. Ezt követően állították össze a saját állomásuk programját. Feladatokat, kísérleteket terveztek, melyeket folyamatosan korrigáltak, javítottak, pontosítottak a kölcsönös eszmecserek, ötletbörzék eredményeként. A kiállítás tervének elkészülte után az utolsó héten rendezték el a kiállítóteret a folyosón, majd sor került a bejelentkező gyermekcsoportok fogadására (150 alsós tanuló kísérőtanárokkal), a programok vezetésére. A rendkívül eredményes program során nagyon sok pozitív megerősítést kaptak a tanító szakosok a kísérő pedagógus kollégáktól, kezelhették a váratlan felmerülő nevelési helyzeteket, szerezhettek tapasztalatot a szervezés nehézségeiről, örömeiről. Megtapasztalhatták a projektmunka folyamatát, illetve azt, hogy egy „nagy tantestület tagjaként”, egymással együttműködve, viszonylag kis költségből hogyan valósítható meg egy komplex, környezeti nevelési foglalkozás (1–4. kép).



1. kép: Újrapapír készítésének folyamatát bemutató játékos feladat



2. kép: Kísérletek a vízzel



3. kép: Maradj talajon!



4. kép: Zajszenyezés

A projektmunka tapasztalatai a pedagógusjelöltek szemszögéből

Az alábbiakban néhány példát mutatunk be arra, hogy hallgatóink hogyan értékelik a projektben való részvételt, a feladatok megoldását.

„Új szemléletet nyújt a pedagógusjelölteknek abban, hogy milyen problémák vannak a világban, hogyan lehet ezt megváltoztatni, vagy legalábbis elindítani a változás folyamatát, ha odafigyelünk és példát mutatunk a leendő nemzedéknek, és tudatosítjuk bennük ezeket. A fenntarthatóság pedagógiájának kulcsa: a tudatosítás. A tudatosítás pedig szinte mágnesként magához vonzza az elmélyítést. Ha ezek megvalósulnak majd az osztálytermek/iskola falai közt, akkor jó úton haladunk. A felkészülés során bepillantást nyertünk abba, hogyan kell egy iskolai programot megszervezni, együttműködni, hogy az a lebonyolítás pillanatában zökkenőmentesen menjen. A lebonyolítás közben és után pedig arról kaptunk képet, hogy mit kell másként csinálni legközelebb, és a gyerekeket hogyan kell megközelíteni, beavatni és az ő nyelvükre lefordítani ezt a globális problémát. Milyen „magokat” tudunk beléjük elültetni, ami gyökeret ereszt a közeljövőben és a problémára megtalálhatjuk a megoldást.

Megtanulhatjuk, hogy a fenntarthatóság pedagógiájának mik az alappillérei, és ezekre hogyan lehet építeni, iskola vagy osztályképet formálni, hogy a gyerekek mindennapjaiba beépüljön, és szerves részévé váljon az oktatásnak is. Hisz a gyerekek lehetnek a közvetítők társasági közegük felé, így ők mutathatnak példát szüleiknek, testvéreiknek, nagyszüleiknek. Lehetőséget nyújt a tanulóknak, kísérő tanáraiknak, hogy bepillantást nyerjenek egy másfajta tanulási lehetőségbe, hiszen másként közelítjük meg a dolgokat, mint a tanterem falain belül. Új ismeretekkel találkoznak, a meglévő ismereteiket bővítjük, különböző kísérletek megfigyelésével, elkészítésével pedig felelevenítjük, elmélyítjük a meglévő tudásukat, hogy tapasztalás útján következtetéseket vonjanak le, és maguk ismerjék fel az adott terület problémáját. A kísérletek segítségével testközelből tapasztalhatják meg a globális problémát, illetve a megoldásokat is (pl.: újrahasznosítás). Többszörös intelligencia fejlesztése is teret kap” (H. Diána IV. éves tanító szakos hallgató véleménye).

„Nagyon örültem, hogy részese lehettem az őszi félévben megrendezett Kutatók éjszakájának. Aki részt vett a kiállításon, egy olyan interaktív, gondolkodtató, de

egyben játékos délutánon vehetett részt, ami nem minden iskolában oldható meg az órai keretek között, 45 percben.

Az, hogy a tanáraink szabad kezét adtak nekünk a feladatok megtervezésében, megszervezésében, megelőlegezett bizalmat adott nekünk. Bár nehéz projekt munkát készíteni ilyen zsúfolt órarenddel, úgy vélem, nagyon jól sikerült csoportban dolgozni, mindenki a saját képességeihez és aktivitásához mértén részt vett mind az előkészületekben és a kiállításon is.

Úgy gondolom fontos, hogy a tanítóképzésünk alatt minél többször foglalkozhassunk gyerekekkel, többet találkozzunk velük, próbálgassuk a tanítói szerepünket, hiszen ha most nem alakul ki bennünk egy tanítói személyiség, a diploma után nagyon nehéz lesz hiteles tanítóként elkezdni a pályát.

A projekt arra is jó volt, hogy tanuljak a társaimtól. Volt egy téma (talaj), amire ötletbörzét tartottunk. Olyan ötleteket mondtak a társaim, amikre nem is gondoltam volna, hogy így is meg lehetne oldani az ismeretek átadását, vagy a feladatok játékosabbá, motiválóbbá tételét.

Úgy vélem, minél több helyen és többször kellene alkalmazni a projektoktatást és projekt készítést, mert megtanít csapatban dolgozni, felelősségtudatosabbá tesz, és nem utolsó sorban, amikor a projekt elkészül, és a végső bemutatásra kerül sor, valami hihetetlen érzés fogja el az embert, amikor látja a több héten keresztül készített munkáját életre kelni és úgy működni, ahogyan azt megálmodta” (V. Emília III. éves tanító szakos hallgató véleménye).

„Úgy gondolom, hogy összességében nagyon jól sikerült a kutatók éjszakája. Az én csoportom nagyon sokat készült, de feltételezem azt, hogy a többi csoport is kitett magáért. Azt gondolom, hogy ez nagyon hasznos volt, hiszen a meglévő tudásunkat tovább bővítettük. Ha visszagondolok ezekre a pillanatokra, nagyon jó érzés tölt el, hiszen amin hetekig dolgoztunk, azok célba értek. A gyerekeknek nagyon tetszett, élvezettel oldották meg a feladatokat. Úgy gondolom, hogy nagyon jó program a kutatók éjszakája, hiszen a gyerekekkel lehetünk és gyerekekkel foglalkozhatunk úgy, hogy nem tanítunk nekik egy órát a Gyakorlóban, hanem egy iskolán kívüli programban működtünk együtt. Kicsit láthattuk azt is, hogy milyenek a gyerekek reakciói, hogyan viselkednek az osztályterem falain kívül, illetve megfigyelhettük azt is, hogy a meglévő tudásukat hogyan tudják kamatoztatni. Ha ezeket a szempontokat

végig nézzük, akkor kijelenthetjük, hogy már ezért is hasznos volt megszervezni ezt a napot” (H. Ramóna III. évfolyam).

„A 2013-as Kutatók Éjszakája programon tanító szakos hallgatóként a feladatunk az volt, hogy gyermekcsoportok számára készítsünk elő és tartsunk meg foglalkozásokat a környezettudatos nevelés témakörében. Kisebb csoportokat kellett alakítanunk, majd választanunk kellett egy témát, melyben elmélyülünk. A mi csoportunk témája a zaj, valamint a zajszennyezés volt. Mivel ezt a témakört a gyerekek nem ismerik annyira, mint például az újrahasznosítást, úgy gondolkodtunk, hogy az alapoktól kell kezdenünk a téma felépítését. Így alakult ki, hogy a program első felében magáról a zajról és a zajszennyezésről tartottunk egy rövid beszélgetést, beszéltetést, bemutattuk nekik a körülöttünk levő zajforrásokat, s csak ezek után kezdtünk el azzal foglalkozni, hogy mivel is lehetne a zajszennyezés ellen tenni. Végül egy totóval teszteltük azt, hogy a gyerekek mennyit jegyeztek meg a korábban megbeszéltekből. Számomra az egész program megtervezése volt a nehéz feladat, nem annak a levezénylése és megtartása. Úgy gondolom, hogy mi is sokat tanultunk a Kutatók Éjszakájából. Mind a gyerekekkel való beszélgetéshez, mind a totó készítéséhez, mind a plakát készítéséhez utána kellett néznünk az adatoknak, olvasnunk kellett a témában, így tudat alatt, de mi is tanultunk a zajszennyezésről és a megelőzésről. Talán hatásosabb módja is ez a tanításnak, mint ha előadásokon beszélne nekünk a témáról, hiszen így mi magunk olvastunk róla, és egymással osztottuk meg a lényegét. Egymásra pedig jobban odafigyelünk, mint egy hosszú tanári előadásra. Számomra nagyon jó tapasztalat volt ez a délután, hiszen nem a tanórai keretek között találoztunk a gyerekekkel, ennek ellenére úgy gondolom, nagyon sok tudást vittek haza. Mivel minden csoport megfoghatóvá próbálta tenni a témát a gyerekek számára, magunk számára is közelebb hoztuk azt a témakört, amit éppen feldolgoztunk. Úgy gondolom, a fenntarthatóságra nevelést így úgy tanítottuk meg, hogy közben mi is tanultunk sok újdonságot” (D. Ágota III. éves tanító szakos hallgató).

BIBLIOGRÁFIA

- Czippán Katalin – Haraszti Anikó (2002): Föld csúcs. Hírlevél, Környezeti Nevelési és Kommunikációs Programiroda – Professzorok Háza, 2002. december
- Havas Péter (2004): Fenntarthatóság pedagógiája. A remény paradigmája a 21. század számára kézirat [online] [2004. február 25.] < URL www.korlanc.hu
- Havas Péter (2003): Helyzetkép és értékelés a fenntartható fejlődésről – Rio+5 után. [online] [2003.10.30.] < URL www.korlanc.ngo.hu/cikk6.htm
- Wheeler, Keith (2004): Fenntarthatóság öt nézőpontból. In: Fenntarthatóság pedagógiája, A remény paradigmája a 21. század számára. kézirat [online] [2004. február 25.] < URL www.korlanc.hu
- Kovátsné Németh Mária (szerk.) (1997): Erdőpedagógia. Győr : ACSJTF, 216 p.
- Kovátsné Németh Mária (2006): Fenntartható oktatás és projektpedagógia. In: *Új Pedagógiai Szemle*, 2006. 56. évf. 10. szám, 75–86. p.
- Kováts-Németh Mária (2010): Erdőpedagógiától a környezetpedagógiáig. Pécs : Comenius Kft., 313 p.
- Palmer, Joy – Neal, Philip (szerk.) (2000): Környezeti nevelés: nemzetközi fejlődés és eredmények. In.: A környezeti nevelés kézikönyve, Budapest : Körlánc Könyvek, 280 p.
- Posch, Peter (2003): Társadalmi változás és környezeti nevelés. [online] [2003.10.30] < URL www.korlanc.ngo.hu/cikk2.htm
- Pusztai Borbála (2002): A szeretetközösségben megadható a nevelés. In: *Hírlevél*. Környezeti Nevelési és Kommunikációs Programiroda – Professzorok Háza
- Schróth Ágnes (szerk.) (2004): Környezeti nevelés a középiskolában. Budapest : Trefort Kiadó, 2004. 376 p.
- Szent-Györgyi Albert: Ember és természet. In.: Horváthné Papp Ibolya (szerk.): Globalitástól a lokalitásig : (Természet –és környezetvédelmi olvasókönyv). Budapest : Pont Kiadó. 2001. 269–273. p.
- Varga Attila: Környezeti kompetencia. (2004) [online] [2004. február 25.] < URL <http://www.ofi.hu/tudastar/4-vitaforum-kozepiskolai/kornyezeti-kompetencia>
- Vásárhelyi Tamás – Victor András (szerk.) (2005): Nemzeti Környezeti Nevelési Stratégia – alapvetés. Budapest : Magyar Környezeti Nevelési Egyesület, 2005. 307 p.
1995. évi LIII. sz. törvény a környezet védelmének általános szabályairól

KÖVECSESNÉ GŐSI, VIKTÓRIA

THE PRACTICES OF SUSTAINABILITY EDUCATION IN THE TEACHER
TRAINING COLLEGE OF GYŐR

Nowadays environmental education and sustainable education is the most important task. At the Teacher Training College, Department of Pedagogy in Győr some environmental pedagogy programs were developed. The author of the essay is presenting the Theory of Environmental Education and a project in the West-Hungarian University Janos Apaczai Csere Teacher Training College. The Program is aimed at different student age groups. For little children we offer forest kindergarten and forest school programmes from one to five days. The students of our faculty are prepared to study the methodology of environmental education.

LÜKÓ ISTVÁN

A tanítás-tanulás rendszerszemléletű modellje

Az interdiszciplináris munkánk bemutatja a didaktika fontos területének, a tanítás-tanulásnak a korszerű modelljét. A rendszerszemléleten keresztül a műszaki és pedagógiai, pszichológiai tudományok aspektusai kerülnek bemutatásra. Egyfelől tudománytörténeti, másfelől didaktikai, szakképzés-pedagógiai vonulatok mentén bemutatjuk a rendszerszemlélet, az irányítás-technika, a kibernetika fogalmait, modelljeit, a köznevelés, valamint a tanítás-tanulás rendszerszemléletű modelljét. Ismertetjük a nemzetközi kutató-fejlesztő munka során kialakított MTP modellt és elemeit, a tervezés egyik segédletét, valamint a Movolex rendszerű előzetes tudás mérését megvalósító rendszert. Összegezőként a műszaki és a pedagógiai rendszereket hasonlítjuk össze mintegy 21 hazai és külföldi szakirodalom elemzése alapján.

1. Bevezető: Miről lesz szó?

Ma már szinte közhelyszerű, hogy a rendszerszemlélet áthatja gondolkodásunkat, valamennyi tudományban megjelenik, mint kívánatos metaszemlélet. Így érthető, hogy a pedagógiában, a neveléstudományban is meghatározóan fontossá vált. Elsősorban a tanítás-tanulás tudománya, a didaktika alkalmazza ezt a visszacsatoláson is alapuló elvet. Tudnunk kell, hogy a tudományok egymásra hatása folyamatában honnan eredeztethető a rendszerszemlélet. Erre a nem kis feladatra vállalkoztam én elsősorban Báthory Zoltán volt professzorom könyvének erős motiváló hatására.

Találkozás Báthory Zoltánnal

Báthory Zoltán dedikált Tanítás és tanulás című könyvének Bevezetőjében a következők olvashatók: „*az elmúlt években lehetőségem nyílt arra, hogy egyik nagy egyetemünkön, oktatásügyi szakemberek részére szervezett posztgraduális képzés keretében előadhassam didaktikai nézeteimet, elképzeléseimet. Ez a lehetőség-melyért hálával tartozom az ELTE Természettudományi Kara pedagógiai Tanszékének-, valamint hallgatóim ösztönzően hatottak arra a törekvésemre, hogy nézeteimet rendezett formában kifejtsem, ezt a könyvet megírjam*” (Báthory 1985, 5).

Igen, mi voltunk azok, akik bíztattuk a könyv megírására.

Mert mindig is ittuk a szavát, de amikor felrajzolta a tanítás-tanulás hatásvázlatát, akkor csak egymásra néztünk a mérnök-tanár végzettségű kollégámmal és metakommunikációval

jeleztük az elismerést, mert világos, áttekinthető és tömör kifejezésű volt az ábra. Oda is mentünk a szünetben és bíztattuk, hogy ezt a nagyszerű ábrát, meg az egész tantárgyi anyagát foglalja össze, írjon egy könyvet.

Ha címszavakban szeretném a tanulmányomat összefoglalni, akkor az a következő lenne:

- Irányítástechnika, kibernetika és a rendszerszemlélet kapcsolata
- Köznevelés és rendszerszemlélet
- A tanítás és tanulás folyamatának rendszerszemléletű modelljei
- Egy tervezési segédlet: az operogram
- A didaktikai elemek kapcsolata egy mai rendszerszemléletű szakképzési modellben
- A műszaki-technikai és a pedagógiai rendszerek irányításának összefoglalása
- Összegezés

2. Rendszerszemlélet, irányítástechnika, kibernetika

Az utóbbi néhány évtizedben alighanem ez a fogalom hatott legmegtermékenyítőbben a pedagógiára.

„A rendszer szó eddig igen hasznos fogalom jele volt, de ami az elmúlt tíz évben vele és körülötte történt és történik a jelenben, olyan karrier, amellyel kevés szó dicsekedhet” (Nagy 1979, 12).

Mindenekelőtt azt szükséges tisztázni, hogy mit is értünk rendszerszemléleten. Először is elméletet, pontosabban rendszerelméletet, amely magában foglal bizonyos általános rendszerelméletet, kibernetikát, matematikát, rendszertechnikát és vezetéselméletet. Másodszer ez a szemlélet a fenti elméletek gyakorlati alkalmazását is jelenti.

Nagyon sokféle fogalommeghatározás létezik, mivel számos aspektusból, többféle diszciplína felől közelíthetjük meg a kérdést. Ezek közül idézek néhányat:

„Rendszer: egynemű vagy összetartozó jelenségeknek, dolgoknak, bizonyos törvényszerűségeket mutató rendezett egésze” (Nagy 1979, 19).

„Egymással funkcionális kapcsolatban lévő, a környezettel e kapcsolatokban és kapcsolatrendszernek a környezet számára végzett funkciója által elhatárolható elemek összessége” (Kulcsár 1981, 39).

Felértékelődik ismét a problémamegoldás, az információtechnika és ennek oktatása, az algoritmikus gondolkodás. Ez minőségében is más didaktikai struktúrákat-modelleket kíván. Ha történeti kontinuitást keresünk a programozott oktatás és a számítástechnika oktatási elterjedése között, akkor legpregnansabban Dr. Biszterszky Elemér fejezi ezt ki. *„a programozott oktatás is nem csupán megelőzte időben a számítógépek tömeges oktatási célú megjelenését, hanem elő is készítette azt sok vonatkozásában, mint pl. a tanulás logikai menetének intenzív vizsgálata, különböző tanulásirányítási eljárások, „programok” kidolgozása. És nem utolsósorban a tanulás egyes eszközeinek összekapcsolása eszközrendszeré, s ily módon jelentős hozzájárulás a hagyományos oktatási eszközöknek, átfogó oktatástechnológiai irányba való fejlesztéséhez, összekapcsolásához”* (Biszterszky–Fürjes 1984, 56).

Tovább folytatva a kortárs didaktikusok körét, *Landa* nevét kell megemlíteni, aki már 1964-ben elsők között elemezte a tanítás-tanulás összefüggéseit, és felhívta a figyelmet a kibernetikai pedagógiára (Landa 1968).

Az egykori szovjet (orosz) szerzők is rendszerszemléletű terminológiát használtak az oktatási struktúra jellemzésére (Szkatkin 1982).

Az irányítástechnika

Ma már elválaszthatatlan az embertől az irányítástechnika, vagy másképpen az automatika. A modern irányítástechnika nem a célban, hanem a felhasználható eszközök *rugalmasságában* különbözik a korábbi konstrukcióktól, illetve mechanizmusoktól. Egy mechanikus vezérlésű szövőszék átállítása (programozása) több napot is igénybe vett pár száz évvel ezelőtt. Ma a CNC vezérlésű gépnél mindössze néhány percig tart ez az átállítás.

A megoldások működési elvét tekintve nagyon sokféle lehet az irányítás. Létezik pl. mechanikus, hidraulikus, pneumatikus, elektromos, illetve elektronikus, valamint ezek kombinációjában működő automatika. Új tudományos és alkalmazási terület is született a vezérlő elektronika és a beavatkozó mechanizmusok összefonódásából. Ez a **mechatronika**.

Az emberi kapcsolatokra, a társadalmi síkra is kitekintve elmondhatjuk, hogy az automatizálás századunk harmincas évei óta az általános **műszaki fejlődés szerves részévé vált**. A korszerű technológiák egyre parancsolóbban írják elő, hogy az ember a közvetlen tevékenységéből minél nagyobb részt adjon át az automatikáknak, miközben saját tevékenységét magasabb szintű irányítási, ellenőrzési feladatokra teszi át. Az automatizálás dinamikus előretörését az utóbbi két évtizedben elsősorban a félvezető-technika és a

távközléstechnika segítette. Az elektronika félvezetőinek, integrált áramköreinek az elterjedése **egyetemessé vált a társadalomban** (Lükő 2007, 2011).

Kibernetika

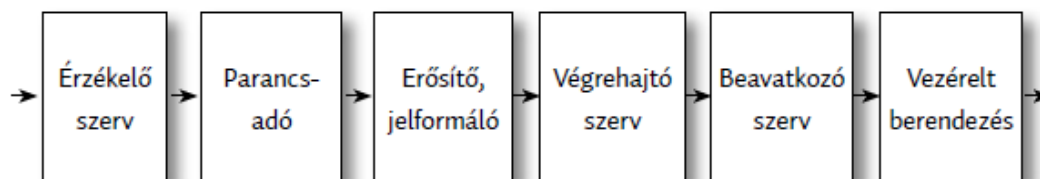
A görög *kibernétesz (kormányos)* szóból származik, az irányítástechnikának egy sajátos „válfa”, a technikai rendszerek és az emberi kapcsolatok irányítása. Megalapozója és a pedagógiára is kiterjesztője *Norbert Wiener* volt.

Norbert Wiener (1896–1964) az USA-ban született. A II. világháború alatt légvédelmi rendszerekkel foglalkozott. Az 1948-ban megjelent könyvével egyik megalapozója lett a kommunikáció- és információelméletnek, valamint a kibernetikának (Norbert Wiener, 1948). 1950-ben adta ki úttörő művét „*The Human Use of Human Beings*” címmel, amelyben először villantotta fel a nagyközönség előtt a kibernetika lehetőségeit. Wiener szemében a visszacsatolás az élet lényegét jelentette, és úgy gondolta, hogy azok a gépek, amelyek képesek lesznek működésük eredményeit információként önmaguk szabályozására használni, és ezzel ellenőrizni az entrópiát, élőlényeknek tekinthetők majd. Az ő elveire alapozták később a mesterséges intelligencia elméletét.

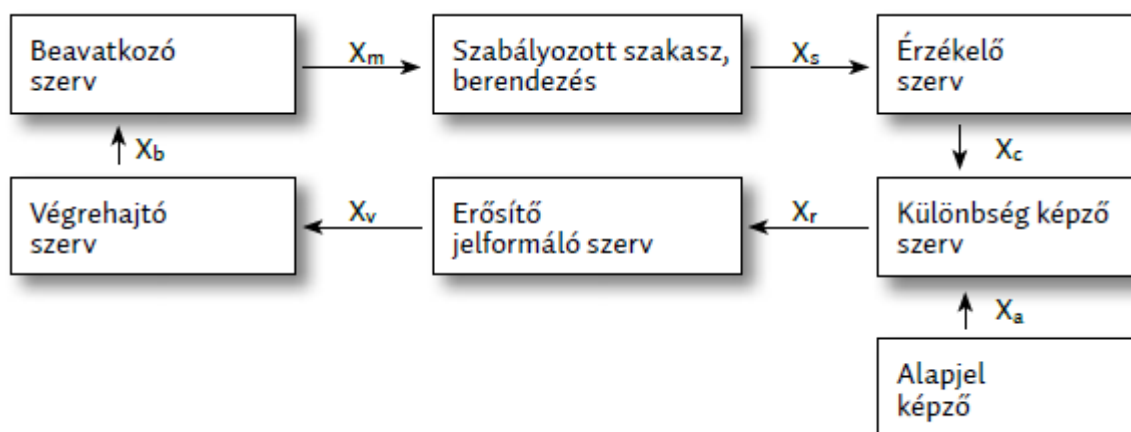
3. Az irányítástechnika műszaki modellje

Az emberiség mindig is vágyott arra, hogy munkáját megkönnyítse, hogy a fizikai munka alól tehermentesítse magát, ezért az izomerő pótlására gépeket talált fel. A gépek önműködővé tétele az automatákon keresztül valósul meg, amely automaták az irányítástechnika révén a vezérlés, vagy a szabályozás hatásláncában valósítják meg a vezérelt, vagy szabályozott rendszer beavatkozásait. Kell hozzá még mérni, érzékelni a különböző fizikai paramétereket, így az irányítástechnika harmadik „pillére” a mérés, érzékelés/átalakítás. Ez utóbbi azt jelenti, hogy az érzékelt különböző fizikai paramétereket át kell alakítani villamos jellé, fel kell erősíteni stb. ahhoz, hogy a beavatkozás, a végrehajtás eredményes legyen.

Alábbi ábráinkon (*1. és 2. ábra*) a két alapvető irányítási művelet hatásvázlatát mutatjuk be, amelyekből jól látható a különbség, vagyis a szabályozásban megvalósuló visszacsatolás.



1. ábra: A vezérlés hatásvázlata



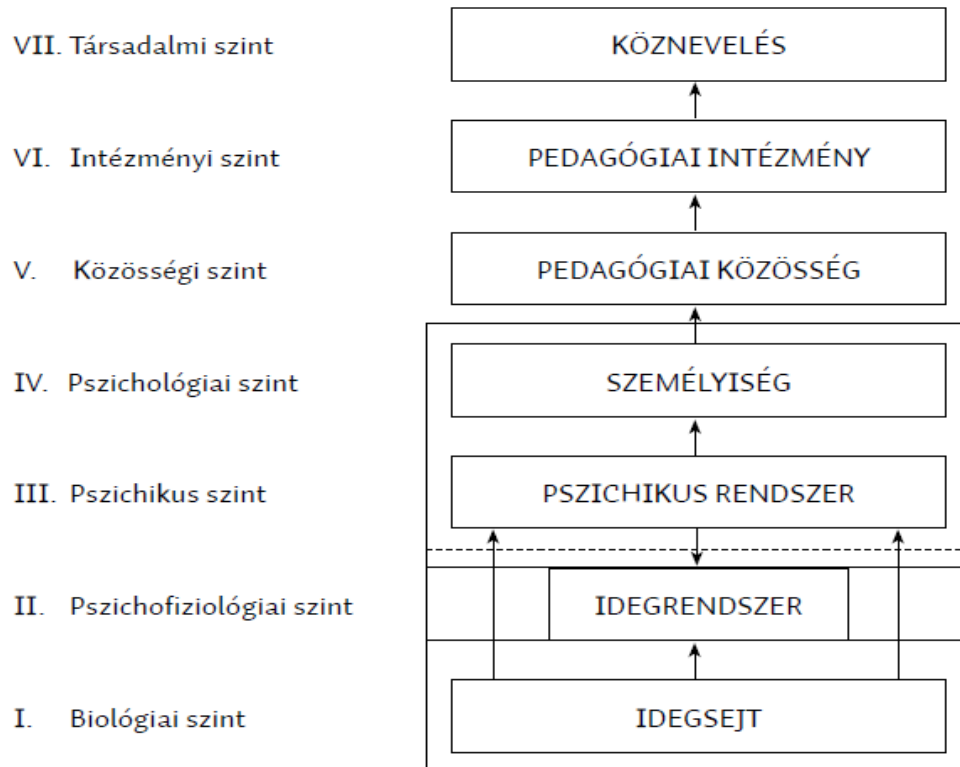
2. ábra: A szabályozás hatásvázlata

Az ábrán jól látható a jelek terjedésének az iránya a jellemzőkön keresztül, valamint az, hogy a szabályozási körben az érzékelő és az alapjelképző között található a különbségképző.

4. Köznevelés és rendszerszemlélet – Az oktatásügyi szervezet mint szabályozási rendszer

„A rendszer olyan egész, amely adekvát környezetével a viszonyait (viselkedését) részeinek, elemeinek a kapcsolatai (struktúrája és működése) által valósítja meg”(Nagy 1979, 68).

A pedagógia számára ez utóbbi definíció használható mint a köznevelési rendszer általános fogalma. A rendszer tehát RÉSZ, EGÉSZ, KÖRNYEZET hierarchikus kapcsolatát fejezi ki. Dr. Nagy József – aki a hazai szerzők közül a legjelentősebb rendszerszemlélettel bír – hétszintű hierarchiát alkotott a pedagógiában előforduló rendszerek építőelemeiből. Legfelső szint a társadalmi szint, ez az egész köznevelést átfogja. Az intézményi, a közösségi, a pszichológiai szint következik, majd legvégén az egyén belső „lélektani egysége”, a pszichon (3. ábra).



3. ábra: A pedagógiai rendszerek építőelem hierarchiája

Forrás: Nagy J. idézett műve alapján saját szerkesztés

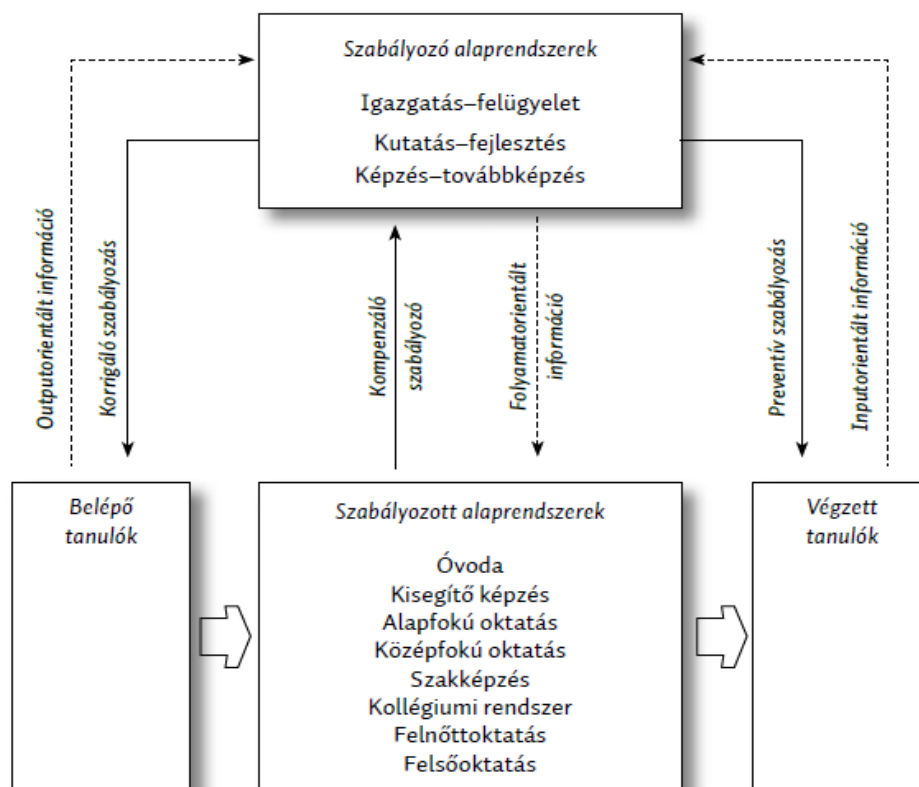
Számos részletét kiemelhetném ebből a munkából, de most csak egyre térek ki. Ez pedig az irányítás folyamata, amelyet a 17. ábrán láthatunk. A leírásában pedig olvashatunk a pedagógiai (köznevelési) folyamatok között a célkitűzés, a tervezés és az értékelés mellett az intézkedésről. Ez pedig nem más, mint az intézkedés, benne a szervezés, motiválás, és funkcióadás.

Másfajta megközelítésben alkalmazza Dr. Kozma Tamás műveiben a rendszerszemléletet, hiszen elsősorban az iskola és a társadalom összefüggéseit kutatva a szociológia eszközeivel tárja fel a makroszintű folyamatokat. Eddigi munkásságát foglalja össze a „Tudásgyár?” című munkájában (Kozma 1985).

A célok, környezetek, folyamatok, az osztályozási viszony és működési struktúra, a szabályozási rendszer c. alfejezetei pregnáns bizonyítékai, hogy milyen mélyen hatolt be az informatika és a kibernetika a társadalomtudományokba. Egyben ez az ábrázolás technikájában (blokk-sémák, folyamatábrák) és formájában megjelenve egy magasabb rendű és korszerűbb irányítási mód alkalmazását is jelenti. Ha az irányítás és a pedagógiai folyamatok kapcsolatát röviden akarjuk jellemezni, akkor a rendszerszemlélet segítségével a következőket tudjuk elmondani: a cél – irányítórendszer – információ – irányított rendszer –

eredmény lineáris folyamatban több ponton is jelen lehet a zavarás, amelynek hatását nem képes kiküszöbölni a vezérlés. Ha az irányítórendszer visszajelzést is kap a zavaróhatásoktól (feedback), akkor szabályozásról beszélhetünk.

Mindezt a makroszintre, vagyis az oktatásügy szervezetrendszerére kiterjesztve az alábbi ábrán (4. ábra) láthatjuk Kozma Tamás idézett művében.



4. ábra: Az oktatásügyi szervezet, mint szabályozási rendszer

Forrás: Kozma T. nyomán saját szerkesztés

Amint az ábrán láthatjuk, a szabályozó alrendszerek a felügyelet kivételével ma is meglévő alrendszerek, az input és output szemléletű ábrázolás elemei szintén felfedezhetőek. A szervezeti sémák szakszerű ábrázolásához hozzátartozik a kétirányú információáramlás, amelyet szaggatott vonallal és nyilakkal jelölnek. Felfedezhetjük továbbá a szabályozás három beavatkozásának típusait, mint a korrigáló, a kompenzáló és a preventív szabályozás.

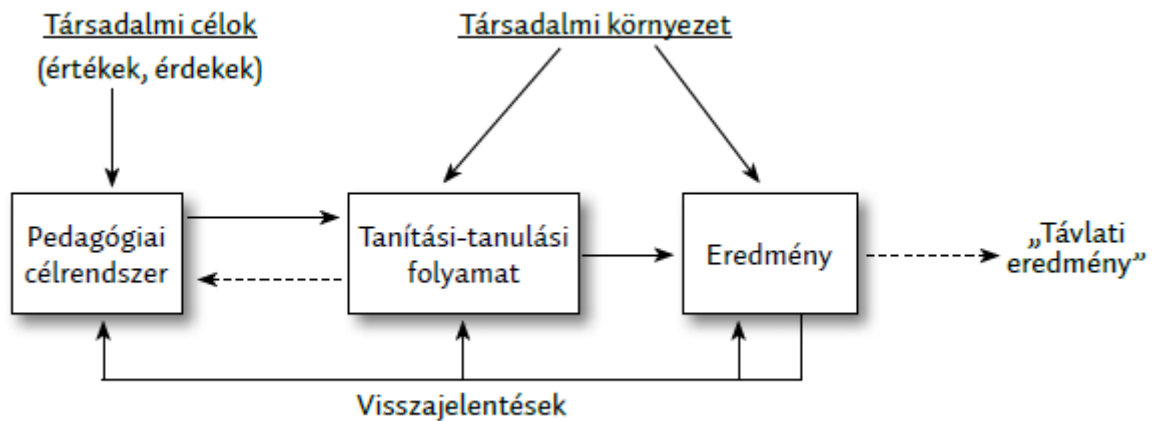
5. A tanítás-tanulás rendszerszemléletű modellje(i)

Témánk szempontjából legfontosabb kategória a tanítás-tanulás, annak is a rendszerszemlélete. Báthory Zoltán „*Tanítás és tanulás*” című munkája kiemelkedő jelentőségű. Ebből az 1.3. ábrája segítségével megismerhetjük a rendszerben ható

folyamatokat, a rendszer típusait, a rendszerjellemzőket, rendszerelemeket és azok kapcsolatait. A tanítás-tanulás rendszerének kategóriái a célrendszer, a folyamat és az eredmény. Rendszerjellemzői az irányítás, szabályozás és a fejlesztés. A visszajelentés az eredményből indul ki és szintén három körbe építhető be. Összefoglalásként a rendszerszemlélet öt vonását emeli ki, majd előremutatóan ezt írja:

„Mindez úgy is felfogható [...] mint egy olyan szintézisre törekvő didaktikai rendszerelmélet kialakítására irányuló próbálkozás, amely a hagyományos felfogásmódot főként a tanuláselméleti megközelítések újszerű felvetésével ötvözi. Reményeink szerint ezen az elvi alapon – párhuzamosan a társadalmi fejlődés tendenciáival – kialakulhat a tanítás-tanulás egy olyan szemléletmódja, mely az iskolai-pedagógiai kérdésekben megerősíti és a pedagógusok szakmai azonosulását elősegíti” (Báthory 1985, 19).

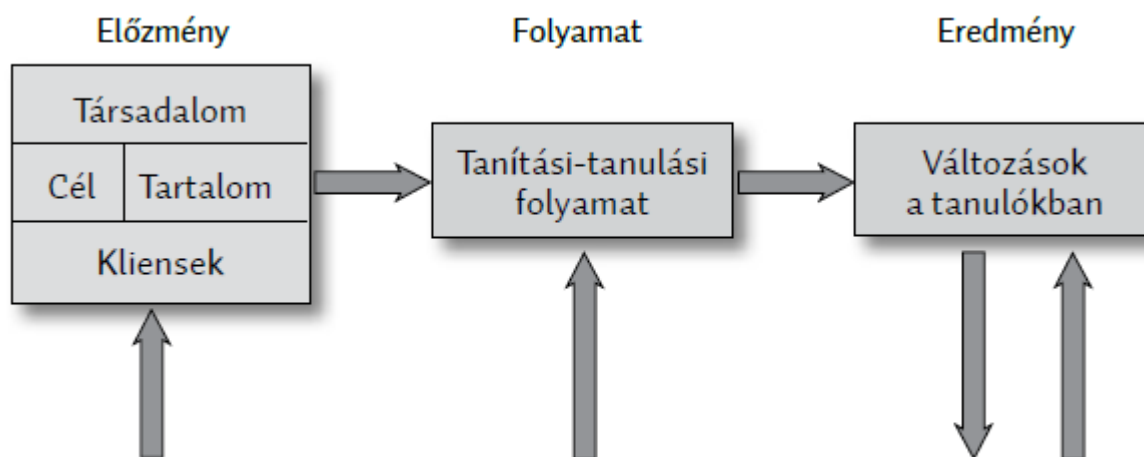
A társadalmi környezet hatásmechanizmusait is megjelenítő rendszerszemléletű modellje a következő ábrán látható (5. ábra).



5. ábra: A tanítás-tanulás rendszerszemléleti modellje

Forrás: Báthory Zoltán nyomán saját szerkesztés

A fenti modell később is előkerül Báthory műveiben (Báthory 1992), amely olyan értelemben tekinthető „továbbfejlesztett változatnak”, hogy 1985-től egy másik területtel, a pedagógiai mérésekkel nemzetközi szinten is (IEA, PISA) intenzíven foglalkozott Báthory Zoltán, s így a tapasztalatok a szemléletbe is beépültek (Báthory 1979, 2002/1, 2002/2). Feltehetően ez érvényesült az alábbi interpretációban, ahol az **előzmény**, a **folyamat** és a **változás** kategóriák megjelennek a blokksémában (6. ábra).



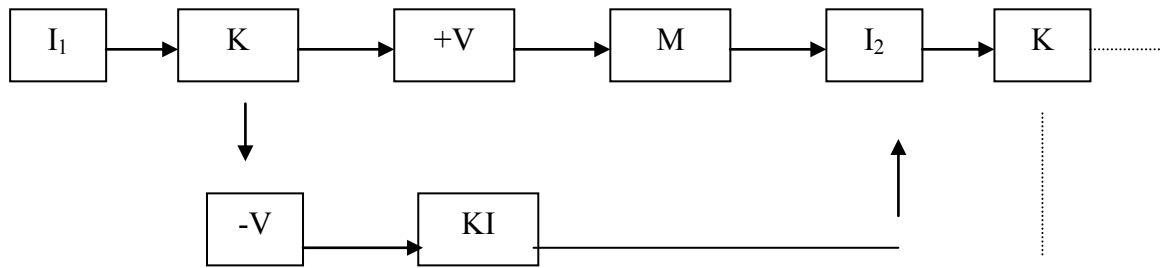
6. ábra: A tanítás-tanulás másik rendszerszemléletű modellje

Forrás: In: Nagy Tamás a pedagógiai értékelés elméleti kérdései HEFOP 3.5.1, NSZFI, Budapest

A kortárs didaktikai gondolkodásban először *Ph. H. Coombs* adott világos példát a „rendszerelemzésre” (Coombs 1971). Elemzése szerint a rendszernek vannak bemeneti tényezői, folyamatrészei és kimeneti tényezői. Felvázolt rendszerében az oktatási folyamat 12 elemét sorolja fel, amelyben együtt vannak a sajátosan oktatáseméleti, igazgatási, közoktatásügyi, oktatásgazdasági szempontok és a szubjektív tényezők is. Ebből az ábrázolásból kiderül, hogy a folyamatban egymással szoros kapcsolatban és kölcsönhatásban lévő tényezők vannak, és valamennyi tényező szinoptikus kezelése szükséges. A hetvenes évek végétől kezdve a pedagógiai specialisták szívesen beszéltek az oktatás kibernetikai modelljéről, mivel nagy lehetőségek nyíltak a didaktika előtt a programozott oktatás révén. A programozott oktatás eredetileg ugyan nem a kibernetikával került kapcsolatba, a tartalma azonban ezt jelenti, mivel a programozás a tanulási folyamat valódi irányítását komponálja.

Ha a programozott oktatás két programfajtáját ábrázoljuk, akkor azok nagyban hasonlítanak a vezérlés és a szabályozás hatásvázlataira. Ezek pedig a lineáris és az elágazásos program. Előbbit *Skinner*, utóbbit *Crowder* teóriái alapján fejlesztették ki. Az ún. elágazásos programnál a főág mellett a kiegészítő információk egy „mellékágon” kaphatnak megerősítést (Crowder 1964).

Technikailag ezt a „kevert lapú” programozott tankönyvekkel oldották meg, később erre épültek a feleletválasztásos oktatógépek. (Hazánkban főleg a Magnocorr és a TOB típusúak terjedtek el az 1960-as években.) Az elágazásos program elvi lépései (7. ábra):



I_1 = első információegység; K = kérdés; $+V$ = helyes válasz

M = megerősítés; $-V$ = helytelen válasz; KI = kiegészítő információ; I_2 = második információegység.

7. ábra: Az elágazásos program felépítése

Crowder bírálói szerint az elágazásos oktatóprogram hibája, hogy a helytelen válaszok is rögzülhetnek a tanulóban, a helyes feleletválasztás véletlen is lehet (a választható feleletek számától függően 25-50 %-os a „találati valószínűség”).

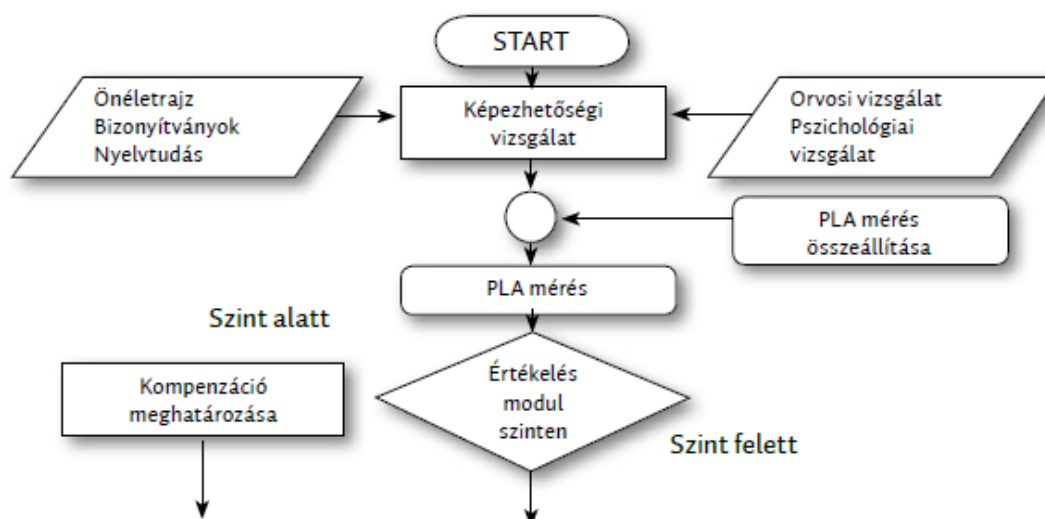
Napjainkban – a számítástechnika elterjedésével – az elektronikus tanulás lényegesen átalakítja az oktatás *információáramlását*, a folyamat irányítását, a pedagógus-tanuló interakcióját. Ezeknek a témaköröknek és kapcsolatoknak a pedagógusképzésben is van helye elsősorban az IKT - val és a médiainformatikával foglalkozó tantárgyakban, illetve szakirodalmakban.

Másrészt a tanuló társadalom új és új kompetenciákat követel, melyeknek az alakításában szintén szerepe van a tanítás-tanulás rendszerszemléletű modelljének.

6. Gyakorlati példa: A MOVOLX rendszerű előzetes tudás mérése

Az alábbiakban röviden bemutatásra kerülő gyakorlati példához az elvi-elméleti alapokat a Bloom-féle modell, a megtanítás stratégiája, a *mastery learning* adja, amelyben szintén felfedezhetjük a visszacsatolást, a tanítás-tanulás rendszerszemléletű folyamatmodelljét. Tulajdonképpen ez vonul végig a korszerű didaktikai szemléletmódokban, pedagógiai rendszerekben, többek között a konstruktivista szemléletmódú pedagógiában is.

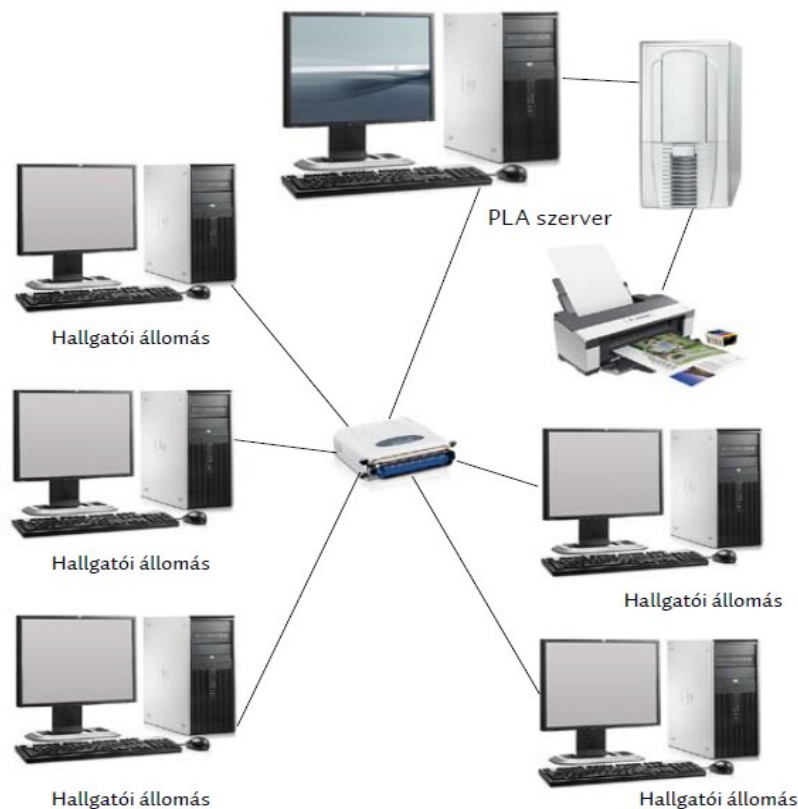
Napjainkban már nálunk is felerősödött az előzetes tudás felismerésének és elismerésének az igénye, és kialakultak a PLA[1] és PLAR[2] gyakorlatban is működő rendszerei. Egy ilyen rendszert dolgoztak ki többek között a Békéscsabai Regionális Képző Központban (8. ábra).



8. ábra: A kétfázisú tudásszint mérés folyamatábrája

A rendszer technikai kivitelezését, konfigurálását mutatja az alábbi ábra (9. ábra), amelyben jól látható a központi PLA szerver. Ebben tárolják a hallgatóktól, illetve munkaállomásaikból érkező információkat, a tanár(tutor) által összeállított feladatlapokat (teszteket), magát a feladatbankot, az értékeléshez, a feladatlap összeállításához szükséges szoftvereket stb.

Nyilvánvaló, hogy a hallgatói/tanulói teljesítmények és egyéb dokumentumok megjelenítésére rendelkezésre kell, hogy álljon egy nyomtató eszköz is.



9. ábra: A PLA rendszer kiépítése

7. Egy tervezési segédlet

A didaktikában mindig is fontos volt a tanítás-tanulás folyamatának tervezése úgy makroszinten, mint mikroszinten. A tantervek és a tanmenetek, képzési programok azok a konkrét dokumentumok, amelyek tartalmazzák a tanítás-tanulás céljait, követelményeit, a tanítási tananyagot, a hozzá tartozó módszereket és az ellenőrzést. A tervezés fontos tevékenységeleme a tananyag kiválasztása és elrendezése. Mellőzve az ezekkel foglalkozó szakirodalmak elemző munkáit, a legfontosabb megállapításokat emelem ki az alábbiakban.

Összefoglalva a tananyag-kiválasztás és elrendezés problémáit a következőket mondhatjuk el.

A tervezés fontosabb kellékei, illetve elemei egyrészt felépítik az adott dokumentumot, egyfajta eljárást reprezentálnak, amelyek különböző célra illetve felhasználásra kerülnek. Az eddigi szakmai tantervekben a szöveges megfogalmazások domináltak, legfeljebb az előbbieken említett fajtáknál jelentek meg matematikai, illetve ábrázolási (szimbolikus) jelképek. Különösen azonban az egyre sokszínűbbé, bonyolultabbá váló szakképzési formákban szükség van korszerűbb szemléletű, kevésbé szöveges, ábrákkal, diagramokkal készült tervekre. Így tehát módosulnak a tanterv elemei, mert a célok, elméleti alapelvek, tartalmi elemek, kivitelezési technikai elemek (gráfok, hálók, mátrixok és egyéb sémák) együtteséből építhető fel a szakma oktatásprogramja, tanterve (Lükő 2007).

Innen juthatunk el egy, a tervezést, a tanítás-tanulás folyamatát és a szakmai tevékenységeket leképező, pontosabban együtt ábrázoló tervezési segédlethez, az operogramhoz, amelyet az alábbi ábrán mutatok be (*10. ábra*).

A téma címe	A tanítás – tanulás									
	szervezeti formája				helyszínei					
	1	2	3	4	H1	H2	H3	H4	H5	
1.	X	X								
		X	X							
	X		X	X						
2.		X	X							
	X		X							

Jelek: H1=tanterem, H2=laboratórium, H3=gépterem, H4=tanműhely, H5=üzemi műhely

Tevékenységek jelei: Elvi ismeretszerzés ○ Tervezés □ Szerelés ☆
 Rajzolvasás ◇ Gyártás ⬠
 Javítás ⊙ Mérés ⬡

10. ábra: A tanítás-tanulás folyamatának operogramja

Ezek az **operogramok** a tanítás-tanulás szervezését mátrix-szerűen jelenítik meg sajátos ábrázolástechnikai (nyomdatechnikai) eljárással. Megjelennek benne a tartalmi témakörökhöz rendelt tanítás- és tanulásszervezési formák (frontális, csoportos, egyéni, projekt stb.), valamint a helyszínek. Ez utóbbiakban a tanulói szakmai tevékenységek (elvi ismeretszerzés, mérés, rajzolás, szerelés stb.) szimbólumai a helyszínekhez kötött sorrendben nyilakkal mutatják a tevékenységvégzés szekvenciáját(sorrendjét).

8. A didaktikai elemek kapcsolata

Foglalkozásorientált moduláris képzés (MTP) és fejlesztése nemzetközi projekteken

Ebben a fejezetben részleteket mutatunk be az ILO (International Labour Organisation) és az InWent által kifejlesztett, valamint az NYME Tanárképző Intézetben továbbfejlesztett moduláris képzésből, ill. gyakorlatban is kipróbált modelltől (Lükő 2005a).

A fejlesztés alapvetően a munkaerő-piaci, tehát az iskolarendszeren kívüli szakmai oktatásra vonatkozik, illetve a gyakorlati programfejlesztő tanári tréningeken ezt az orientációt valósították meg (Lükő 2005b). Ugyanakkor számos elvi, didaktikai-módszertani részletét az ifjúsági szakképzésben is lehet alkalmazni. Mint pl. a tevékenységorientált

hatékony módszerek, a modulok kialakítása és didaktikai vonatkozásai, valamint a taneszközök kiválasztása.

A VET [3] tananyag-módszertan a nemzetközi irányzatokra és kilátásokra összpontosít. Ezek az irányzatok:

- A tananyag-módszertant a kulturális és szocioökonómiai helyzetre kell alapozni.
- A tananyag-módszertan minősége nagymértékben függ a képzési szükséglet felméréseinek TNA [4] módszereitől.
- A tananyag-módszertan mögötti vezető pedagógiai és didaktikai alapelveket áttekinthetővé és indokolttá kell tenni.
- A modern tananyag-módszertan még mindig a tanulás céljainak kategóriájára és annak a képzésekhez való kapcsolataira hivatkozik.
- A tananyagkészítés eljárásainak részleteseknek kell lenniük, és műveleti utasítások dokumentációjával kell alátámasztani. Az eredményei a megvalósítási folyamat alapjai.
- A megvalósítás a módszertan egy külön fázisa; megfontolja a tanulási környezet állapotait.
- A folyamatos kiértékelés egy szükséges lépés mindenfajta tananyag módszertannál.

Ezek az irányzatok az InWent tananyag módszertanának a lényeges elemei, ahogy az erről szóló könyvfejezet 28. ábráján is látható (Lükő 2011). Az eredeti megközelítést *Prof. Helmut Nölker* dolgozta ki, aki elismert nemzetközi VET szakértő, még több mint 20 évvel ezelőtt. Hét nyelvre fordították le, és a módszertant továbbfejlesztették, feljavították számos nemzetközi VET együttműködés során. *Prof. Dr. Günter Spreth* fejlesztette tovább az InWent számára, amelyet számos országban eredményesen be is vezettek. A magyar viszonyokra fejlesztettem tovább a többfunkciós íróasztal elkészítésének gyakorlati modulja (szakképzés pedagógiai kísérlet keretében), valamint *A nyílászárók (ablakok) gyártása és installálása c.* tanár-továbbképzési projekt, a Modulár Training Package (MTP) keretében.

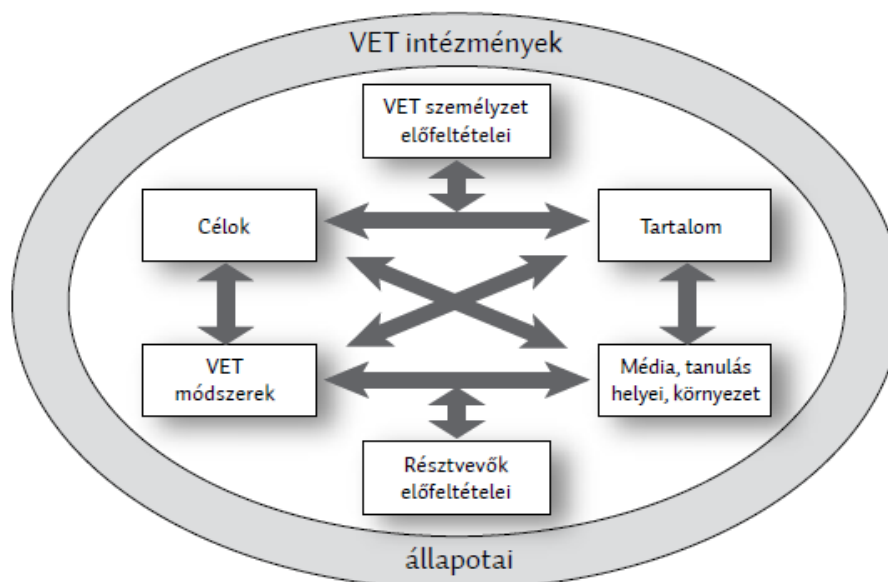
Sikeres VET folyamatok didaktikai elemzésénél mindig hét egymástól függő fő elemet kell vizsgálni. A *11. ábra* ezt a bonyolult kapcsolatrendszert, illetve függőséget szemlélteti.

Az előfeltételekkel kapcsolatban három elem van:

- résztvevők,
- oktató személyzet,
- a VET intézmények körülményei.

A még sajátosabb didaktikai döntésekkel kapcsolatban négy elem van:

- tanulási célok,
- tanulás tartalma,
- oktatási és tanulási média,
- tanulási és oktatási módszerek.



11. ábra: A didaktikai elemek egymástól való függése

Amint az ábrából is kitűnik, mind a résztvevők, mind a VET személyzet (oktatók) előfeltételei nagyon fontos kritériumai a program folyamatainak, és mind a két területre nagyon részletes szempontrendszert dolgoztak ki.

9. A műszaki és a pedagógiai rendszerek irányításának összehasonlítása

„Közismert, hogy a technikai rendszerben a folyamatszabályozás szinte tökéletesen megoldható [...]. A közoktatási-közművelődési rendszerben mind az irányító, mind az irányított rendszert az ember alkotja, aki fiziológiai, pszichikus és társadalmi szinten önszabályozó rendszer [...]. Az élő szervezetek azonban sokkal bonyolultabb rendszerek, elsősorban azért, mert ezek önmagukat is szabályozzák” (Lükő 2005c, 10).

Ebben az idézetben egy fontos különbséget fedezhetünk fel a pedagógiai és a technikai rendszerek modelljei között. Másrészt ez alátámasztja azt a nézetet is, hogy az egyes tudományok struktúrájából csak bizonyos kitételekkel, a sajátos szempontok figyelembevételével vehetünk át fogalmakat, modelleket stb.

Ezt az összehasonlítást nagyon sajátos, a mozaikszerű előadáselemekhez kapcsolódóan kísérem meg. A két rendszer irányításának összehasonlítását néhány szempont alapján a lényeges specifikumokat kiemelve az alábbi táblázatban foglaltam össze (1. táblázat):

Műszaki-technikai rendszerek irányítása	Pedagógiai rendszerek irányítása
A beavatkozás szabályosan ismétlődik	A beavatkozás szituatív
Érzékelés, mérés szerepe Műszerek, mérőátalakítók, szenzorok	Ellenőrzés, értékelés, mérés szerepe Tesztek és jóságmutatói, feladatlapok
A hatásláncban zavaró tényezőket küszöbölünk ki.	A társadalom mint „külső” tényező
Anyag és energiaáramlást irányítunk	Az irányításban a kommunikáció fontos.
A matematikai apparátus fontos Alapfüggvények, egyenletek és képletek segítségével modellezik az irányítási folyamatokat, és számítják ki a szabályozók viselkedését idő, súly, átmeneti, átviteli függvények segítségével. Továbbá a matematikai segédletekben megtalálhatók a komplex számok és a vektorok.	A matematikai apparátus itt is fontos A gráfok segítettek pl. a tantárgyrendszer optimalizációjában a kontúrtalanítást. A kutatási adatok statisztikai feldolgozása képletekkel, százalékszámítással történik. A méréseknél a tesztek jóságmutatóit is matematikai eljárások segítik. Az adatok gyors feldolgozásához számítógépes programokat használnak (SPSS)

$$u_R(t) = Ri(t)$$

$$u_L(t) = L \frac{di(t)}{dt}$$

$$u_C(t) = \frac{1}{C} \int i(t) dt$$

$$u(t) = u_R(t) + u_L(t) + u_C(t)$$

$$y(t) = u_C(t)$$

$$r = \frac{\sum_{i=1}^n (x_i - \bar{x})(y_i - \bar{y})}{\sqrt{\sum_{i=1}^n [(x_i - \bar{x})^2] \sum_{i=1}^n [(y_i - \bar{y})^2]}}$$

1. táblázat: A technikai- műszaki rendszerek és a pedagógiai rendszerek irányításának összehasonlítása

Úgy tűnik, hogy a két terület eltérő és hasonló irányítási eszközei és módszerei, eljárásai a műszaki-technikai rendszerekben gyökereznek, innen „termékenyült” meg a társadalomtudomány rendszereinek és alrendszereinek irányítása. Az is látszik, hogy a pedagógiai kibernetikai szemléletmód elterjedésében a közoktatás-közművelődés mellett a szakképzés játszott szerepet. A pedagógiai folyamatok irányítása visszahat a műszaki-technikai folyamatok (rendszerek) irányítására elsősorban a munkaerő, az emberi erőforrás általános és szakmai kompetenciáinak befolyásolása révén.

Azt is elfogadhatjuk, hogy az előadásom fókuszában lévő rendszerszemléletű modell valamilyen módon és továbbfejlesztett változatban alkalmas lesz a bonyolult, téri és idői formában változó tanulási formák leírására. Vagyis a nonformális és az informális tanulás formáinak elvi-elméleti ábrázolása a rendszerszemléletű megközelítések és modellek segítségével fog történni.

10. Összegezés

Ha röviden akarjuk összefoglalni az elmondottakat, illetve a leírtakat, akkor a következőket lehet kiemelni és közzé tenni:

Az irányítástechnika/kibernetika tette lehetővé a rendszerszemlélet elterjedését a pedagógiában.

Lényeges különbség van azonban a műszaki és a nevelési oktatási rendszerek irányítása között.

A tanítás-tanulás folyamatának rendszerszemléletű modellje a mai kor korszerű didaktika számos ágában és alkalmazásában elterjedt.

De mindezekon felül a legfontosabb az volt, hogy Báthory Zoltántól igényes és magas szintű gondolkodást, kutatói szellemiséget, egyenrangú partnerként való kezelést, kölcsönös odafigyelést, és egymástól való tanulást, biztatást kaptunk.

Jegyzetek

[1] PLA=Prior Learning Assesment

[2] PLAR= Prior Learning Assesment and Recognition

[3] VET= Vocational Education and Training

[4] TNA= Training Need Assesment

BIBLIOGRÁFIA:

- Báthory Zoltán (1985): Tanítás és tanulás. Budapest : Tankönyvkiadó. 262 p.
- Báthory Zoltán (1992): Tanulók, iskolák, különbségek. Egy differenciált tanításmélet vázlatja. Budapest : Tankönyvkiadó. 280 p.
- Báthory Zoltán (1979): Az IEA vizsgálat terve, módszere és lebonyolítása. In: Kiss Árpád – Nagy Sándor – Szarka József (szerk.): Tanulmányok a neveléstudomány köréből. 1975–1976. Akadémiai Kiadó : Budapest. 48–64. p.
- Báthory Zoltán (2002/1): Változó értékek, változó feladatok. A PISA 2000 vizsgálat néhány oktatáspolitikai konzekvenciája. *Új Pedagógiai Szemle*, 10. 9–20. p.
- Báthory Zoltán (2002/2): A rendszerszintű oktatási felmérések néhány tanulsága. *Új Pedagógiai Szemle*, 2. 31–37. p.
- Biszterszky Elemér – Fürjes József (1984): Programozott oktatás, oktatógépek. Budapest : OMIKK, 1984. 246 p.
- Block, J. H. – Anderson, L. W. (1975): *Mastery Learning and Classroom Instruction*. New York : McMillan, 1975.
- Bloom, B. S. – Hastings, J. T. – Madaus, G. F. (1971): *Handbook on Formative and Summative Evaluation of Student Learning*. New York : McGraw-H. Co. 1971. 923 p.
- Bruner, J. S. (1968): *Az oktatás folyamata*. Budapest: Tankönyvkiadó, 1968. 87 p.
- Coombs, PH. H (1971): *Az oktatás világválsága*. Budapest : Tankönyvkiadó, 1971. 270 p.
- Cowder, N. A. (1964): On the difference between linear and intrinsic programing. In: Grazia, A. G. – Sohn, D. A. (Eds.): *Programs, teachers, and machines*. New York : NY: Bantam Books, 1964. 77–85. p.
- Kozma Tamás (1985): *Tudásgyár? Az iskola mint társadalmi szervezet*. Budapest : Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, 1985. 262 p.
- Kulcsár Kálmán (1981): *Szociológia (Egységes jegyzet)*. Budapest : Kossuth Kiadó, 1981. 338 p.
- Landa, L. N. (1968): *Kibernetik und Pädagogik*. In: Brandeuer, H.: *Die Konzeption der Österreichischen Hauptschule. Beiträge Zur pädagogischen Psychologie*. Wien : Verlag E. Keltere, 1968.
- Lükő István (2005a): *Kompetenciák, modulok és a szakképzés*. A Szegedi Nyári Egyetem Évkönyve. Szeged : 2005. 133 p.
- Lükő István (2005b): *Modular Training Package (MTP) Wooden Window Producer ILO ROAS Beirut-Lebanon and University of West Hungarian*. Sopron. 24–26 p.
- Lükő István (2005c): *Oktatástan*. Sopron : NYME FMK- Löver Print, 2005. 226 p.

- Lükő István (2007): Szakképzés-pedagógia. Budapest : Műszaki Könyvkiadó, 2007. 286 p.
- Lükő István (2011): Tartalmi és szervezeti változások a szakképzésben. Budapest : Nemzeti Tankönyvkiadó, 2011. 246 p.
- Nagy József (1979): Köznevelés és rendszerszemlélet. Veszprém : Országos Oktatástechnikai Központ, 286 p.
- Nagy Tamás (2008): A pedagógiai értékelés elméleti kérdései In: HEFOP 3.5.1 Tanulmánykötete, NSZFI, Budapest. 687 p.
- Szkatkin, M. N (1982): Didaktika srednyij skoli. Proszvecsenyija: Moszkva : 1982.
- Wiener, N. (1961): Cybernetics or control and communication in the animal and the machine 2nd. ed. Cambridge : Mass.: The MIT press, 1961. 212 p. [doi: 10.1037/13140-000](https://doi.org/10.1037/13140-000)

LÜKŐ, ISTVÁN

THE SYSTEM-BASED MODEL OF TEACHING AND LEARNING

The purpose of the study is to present the up-to-date model of teaching and learning as an important area of didactics. The technical, pedagogical and psychological aspects of science are presented. On the one hand history of science, on the other hand didactics, management techniques, concepts of cybernetics, models of public education, as well as system-based models of teaching and learning are concerned. The MTP model and its elements elaborated in an international research and development work are shown, a guide to support planning as well as the system Movolex PLA are described. As a sum up technical and pedagogical systems are compared and some specific features are highlighted as a result of analysing about 21 national and international studies.

MOLNÁR CSILLA

Médiaprodukciónak a moderátor hallgatók mester munkáiban

A Nyugat-magyarországi Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Karon Média moderátor felsőfokú szakképzésben 2013-ban végeztek hallgatóink. Tanulmányomban mester munkáikat mutatom be és elemzem. A Média moderátor a médiában szerkesztőként, riporterként, műsorvezetőként működik közre. Ennek megfelelően a képzés során a hallgatók többek között megismerik a médiaprodukciónak előállításának sajátosságait is. A mester munka egy 15–20 perces rádiós vagy televíziós műsorszám elkészítése volt, szakmai konzulens segítségével. A médiás mester munkákat műfaji, tematikai és nyelvhasználati szempontból vizsgálom a modern és posztmodern összefüggésében. Arra is keresem a választ, hogy egy országosan zajló képzésnek a lokalitás milyen egyéni színezetet kölcsönöz, illetve a végzősök ehhez milyen fajta kommunikációs megoldásokat alkalmaztak mondanivalójuk átadására.

Bevezetés

A média jelentőségéről és hatásáról a modern társadalmakban sokan és sokféleképpen írtak már. Abban azonban minden bizonnyal egyetértés van, hogy a nyomtatás feltalálása, a napisajtó megjelenése a 19. században, majd a rádió és a televízió 20. századi tömeges elterjedése olyan technikákat jelentenek, melyek segítségével egyre hatványozottabban nyílt mód befolyásolni, alakítani a társadalomnak a világról való tájékozódási pontjait, hangsúlyait. A rádiózás, majd különösen a televíziózás elterjedésével még a beszédnormák, a kiejtési módok, a köznyelvi minta követésének hatását is jelentősen fokozni lehetett.

A legfontosabb törvényszerűség a médiahatások sorra vétele kapcsán a témakijelölő hatás. A kommunikáció kutatói régóta vizsgálják a kapcsolatot a média tárgyaltá ügyek és a közvélemény által fontosnak tartott témák között. A figyelemnek ez a fajta befolyásolása azonban nem jelenti azt, hogy ennek nyomán el is fogadjuk a mediatizált üzeneteket (McComb–Shaw 2001). Ennek megfelelően, ha egy témával nagyon sokat foglalkoznak a médiumok, arról az emberek is gondolni fognak valamit, csak nem biztos, hogy azt, amit a média sugallni kíván.

A témák kijelöléséhez kapcsolódik a médián belül a beérkező információk szűrése, amely az adott műsor szerkesztőinek felelősségét és szerepének jelentőségét is meghatározza. Ezt a feladatát azonban az adott médiaintézmény számára legalkalmasabb módon kell elvégeznie. Ennek eredményes megoldása a közlemény hírértéke, amely „egy hír információinak megítélése, fontossága: mértékét az idő, a helyzet, illetve az olvasók/nézők érdeklődése és

felelőssége határozza meg” (Németh 2006, 202). Ebből következően annak az információnak van hírértéke, amely a befogadók számottevő részét közvetlenül vagy közvetve érinti. Tulajdonképpen az érdekesség szempontjai ezek, amelyeknek a következő jellemzőkből kell legalább néhányával rendelkeznie: aktualitás, újdonság, váratlanság, exkluzivitás, vitatottság, mennyiség, nagyság, látványosság. Más szóval, meg kell felelni annak a szabályszerűségnek, amelyet a kommunikációtudományban az AIDA betűszóval jelölnek, és E.K. Strong alkotta meg 1925-ben. Ennek jelentése: A = *Attention (figyelemfelkeltés)*, I = *Interest (érdeklődés: legyen konkrét, olvasható és élvezetes)*, D = *Desire (vágy, miért fontos, hogy közöljük)*, A = *Action (cselekvésre készítés: a befogadót készítse telefonálásra, kommentelésre, tudjon azonosulni a közöltekkel)*.

Ezek a szempontok nemcsak a hír természetét, hanem a médiás szakemberek önbecsülését is érintik. Ők úgy tartják, beszámolnak, és nem állást foglalnak. A legfontosabb az információ, a vélemény kordában tartása, ehhez pedig szabály a tárgyilagosság. Bár a média világa koncentráliódik, és az így létrejövő monopóliumok között szakadatlan verseny folyik a nézettségért. Ennek során a résztvevőknek érdekében áll fenntartani a médiászakemberek imázsát, amely a távolságtartás keltette hitelességből ered.

Média és ítéletalkotás

Évtizedek óta vita folyik arról, hogy a társadalom tagjainak ítéletalkotását mennyire képesek befolyásolni a médiumok. A kortárs médiakutatások között találunk olyan véleményt, mely szerint „*a jelenlegi társadalmakban az emberek lényegében a médiumokból, alapvetően a televízióból szerzik értesüléseiket és alakítják ki politikai véleményüket. Ráadásul, legalábbis az Egyesült Államokban, a televízió a leghitelesebb hírforrás, s az idők folyamán hihetősége tovább fokozódott*” (Castells 2006, 431). Ez a kijelentés a vonatkozó vita egyik feloldási lehetőségét is kínálja, hiszen a televízió hatásának vizsgálatakor nem hagyhatjuk figyelmen kívül, melyik társadalmat veszik példának. Esetünkben a média hitele az Egyesült Államokra vonatkozik, így jelentős meggyőző hatása is csak itt, vagy hasonlóan hitelesként elfogadott televíziózással rendelkező társadalmakban érvényes. Ott viszont, ahol a hatalom birtokosai kisajátítják, és politikai propagandájuk szócsövéné teszik a közszolgálati médiát, feltételezhetően annak hitelessége is jelentősen csökken, és ezzel együtt nézettsége is drasztikusan zuhanni fog. Sőt az emberek a kereskedelmi, valamint a magukat ellenzéki színben feltüntető magán TV-csatornákkal szemben is gyanakvóak lesznek, azt feltételezván, hogy ezek is megkötötték háttéralkuikat a hatalommal saját biztonságuk érdekében, és minden

kritikus politikai megnyilvánulásuk csak látszabírálat, azt mímelve ezzel, hogy létezik a hatalom kritikája. Ugyanakkor mindez az ilyen társadalmakban sem jelenti a médiától való teljes elfordulást, az apolitikus témák, műsorok, sorozatok továbbra is vonzzák a nézők jelentős részét.

E jelenségcsoport értékelése, értelmezése nagyban függ attól, hogy a média jelenségeit a modern vagy a posztmodern szemléletmód alapján közelítjük meg. A kultúra modern felfogása annak elitista értelmezésén nyugszik; ennek megfelelően a közszolgálati média a magas műveltség hordozója, melynek célja az ismeretterjesztés, az elit kultúra értékeinek közvetítése és a tárgyilagos tájékoztatás. Ezzel szemben a kereskedelmi médiák produkcióit, műfajait, tartalmát üzleti alapon termelt, kulturálisan értéktelen tevékenységnek tekinti. A média posztmodern szemlélete sokkal megértőbb a populáris kultúra iránt. Ennek megalapozása a birminghami egyetemen kialakult „*Cultural Studies*” diszciplína képviselőinek köszönhető. A Raymond Williams és Stuart Hall nevével jelzett új kultúrakutatási irányzatnak az volt a tudománytörténeti jelentősége, hogy művelői egyaránt kétségbe vonták a populáris kultúra és a média korábbi modernista irányzatainak az értelmezéseit arról, hogy mi a média szerepe a társadalomban. Egyaránt megkérdőjelezték a frankfurti iskola politikai gazdaságtani alapokon nyugvó kritikai kultúraelméletét, a pozitivistá szociológia leíró statisztikai vizsgálódásait és a szemiotika szöveg-centrikus és értéksemleges interpretációját. Kutatásaik nyomán kiderült, hogy a modernista felfogású, közérdeket szolgáló média kollektív, normatív eszményei mögött a mássággal szemben kirekesztő gyakorlat áll, „*mivel a közszolgálati média az elit kultúráját reprezentálta, kimaradt belőle az alsó társadalmi osztályok és a plebejus nyilvánosság képviselői, továbbá a nők, a kisebbségek, a fiatalok, a fogyasztás és a szórakozás arányos reprezentációja. A közszolgálat a valóságban a tehetős és iskolázott férfiak közérdeknek álcázott, leereszkedő állami gyámságát jelentette a kiskorúnak feltételezett civil társadalom fölött. De nemcsak a közszolgálati média univerzális politikai jelentését vonták kétségbe a posztmodern kritikusok, hanem a társadalom nagy tömegei által fogyasztott, de a kulturális hierarchiából kirekesztett populáris média is más színben tűnt fel*” (Császi 2008).

Mindez napjaink posztmodern és posztindusztriális világában azt is jelenti, hogy a modernséghez képest átformálódnak, hibridizálódnak a médiaműfajok, illetve a hír, a tájékoztatás, a média által közvetített tartalmak szerkezete és kontextusa is megváltozik. Így kérdésessé válik az a modern elképzelés, hogy szükség van a szakértők, közvetítők, kritikusok magyarázataira, mert a média megértésére a társadalom többi tagja erre önmagában nem

képes. A kommunikációkutatás posztmodern fordulata az 1980-as évektől azt is jelentette, hogy a közönséget aktív résztvevőnek tekinti, aki a saját igényei szerint értelmezi és szelektálja a média által közvetített tartalmakat. Ehhez pedig a társadalom tagjai nagyfokú jártassággal, időnként komoly szakértelemmel rendelkeznek. E fordulatnak a szállóigévé lett megfogalmazása szerint nem az a kérdés, hogy a média mit csinál az emberekkel, hanem az, hogy az emberek mit csinálnak a médiával (McLeod 1991).

Projekció és képi hatás

Napjaink világa egyre jobban telítődik információkkal, így döntő fontosságú, hogy melyik üzenet lesz a leghatékonyabb. Legyen a lehető legegyszerűbb, ugyanakkor a leginkább többértelmű, így teret enged az emberek projekcióinak (Castells 2006). Ennek a szerepnek a legjobban a képi üzenet felel meg, így a társadalom tagjainak tudatát főként az audiovizuális médiumok táplálják. Az internetnek az elmúlt 15 évben zajló exponenciális térnyerése sem alakítja át gyökereiben ezt az összefüggést, mert sajátos kapcsolatrendszert alakított ki a rádió és a televízió világával. A rádiók nagy része felköltözött a világhálóra, vagy legalább ott is hallgatható. A televíziós programok vagy hirdetések pedig gyakran egy internethelyre hivatkoznak, ahol további információk találhatóak, vagy az archív adások visszanezeshetők, miközben az internetes oldalak a TV-ben látható hirdetésekhez, sorozatokhoz, élő közvetítésekhez, vetélkedőkhöz kapcsolódnak, azok háttérét, különösen a TV-ből megismert „celebek” életére vonatkozó további részleteket ígérnek.

A korábban sokat bírált kereskedelmi rádiózás és televíziózás is más színben tűnik föl a posztmodern értelmezésben. A közönség megtartásához ez a média felvállalja az emberek emocionális szükségleteinek kielégítését, létrehoz és fenntart egy olyan világot, ahol összemosódnak dokumentum és fantázia határai, feloldódnak a műfajok, műsorstruktúrák körvonalai, és a nézettség, a népszerűség növelése érdekében nyilvánossághoz jutnak korábban kizárt felfogás- és beszédmódok. Ennek nyomán a kereskedelmi média a maga kötetlenebb szerkezetével maga is hozzájárul a kultúra fogalmának átértelmeződéséhez, jelentéskörének kibővüléséhez, amely további társadalmi változások eszköze lehet (Williams 1974).

A populáris média műfajai (például teleregény, talk-show, valóságshow) olyan kristályosodási pontnak tekinthetők, amelyek lehetőséget nyújtanak a közönség számára egyéni és csoportidentitásuk megformálására és kifejezésére (McRobbie 1991). Mindez együtt jár a nyilvánosság átértelmezésével és kitágításával, hiszen belekerülnek, és az egyes

alkalmak során beszélgetések és viták témájává válnak a hétköznapi élet és problémavilág olyan mozzanatai, melyet korábban a médiák teljesen figyelmen kívül hagytak (például a hétköznapi emberek kedvtelése, céljai, problémái és ennek általuk kidolgozott megoldásai).

Rádiós műfajok: a média tükördarabkái

A modern és posztmodern médiafelfogás fentebb tárgyalt összefüggésében és különbségeiben alakítottam ki azt az értelmezési keretet, amelyen belül empirikus elemzéseimet elhelyezhetem. A 2014-ben a Nyugat-magyarországi Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Karán végzett hét Média moderátor szakos hallgató mestermunkáit veszem szemügyre olyan médiakommunikációs szempontok alapján, mint közszolgálati és/vagy kereskedelmi vonások, műfaji jelleg, verbális és képi megoldások, célközönségre utalás vagy ennek hiánya. A vonatkozó legújabb szakirodalom is elismeri, hogy a médiakutatásban helye van a kisebb léptékű, dokumentált adatokon alapuló vizsgálatnak (Nemesi 2014).

A hallgatók közül hárman (a továbbiakban a keresztnévükön szerepelnek) rádiós műsort alkottak. Ildikó az „Élet-ritmus” című egészség- és életmódmagazin sorozattervének mintadarabját készítette el az alvászavarok témakörében. Mind a műsortípus, mind a választott téma eléggé közismert, kiemelt célközönsége sincs, tehát megfelel egy általános közszolgálati műsortípusnak. Hogy az érdektelenség és az unalom veszélyét elkerülje, Ildikó úgy tervezte meg a műsor szerkezetét, hogy az adás fő szakértője az adásidő alatt végig a stúdióban van, és saját álláspontjának ismertetése mellett reagál a bejátszásokban nyilatkozó egyéb szakértőkre (jogaoktató, dietetikus), akik más-más területekről közelítik meg az alvásproblémákat. A műsor interaktív jellegét hivatott biztosítani az adáshoz hozzászóló hallgatók között kisorsolt, az adás témájához kapcsolódó nyeremény is.

Laura szintén közszolgálati, tematikus rádióműsor mintadarabját készítette el „*Görbe tükör*” címmel, amely céljai szerint adásonként a fiatalokat érintő egy-egy problémát vizsgál. A műsor célközönsége azonban a szerző tervei szerint a fiatalokkal foglalkozó felnőtt korosztály. Itt nemcsak célközönségre gondolt Laura, hanem ismertette a lehetséges tematikát is, „*mint például a drogproblémák, az egészségügyi gondok, a mozgáshiány, a gyermekbántalmazás.*” A kidolgozottság és a koncepció további összetevője, hogy a tervek szerint az adások a központi stúdió felvezetésével, de vidéki helyszínek szerkesztői-műsorvezetői által felépítve-levezetve zajlanak, az országos hálózaton sugározva a műsort. Az első adás az internethasználat veszélyeit járja körül. A Laura által készített munka belső

struktúráját a szakértővel folytatott élő stúdióbeszélgetés és az ezt tagoló felvett hanganyag bejátszása képezi az internetnek az értelmi, érzelmi és erkölcsi hatásait véve sorra. Itt szót kap szociálpedagógus, rendőrtiszt, valamint az érintett korosztály tagjainak véleménye is megjelenik. A kész produkció alapján a szerző szerkezetében, elemeiben, arányaiban is jól átgondolt, az aktuális témát informatívan feldolgozó műsort készített.

A harmadik rádióműsor Richárd nevéhez fűződik, aki az előzőektől eltérően nem a közszolgálati rádió ismeretterjesztő, hanem a kereskedelmi rádió egy jellegzetes műsorát, a betelefonálás vetélkedőt állította össze. A három játékost moderátor hallgatótársai alakítják a fiktív műsorban. A játékot a felkonferálás és az elköszönés keretezi a nyertes kihirdetésével. Fontos elem, hogy a nyitó- és a zárórészben a műsorvezető a Facebookra utal, ahol az online játék zajlik, ennek megfelelően az adás kezdetén kihirdeti ennek nyertesét is. Ez a rádióműsor is viselhetné a „*görbe tükör*” címet, ha úgy értelmezzük az alkotó szándékát, mint ami ironikusan mutatja be a mai kereskedelmi rádiózás jellegzetes fogásait. A versenyzőknek feltett kérdések átlátszóan egyszerűek, ennek ellenére társai jól alakítják, némi karikírozással, a hálás, lelkes hallgatót, akivel oly gyakran találkozunk az ilyen típusú műsorokban. A másik fontos elem a produkciónál, hogy mindezt az internettel, annak legnépszerűbb közösségi portáljával keretezi, mintegy mutatva a kereskedelmi rádiózás mai helyzetét, lehetőségeit, kényszereit.

Televíziós műsorok a regionalitás prezentációja jegyében

Az évfolyam másik négy hallgatója televíziós műsor készítésére vállalkozott. Az ilyen feladat teljesítése másféle kihívást jelent, mint a rádióműsoré, hiszen ügyelni kell kép és hang összhangjára, a megszólalások, bejátszások, zenei aláfestések indokoltságára. Valamint a szerkesztés során figyelemmel kell lenni a képi világ belső koherenciájára, a vágások, átkötések, megvilágítás, képarány, ellenfény, kameramagasság, bevágások, expozíció, fókusz, kameramozgás, pásztázás, képsíkok (szuper plán, premier plán, kistotál, nagytotál stb.) megoldásaira és még számos más filmes szakmai szempontra (Taylor 2005). Ezekről azonban most terjedelmi és módszertani okok miatt nem szándékozom részletesebben írni. A hangsúlyt arra helyezem, hogy televíziós feladatot választó moderátor-jelöltjeink közös vonása, hogy mindannyian tanulmányaik helyszínéről, Sopronról választották mestermunkájuk témáját.

A filmkészítésre vállalkozó hallgatók közül Balázs az, aki nem személyekre, hanem kifejezetten Sopron két látnivalójára építette műsorát. A Fő téri Bencés-templom, majd a Szent Orsolya Iskola csillagvizsgálója a bemutatott két nevezetesség, melyeket a készítő

szerint „*az adott helyhez kapcsolható, leghitelesebb személyek*” mutatnak be. A műsor szerkezetét egy további rövid bejátszás osztja ketté a helyszín váltásakor, amely a város utolsó működő gázlámpáját mutatja be. Az ilyesféle műsorok kényes pontja, hogy vonzóerejét nem lehet pusztán a bemutatott látnivalókra alapozni, hanem nagyban függ a meghívott szakértő előadásmódjának érdekességétől, és bár fontos, de esetünkben kevésbé számít a közölt információtartalom pontossága, szakszerűsége. Balázs munkája műfaja szerint turisztikai magazinműsornak készült, amelynek talán a legkevésbé körvonalazható a célközönsége, hiszen egyetlen közös vonásuk a város iránti vélt érdeklődés, vagy ennek felkeltése a műsor révén. Mivel Sopron gazdag műemlékekben és egyéb látnivalókban, a bőség zavarával küzdhet az, aki a műfajnak megfelelő módon akar választani ebből.

Julianna, Regina és Tibor meghatározott célközönségre gondolt, amikor ifjúsági rétegműsornak szánt televíziós magazint készítettek. Munkájukban közös vonás az is, hogy három-három olyan fiataalt mutatnak be, akik egy-egy területen nyújtanak kiemelkedő teljesítményt. Itt is érvényes, hogy nem a riportalany személye magában, hanem a riporter kapcsolatteremtő képessége, a rendelkezésre álló néhány perc alatt lényegszerűen felvázolt emberi portré minősíti a vállalkozást, jelzi azt, hogy sikerült-e a műsor elkészítése.

Julianna „*Helló ifjúság!*” című sorozatterve a tizen-huszonéves korosztály életével, mindennapjaival foglalkozik, az őket érintő problémákkal és lehetőségekkel. Mestermunkájában három tehetséges fiatal portréját mutatja be. „*Az interjúalanyok egy fiatal szinkronúszó lány, aki országos és nemzetközi sikereket ér el, egy dobos srác, aki több zenekarban is megfordult már, és hamarosan oktatni fog egy soproni zeneiskolában, valamint egy dirt mountain biciklis, aki meghívásos versenyeken is részt vett már.*” A készítő szándéka szerint műsora egyszerre „*pörgős és színes, mégis kellően komoly és felnöttes külsőbe csomagolt*”.

A hitelességet és természetességet a készítő azzal próbálja erősíteni, hogy riportalanyait saját tevékenységük helyszínén, gyakorlat közben mutatja be. A helyszínek közötti váltást a riporter utazását bemutató képek bevágása jelzi. Julcsi produkciójában megfigyelhető, hogy az adott tevékenységhez kapcsolódó interjúkérdések meglehetősen kézenfekvőek, a verbális kommunikációban így merész újításokkal, váratlan kérdésekkel nem találkozunk. A szerző inkább a képek hatásában bíz, abban, hogy a választott témák kellően egyediek, érdekesek és változatosak lesznek ahhoz, hogy biztosítsák a műsor sikerét.

Más módon oldotta meg Regina az előbbihez hasonló tematikájú műsora, a „*Fiatal Magazin*” felépítését. Magazinműsorának riportalanyai mindannyian zenélnek, illetve zenét

szereznek. Tevékenységüket a stúdióból láttatja a moderátor, aki a felkonferálás után korábban elkészített külső felvételek alapján mutatja be fiatal szereplőit: a dobos lány, a zongorista és a zeneszerző fiúk tevékenységét. Ezt előzetesen felvett hanganyag narrációja kíséri. Regina az egyes bejátszások között a stúdióban beszélget vendégeivel. Az ő feldolgozásában különválik a bemutatott személy kreatív ténykedésének helyszíne a vele való személyes kommunikáció terétől. A stúdióbeszélgetés előnye, hogy eltűnnek a zavaró háttérzajok, a figyelmet elterelő környezet, a megelőző bejátszás révén pedig tudomást szerzünk az interjúalany tevékenységéről és néhány vele kapcsolatos fontosabb tudnivalóról. Így minden külső akadály nélkül lehet összpontosítani a beszélgetésre.

Hátránya viszont ennek a megoldásnak, hogy a riportalany elválik saját közegétől. A stúdió steril világában a moderátor rátermettségén és találékonyságán múlik, hogy a rendelkezésre álló néhány percben mennyire sikerül ráhangolódnia beszélgetőpartnerére, kérdéseivel mennyire sikerül portrészertő képet kialakítania róla.

Tibor „*Nézőpont*” című műsora egy reggeli ifjúsági kulturális magazin mintadarabjának készült. A tartalom ismeretében a címválasztás találónak mondható, hiszen témája három fiatal soproni fotós – egy természetfotós, egy divatfotós és egy fotóriporter – alkotómunkájának és személyének bemutatása. Ahogy a szerző megfogalmazza célkitűzéseit: *„a három fotós más-más témával dolgozik, mindegyiknek más története lesz a képeikkel és azok elkészítésével kapcsolatban. Amiről szólniuk kell a bejátszásoknak: saját történeteikkel fűszerezve megmutatni, hogyan dolgoznak, és hogyan jutnak el az éppen elkészült képhez, amit szintén megmutatunk azonnal.”*

Tibor ötlete szerencsésen ötvözi az eddig sorra vett munkák készítőinél is felmerült problémák hatékony megoldási lehetőségét: a középpontba a riportalany tevékenysége, a képkészítés folyamata kerül, és a végeredmény bemutatása révén a képi üzenet dominál, amely napjaink befogadói elvárásaihoz igazodik. Viszont a felvétel készítése közben Tibor hagyja mesélni szereplőit, így azok történetei, „sztorizgatása” a verbális kommunikáció iránti nézői igénynek is megfelel. Az eközben születő hangulat spontán, természetes karaktert ad a műsornak, ami megfelel a műfajnak, a célközönség vélhető elvárásainak is.

Összegzés

Az elemzések alapján úgy vélem, a hét Média moderátor szakos hallgató mestermunkáit az elméleti áttekintésben felvetett kortárs összefüggések előterében a maguk helyén, a műfajszakmai követelmények figyelembevételével lehet értékelni és értelmezni.

Ennek megfelelően a két közszolgálati rádióműsor, valamint a városi ismeretterjesztő televíziós darab jellegzetesen a média modern szemlélete alapján készült, melynek jellemzői a hegemon kultúra vizsgálata; hivatalos, közéleti szempontok keresése; a média ismeretközvetítő, racionalizáló jellege; a média az objektivitás, a felnőtt artikulált világa, ahol szakértők, illetékesek beszélnek. Ezzel szemben a többi négy hallgató alkotásai olyan médiavilágot sejtetnek, amely számol a kultúra nyitottabb, kiterjesztett fogalmával. Ennek megfelelően a produkciók is a posztmodern összefüggésében értelmezhetők, mint ahol a média az alternatív szubkultúra közege, megjelenik a flow vizsgálata, és az informális, privát szempontok keresése; a média a humor, a szubverzió eszköze, a társadalom mikro-nézetét adja; a szereplők pedig hétköznapi emberek és események (Császi 2008).

A médiaprodukciók nyelvi oldalát vizsgálva megállapítható, hogy a sztenderdhez közelítő nyelvváltozat jelenik meg, amely történelmi okok miatt mintegy jelképe a nyelvi műveltség eszményének. A nyelvészeti diskurzusban (általános nyelvészet, szociolingvisztika, normatív nyelvészet) gyakran utalnak arra, hogy a regionális köznyelv színesítően hatna a média nyelvhasználatára, szükséges lenne erősíteni ezt az irányt az országos médiákban is (Nemesi 2014). Hallgatóink hangzó produkciói is magukon viselik a nyugat-dunántúli dialektus kiejtésbeli sajátosságait (például a beszédhangok időtartama, hanglejtésforma). Minden médiaszakembernek – mind a közszolgálati, mind a kereskedelmi szférában – tisztában kell lennie azzal, hogy beszéde, nyelvi mintája egyben viselkedésminta a közönség számára. Az általam bemutatott mestermunkákban a moderátori beszéd jellege összefügg még a választott műfaj stílusnormájával is, mind a felhasznált szókinccs, a mondatok hossza, a beszédmegoszlás, a fordulóváltások, a domináns kommunikációs funkció vonatkozását illetően.

Amennyiben a munkákat egyfajta *pars pro toto* alapon értelmezzük, akkor ez a hazai médiahelyzetre vonatkoztatva jelentheti a huszonéves generáció józanságát. Témaválasztásukkal kerülnek a politika nyers érdekektől szabdalt, sokszor kíméletlen harcokkal tűzdelt médiás reprezentációit, ehelyett közérdekű témákat, illetve kreatív fiatalok bemutatását választják. Ez megnöveli mozgásterüket, hiszen mentesülnek a politika kijelölt verbális és vizuális kényszerek alól. Mindennek köszönhetően mestermunkáik értelmezhetőek az elméleti fejezetben felvetett, a médiát belső világa alapján értelmező szempontok szerint, mint közszolgálati és/vagy kereskedelmi vonások, műfaji jelleg, verbális és képi megoldások, célközönségre utalás vagy ennek hiánya.

Fentebbi különbségtételeken túl közös vonása a hallgatók alkotásainak, hogy mindannyian a „mediapolisz” (Silverstone 2006) kreatív polgáraiként nyilvánultak meg, és létrehozták a média eszközeivel a nyilvánosság dinamikus konstrukcióit.

Jegyzetek

[1] Mestermunkáik elkészülése nem kis részben köszönhető külső gyakorlólhelyük, a Pulzus TV és a Nap Rádió munkatársainak is, külön kiemelve szakmai konzulenseik, Köves Andrea és Boronkay Gusztáv segítségét.

BIBLIOGRÁFIA

- Castells, Manuel (2006): Az identitás hatalma. Az információ kora. Budapest : Gondolat-Infonia, 2006. 576 p.
- Császi Lajos (2008): Médiakutatás a kulturális fordulat után. In: *Médiakutató*, 2008. Ősz 8. évf. 3. sz. 77–98. p.
- McComb, Maxwell–Shaw, Donald (2001): A témameghatározás elmélete. In: Griffin, Em (szerk.): Bevezetés a kommunikációelméletbe. Budapest : Harmat, 2001. 536 p.
- McLeod, Jack–Kosicki, Gerald–Pan, Zhongdang (1991): On Understanding and Misunderstanding Media Effects. In: Curran, James–Gurevich, Michel (eds) *Mass Media and Society*. London : Edward, 1991. 235 –266. p.
- McRobbie, Angela (1991): *Feminism and Youth Culture*. London : Palgrave, 1991. 344 p.
- Nemesi Attila László (2014): Nyelvi norma a közszolgálati médiában. In: Lányi András–László Miklós (szerk.): *Se vele, se nélküle? Tanulmányok a médiáról*. Budapest : Complex Kiadó, 2014. 297–320. p.
- Németh Erzsébet (2006): *Közzereplés: A társadalmi szintű kommunikáció kézikönyve*. Budapest : Osiris, 2006. 290p.
- Silverstone, Roger (2006): *Media and Morality: On the rise of mediapolis*. London : Polity Press, 2006. 430 p.
- Taylor, Nigel (2005): *Videokamerások kézikönyve*. Pécs : Alexandra, 2005. 256 p.
- Williams, Raymond (1974): *Television: Technology and Cultural Form*. Hanover : Wesleyan University Press, 1974. 320 p.

MOLNÁR, CSILLA

MEDIA PRODUCTIONS IN THE MASTERWORKS OF MODERATOR STUDENTS

Our students graduated as media moderators at the University of West Hungary, Benedek Elek Faculty of Pedagogy and finished a high level vocational training in 2013. In my lecture I present and analyse their masterworks. Media moderators can work as editors, interviewers and presenters, as well as event planners and organisers in cultural institutions. According to this, during the course students get to know the special features of creating a media production. Their masterwork was to create a 15–20 minute long radio or television program with the help of a professional consultant.

I analyse their master works from the perspective of their genre, topic and the use of language. I am also trying to get an answer on the question how the exact location of this nationwide course influences their work and which communicational solutions and methods they have used in order to transmit the main point of their work.

PÁSZTOR ENIKŐ

A 20. század eleji életreform-mozgalmak és a reformpedagógia harmadik ciklusának babavilága – A Käthe Kruse és a Waldorf-babák

Napjainkban, különösen a nagyvárosi értelmiségi körökben ugyanúgy tapasztalható egyfajta visszakanyarodás a természethez, mint az a 19–20. század fordulóján kibontakozó életreform-mozgalmaknál megfigyelhető volt. A városból a természetbe menekülő ember a természetes életmódhoz való visszakanyarodásával kritikai választ ad az elidegenedett társadalom negatív hatásaira. A táplálkozásban, az öltözködésben, a környezetük alakításában, de a gyermekek nevelésében is a természetközpontság jellemzi az akkori és a mai életreformereket egyaránt. A gyermekek játékaikról, játékszereiről vallott akkori nézetek máig hatnak. A Käthe Krusenak, a világ talán legismertebb babakészítőjének tulajdonított reformbabák sikere a gyöngédségben, puhaságban rejlik, melyek hiánya éppen a merev reformjátékok népszerűtlenségét okozta. A reformbabák ihletői lettek többek között a reformpedagógia harmadik ciklusában kibontakozó, és ma is világszerte jelen lévő Waldorf-pedagógia részét képező Waldorf-babáknak.

Bevezető

A modern kor emberének elvagyódása a mindennapok szürkeségéből nem új jelenség. Gondoljunk csak a 19–20. század fordulóján megjelenő életreform-mozgalmakra! Akkor a technikai fejlődés, a robbanásszerű iparosodás, az urbanizáció, valamint az életszínvonal állandó emelkedésének az ellensúlyozására jelentek meg nagyszámú társadalmi reformmozgalmak. A gyökerüket vesztett nagyvárosi embereknél a természethez, a természetes életkörülményekhez való visszatérés vágya figyelhető meg (Németh 2002). A városból a természetbe menekülő ember a természetes életmódhoz való visszakanyarodásával kritikai választ ad az elidegenedett társadalom negatív hatásaira. A gyermeküknek egy szebb, egészségesebb jövőt biztosítani akaró tudatos felnőttek életmódjuk, étkezési szokásaik, környezetük megváltoztatását a természethez való visszafordulással valósították meg. Az ekkor kibontakozó életreform-mozgalmak azon reformtörekvések sokszínű irányzatainak összességét jelentik, amelyek orvosságot kerestek a civilizáció közösségromboló, elembertelenítő hatásai ellen (Németh 2012).

A gödöllői művésztelep

Az életreform-mozgalom hazai megjelenésének egyik legismertebb példája a gödöllői művésztelep, amely tulajdonképpen a nyugat-európai országok mintájára jött létre 1901-ben. Az ebben a közösségben élt és alkotott művészek alapelve a természetes, egészséges élet volt. A kommuna lakói puritán módon éltek, együtt étkeztek, többnyire vegetáriánus ételeket. Az öltözködésükben és egyáltalán a külsejükben is megfigyelhető volt egyfajta természetközelség; a nők elhagyták a fűzőt, laza könnyed ruhákban jártak, „görög” szandált viseltek, a férfiak hosszúra növesztették hajukat. Sokan úgy vallják, az életreform-mozgalom talán a legszélesebb körű és legtartósabb hatását éppen az öltözködésben hozta. A gyári, nagyipari termékek ellensúlyozására jelentek meg a kézműves technikák termékei, a szabad mozgást biztosító, természetes alapanyagokból készült reformruhák, amelyek divatlapokban való terjesztése is nagyban hozzájárult széles körű elterjedésükhöz (Tészabó 2011). Ugyanez a laza szabású, a mozgást biztosító ruházat figyelhető meg a gyermekeknél is, ami ugyancsak forradalminak volt tekinthető. Mindennapjaik része volt a közös séta, a reggeli torna, mely tevékenységekkel nem csupán az egészségüket szolgálták, hanem közösséget is teremtettek. Remsey Ágnes szavaival: „...nem csupán művésztelep volt a gödöllői, hanem sokkal inkább emberi közösség, amely kutatja a jövőt...” (Gellér–Keserü 1987, 7). A jövő felé vezető út egyetlen lehetséges irányát pedig az életreformban látták, amely a „harmadik út evangéliuma”, új spiritualitás, hitvallás az ember és a természet összetartozásáról. Reforméletmódjuk olyan társadalmi reformtörekvések velejárója, amelyek az emberi életminőség megváltoztatására, javítására irányultak.

A közösségben gyermekes családok is éltek. A gyermekek élete a telepen a reformpedagógia alapelveinek szellemében alakult. A gyermekéveiket ott töltötték visszaemlékezéseiből tudjuk, hogy a gyermekeket egyenrangúként kezelték, a felnőttek is a játszótársaik voltak. Ez volt a Kinderrecht kora (Tészabó 2011). Fontosnak tartották a gyermekek tárgyi környezetének alakítását is. A telepen élt művészek munkái között találni gyermekszoba-terveket is. A letisztult falak, a tágas terek, a gyermekek méretéhez igazított, visszafogott színvilágú, festett bútorok, melyeken ugyancsak megfigyelhetjük a népies motívumokat, mind-mind arról győznek meg bennünket, hogy a gyermek nevelésének egyik lehetséges eszközét látták a környezet alakításában. A szépre nevelés hatotta át ezt a tárgyi és környezeti kultúrát. A játékszerek tervezésében is forradalmit alkottak, hiszen a gyári tömegtermékek ellensúlyozására új művész-tervezők jelentek meg, akik a természetes anyagokhoz nyúlva, egyszerű formákkal létrehozott, finoman színezett játékszereket terveztek

a gyermekek számára. A telep művészei közül Undi Mariska volt a kor egyik legjelentősebb hazai, a gyermekek számára alkotó művésze; annak ellenére megihlette őt a gyermekvilág, hogy ő maga gyermektelen volt. Az 1904-es magyar játékpályázat egyik nyertese, a *Péterke királyfi szekere* című, fából készült munkája volt. Fenn maradtak Undi népművészeti ihletésű, magyaros babafigurái is, valamint ebből a korból származnak Juhász Árpád fa talapzatra állított matyó babái is. Ezek a reformjátékok azonban a művészi szintre emelésükkel és a kézművességre való visszatéréssel a gazdasági élet szigorú törvényei miatt nem hoztak megálmodóiknak különösebb anyagi és erkölcsi sikereket. A leegyszerűsített, gyakran merev formák nem érvényesültek a piacon. Ez igaz a német, de a magyar reformjátékokra egyaránt. Sem a gyermekek, sem a szülők számára nem tudtak elég vonzó lenni. Ezt igazolják a magyar kereskedelmi adatok is (Tészabó 2011).

A reformbabák megjelenése

Felettébb érdekes azonban, hogy a Käthe Krusénak tulajdonított reformbabákat ugyanakkor mennyire felkapta az akkori divat. A világ talán legismertebb babakészítőjének férje a berlini Max Kruse, az életreform-mozgalmakhoz erősen kötődő, elismert szobrász volt. A hét gyermeket nevelő Käthe Kruse, néhány hónapig hátrahagyva Berlin egészségtelen környezetét, egy kommunában élt, bár az asszonyt kifejezetten taszították az ottani ideológiák. Erősen hatott rá viszont a kommuna lakóinak a természethez és a természetes dolgokhoz való vonzódása. A *Das grosse Puppenspiel* című önéletrajzi könyve nemcsak azért nagyon tanulságos, mert részletesen elmondja, hogyan és honnan indult a máig ismert és megmaradt Kruse-babák megálmodójának karrierje, hanem azért is, mert további adalékokkal szolgál az életreform-mozgalmak, ezeken belül is a Henry Ödenkoven által alapított Monte Verità-i kommuna megismeréséhez. Käthe Kruse, lány nevén Katharina Simon, egy teljesen új világba lépett, hátrahagyva ezáltal az addig megszokott polgári életét. A Monte Verità, az „Igazság Hegye”, a svájci Ascona melletti hegycsúcson működő szanatórium elnevezése, amely a 20. század elején az európai életreform egyik talán legismertebb színtere volt (Németh 2014). Az alapítókkal kapcsolatban tudni lehet, hogy nem sokkal a századforduló előtt európai fiatalok kezdtek csoportosulni Münchenben a Gräser-testvérek körül. Arthur Gustav (Gusto) Gräser, az egykori bécsi művésznövendék, egy látomásos élménye következtében, széttepte a képeit, megszabadult birtokaitól és vándorlásba kezdett. Bátyja, Karl alapította 1898-ban a „Kényszer nélkül” nevet viselő közösséget. Hozzájuk csatlakozott

aztán egy pár, egy tehetős gyáros fia, Henri Oedenkoven Antwerpenből és Ida Hoffmann, egy erdélyi zongorista és zenetanár, akik egy osztrák természetgyógyász intézetben ismerkedtek meg és szerettek egymásba. Az alapítók között találjuk még a berlini Lotte Hattemachert, valamint Ida Hoffmann melankolikus testvérét, Jennyt is. Közösén vándoroltak 1900-ban mezítláb az Alpokon át, és telepedtek le végül a Maggiore-tó partjánál (Katz 2010). Miként az alapító Ida Hoffmann megfogalmazta: *„Monte Verità nem tekinthető csupán egy természetgyógyászati elveken nyugvó szanatóriumnak, sokkal több annál, a magasabb életvezetés iskolája, olyan hely, ami az ott élők számára olyan fejlődést biztosít, ami eddig ismeretlen világok és a kitágult tudatállapotok megéléséhez vezeti el őket. A telep és annak környéke hamarosan a kor számos külön, később híres-hírhedt figurájának lakóhelyévé és a kor külön művészeinek, életreformereinek, életmód-változtatás apostolainak zarándokhelyévé vált”* (Németh 2014, 44–45). Egész Európából érkeztek aztán ide emberek; mágnesként vonzotta őket ez a hely, hogy eszmecserét folytathassanak a nők jogairól, a szabad szerelemről, a nyitott házasságról és az internacionalizmussal kapcsolatos meglepő nézeteikről. 1904 körül Lenin és Bebel, Kropotkin és Ellen Key, Erich Mühsam és Johannes Nohl is meglátogatták Monte Verità-t, valamint Katharina Simon, azaz Käthe Kruse is (Katz 2010).

Kruse művészi fejlődésének kezdete is ehhez a helyhez köthető. 1905 karácsonyára az akkor hároméves Mimerle nevű gyermeke a Berlinben élő szobrászművész apjától, Max Krusetól a következőt kérte, melyet anyja levélben azonnal meg is írt a férfinak: *„...én nem egy babát kérek, hanem egy gyermeket, olyant, mint amilyen Máriának vagy neked is van”* (Kruse 1951, 66). Az apa hiába keresett ilyen babát. A boltokban kaphatókat mind borzalmasnak, hidegnek, merevnek találta, anyai érzések kiváltására alkalmatlanoknak. Jött is hamar a válasz: *„Csináljatok babát ti magatoknak! Ennél jobb alkalmat nem is kívánhatnál, hogy önmagadat művészileg fejleszd”* (Kruse 1951, 66).

Käthe első babája, elmondása szerint nagyon primitívra sikeredett. Egy rongydarab közepét megtöltötte meleg homokkal, a sarkait összekötötte, ezek lettek a baba karjai és lábai, majd a rongy hosszanti részébe belekötözött egy krumplit, ez lett a feje. Leégett gyufaszálak lettek a szemei, szája és orrlyukai. Mimerle pedig hihetetlenül boldog volt. Käthe Kruse azonnal látta, hogy mit szeret olyannyira ebben a primitív babában a gyermeke, aki órákon át ült a székecskéjén, ringatta ezt a nehéz kis homokzsákocskát, és az összes gyerekdalt elénekelte neki. Ekkor született meg a ringató, babusgató, gyermekét óvó kis anyuka. Käthe Kruse sorra készítette gyermekeinek az egyre igényesebb babákat, és boldogsággal töltötte el,

hogy azok úgy szerették azokat, mintha valódiak lennének. Lelkesedésük, valamint férje folytonos ösztönzése, bátorítása vitte tovább a művészi fejlődés útján (Kruse 1951).

Gyorsan terjedt a híre, aztán Berlinben a Hermann Tietz áruházában megrendezett „Spielzeug aus eigener Hand” kiállítás révén népszerűsége még tovább nőtt. Aztán ami ezután következett, egyszerre volt örömteli, komikus és rémisztő is számára. Hirtelen az egész világ az ő babáit akarta. Nemcsak a tehetős anyák nem restelltek a lakására menni és felkérni őt, hogy készítsen gyermekeiknek olyan babákat, mint amilyeneket a kiállításon láttak, de felkeresték őt a gazdasági élet szereplői is. Jöttek a babakereskedők, majd hamarosan megjelentek nála a babagyártók is. Mindannyian látni akarták, hogy ki készíti, és hogyan készül az a baba, amelytől egyszerre oly hangos lett a világ. Nem értették, hogyan lehetséges az, hogy ezek a babák paróka és alvó szemek nélkül, anélkül, hogy a fejüket vagy a kezüket forgatni lehetne, hogyan tudnak mégis ilyen népszerűsége szert tenni. Ezek a babagyártók, kis- és nagykereskedők mind hazautazhattak volna e meghökkenésük után, de érdekes módon valamennyien ott maradtak. A konkurenciától való félelmük marasztalta őket ugyanis. Egyik sem akart lemaradni. Attól félték mindannyian, hogy valamelyik gyártó vagy kereskedő felveszi ezeket a babákat a termékei közé, és ezáltal a többiek majd hátrányos helyzetbe kerülnek. Aztán jöttek a különféle jó tanácsaikkal, hogy mit és hogyan kellene változtatni a babákon, hogy minél olcsóbban minél többet lehessen belőlük előállítani. Käthe Kruse azonban elutasította ezeket a jobb üzleti lehetőségeket, sőt még az egyik gyártóval kötött szerződését is felbontatta, mert úgy érezte, hogy babáit így az egyéniségüktől fosztaná meg.

Munkásságában végig megőrizte a kézimunkát, mert azt vallotta, hogy a kezet a szív irányítja, és csak a kézimunka által tud a termék a szívhez szólni (Kruse 1951). Sikerét talán az a gyöngédség okozhatta, amit a gyermeket körülvevő tárgyaktól Náda is elvárt, ami pedig hiányzott a leegyszerűsített, merev formajátékok többségéből (Tészabó 2011). A babának szerethetőnek kell lennie, olyannak, hogy cirógatni, babusgatni lehessen. Hozzá tudjunk bújni, gondoskodni lehessen róla. Nem lehet valakit vagy valamit úgy szeretni, hogy ne akarnánk átölelni vagy legalább megérinteni azt (Kruse 1951).

Käthe sikerét minden bizonnyal annak a gyöngédségnek, puhaságnak köszönheti, melynek hiánya éppen a merev reformjátékok népszerűtlenségét okozta. A reformbabák, a kézműves előállításuk miatt, az egyszerű, természetes anyagok ellenére luxustárgyak lettek, és az előkelő, nagypolgári családok gyermekszobáiba kerültek. Értékeik a mai napig hatnak, és ihletőik lettek többek között a reformpedagógia harmadik ciklusában kibontakozó és ma is világszerte jelenlévő Waldorf-pedagógia részét képező Waldorf-babáknak (Tészabó 2011).

A Waldorf-pedagógia babavilága

Mintegy két évtizeddel később Rudolf Steiner pedagógiai hitvallásában az alkotó fantázia kibontakoztatása a pedagógus és a szülő egyik legfontosabb feladatuként szerepel. Érdekes, ahogy Steiner leírja, miként készíthetünk a legegyszerűbben babát gyermekeinknek, mintha Käthe Kruse első babája elevenedne meg a sorai között. *„Készíthetünk babát a gyermeknek úgy, hogy összehajtogatunk egy régi kendőt, két csücskéből lábakat formálunk, a másik kettőből karokat, egy csomót kötünk fej gyanánt, és festünk neki tintával szemet, orrot és száját. Vagy pedig vásárolhatunk egy úgynevezett »szép« babát, igazi hajjal és festett arccal, és azt adjuk a gyermeknek. Nem szükséges hosszan fejtegetnünk, hogy ez a baba természetesen förtelmes, és egy életre elronthatja az egészséges esztétikai érzéket. A fő nevelési kérdés mindamellet nem ez. Ha a gyerek az összehajtogatott kendőt látja, akkor képzeletből kell azt kiegészítenie, hogy emberi alaknak lássa. A fantáziának ez a munkája formálóan hat az agyra. Az agy helyesen formálódik, ahogyan a kéz izmai is megfelelően formálódnak, ha a nekik megfelelő munkát végzik. Ha a gyermek egy ún. »szép« babát kap, az agynak nincs semmi tennivalója. Elsatnyul és kiszárad, ahelyett, hogy kinyílna. [...] Ha az emberek képesek lennének a formáit építő agyba úgy belelátni, mint a szellemi kutató, biztosan csak olyan játékot adnának gyermekeiknek, amelyek alkalmasak arra, hogy az agy formaképző tevékenységét serkentsék. Minden olyan játékszer, ami csupán halott matematikai formákból áll, romboló és pusztító hatással van a gyerek formáló erőire, ezzel szemben helyes módon hat, ami a dolgok elképzelésére készítet» (Steiner 2005, 20–21).* A fantázia egy olyan jövőbe mutató belső képességünk, ami erőt ad átlépni mindazon, ami már a múlt, és segítségével kapcsolatot teremthetünk mindazzal, ami még csak lesz. A kicsi gyermek fantáziával rendelkező lény, hasonlóan a művészekhez, és ezt a fantáziát fejleszthetjük mi pedagógusok és szülők, de sajnos el is sorvaszthatjuk azt (Carlgren 1992). A játékszer annyit ér, amennyire a gyermek fantáziája igénybe tudja venni azt. *„A fantázia az valóban, ami a játékban foglalkoztatást kíván. A fantázia az, ami itt megnyugvást, természetes levezetődést, munkává-változást keres és talál és épen ezért az a legjobb játék, amely csak egy lökést ad a fantáziának, hogy a valóság emlékezeti képeivel vonja be a játékot» (Nádai 1911, 41).*

A Waldorf óvodákban a „ne túl sok tárgyat” vezérelv mentén rendezik be például a csoportszobákat. Fontos, hogy a gyermekek semmiből ne kapjanak túl sok tárgyat, és főként ne kizárólag kész dolgokat (Carlgren 1992). A gyermeki fantáziát öljük meg azzal, ha a gyerekek kezébe csak teljesen kész játékszert adunk. Steiner intézményeiben nem

találkozhatunk éppen ezért a játékgyárak legtöbbször igénytelen, silány minőségű termékeivel. Az itt nevelkedő gyermekek fakéreg csónakocskával, fenyőtobozból készített állatokkal, fából faragott, különböző tárgyakkal és gyapjúból, textíliából varrt babákkal játszanak. A baba az egyik legfontosabb játékszerük, egyfajta valóságot testesít meg a gyerekek számára. A vele való játékuk során kifejezhetik érzéseiket, gondolataikat, utánzásos játékaikban visszatükröződhetnek az életre vonatkozó megfigyeléseik. A Waldorf-baba alapanyagai a nyers gyapjú, cérna, fonál, fehér, pamutkötésű anyag. Ezek a babák pont annyira egyediek és különlegesek, mint a gyerekek. Fejlesztik a fantáziát és kreatív játékra hívnak minket. Arcuk Rudolf Steiner filozófiájának megfelelően teljesen semleges. A klasszikusnak számító „*Punkt, Punkt, Komma, Strich...*” (*Pont, pont, vesszőcske...*) versike mintájára készül a baba arca. A szem, az orr és a száj épp csak jelzésértékűek, amely kivitelezés lehetővé teszi, hogy a gyermek fantáziájának megfelelően a baba különböző érzelmeket fejezhessen ki, sírjon, vagy éppen nevéssen, szomorú legyen vagy vidám. A természetességet, a gyermeki fantáziát, a kreativitást és az egyéniséget előtérbe helyező Waldorf-filozófiából született babák teljesen egyszerűek. A környezetkímélő, természetes alapanyagok használata révén a gyermekek érzékelése sokkal inkább fejlődik, mint a műanyag babáknál (Gyarmati 2013).

Nagyon fontos dolog tehát, hogy milyen játékszereket adunk a gyermekek kezébe. Fontos és „...illő is, hogy komolyan vegyük, legalább is olyan komolyan, mint a gyermek, aki napi műsorába illeszti azt, aki egészen el tudja magát sáncolni játécai világába és aki csodálatosnak, érthetetlennek találja, miért akarják őt némelyek ettől megfosztani” (Nádai 1911, 35). A gyermek együtt örül és búsul is a babáival, beszélget velük, nevet ad nekik, eteti, babusgatja, altatja őket. Teszi mindezt a lehető legnagyobb komolysággal. Ez a gyönyörű illúziók kora, amelynek elmúlását nagyon bánjuk, ugyanakkor a létét nem támogatjuk eléggé (Nádai 1911).

Összegzés

A 20. század eleji életreform-mozgalmak és a reformpedagógia harmadik ciklusának babavilága című tanulmányt nem öncélúságot megtestesítő szándék hozta életre, hanem a téma leghűségesebb dokumentálására való törekvés. Az általam választott időszakot megelőző 19. század hemzsegett a társadalmat kritizáló, sőt megváltoztatni akaró vallási vagy politikai csoportosulásoktól. Elsősorban a terjedelmi korlátok miatt jelen tanulmányom

eltekint a fennálló társadalommal kritikai-konfliktusos viszonyban lévő más csoportosulások ismertetésétől. A 20. század elején is tovább élt világnézeti és ideológiai kavalkád új és emberibb jövőt ígérő programjai maguktól értetődően nemegyszer a legellentétebb viszonyban álltak egymással. A tanulmány a különböző jövőképek egyikének tartja az életreform-mozgalmat. A gödöllői művésztelep működése bizonyítéka annak, hogy Magyarországon is sok követője támadt ennek a törekvésnek. Az életreform-mozgalmak eszmei-politikai szempontból eklektikusnak tekinthetők, azzal a megszorítással, hogy programjukban elsősorban a legnagyobb hangsúlyt az életvitel reformja és a természethez való harmonikus viszony megteremtése kapta.

A Käthe Kruse által készített babák óriási népszerűsége éppen azzal magyarázható, hogy a gépi világgal való szembenállás nagyobb volt az egyszerű nosztalgiánál. A puha játékszer megmozgatta a gyermeki fantáziát és ez emelte a legkedveltebb játékszerek közé. A Waldorf pedagógia a babákat éppen a gyermeki fantáziát élénkítő hatásuk miatt becsülte igen nagyra. Viszonyulása e játékszerekhez nem véletlen, hiszen a Waldorf pedagógia legfőbb célja a természettel harmóniában lévő kreatív és alkotó ember kiművelése volt és maradt.

BIBLIOGRÁFIA

- Carlgren, Frans (1992): Szabadságra nevelés – Rudolf Steiner pedagógiája – Képek és tudósítások a nemzetközi Waldorf-iskolai mozgalomról. Budapest : Török Sándor Waldorf-Pedagógiai Alapítvány, 1992. 310 p.
- Gellér Katalin – Keserü Katalin (1987): A gödöllői művésztelep. Budapest : Corvina Kiadó, 1987. 248 p.
- Katz, Gabriele (2010): Käthe Kruse Die Biografie. Berlin : Osburg Verlag, 2010. 464 p.
- Kruse, Käthe (1951): Das grosse Puppenspiel. Heidelberg : Kurt Vowinckel Verlag, 1951. 162 p.
- Nádai Pál (1911): Könyv a gyermekről – Munka, játék, művészet 1. kötet. Budapest : Franklin Társulat, 1911. 192 p.
- Németh András (1996): A reformpedagógia múltja és jelene. Budapest : Nemzeti Tankönyvkiadó, 1996. 168 p.
- Németh András (2002): Reformpedagógia-történeti tanulmányok – Európai kölcsönhatások, nemzeti sajátosságok. Budapest : Osiris Kiadó, 2002. 235 p.
- Németh András (2012): Magyar pedagógusképzés és pedagógus szakmai tudásformák I. 1775–1945 – Nemzeti fejlődési trendek, nemzetközi recepciós hatások. Budapest : Eötvös Kiadó, 2012. 112 p.

- Németh András (2014): Életreform kommunák és a reformpedagógia – recepciós folyamatok a 20. század első felében. In: Németh András–Pukánszky Béla–Pirka Veronika (szerk.): *Továbbélő utópiák – reformpedagógia és életreform a 20. század első felében*. Budapest : Gondolat Kiadó, 2014. 22–60. p.
- Németh András – Skiera, Ehrenhard (1999): Reformpedagógia és az iskola reformja. Budapest : Nemzeti Tankönyvkiadó, 1999. 344 p.
- Steiner, Rudolf (1969): A gyermek egészséges fejlődése. Budapest : Magyar Antropozófiai Társaság és a Magyar Waldorf Szövetség, 1969. 395 p.
- Steiner Rudolf (2005): Gyermeknevelés – A gyermek játéka. Budapest : Élőszó Kiadó, 2005. 58 p.
- Tészabó Júlia (2011): Játék – pedagógia, gyermek – kultúra tanulmányok. Budapest : Gondolat Kiadó, 2011. 157 p.

Internetes hivatkozások:

- Gyarmati Orsolya (2013): Waldorf-baba kontra Barbie – Természetes játék a képzelőerőért. [online] Csaladhalo.hu 2013. 04. 16. [2014. május 28.] < URL: <http://www.csaladhalo.hu/cikk/hatter/waldorf-baba-kontra-barbie>

PÁSZTOR, ENIKŐ

LIFE-REFORMATION MOVEMENTS AT THE BEGINNING OF THE 20TH CENTURY AND THE PUPPET WORLD OF THE THIRD CYCLE OF REFORMATION PEDAGOGY – THE KÄTHE KRUSE AND WALDORF PUPPETS

Nowadays, especially among city intellectuals a kind of returning to nature can be experienced as it also happened at the time of the reformation movements at the turn of the 19–20th century. Human beings' escape from the city to nature by returning to natural lifestyle replies critically to the negative effects of the disaffected society. Then as well as now life-reformers are characterized as nature-lovers in eating, clothing, establishing their environment, but also in the nursing of children. The former opinions about toys and playthings of the children are still alive. The success of the reformation puppets owned by Käthe Kruse, maybe the best-known puppet manufacturer of the world hides in the tenderness and softness, the lack of which has caused the unpopularity of the rigid reformation toys. The reformation puppets have inspired among others the Waldorf-puppets constituting the integrated part of the Waldorf-pedagogy, evolving in the third cycle of reformation pedagogy and still existing worldwide.

PODRÁ CZKY JUDIT – NYITRAI ÁGNES

„Ezek a mai szülők!” – Kisgyermekkel foglalkozó pedagógusok szülőképeinek néhány jellegzetessége

A szülőkkel való kapcsolat erősítése, a szülői bevonódás elősegítése, a szülői kompetencia támogatása terén jelentős szemléleti változások történtek, ennek ellenére a pedagógusok gyakran keveslik a szülők érdeklődését, a szülők pedig a pedagógusoktól kapott segítséget nem tartják elegendőnek. A helyzet jobbításához szükséges lenne többet tudnunk arról, hogy a pedagógusok mit gondolnak a szülők nevelési szokásairól, hiszen ezek a vélekedések a pedagógus és a szülők együttműködését jelentősen befolyásoló tényezők. Pilotkutatásunkban kisgyermeknevelőkkel és óvodapedagógusokkal beszélgettünk arról, hogyan vélekednek a gyermekek meséhez, képeskönyvhöz, médiához való viszonyáról és az ezt alakító tényezőkről. Az interjúk mintegy melléktermékeként a mintában szereplő pedagógusok szülőképeinek néhány eleme is kirajzolódott. Írásunkban ebből adunk ízelítőt.

Háttér

A szülőkkel való kapcsolat terén jelentős szemléleti változások történtek az elmúlt évtizedekben. A korábbi időszakra jellemző alá-fölérendelt kapcsolat partneribbé vált a 90-es évek személyközpontú szemléletének térhódításával. A családi háttér meghatározó szerepének felismerése (Nagy 1980), a korai intervenció szükségessége (Bakonyi 2012), a családok sokszínűsége, nevelési intézményekkel szembeni elvárásaik differenciálódása jelentős mértékben hozzájárultak a családokkal való kapcsolatról való másképp gondolkodás alakulásához, a szülői kompetencia erősítését segítő fejlesztő programok kidolgozásához (Rónainé–Szegedi 1993; F. Lassú 2012; F. Lassú–Perlusz–Marton 2012; Hegedűs–Podráczky 2012; Podráczky 2012).

Megjelent a bevonódás fogalma is (F. Lassú 2012; F. Lassú–Perlusz–Marton 2012), mely egyrészt a szülők szemszögéből is értelmezi a kapcsolat alakulását, másrészt pedig az együttműködésnek egy más – mélyebb – szintjét jelöli. Külön kutatások (Gordon Györi et al. 2014) és módszertani kiadványok jelentek meg a hátrányos helyzetű családokkal való foglalkozás (Berta et al. é.n.), valamint a mentálisan sérülékeny családok segítésének lehetőségeiről (F. Lassú 2012).

A témakörben való mélyebb és alaposabb tájékozódás alapján azonban megállapítható, hogy a szülőkkel való együttműködést, a szülői bevonódást érintő kutatások és fejlesztések egyes vonatkozásai jobban, mások kevésbé kidolgozottak.

A szakirodalomban leginkább a kompetenciahatárok kijelöléséről és a szülőkkal való együttműködésre felkészítő kommunikációs tréningekről olvashatunk. A szülőkkal való együttműködés fejlesztésére, a családokkal való kommunikáció segítésére számos kommunikációs tréningprogram létezik. Hatásuk erősen személyiségfüggő: egyes résztvevők sokat tudnak meríteni az ott átélt élményekből, míg mások kevésbé tudnak építkezni azokból.

A gyermekek életkora szerint is megállapíthatunk különbségeket a szülőkkal való együttműködés elméleti-módszertani hátterének kidolgozásában: az iskola és a család kapcsolata témakörében lényegesen gazdagabb szakirodalom áll rendelkezésre, mint az iskoláskor előtti nevelés intézményei és a család együttműködéséről.

Több kutatás foglalkozik az érintetteknek az intézményről alkotott képével (Hunyadiné–M. Nádasiné 2014), kevésbé vizsgált ugyanakkor pl. a pedagógusok szülő-, illetve családképe, mely feltételezésünk szerint nagyon jelentős mértékben befolyásolja a szülőkkal való együttműködés eredményességét. Az, hogy a pedagógus mit gondol a családi nevelésről, milyen attitűdökkel közelít az egyes családokhoz, hogyan értelmezi a saját szerepét, kompetenciahatárait, lehetőségeit, jelentős mértékben alakítja a családdal való kapcsolatát, befolyásolja annak hatását, eredményességét.

A mindennapok tapasztalatai alapján elmondható, hogy a szülők és a pedagógusok kapcsolatában vannak még zökkenők. A szülők gyakran kevésnek érzik a bevonódás lehetőségeit, míg a pedagógusok a szülők érdektelenségére panaszkodnak (Podráczky 2012; Podráczky–Hegedűs 2012). Gordon Győri et al. (2014) megemlítik, hogy migráns gyermekekkel és szüleikkel foglalkozó pedagógusok a nyelvtudás hiányát is említik, mint a szülőkkal való kapcsolatot nehezítő körülményt, ugyanakkor nem fogalmazznak meg nyelvtudásuk jobbítására vonatkozó terveket és célokat. Kósáné Ormai és Horányi (2006) a nehézségeket azzal is magyarázzák, hogy az *„óvoda és az iskola ma még nem képes alkalmazkodni azokhoz az egymástól nagymértékben különböző családi környezetben élő gyermekekhez és szüleikhez, akiknek nem csupán anyagi helyzete és kulturális jellemzői, hanem [...] szükségletei, igényei, a pedagógusokkal való együttműködési készsége is eltérő”* (Kósáné Ormai–Horányi 2006, 111).

Az intézményes nevelés jogi és a szakmai szabályozóinak egyik központi kérdése a szülők és a pedagógusok kompetenciahatárainak kijelölése, a családi és az intézményes nevelés kapcsolódásainak, egymáshoz való viszonyának tisztázása.

A szülőkkal való kapcsolat különös jelentőséggel bír az iskoláskor előtti nevelés területén, hiszen a bölcsőde vagy az óvoda (esetenként a családi napközi) a gyermek

nevelésébe bekapcsolódó első intézmény, így a szülők először találkoznak azzal a helyzettel, hogy gyermekük nevelésében egy szakember is részt vesz, esetenként a sajátjuktól eltérő prioritásokkal. Ezért is kap kiemelt jelentőséget a családi nevelésre támaszkodás, a családi nevelés és az intézményes nevelés összesimulása a bölcsődei és az óvodai nevelést szabályozó központi dokumentumokban.

A bölcsődei nevelés-gondozás szakmai szabályai (Balogh et al. 2012) külön fejezetet szán a szülőkkel való kapcsolat szerepének, a kapcsolatalakítás módszertani kérdéseinek. Alapgondolatként a szülő és a kisgyermeknevelő egymástól eltérő, de a kisgyermek harmonikus fejlődésének alakulása szempontjából egyformán jelentős kompetenciaterületekre hívja fel a figyelmet. „*A szülő ismeri legjobban gyermekét, így közvetíteni tudja szokásait, igényeit, szükségleteit, nagymértékben segítve ezzel a kisgyermeknevelőt a gyermek ismeretén alapuló, differenciált, egyéni bánásmód kialakításában. A kisgyermeknevelő pedig, mint szakember, szaktudásával, tapasztalataival tudja segíteni a szülőt gyermeke nevelésében*” (i. m. 20).

Az *Óvodai nevelés országos alapprogramja* a családi nevelés elsődlegességét, az óvoda ebben való kiegészítő, adott esetben hátránycsökkentő szerepét hangsúlyozza.

Kutató-fejlesztő munkánk elindítója és fő célja a literációs fejlődés támogatásához szükséges kompetenciák erősítése a kisgyermeket nevelő szülők és pedagógusok körében, így a szülői bevonódást és annak pedagógus általi támogatását ebből a megközelítésből elemeztük.

Az iskoláskor előtti literációs fejlődés, a bontakozó literáció elmélete Clay nevéhez fűződik (Szinger 2007); a magyar szakirodalomban először Réger Zita hívta fel a figyelmet a kisgyermekkorai literációs élmények meghatározó szerepére, szociokulturális kontextusára (Réger 1990). A bontakozó literáció mint megközelítési mód lényege, hogy az írásbeliségnek nagy jelentőséget tulajdonító kultúrákban az írásbeliségbe való belenövekedés a gyermek születésétől kezdődik, vagyis jóval korábban, mint ahogyan a formális olvasás- és írástanítás elkezdődik, és alakulása a későbbi életszakaszokra is jelentős befolyással bír. Főbb területei, lehetőségei a következők:

- 1) azok a mesék, képeskönyvek, gyermekújságok, amelyekkel a gyermek találkozik;
- 2) olyan játékeszközök, amelyek az írással, olvasással kapcsolatos tevékenységek, tevékenységmozzanatok megvalósítására alkalmasak (pl. ceruzák, papír, tollak stb);
- 3) azok a természetes élethelyzetek, melyekben a gyermek tapasztalatokat és élményeket szerezhet az írásbeliségnek a mindennapokban játszott szerepéről, megfigyelheti a

számára fontos felnőtteket írás-olvasás közben, ő is kipróbálhatja a felnőtt által használt eszközöket.

A három nagy terület között természetesen vannak összefüggések: ha a szülők életében fontosabb szerepet tölt be az írásbeliség, a gyermek inkább nézeget képeskönyvet, hallgat mesét, és játékában is gyakrabban jelenik meg az írásbeliséghez kapcsolható elem.

Közismert, hogy a gyermekek családi literációs környezete erősen különböző: míg egyes gyermekeknek folyamatos élménye a mesehallgatás, számos gyermekkönyv kínál számukra folyamatos élményszerzési lehetőséget, mások a bölcsődében vagy az óvodában hallanak először mesét, ismerkedhetnek a képeskönyvvel, ceruzával. Kutatási eredményekből évtizedek óta ismert (Nagy 1980), hogy azok a gyermekek, akiknek rendszeresen mesélnek a szülei, kb. 1,5 évvel előzik meg fejlettségben azokat a társaikat, akik ezt az élményt nélkülözni kénytelenek.

Rodriguez és munkatársai (2009) szerint a literációs tevékenységek gyakoriságának, az anyai viselkedés kognitív ösztönzéssel és szenzitivitással összefüggő jellemzőinek, valamint a gyermek életkorához, fejlettségéhez igazodóan megválasztott könyveknek van kiemelt szerepük a fejlődésben. Egy, a bölcsődés korú gyermekek körében végzett kutatás eredményei is azt igazolják, hogy a gyermekek meséhez, képeskönyvhöz való viszonyának alakulása jelentős mértékben függ a szülők iskolai végzettségétől (Nyitrai 1995).

Bus feltételezi, hogy a gyermek képeskönyv-nézegetési helyzetekben való aktív részvétele és tanulása erősen függ attól, hogy a szülő mennyire képes közelíteni a könyvben megjelenő világot a gyermek világához, kiemeli, hogy a képeskönyv-nézegetés, olvasás helyzeteinek középpontjában a szülő és a gyermek közötti érzelmi kapcsolat áll (Bus 2002).

A szülőknek, a kisgyermeknevelőknek és az óvodapedagógusoknak a literációs fejlődésben játszott szerepéről és a fejlődés támogatására irányuló fejlesztésekről bőséges szakirodalom áll rendelkezésre, többek között (Zóka 2007; Nyitrai, 2009).

A literációs fejlődés iskoláskor előtti támogatása a hátrányos helyzet felszámolásának egyik legfontosabb eszközének tekinthető napjainkban, ennek érdekében nagy jelentőséggel bír a pedagógusok jó színvonalú felkészítése, mely magában foglalja a mesélési kompetencia erősítését és képessé tételüket arra, hogy a szülők mesélési kompetenciájának alakulását kedvezően tudják befolyásolni.

A kutatásról

Kutatásunk az EU Lifelong Learning Programme COMENIUS alprogramjainak sorába tartozó „*SIGNALS*” *Az aktivitás-irányultságú interakciók és fejlődés-megerősítés kisgyermekkorban* c. pályázat keretében valósul meg, mely a Kölni Egyetem koordinálásával zajlik a 2014. január 1. és 2015. szeptember 30. közötti időszakban, hét ország (Németország, Dánia, Görögország, Románia, Svédország, Izland és Magyarország) részvételével. Magyarországról konzorciumi partnerként a pályázatban a Szociális és Gyermekvédelmi Főigazgatóság vesz részt, a Kaposvári Egyetem Pedagógiai Kara a megvalósításba a literációs fejlődést támogató kompetenciák erősítését segítő programok kidolgozásával kapcsolódott be.

Az EU-s projekt fő célkitűzései:

- a kisgyermeknevelők, az óvodapedagógusok és a szülők támogatása az előremutató, fejlesztő felnőtt-gyermek kapcsolat kialakításában;
- a kisgyermeket (1–8 éves korosztály) nevelő szakemberek és a szülők kommunikatív kompetenciájának erősítése;
- „*Kiváló kooperatív jellegű pedagógiai gyakorlatok*” kialakítása az érintettek bevonásával.

Fő célkitűzésünk a literációs fejlődést támogató szülői kompetenciák erősítését célzó program kidolgozása.

A pilotvizsgálat mintája, módszere és kérdései

Pilotvizsgálatunkba 30 nagyvárosi óvodapedagógust és 30 bölcsődei kisgyermeknevelőt vontunk be. Az óvodapedagógus mintát két óvoda, a bölcsődei mintát öt bölcsőde teljes nevelőtestülete alkotta. A két óvodában összesen 306, az öt bölcsődében 294 gyermeket nevelnek.

Kvalitatív megközelítést igénylő kérdésfeltevéseinkhez a fókuszcsoporthoz interjú módszerét választottuk, melyre két óvodában és két bölcsődében, összesen négy alkalommal, azonos kérdéscsoportok mentén került sor. A beszélgetések hanganyagát rögzítettük, tartalmukat szó szerint lejegyeztük. Az interjúszövegeket a tartalmi csomópontok alapján dolgoztuk fel és kategóriákat alkotva elemeztük. Utaltunk már rá, hogy eredeti szándékunk a pedagógusok tapasztalatainak megismerésére irányult a gyermekek meséhez, képeskönyvhöz,

médiához való viszonyáról, a befolyásoló tényezőkről, saját szerepükről, lehetőségeikről és a szülőkkel való együttműködésről. A fókuszcsoporthoz interjúk segítségével az alábbi kérdésekben kívántunk tájékozódni:

Mit tapasztalnak, és hogyan vélekednek a kisgyermeknevelők és az óvodapedagógusok

- a gyermekek meséhez, könyvhöz való viszonyáról,
- az otthoni mesélési szokásokról és ennek tendenciáiról, változásairól,
- a szülők érdeklődéséről, bevonhatóságáról,
- a meséhez, irodalomhoz való saját viszonyukról, felkészültségükről, sikereikről és kudarcaikról?

Mint ahogy a szülőkkel kapcsolatos vélekedés – explicit vagy implicit módon – minden kérdés kapcsán megjelent, érdemesnek tartottuk a rendelkezésre álló alpanyagot a kirajzolódó szülőkép szempontjából is megvizsgálni. Az alábbiakban ennek a munkának az eredményeit foglaljuk össze.

A jelzett csomópontok mentén folytatott, összesen négyszer 60–70 perces beszélgetés során a bölcsődei kisgyermeknevelők összesen 54, az óvodában dolgozó pedagógusok 73 alkalommal tettek olyan utalást, amelyek különböző összefüggésekben a szülőkre, a gyermek otthoni környezetére, a családi nevelés gyakorlatára vonatkoztak. A megnyilatkozásokat a tartalom alapján kategóriákba rendeztük. Természetes kategorizálási lehetőségként kínálkozott a pozitív és negatív kontextus figyelembevétele. A tartalom két további kategóriát is generált. Az egyikbe – *„régebben jobb volt...”* – azokat a megnyilatkozásokat soroltuk, amelyek a múltat valamiképpen visszavágyó, egy már elmúlt időszak tapasztalatait a jelenleginél jobbnak értékelő tartalmat hordoztak. Néhány megnyilatkozás nehezen volt besorolható, mert az alapvetően pozitív kontextusba kritika, és/vagy hiányérzet, elégedetlenség szövődött, ezeket végül a *„jó, de...”* elnevezésű kategóriába rendeztük.

A szülők és a családi háttér – pozitív és negatív kontextusok

A bölcsődei kisgyermeknevelők általában egyértelműen pozitívumként értékelik, ha vannak otthon mesekönyvek, ha a szülők a könyveket és DVD-ket a képek, vagy a tartalom alapján megszűrik, ha a gyerekek otthonról hoznak be könyveket, ha a szülő nem engedi a tévét nézni. Több résztvevő szerint azok a szülők, akik megtehetik, vásárolnak könyveket, és újra divatosá válik az otthoni mesélés, a közös programok.

„Ha már mesekönyvek vannak otthon, meg olvasnak a szülők, az ma már nagyon jó. Az már rossz nem lehet, akármilyen is az.”

„Az egyik anyuka egy családlátogatáson mondta, hogy vettem egy könyvet, nem olvasott bele, csak átforgatta, hú, de szép, megveszem, otthon meg elszörnyülködött, hogy milyen történetek vannak benne és inkább eltette valahová mélyre.”

„Azt látom, hogy egyre inkább divatba kerül az, hogy kirándulni megyünk, egyre inkább divatba kerül, hogy olvasunk, nem fejlesztő, meg angol, meg ilyenek, hanem együtt a gyerekkel. Ide kirándultunk, ott voltunk, makkot szedtünk. Az évek folyamán inkább azt tapasztalom, hogy divat megint a gyerekkel közös program meg az olvasás.”

Az óvodapedagógusok pozitív tapasztalatokat többnyire az óvoda tevékenységrendszerével, továbbá saját direkt és indirekt befolyásoló szerepükkel összefüggésében osztottak meg, néhányan azonban a szülőkkel kapcsolatban is megfogalmaztak pozitív vélekedéseket/élményeket.

„A mi csoportunkban általában mesélnek a szülők.”

„Minden csoportban van 2–3 kisgyerek, akin látszik, hogy otthon is mondják, és hozzák is otthonról.”

„A mi csoportunkban – otthoni hatásra – előkerültek azok a klasszikus mesék, amelyek a mi gyerekkorunkban is népszerűek voltak”

A beszélgetés folyamán pozitív kontextusba ágyazott egyedi tapasztalatok is felszínre kerültek, melyek többségét bölcsődei nevelők fogalmazták meg. Ilyen pl. anya könyve, amiből csak ő mesélhet, a gyermekével könyvtárba járó szülő, a gyermekkel közösen álélt élményből meséket szövő szülő, a nagy világotlással, vagy a jogi vizsgára készülő apa vaskos szakkönyvével bölcsődébe érkező gyermek, a reggelente síró kislánynak az autóban mesét mesélő szülő, illetve egy óvodás gyermek apukája, aki azt kezdeményezte, hogy hadd meséljen a gyerekeknek.

Negatív kontextusban és a résztvevők többségének egyetértésével jelenik meg mindkét intézménytípusban, hogy sok családban nem látnak könyvet, illetve a gyerekek nem tudják kezelni a könyveket, mert hiányzik az otthoni minta, és gond az egész napos, kontrollálatlan, sok családban háttérzajként is állandósuló tévénézés. Ezt tapasztalják a nevelők a családlátogatások alkalmával, továbbá ez derül ki a gyerekekkel történő beszélgetésekből és

játékukat figyelve is. A bölcsődében dolgozók közül többen beszámoltak arról, hogy a szülő az ottlétükkor azért kapcsolta be a tévét, hogy lehessen beszélgetni, valamint arról, hogy a lakásban nem láttak könyvet, vagy van könyv, de el van téve, és ha előkerül, csak anya lapozhatja.

„Elmegyünk családlátogatásra, és úgy kezdi az anyuka, hogy bekapcsolja a tévét, hogy lekösse a gyereket, hogy tudjunk beszélni.”

„Gyakran volt családlátogatáson, amikor megérkeztünk a lakásba, hogy bizony a tévével ott le volt kötve a gyerek. Leültették, nézte, és mi beszélgettünk.”

„Sajnos az is előfordul, hogy egész napos tévezés. Reggeltől estig megy a tévé. Nem is lehet azon csodálkozni, hogy nem értékelik a meséket, hiszen a tévé egész nap megy, háttérzaj van neki egész nap, hogy lekösse, közben a tévé mellett játszik.”

Óvodapedagógusok azt jelzik, hogy csak kevés gyerek tud bánni a könyvvel, többségüket erre az óvodában kell megtanítani. Ennek ellenkezőjét ritkán tapasztalják, ha mégis, azt a rendszeres otthoni könyvnezegetésnek tulajdonítják.

„A könyvvel nem tudnak bánni. Nem tudnak rá vigyázni, nézegetni, lapozgatni. Nem kapják otthon kézbe a mesekönyveket.”

„Mint minden más egyébben, itt is fontos az otthoni példa és hozadék. Hogy otthon hogyan használják, hogyan nézegetik a könyveket, és igen, hogyha rendszeresen és vigyázva használják, akkor a gyerek itt sem teszi meg, hogy eltépi, vagy belefirkál.”

A tévénézéssel kapcsolatos legkomolyabb aggályként az óvodapedagógusok a tartalmak szelektálatlanságát és a gyerek magárahagyottságát fogalmazzák meg:

„A legtöbb gyereknek már van a saját szobájában tévé, bekapcsolják nekik, és ott is hagyják őket, nem a szülővel együtt nézik.”

„Sajnos nagyon sok esetben nem olyan meséket néznek, amikből a személyiségük épül.”

„Romboló, durva, értelme nincs, mondanivalója nincs filmeket töltenek le a szülők.”

„A 3 éves a Gyűrűk urát nézi, meg a Harry Pottert, meg a borzalmakat, és itt vannak a bepisló gyerekek. Ez visszavezethető arra, hogy olyan dolgokat néznek, amiket felnőttként sem mindenki tud végignézni, de együtt nézi apukával, anyukával.”

„A gyerekek felnőtt-sorozatokat néznek, kontrollálatlanul.”

Előfordul, hogy a szülők hiányolják a tévét a bölcsődéből (pl. arra hivatkozva, hogy a gyerek csak arra alszik el), és rácsodálkoznak arra, hogy a gondozónő énekel és mondókázik.

„Nem tudják, hogy itt a bölcsiben nincs tévé, és hiányolják.”

„Az egyik anyuka azt mondta, hogy a kislány mindig tévére alszik el, anélkül hiszti van. Mi itt letettük a kiságyba, és a kislány egyből elaludt. Nem kellett neki a tévé, nem kellett semmi más, csak hogy ott legyen az ember. Ez bőven elég volt, nem kellett az alapzaj.”

„Csodálkoznak azon is, hogy mondókázunk.”

Többek említik, hogy csak kevés gyereknek mesélnek otthon, a szülők nem ismerik a mondókákat, dalokat.

„Elég kevés gyereknek olvasnak otthon. A szülő azt mondja, hogy a gyerek szereti a mesét, meg olvasunk neki, de szerintem ennek a fele sem igaz.”

„Legtöbbször minden szülő azt mondja, hogy szokott mesélni, aztán észrevehető, hogy szoktak-e vagy sem.”

„Mikor kérdezzük, hogy mesélnek-e, akkor igen, nagyon szereti a meséket, aztán kiderül, hogy mégse.”

„Nem ismerik a mondókákat. Az énekeket, gyerekdalokat sem. Fogalmuk sincs, hogy mi történik itt” (bölcsődei gondozónő).

Több óvodapedagógus megerősíti azt a tapasztalatot, hogy van olyan gyerek, akinek az óvodába kerülés előtt sose meséltek, és a gyerekek ritkán hoznak otthonról könyvet. Nem jellemző, hogy bármilyen alkalomra mesekönyvet kapnának, a szülők inkább az ismeretterjesztő kiadványokat, fejlesztést ígérő foglalkoztatókat, újságokat, képregényeket részesítik előnyben. Ezt a tendenciát részben a mesekönyvek árának emelkedésével, részben az információ és a fejlesztés felértékelődésével magyarázzák.

„Elmondja a szülő, hogy ő nem mesél, neki sem meséltek.”

„Kérdésemre, hogy melyik mesét szereti a gyerek, azt mondta a szülő, hogy ő soha nem mesélt a gyerekeknek. El se tudta képzelni. Kölcsönös volt a megdöbbenés. Én azon döbbsentem meg, hogy ő ezt mondta, ő meg azon, hogy én ezt mindjárt az első alkalommal fölvettem, hogy esti mese, meg könyvek, meg ilyenek.”

„A mai szülők úgy gondolják, hogy információra van szükség. Ezért inkább az információt átadó könyvekre helyezik a hangsúlyt, holott ott is ott kellene, hogy üljön mellette a szülő, mert a gyerek magától nem fogja kitalálni, hogy mi miért van ott.”

Visszatérő elemként kerültek elő a beszélgetések során az új technikai eszközök, pl. a tablet és a laptop: kétéves gyereknek saját tabletje van, amire mesefilmeket tölt fel a szülő, vagy a hároméves gyereknek saját laptopja van, amit egész nap önállóan használhat. A beszélgetés folyamán a televízióval és az újabb technikai eszközökkel kapcsolatos tapasztalatokat mérsékelt felháborodás kísérte.

„Van egy kisgyerekem, aki 2 évesen saját tablettel rendelkezik, amire mesefilmeket tölt fel a szülő, a gyerek maga kapcsolgatja.”

„3 éves gyereknek saját laptopja van, amit egész nap önállóan használhat.” (Ennél az esetről a megnyilatkozó hozzáteszi: óvónő az anyuka).

„Van olyan tapasztalatunk, hogy nagyon gazdag szülők gyerekei csak házimozis-rendszerrel rendelkeznek” (óvodapedagógus).

Egyetlen résztvevő sem említette, hogy létezne az intézményben valamiféle szabály, ami a technikai eszközök behozására vagy napközbeni használatára vonatkozna.

Az interjúkból az is kirajzolódik, hogy a nevelők jellemzően odafigyelőbb és kevésbé odafigyelő dichotómiában gondolkodnak a szülőkről. Odafigyelőbbnek az iskolázottabbak szülőnek tartják (vagy tapasztalják?).

„A tévé elé azok ültetik őket, akik nem is akarnak a gyerekkel annyit foglalkozni. Mindenkinek arra van ideje, amire szán. Ha vállalja a gyereket, akkor szánjon rá időt is!”

„Nem foglalkozik vele, egyszerűbb leültetni a gyereket a tévé, DVD elé.”

„Ha a szülő tanult, akkor a gyerekei is előnyben részesítik a könyveket.”

„Volt olyan kisfiú, aki amikor elköszönt, könyvet hozott ajándékba és elköszönő versike is volt. Ott is tudom, hogy tanult szülők voltak.”

„Régebben jobb volt...”

Az interjúszövegekben visszatérő módon megjelenik valamiféle nosztalgia a régebbi idők gyakorlata/tapasztalata iránt. Az ilyen jellegű megnyilatkozásokat a „Régebben jobb volt...” kategóriába soroltuk. A bölcsődei kisgyermeknevelők kevesebb, az óvodapedagógusok jóval több nosztalgikus véleményt fogalmaztak meg. A kisgyermeknevelők az alábbiakat jelezték:

„Látszik, hogy a gyerekeknek kevesebb mesében van részük, mint régen.”

„Sokkal többet vannak a tévé és a számítógép mellett, mint régen.”

„Nem köti le úgy a gyerekeket a mese, mint régen.”

Részletek az óvodapedagógusokkal készült interjúkból:

„Nem az a tapasztalat, mint sok-sok évvel ezelőtt, hogy a mesélés gyakori a családokban.”

„A legtöbb családban még mesélnek esténként, de ez egyre ritkább.”

„A megszokott esti mese, amit én lefekvés előtti mesének gondolok, ez biztos, hogy sokkal, de sokkal kevesebb van, mint évekkel ezelőtt volt.”

„Régebben hamarabb eljutottak a beszoktatás után a meselégkör kialakulásáig, mint most.”

„A mese önmagában már kevésbé köti le a gyerekeket.”

„Régebben többen akartak könyvet kapni.”

„A szülők lótnak-futnak, örül a szülő, ha este leteszi a fenekét, ez régebben nem így volt.”

„A mai szülőkorosztály – tisztelet a kivételnek – nem úgy éli meg a szülői felelősséget, ahogy kellene, ahogy régebben. A gyerekvállalás nem arról szól, hogy hú, milyen szép, aranyos, eszik, iszik, alszik, hanem hogy nem mehetek el úgy bulizni, meg mit tudom én. Hiányzik a lemondás. A szülő nem tudja azt mondani, hogy ezt most nem nézem meg, mert le kell fektetnem a gyereket.”

„Mindannyian tapasztaljuk, hogy a mostani gyerekek és a szülők között nem az az érzelmi kapocs van. Biztos, hogy nagyon szeretik egymást – nehogy félreértsék – de átsiklanak rajta, pörögnek, pörögnek és kevés a testi kontaktus.”

„A lefekvés előtti esti mese sokkal kevesebb, mint régen.”

„Régóta vagyok a pályán, a kezdeti szakaszban sokat meséltek az anyák és az apák, de átvette sajnos a tévé ezt a szerepet.”

„Talán ez már az a szülőgeneráció, akinek nem meséltek otthon gyerekkorában, mint nekünk, ahol mindig volt valaki, akinek volt lehetősége, ha nem is mesélni, de beszélgetni, odafordulni a gyerekhez.”

„Akik régebben vannak a pályán, azok jobban érzik, hogy a gyerekek egyre kevésbé tudnak egy-egy dologra odafigyelni, leülni egy játékhoz. Bejönnek a 3 éves picikék

szeptemberben, és elcsodálkozunk, hogy ebben az évben még kevésbé tudnak leülni bármiféle játékhoz.”

„Jó, de...”

A „Jó, de...” kategóriába kerültek azok a vélekedések, amelyek egyértelműen sem a pozitív, sem a negatív kontextusba nem voltak besorolhatók, mert a pozitív állításba dilemma vagy kritika vegyült. Néhány példa ezek közül:

„A könyvajánlást a szülők meghallgatják, de nem tudni, mennyire fogadják meg.”

„Lehet jó, hogy csak a régi meséket meséli az anyuka, de a modernebb meséket is meg kéne ismerni.”

„Ha karácsony vagy ünnep közeledik, akkor esetleg megkérdezik, hogy mit ajánlok.”

A kirajzolódó szülőkép

Az interjúk elemzése azt mutatja, hogy a bölcsődei nevelők a szülők nevelési gyakorlatával és a családi hatásrendszerrel kapcsolatban összességében több pozitívumot, egyúttal kevesebb negatívumot fogalmazznak meg, mint az óvodapedagógusok, megnyilatkozásaik megértőbb, elfogadóbb attitűdre engednek következtetni. Az óvodában dolgozó pedagógusok részéről több a szülőkkel szemben az explicit kritika, határozottabbak az elvárások, és körükben jóval nagyobb a nosztalgia a pár évtizeddel korábbi szülőnemzedék nevelési gyakorlata iránt. Az is jól körvonalazható, hogy az óvók saját befolyásoló szerepüknek jobban tudatában vannak, azt meghatározóbbnak érzik és erőteljesebben tartják számon, mint a bölcsődei nevelők. Egyik szintéren sem tisztázott, hogy miként lenne érdemes gondolkodni a szülőkről: a szülői szerepében és feladataiban támogatásra szoruló laikus nevelő képe halványan felsejlik, a vélemények jó része alapján azonban olyan szülőkép rajzolódik ki, amelyben a szülői szerephez rendelt elvárások a professzionális nevelőhöz hasonlatos tudást feltételeznek. Izgalmas paradoxon, hogy a szakemberek a korábbi szülőnemzedéket érettebbnek tekintik, miközben ma a szülők életkorukat tekintve idősebbek, mint néhány évtizeddel ezelőtt.

Zárszó

A szülőkkel szembeni elvárásokat és a kapcsolat alakulását feltehetően erősen befolyásolja a szülőkről alkotott kép. A pilotvizsgálat arról győzött meg bennünket, hogy a szülői kompetencia erősítését célzó programok kidolgozása során nem kerülhető meg a pedagógusok szülőképeinek feltárása, és ebből a szempontból is érdemes a nevelők szülőképeivel behatóbban foglalkozni.

BIBLIOGRÁFIA

3/2012. (XII. 17.) Korm. rendelet az Óvodai nevelés országos alapprogramjáról

Balogh et al. (2012): A bölcsődei nevelés-gondozás szakmai szabályai. Módszertani levél. Szociális füzetek. Budapest : Nemzeti Rehabilitációs és Szociális Hivatal, 2012. 96 p.

Bakonyi Anna (2012): A Biztos Kezdet Óvodai Program szakmai koncepciója. Budapest : Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft. [2015. 02. 10.] <URL: http://www.educatio.hu/bin/content/tamop311/download/tamop_Szakmai.koncepcio.pdf.

Berta Ferenc et al. (é.n.): Szülők. Módszertani ajánlások a szülőkkel való együttműködéshez a Biztos Kezdet program munkatársai számára. Módszertani kézikönyv 2. kötet. Budapest : SZMI – Gyerekesély Projekt. [2015. 02. 15.] <URL: www.feherkereszt.hu/2012/data/userfiles/file/tudastar/szulokotet.pdf.

Bus, A. G. (2002): Joint caregiver-child storybook reading: A route to literacy development. In: Neuman, S. B.; Dickinson, D. K. (szerk.): Handbook of early literacy research. New York : The Guilford Press, 2002. 179–191.

F. Lassú Zsuzsa (szerk. 2011): Gyermek mentálisan sérülékeny családokban. Kézikönyv pedagógusoknak. Budapest : ELTE Eötvös Kiadó, 2011. 209. p.

F. Lassú Zsuzsa – Perlusz Andrea – Marton Eszter (2012): Elvek és gyakorlatok. Példaértékű kezdeményezések Magyarországon a család és az intézmény kapcsolatának, a szülők bevonódásának támogatására. In: Podráczky Judit (szerk.): Szövetségben. Tanulmányok a család és az intézményes nevelés kapcsolatáról. Budapest : ELTE Eötvös Kiadó, 2012. 85–103. p.

Gordon Győri János – Németh Szilvia – Cs. Czachesz Erzsébet (2014): Tanárok interkulturális nézetei és szülőkkel való együttműködési gyakorlata. In: *Neveléstudomány*, 2014 2. évf. 2. sz. 39–50. p. [2015. 02. 10.] <URL: <http://nevelestudomany.elte.hu/index.php/archivum/2014-2/>

- Hegedűs Judit – Podráczky Judit (2012): Fókuszcsoporthoz beszélgetések a közoktatási intézmény és a család kapcsolatáról – első reflexiók a kutatás kapcsán. In: Podráczky Judit (szerk.): Szövetségben. Tanulmányok a család és az intézményes nevelés kapcsolatáról. Budapest : ELTE Eötvös Kiadó, 2012. 105–125. p.
- Hunyady Györgyné – M. Nádasi Mária (2014): Az iskolakép változatai és változásai. Budapest : ELTE Eötvös Kiadó, 2014. 112 p.
- Kósáné Ormai Vera – Horányi Annabella (2006): Mi, pedagógusok. Budapest : Flaccus Kiadó, 2006. 288 p.
- Nagy József (1980): 5–6 éves gyermekeink iskolakészültsége. Budapest : Akadémiai Kiadó, 1980. 343 p.
- Nyitrai Ágnes (1995): A mese, a vers és a képeskönyv szerepe a bölcsődés gyermekek életében és fejlődésében. Bölcsészdoktori értekezés. Kézirat. Szeged : JATE. 1995. 194 p.
- Nyitrai Ágnes (2009): A mese, a mesélés fejlesztő hatása. In: Nagy József (szerk.): Fejlesztés mesékkel. Az anyanyelv, a gondolkodás fejlődésének segítése mesékkel 4–8 éves korban. Szeged : Mozaik Kiadó, 2009. 9–32. p.
- Podráczky Judit (2012): „Érdektelen szülők”, különböző nézőpontok. In: Podráczky Judit (szerk.): Szövetségben. Tanulmányok a család és az intézményes nevelés kapcsolatáról. Budapest : ELTE Eötvös Kiadó, 2012. 125–143. p.
- Réger Zita (1990): Utak a nyelvhez. Nyelvi szocializáció, nyelvi hátrány. Budapest : Akadémiai Kiadó, 1990. 188 p.
- Rodriguez, E. T.–Tamis LeMonda, C. S.–Spellmann, M. E.–Pan, B. A.–Raikes, H.–Lugo-Gil, J.–Luze, G. (2003): The formative role of home literacy experiences across the first three years of life in children from low-income families. In: *Journal of Applied Developmental Psychology*, 2009. vol. 30 no. 6. 677–694. p. [doi: 10.1016/j.appdev.2009.01.003](https://doi.org/10.1016/j.appdev.2009.01.003)
- Rónainé Falusi Mária–Németh Margit–Stróbl Mária–Dr. Szegedi Judit (1993): Bölcsődei gondozónők újszerű kapcsolata szülőkkel. In: *Gyermekgyógyászat*, 1993. 4. évf. 2. sz. 44–58. p.
- Szinger Veronika (2007): Kiválás és bontakozó írásbeliség – Hagyomány és újszerűség az óvodai írás- és olvasás előkészítésben. In: *Könyv és Nevelés*, 2007. 9. évf. 1. sz. 70–85. p.
- Zóka Katalin (2007): Varázseszközök az óvodában. Érzelmi, erkölcsi kompetenciák alakítása játékkal, verssel, mesével. A világ befogadásának elérhetősége. 7. Budapest : SuliNova KhT. 49 p.

PODRÁ CZKY, JUDIT – NYITRAI, ÁGNES

PARENTS NOWADAYS

There have been significant changes in strengthening the relationship with the parents, helping to involve parents and supporting parental competencies. In spite of this, pedagogues often notice lack of interest from parents however the help received from pedagogues is not considered sufficient by the parents. To achieve some improvements regarding this situation, it would be necessary to know more about the pedagogues' opinion on the parents' educational habits as these concepts have deep impacts on the cooperation between pedagogues and parents. During our pilot investigation we have spoken with kindergarten and early childhood educators about their opinion on the relationship of children to tales/ picture books/ media, how they see their own role in this, their possibilities and their cooperation with parents. During the interviews we got a clear picture on some elements of the parents' image of the pedagogues. We would like to present some parts of it in our paper.

SZILÁGYI MAGDOLNA

A roma/cigány tanulók tannyelvi diszkriminációja vagy inklúziója?

A saját nyelv és kultúra őrzése több nemzetközi dokumentumban is megfogalmazott egyetemes emberi jog. Az ismert külföldi jó gyakorlatok ellenére Magyarországon nagyon kevés iskolában valósul meg a kisebbségi nyelv oktatása. A leggyengébb érdekérvényesítő potenciállal rendelkező roma/cigány csoport esetében különösen problémás ez. Az átlag magyar iskola nyelvezete a feltételezett középosztályhoz igazodik. Ezt a sztenderd nyelvhasználatot várják el a diglossziás nyelvhasználatú cigány tanulóktól is, ami a kezdeti kudarcok miatt a tartós sikertelenséget vetíti előre, ami a továbbtanulási adatokban nyomon követhető. A győri oláh-cigány csoport nyelvhasználatát vizsgálva egy olyan tendencia látszik, hogy a jelenlegi iskoláskorúak körében megtörik az anyanyelv használatát segítő motiváltság. Ennek visszafordítására szükség van a cigány/roma csoportok nyelvének iskolai inklúziójára.

Nyelvhasználat és a törvények/szabályozások

A kisebbségi létben élő népcsoportok számára az anyanyelv használatának kérdése rendkívül fontos a nyelv és kultúra, tehát együttesen a kulturális identitás megőrzése szempontjából. A nyelvhasználat lehetőségei nagyon sokfélék a burkolt vagy nyílt tiltástól a megengedésen át a hivatalosan támogatott formáig. Ezen törvényi előírások vagy utalások adják meg azt a keretet, amelyben a kisebbség saját anyanyelvre használatához viszonyulhat. A következmény skálája a viszonylag gyors asszimilációtól a kisebbségi nyelv és kultúra virágzásáig terjedhet ki (Skutnabb-Kangas 1990).

Modern kori történelmünkben az Egyesült Nemzetek szervezete 1948. decemberi közgyűlésén fogadta el az *Emberi Jogok Egyetemes Nyilatkozatát*, amely szerint mindenki jogában áll bármely megkülönböztetés nélkül a dokumentumban szereplő összes jogokra és szabadságokra hivatkozni. Ez a dokumentum csak burkoltan tartalmazza a nyelvi aspektust.

Néhány további dokumentum:

- A regionális vagy kisebbségi nyelvek európai chartája (1992)
- Hágai ajánlások a nemzeti kisebbségek oktatási jogairól (1996)
- Közös Európai Referenciakeret (2001).

A hazai jogszabályi környezetben 1976-ban megjelenő *Emberi Jogok Egyetemes Nyilatkozatát* 1993-ban követte a magyarországi kisebbségek jogairól és kötelezettségeiről szóló törvény (LXXVII/1993. törvény a nemzeti és etnikai kisebbségek jogairól és

kötelezettségeiről), amely egyéni és közösségi jogokat is tartalmaz a Magyarországon elismert 13 kisebbségi népcsoport esetében. A törvény talán legfontosabb eleme, hogy – a cigányság történetében először – elismerte a népcsoportot államalkotó tényezőnek. Az egyéni és közösségi jogok között az egyik legfontosabb a saját kultúra és nyelv őrzése. Az európai jó gyakorlatok (pl. Svájc négy hivatalos nyelve az ott élő nagyobb létszámú csoportok vonatkozásában, ahol a rétoromán csoport mintegy 50.000 főt, tehát a lakosság szűk egy százalékát teszi ki, vagy Ausztriában a kéttanítós modell elterjedtsége a vegyes anyanyelvű osztályok esetében) megismerhetősége ellenére Magyarországon nagyon kevés iskolában valósul meg a kisebbségi nyelv oktatása. Ebből a szempontból a német nyelv kivételnek számít, hiszen az oktatás minden szintjén elterjedt, ám ez már számos ok miatt nem a kisebbségi, hanem az idegennyelv-oktatás tárgykörébe tartozik.

A roma/cigány kisebbség a magyar oktatási környezetben

A roma/cigány népesség hivatalosan becsült létszáma Magyarországon kb. 700.000 fő. (A roma/cigány megnevezésre a csoportidentitás korrekt megjelölése miatt van szükség, hiszen egyes csoportok csak romaként, míg mások csak cigányként definiálják magukat. A hivatalos közbeszédben és dokumentumokban újabban elterjedt politikailag korrektnek vélt „roma” szóhasználat gyakorlatilag hibás.) Ennek a népességnek mintegy 20%-a kétnyelvű (anyanyelve beás vagy romani). Ez az arány mintegy 140.000 főt jelent; ebből a különböző kutatások adatai szerint mintegy 12% oláh-cigány, 8% beás cigány.

A roma/cigány népcsoportra jellemző „piramis” korfa miatt a 6–16 éves (tehát iskolaköteles) korosztály létszáma 25–30.000 főre tehető. Ebből az arányok alapján oláh-cigány (romani anyanyelvű) kb. 17.000 tanuló.

Jelenleg mintegy 20 általános iskolában tanítanak lovári nyelvet, amiből sajnos egyértelműen látszik, hogy bizonyosan nem kapja meg az összes romani anyanyelvű tanuló az anyanyelv használatának bármely fokú lehetőségét az iskolában.

A CXC/2011.számú törvény a nemzeti köznevelésről öt különböző lehetőséget sorol fel a választható nemzetiségi tanórai foglalkozásokra (a CLXXIX/2011. számú, a nemzetiségek jogairól és kötelezettségeiről szóló törvény kiiktatta az előző törvényben szereplő „etnikai” megjelölést, így minden kisebbség egyformán nemzetiségnek számít):

- anyanyelvű nevelés-oktatás
- kétnyelvű nemzetiségi nevelés-oktatás
- nyelvoktató nemzetiségi nevelés-oktatás

- magyar nyelvű roma/cigány nemzetiségi nevelés-oktatás
- kiegészítő nemzetiségi nevelés-oktatás.

A törvény szerint tehát legalább is elvileg lenne lehetőség a romani és a beás nyelv oktatására is, bár a fenti felsorolásból kiérződik, hogy a roma/cigány tanulók esetében inkább a magyar nyelven folyó oktatás-nevelés preferált. Ha mindehhez hozzávesszük a köznevelési törvénynek a pedagógusok alkalmazási feltételeiről szóló 68.§. (1) pontját, akkor szembesülünk azzal, hogy a korábbi megengedő lehetőségek eltűntek. Nem lehetséges nyelvvizsgával vagy utolsó évesként tanítani a nyelvet, kizárólag szakirányú (tehát nyelvszakos vagy nyelv műveltségterületű) és pedagógusi végzettséggel szabad valakit alkalmazni.

Könnyen lehetséges, hogy ez a korlátozás adott esetben mondjuk a román vagy a szlovák mint kisebbségi nyelv oktatása esetében is okoz gondot, a romani és a beás nyelv esetében viszont bizonyosan. Hiszen egyetlen szakon lehetséges ezt az elvárást megközelíteni, ha valaki a Pécsi Tudományegyetem romológia tanári szakán a romani vagy beás nyelvi specializációt választja. Egy-egy évfolyamon nem végeznek túl sokan ezen a szakirányon, de vannak/lennének szakemberek (Lakatos 2012). Ugyanakkor még nem beszéltünk az iskola elvárásairól, azaz hogy milyen tanítóra, tanárra lenne éppen szüksége. Feltehetőleg általában nem a romológia szakos pedagógus áll a legelső helyen.

A győri oláh-cigány csoport nyelvhasználatának néhány jellegzetessége

A kutatásról

A Pécsi Tudományegyetem „Oktatás és társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola hallgatójaként foglalkozom a győri oláh-cigány csoport nyelvhasználatával és tanulási, valamint az ezzel szorosan összefüggő munkaerő-piaci esélyeikkel. A kutatás első részének néhány eredményéről beszámoltam az „*Iskola a társadalmi térben és időben*” 2014. májusi konferenciáján. Jelen tanulmányban további aspektusokat szándékozom bemutatni. A témához kapcsolódó kutatás célja a romani nyelv használatának a feltérképezése az adott közösségben – fókuszban a diglossziás nyelvhasználat jellemzőivel, aminek egyik várható következménye általában a nyelvcsere a domináns nyelv irányában. A 135 kérdést tartalmazó kérdőív négy dimenzió mentén vizsgálja a közösség felnőtt tagjainak nyelvhasználatát. A kérdőívet a beás nyelv állapotát vizsgáló kutatás (Orsós 2012, 142–170) kérdései alapján

adaptáltam. A kutatás során összesen mintegy száz felnőtt adatait vizsgálom. A kérdőívezés során folytatott beszélgetés hanganyagát diktafonnal rögzítem, amely személyenként kb. egy-egy óra terjedelmű. A beszélgetések egy részére a közfoglalkoztatottaknak tartott képzési programhoz kapcsolódóan került sor. Másokkal közösségi rendezvények során vagy családi körben (saját lakókörnyezetemben is) találkoztam. A rögzített beszélgetések általában kétnyelvűek (magyar, lovári), mivel nyelvvizsgával megtámogatottan, romológusként beszélem a romani nyelv ezen változatát. Évtizedek óta folytatok résztvevő megfigyelést az iskolában, a kultúrházban, és több családnál is járatos vagyok. A közösség számos tagja „*sityarica*”/”*tolmachinya*”-ként ismer. Munkahelyemen, a NYME Apáczai Karán több cigány/roma felnőttet tanítottam az évek során. Az esélyek vizsgálatához a lakókörnyezetben lévő általános iskola nyolcadik osztályos tanulóinak is tettem fel kérdéseket a nyelvhasználattal és a pályaválasztással kapcsolatban.

A jelenlegi szakaszban 22 felnőtt, valamint az általános iskolás diákok adatait dolgoztam fel.

A helyszín

Győr megyei jogú város észak-nyugati területén helyezkedik el Győr-Újváros, ahol a település cigány/roma lakosságának jelentős része él. A jelenlegi cigány lakosság a város 130 000 fős összlakosságának kb. a 3,5 százaléka. Ez megfelel az egyéb adatokból összeállított országos összképnek, ami szerint Győrben kis létszámú ez a kisebbség. Mindazonáltal a Győr-Újvárosi rész a város egészéhez képest más jellemzőket mutat, aminek a történelmi múltban is kereshetjük az okát. Dokumentumokkal igazolható, hogy már a 17. század közepén éltek cigány lakosok Győrben. Későbbi dokumentumok a fizetendő adó mértékéről is rendelkeznek. Az évtizedek során egyre több nagycsalád (karaván) érkezett Győrbe vagy környékére. Közülük is kiemelkedtek a szegkovácsok, akiknek későbbi utódai muzsikusok (is) lettek. A 20. század elején Győr városa építési telket adományozott a Lakatos nagycsaládnak, valamint 1000 korona építési segílyt, amit öt év alatt kellett visszafizetni. Ezzel hivatalosan is letelepítették itt a cigányokat. A segíly visszafizetésével a család bizonyította jó szándékát, ezért a város is további intézkedéseket hozott, hogy jövedelemhez juttassa a győri illetőségű cigányokat (Bana 2005, 108). Ez alkalmi, a mai közmunkához hasonló tevékenységeket jelentett. A fenti építési telek a város akkori határában, a Cigánylapon volt, ahol a kevésbé szerencsés többiek nagy része putriban lakott. Innen kezdtek a második világháború befejeztével az újvárosi elhagyott zsidó házakba beköltözni a putrilakók. Ez a korábbi kereskedő-iparos negyed gyors slumosodásához vezetett, és a még

ott élő iparosok zöme is hamarosan más városrészbe költözött. A városvezetésnek sokáig semmilyen hathatós koncepciója nem volt a helyzet megváltoztatására. Mígnem az 1980-as évek közepén született egy határozat, hogy számos cigány családot áttelepítsenek más városrészekbe. Így költözött több család az akkor épült barátságos, zöldövezettel rendelkező József Attila lakótelepre, a három-, négyemeletes panelházakba. A 2014-ben elhunyt vajdát – aki a többségi lakosság körében is egyértelmű megbecsülésnek örvendett – szintén meggyőzték a költözésről, ami a családok számára erős motivációs erőt jelentett. Ezzel együtt a cigány lakosság nagyobbik része továbbra is Győr-Újvárosban maradt, az erősen leromlott környezetben, ami jellegét tekintve kisvárosi, helyenként szinte falusias. A cigány gyermekek iskoláztatását (alapvető ismeretekre való oktatását) a 20. század elején vándortanítókkal próbálták megoldani. Ezzel egy időben a visszaemlékezések szerint (Papp 2014, 1) néhányan bejártak a Cigánylaposról az elemi iskolába is. Rendszeres és eredményesebb oktatásról tulajdonképpen azóta beszélhetünk, hogy az elődintézményekkel együtt közel 150 éves Kossuth Lajos Általános Iskola az 1970-es évektől kezdve felmérte a reális helyzetet, és megpróbálta hatékonyan bevonni az iskolázásba a cigány gyermekeket.

Jelenleg egy városrész-rehabilitációs projekt keretében új külsőt kap Győr-Újváros jelentős része, ami a már a rendszerváltás után elkezdődött beruházásokkal együtt javíthatja az életminőséget. Az attitűdformálásra sok hatékony projekt született (képzések, klubestek, kulturális programok, polgárőrség), amiben a Kossuth Iskola köré szerveződött kör katalizátor-szerepet tölt be.

A minta

	Nulla osztály	8 osztály	Szaktanuló Képző	Befejezetlen Szaktanuló Képző	Okj-s tanfolyam
Nők	1	11	3	5	3
Férfiak	–	6	1	2	2

1. táblázat: Iskolázottság

Ebben a táblázatban (1. táblázat) a „Befejezetlen szaktanulóképző” szerepeltetése azért indokolt, mert jelzi, hogy a tanulási probléma az általános iskolát követően súlyosbodik, tehát

az általános iskolában még kezelhető/ megoldható a helyzet. Az „OKJ-s tanfolyam” pedig a tanulási, továbblépési motiváció meglétét igazolhatja. Ugyanakkor feltűnő, hogy a kisszámú mintában is van analfabéta. A kérdőívezés során az okokat tudakolva annyi derült ki erről, hogy sokan voltak testvérek a családban, és a szülők rábízták a kisebbek ellátását, így nem volt módja iskolába járni.

Életkor	19–29 év	30–39 év	40–49 év	50–54 év
Nők	4	3	6	2
Férfiak	4	1	2	0

2. táblázat: Életkor

ISKOLÁZOTTSÁG ÉLETKOR	Nulla osztály	8 osztály	Szaktanárs- képző	Befejezetlen szaktanárs- képző	OKJ-s tanfolyam
19–29 év		4		2	
30–39 év		3		2	3
40–49 év		4	2	1	1
50–54 év	1		1		

3. táblázat: Iskolázottság és életkor (nők)

ISKOLÁZOTTSÁG ÉLETKOR	8 osztálynál kevesebb	8 osztály	Szaktanárs- képző	Befejezetlen szaktanárs- képző	Okj-s tanfolyam
19–29 év		4		2	1
30–39 év		1			1
40–49 év		2			

4. táblázat: Iskolázottság és életkor (férfiak)

Az életkor és a nemek iskolázottsággal való összefüggéséből (2., 3., 4. táblázat) egyrészt az látszik, hogy a legfiatalabb korosztály egyik nem esetében sem sikeresebb iskolai pályafutását

illetően az idősebbeknél, sőt inkább visszaesés tapasztalható, hiszen egyikük sem végezte el a szakmunkásképzőt. A nők esetében (legalább is ezen a kis mintán) nagyobb hajlandóság mutatkozik a tanulásba történő befektetésre, ezzel együtt a „késleltetett jutalomra” (Meleg 2003, 16).

FOGLALKOZÁS/ MUNKATEVÉKENYSÉG	NŐK	FÉRFIAK
	Parktakarító, takarító, pultos, hentes, ápoló, felszolgáló, gyecs, keresk. eladó, betanított munkás, vendéglátóipari eladó	Színesfém-gyűjtés, festés, költöztetés, lomizás, ülésnyújtás, vasazás, tolmácsolás

5. táblázat: Foglalkozás/munkatevékenység

A foglalkozás/munkatevékenység (5. táblázat) változatos képet mutat mindkét nem esetében. A családi vállalkozások kivételével (színesfém-gyűjtés, költöztetés, lomizás) általában rövid tartamú (néhány hónapos) egybefüggő munkatevékenységekről számoltak be, amelyek egy része külföldön valósult meg. Az elbocsátásokban feltehetően a diszkrimináció is szerepet játszik. Az egyik női megkérdezett arról számolt be, hogy (szakmunkás bizonyítványa ellenére) a bőrszíne miatt küldték el a munkahelyéről. Meglepő lehet a tolmácsolás szerepeltetése, de valós tevékenységről van szó, amennyiben az egyik férfi arról beszélt, hogy öt évig élt külföldön, és az ott megszerzett nyelvtudását mások üzleteinek a lebonyolításánál is kamatoztatja.

A csoport nyelvhasználata

A kérdőív és a beszélgetések adatai alapján lényeges különbség van a nők és férfiak nyelvhasználata között. Ez nem jelenti feltétlenül azt, hogy a férfiak kevésbé becsülik az anyanyelvüket, a lovárit, hanem inkább azt jelzi, hogy ők a munkatevékenységük során gyakrabban kerülnek kapcsolatba a többségi nyelvet beszélőkkel.

Korcsopontonként vizsgálva a nyelvhasználatot, a nőknél egy érdekes mintázat látszik (6. táblázat), ami további vizsgálódást igényel. Az 1966–1975 között születettek szembeötlően

gyakrabban használják a romani nyelv északi vlah csoportjába tartozó lovárit (Szalai 2007, 26), vagy a lovárit és a magyart hasonló mértékben, mint az előttük és utánuk lévő decilis képviselői. Az 1986–1995 közötti születésűekre, tehát elvileg a lovárit preferáló korosztály gyerekeire és a velük egykorúakra ugyancsak az intenzívebb nyelvhasználat jellemző. (A mintában egy esetben van szó szülő-gyermek viszonyról.) Ennek okait kutatva valószínűsíthető, hogy az első korcsoportra ösztönzőleg hatott a megélénkülő roma/cigány kulturális élet az 1980-as évek közepétől, aminek helyileg az Újvárosi Kultúrház adott otthont és keretet az intézményvezető elhivatott vezetésével. Ebben a gyümölcsöző interkulturális közegben több korcsoportban működött roma táncsoport, a műsorokkal versenyekre jártak. A helyi lovári közösség részéről több karizmatikus személyiség segítette a munka intenzitását. Gyakran megfordultak a kultúrházban különböző programokon a cigány értelmiség klasszikus képviselői. A nyelvi-kulturális identitásvállalásban mindez erősen hatott.

Szül.év —————	1960–1965	1966–1975	1976–1985	1986–1995
Nyelv				
Lováriul		3	1	4
Lováriul és magyarul		3		
Magyarul	2		2	

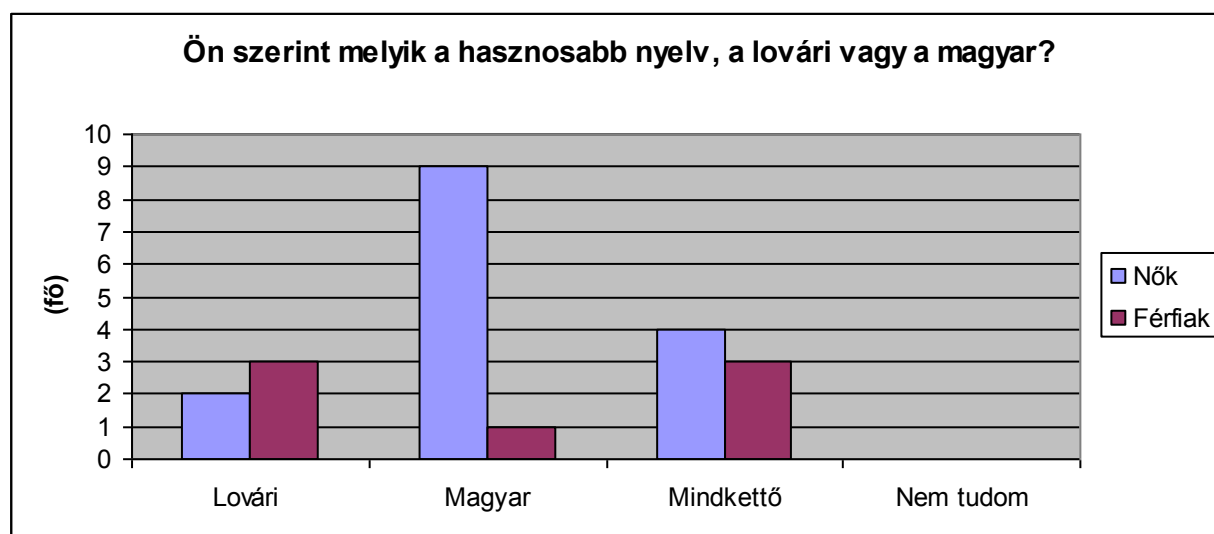
6. táblázat: Melyik nyelven beszél legtöbbit? (nők)

A 22 megkérdezett személyből ketten magyar anyanyelvűnek vallották magukat. A nők erősebb hagyományőrzése az édesanyával való nyelvválasztásban is nyomon követhető, míg a férfiak a rugalmas racionalitás (könnyebb ellenállás) hívei. A kérdőívezés során a férfiak erre úgy reagáltak, hogy a különböző hivatalos intézményekkel való kapcsolattartásban úgyszólván a magyar nyelvet kell használni, így otthon is keverik, legalábbis a szókincset.

A párválasztás erős szerepet játszik a generációk közötti nyelvátadás folyamatában. A válaszok szerint növekszik a vegyes házasságok/párkapcsolatok száma. Ha többségi párt választ valaki, az általában is jellemző udvariassági/ igazodási hajlandóság miatt nagyrészt a többségi nyelvet használják, és ez kihat a gyermekek nyelvhasználatára is, ahogyan azt az iskolások megkérdezése is mutatja. Erre vonatkozóan az derült ki a kérdőívezés során a beszélgetésekből, hogy ha cigány nő párja lesz többségi férfi, intenzívebb lesz a kapcsolatban a magyar nyelv használata. Míg ha cigány férfi választ többségi párt, jó eséllyel itt is elvárja

az új családja a menyőtől a nyelvi, kulturális alkalmazkodást, ami adott esetben a lovári nyelv továbbörökítését segíti.

A gyermekekkel való nyelvválasztásban kimutatható elmozdulás van a nők részéről a „mindig lováriul” felől a „lováriul és magyarul” irányába. Ezt a résztvevők az iskolának való megfeleléssel indokolják, ami, ha egyelőre lassan is, de a nyelvcsere irányába vezethet (Bartha 2007, 255). A kisebbségi/nemzetiségi törvényben lefektetett (nyelvi) jogokról vajmi keveset tudnak. Meglepetéssel és némi reményszikrával reagáltak az ebben rejlő, egyelőre kiaknázatlan lehetőségeikre.



1. ábra: A nyelv hasznossága

A női megkérdezettek a lovárit tartják szebbnek, illetve mindkettőt. A férfiak határozottabban választják egyiket, vagy másikat. A hasznosság tekintetében (1. ábra) a férfiak elmondásuk szerint az üzletelés miatt mindkettőt egyformán hasznosnak ítélik. A nők viszont a hasznosnál a magyar nyelv mellé teszik le a voksukat elsősorban, ezt követi a mindkettő választása. Ők a lovárit kevésbé látják hasznosnak. Két megkérdezett (egy férfi, egy nő) válasza szerint csak magyarul tud, ugyanakkor a hanganyagon követhető, hogy sok mindent értenek, sőt időnként reagálni is tudnak lováriul. A nyelv hasznosságával kapcsolatos véleményben feltehetően benne van az a tapasztalatuk, hogy az iskola gyakorlatilag nem vesz tudomást a gyermekek/unokák meglévő kétnyelvűségéről, mivel a használatára hivatalosan nem ad módot, és ezzel nyelvi diszkriminációt, „nyelvi népirtást” (Kontra 2007, 150) követ el. Ha az iskola nem tartja ezt fontosnak/értékesnek a jobb esélyek szempontjából, akkor ők is igazodnak ehhez.



2. ábra: A nyelvtudás értékelése

A magyar anyanyelvet megadó két személyen kívül a többiek, két fő kivételével, jelesre értékelik a lovári-, tehát anyanyelv-tudásukat (2. ábra). Ezek a válaszok erősen emocionális töltetűek, hiszen mérés nem kapcsolódott hozzá. Egyéb, itt nem szereplő, pl. az identitással kapcsolatos kérdésekre adott válaszokhoz hasonlóan itt is megjelenik a büszkén vállalt önzonosság.

Nyolcadik osztályosok

Tudsz lováriul?	IGEN	NEM
LÁNYOK	3	9
FIÚK	4	3

7. táblázat: Nyolcadikosok nyelvhasználata

Továbbtanulás	LÁNYOK	FIÚK
SZAKISKOLA (szakmunkásképző)	bolti eladó, pék, ápoló,	Festő, pék, autógyártó, autófényező, szakács
EGYÉB ISKOLA	-	-

8. táblázat: Továbbtanulási elképzelések

A nyolcadik osztályosok körében megroggyanni látszik a lovári nyelv használatának a szép íve (7. táblázat), ami a felnőtteknél megfigyelhető. A kutatásban részt vevő felnőttek közül többen panaszkodtak is, hogy a gyerekük/unokájuk nem akar beszélni lováriul. Ismételten hangsúlyozni kell, hogy a kis elemszám miatt messzemenő következtetéseket nem lehet levonni az egész nagycsoportot illetően. Valószínűsíthető ugyanakkor, hogy a gyermekek/ fiatalok körében nagy szerepet játszik az elutasításban a nyelv presztízsének az alacsony szintje a szélesebb társadalomban, még ha közvetlen környezetükben más tapasztalnak is. Iskolai látogatásaim során a tanulók jelentős része megszólalt lováriul, a tudás szintjét viszont nem mértem. Az általános iskolát követő tanulási célként a mostani serdülők nem haladják meg szüleik iskolázottsági mutatóit (8. táblázat), így a munkaerő-piaci esélyeik feltehetőleg legalábbis stagnálnak, vagy romlanak. Csak remélni lehet, hogy még megfordítható a lovári nyelvhez való viszony és a tanulási hajlandóság a fiatalabb generációkban is, és ennek továbbra is kultúramegtartó ereje lesz.

A gondolatmenet zárásaként érdekes próbálkozás lenne elhelyezni a Köznevelési törvényt az anyanyelv használatát tiltó, megengedő illetve támogató törvények változatos képet mutató kontinuumán.

BIBLIOGRÁFIA

- Bana József (2005): Győr város kísérletei a cigányok megrendszabályozására 1746-ban. In: Márfi Attila (szerk.) (2005): Cigánysors; A cigányság történeti múltja és jelene I. Pécs, : Emberháza Alapítvány, Erdős Kamill Cigánymúzeum és Cigány Kulturális és Közművelődési Egyesület, 2005. 33–38. p.
- Bartha Csilla (2007): Nyelvcsere két magyarországi oláh cigány közösségben – „A régiek a régi cigányt beszélnek, mi már kavarjuk”. In: Bartha Csilla szerk.(2007): Cigány nyelvek és közösségek a Kárpát-medencében. Budapest : Nemzeti Tankönyvkiadó, 2007. 244–265. p.
- Kontra Miklós (2007): Cigányaink, nyelveik és jogaik. In: Bartha Csilla szerk. (2007): Cigány nyelvek és közösségek a Kárpát-medencében. Budapest : Nemzeti Tankönyvkiadó, 2007. 8–36. p.
- Lakatos Szilvia (2012): A romani nyelv közösségi használatának és közoktatási helyzetének vizsgálata Magyarországon, doktori értekezés. Pécs : PTE, kézirat
- Meleg Csilla szerk. (2003): Iskola és társadalom. Budapest–Pécs : Dialóg Campus, 11–146. p.
- Orsós Anna (2012): A beás nyelv megőrzésének lehetőségeiről. Pécs : PTE BTK Oktatáskutató Központ Virágmandula Kft., 2012. 146 p.

- Papp Zsolt (2014): 100 éves az Eötvös Iskola épülete. <URL: [www. gyorplusz.hu/cikk/100_eves_az_eotvos_iskola_epulete.html](http://www.gyorplusz.hu/cikk/100_eves_az_eotvos_iskola_epulete.html) [2014.08.08.]
- Skutnabb-Kangas, Tove (1990): Nyelvi emberi jogok In: Sándor Klára (szerk.) (2001): Nyelv, nyelvi jogok, oktatás. Szeged : JGYF Kiadó, 2001. 7–48. p.
- Szalai Andrea (2007): Egységesség? Változatosság? A cigány kisebbség és a nyelvi sokféleség. In: Bartha Csilla szerk. (2007): Cigány nyelvek és közösségek a Kárpát-medencében. Budapest : Nemzeti Tankönyvkiadó, 2007. 20–51. p.

SZILÁGYI, MAGDOLNA

DISCRIMINATION OR INCLUSION OF THE LANGUAGE OF INSTRUCTION OF THE ROMA/GYPSY CHILDREN

Numerous international documents highlight the preservation of one's own language and culture, which is considered to be a universal human right. Despite the well-known international best practices minority languages are taught in a very small number of schools in Hungary. This is a special problem in the case of the Roma/Gypsy group which has the weakest advocacy potential. The language used and taught in an average Hungarian school is aligned with that of the supposed middle class. This standard language use is expected from the diglossic Roma students. Due to their initial failure their persistent failure is foreshadowed which can also be tracked in the further education data. Examining the language use of the Vlach Roma minority group of Győr there is a tendency which shows that the motivation of the present children of school age in using their mother tongue seems to be broken. To reverse the case the inclusion of the Gypsy/Romany language in instruction is essential.

VARGA NORBERT – SZIKRA ANDREA

How the talented public actor is socialized by the Bible and the Quran to political and economic acts against enemies and opponents?

Societies in the 21st century find it evident to identify and socialize the talents whose top performance can promote the realization of public welfare of their nation, or having a more global aspect, of the nations of the Earth. It seems to be extremely important in the accelerated world as in the socio-economical processes we can reveal a more and more emphatic uncertainty factor that reduces the effectiveness of prognoses and risk analyses to a great extent. Only the political-economic elite are able to reveal and heal the above mentioned social symptoms that is competent in a particular area and whose qualities can be described with the concepts of talent. Without the knowledge of the image of mankind in the Bible and the Quran we cannot formulate our opinion about the talented public actors' correct economical-political behaviour against enemies and opponents.

Introduction

Societies in the 21st century find it evident to identify and socialize the talents whose top performance can promote the realization of public welfare of their nation, or having a more global aspect, of the nations of the Earth.

It seems to be extremely important in the accelerated world as in the socio-economical processes we can reveal a more and more emphatic uncertainty factor that reduces the effectiveness of prognoses and risk analyses to a great extent. Our belief in predictability has disappeared - and it powerfully and painfully manifests itself both to individuals and communities of modern states, and also generates mental problems at both levels. Only the political-economic elite are able to reveal and heal the above mentioned social symptoms that is competent in particular areas and whose qualities can be described with the concepts of talent. The actors should possess intelligence, creativity, physical stamina and, not negligibly, morality.

Talent - Humans - Holy Books

As a consequence of the above mentioned aspects, in this research we do not accept the conceptions to be relevant that - according to Terman (1924) – equate the term of talent with intelligence. On the contrary, we prefer the approaches that consider talent an analysing and behavioural attitude that makes people capable of revealing new constructions and perspectives.

In the relation of society and talent, as well as on the basis of assessing outstandingly different abilities from the average, Gyarmathy (2011, 9) distinguishes four periods.

The transcendent or mystic approach is the most ancient and it is followed by a phase that connected talent with abnormality. This latter was refuted by the psychometric approach and in the fourth period the cognitive interpretation of talent joined up to them.

Our investigation deals with a *sui generis* field of the first period, in particular with the talent conception or conceptions emerging from the Bible and the Quran. In Ancient Times and the Middle Ages the significance of the political and economic role of the talented was a well-known phenomenon, a fine literary example of which is the relationship between Mentor and Telemachus depicted in Homer's *Odyssey*.

Defining talent was also considered to be important in the Far East. Kung Fu-Ce formulated a typology of talented public actors, whereas Liu Shao[2] classified them on the basis of qualities connected to talent (Harsányi 1994, 84).

It makes the message more emphatic that talented people were classified because of their involvement in economy, politics and leadership. In Ancient Times outstanding mental and physical abilities were attributed to the existence of a certain mystic power, the owner of which was able to keep a specific contact with the transcendent world. Assessing leadership competence, talent and skills have changed significantly from Ancient Times to our days. In the traditional aspect the emphasis is laid on the leader's charismatic personality, however, in modern approaches to their creativity, managerial attitudes and conflict management.

Investigating the aspects of talent that can be connected to public life, a thematic contraction has to be performed as we can only concentrate on the leadership qualities of a talented public actor with leadership skills. Because of the frames of this study several significant areas cannot be taken into consideration. The present assumption is restricted to outline the correct behaviour forms of talented rulers, politicians, economic leaders hypothesized by the Bible and the Quran. The topic touches upon the relationship between absolute and relative values inasmuch as it involves the question of how much is required of each if the talented public actor wishes to preserve their identity.

Without the knowledge of the image of mankind in the Bible and the Quran we cannot formulate our opinion on the question what correct leadership behaviour is like for the talent appearing in public life. It is a fundamental principle in this theme that man in the Bible is the image of the only sovereign God[3] and, simultaneously, the governor of the universe (Gen 1, 26; Psalms 8, 6). The creature as ruler comply with the image of God that is why his role is

interpreted as an agent with a high awareness of responsibility by Wolff (2001, 199) while as the representative of God on Earth by Schulz (2005, 51).

According to the Quran man cannot be the image of God as nothing can be compared to the Creator (42:11; 112:4). However, the function of mankind is identical with the same aspect in the Bible when man manifests itself as the deputy of Allah (khalifa; 2:30). His right and duty to rule, which is delegated to him by God, is not autonomous but shows an illustrative nature. These conditions, including both genders, are generally not relevant to the individual but involve the whole community (Gen 1) as well. Though, the creation of Eve from Adam (Gen 2, 23; Q 4: 1) can be interpreted as aetiology. Only abilities and skills can make the leader emerge from the community; sovereignty cannot be exercised over other people. Adam is the starting point of mankind in both Holy Books. On the one hand, it positions the Common Fate of all people, on the other hand, it represents the fallibility, peccability and transience of mankind and also, that the Creator provides hope against these weaknesses. The fall of Adam in the Quran does not mean that all humans are irreversibly encumbered by history (95: 6), whereas Paul the Apostle formulates the theory of original sin in the New Testament (Rom 5, 12). The original sin vindicates a living space for man which results in constant rebellion against God's value system. Man appears as a being that has, according to Aristotle, an intellectual soul, a rational principle and possesses the ability to speak (*zoon logon echon*). Man is able to designate the created world (Gen 2, 19; Q 2: 31), consequently he can regulate it under his authority. Demythologization is the prerequisite of this authority as in a world where everything is created and possessed by God (Q 20: 6) inaccessible areas basically do not exist for men. However, ruling the world should not lead to endanger the existence of mankind and, according to the Bible, humans cannot become the subject of oppression (Gen 9, 6). The Old Testament is enriched by an eschatological revelation (Gen 1, 28) via the New Testament as the ruling method of 'the Crucified' pulls mankind back from self-destruction (Matt 28, 18-19). Jesus Christ manifests the mediation of a new 'creatio ex nihilo' with which humanity re-gains its dignity lost in consequence of Adam's sin (Col 3, 10). According to Gnilka (2007) it involves the cooperation of God and man in the relation of the re-creation. The Quran emphasises man's prestige before God since man enjoys priority over Iblis and the angels (2: 34; 7: 12-18), nevertheless, man cannot be in partnership with the Creator. The Quran does not need a Messiah or a Redeemer as it is not familiar with the concept of 'original sin', therefore it assumes more optimal opportunities for the humans on the Earth.

Taking into consideration political and economic roles of the talented, the construction in the Bible and the Quran evidently shows their relation to the transcendence. Public characters' intellectual capacity, morality, motivation, stamina, curiosity, creativity and the impact of environmental factors appear as a complementary, but clearly not negligible quality, personality feature or even as an ability besides the transcendental relation.

To act but how to act

Social and economic systems require creativity[4] or 'creative force' in the relation with the opponent/enemy. The emergence of this idea often seems to be inexplicable and it can be easily attributed to a transcendent impulse. Several international or regional organizations[5] with different prestige have made attempts to address political, economic conflicts in the 21st century, the result, however, shows deficit in many cases. In Quranic and Biblical times various options, which can be valid even today, presented themselves to political, economic leaders. Decisions of professional leaders have social impact; this fact was emphasised by Landau (1990), who argued that the scope of social creativity can be widely interpreted, even in terms of culture as whole.

'Do not resist one who is evil' (Matt 5, 39) teaches the New Testament in favour of avoiding physical violence. However, the possibility of psychical or moral struggle (Matt 5, 38–48), the 'media war',[6] is left open. The teaching of Jesus is a real strategy and does not suggest passive resignation or indifference towards the evil. Csíkszentmihályi (2008, 345.) adds a further element presenting that spreaders of Christianity came from less advantageous layers of society. The aim is to make the opponent change their heart as it assumes the proper attitude of the political, economic contestant. Nevertheless, it is not given in every situation; consequently we reach the border of politics. In these cases it may be necessary to turn to other Biblical principles.

Viviano (2003, 116) observes a five-phase development in Biblical thinking in the reaction of the public actor against opponents/enemies:

1. Unlimited revenge (Gen 4, 15).
2. 'Ius talionis', or restricted revenge (Deut 19, 16–21).[7]
3. 'Silver Rule': 'Whatever you would hate to have done to you by another, see that you never do so to another.' (Tob 4, 16).
4. 'Golden Rule': Opening up towards good acts, taking a pro-active role in creating the atmosphere of goodwill (Matt 7, 12).

5. Love of enemy, which is invitation to moral heroism and sanctity (Matt 5, 43–48).

The first two points of the pentatonic scale raises the question of excellent achievements based on physical skills. According to the conception of Ogilvie (1973), Frenkl (2002), Jackson and Butterfield (1986) outstanding physical abilities do not fall outside the category of talent. Considering Gagné's (Gagné, Begin, Talbot 1993) physical ability types the so-called 'Hercules' type can be adjusted on to the figure of Samson. Frenkl (2010) puts emphasis on Jacob's achievements among patriarchs as he was able to cope with the angel, but Saul, the first king of Israel was also selected due to his physical abilities given to him by Yahweh. The Quran (2: 247) also mentions the excellence of Saul's physique. Harmonious appearance had a great significance in the Arab culture, the exclusiveness of which was condemned by Muhammad: 'And when you see them, their forms please you, and if they speak, you listen to their speech.' (63: 4). According to historical tradition several of the Prophet's opponents were described handsome[8]. In our age leaders with physical abilities are preferred in authoritarian societies and by layers with lower cultural standard in democracies.

The Quran is aware of the first two phases (2: 178–179) but it only allows the 'ius talionis' to function. The ayah 5: 45 interprets the theory of retribution word by word, the remission of which is an exception belongs to almsgiving. It should not be ignored that Quranic law declares the responsibility of the individual so a community cannot undertake the role of the revenger. The potential of abuse is also narrowed in 'a suitable follow-up' (2:178) because irrational claims by right of blood money are excluded. According to Gnilka (2007) Muhammad perceived even in the early Medinan years that a military encounter would be the only option against his hometown. There are several parts in the Quran that encourage armed struggle in connection with concrete events (2: 193; 8: 39; 9: 26). With ayahs 4: 71-83 Muhammad tries to overcome the lethargy after their defeat in the battle of Uhud. The Prophet also provides the rules of armed struggle and war when prescribes: 'throw (their treaty) back to them' (8: 58); implying that in this case the war cannot be considered unjust even by their enemies, moreover, defensive struggles are particularly preferred (22: 39). Besides, or according to Eliade (2006), instead of military confrontations the Prophet uses a wide range of applicable means against the enemy. The first victory over Mecca was reached by Muhammad's political creativity as food supplies to the town were boycotted (23: 75–77). After converting to Islam, Mecca's grain exporter Tumáma bin Utal (one of the leading men of the clan Banu Hanifa) ceased food import to the Qurays. His step was followed by a serious famine, which, accord-

ing to the Islamic tradition, forced the Meccan nobles to write a letter to Muhammad reproaching that the Prophet severed the bond based on their family ties and blood. Muhammad approached it through diplomacy – a treaty was drawn up – that the Muslims could march into Mecca and perform their umrah, the 'small pilgrimage' in March 629 (48: 24–25).

Two Sides of the Same Talent(um)

Ogilvie (1973) names 'Hitler type' the kind of talent that is motivated by antisocial abilities. A social activity mechanism embodied by Machiavelli's saying that 'the end justifies the means' can be noticed at this type. The Massacre of the Innocent, the brutal act of infanticide by Herod the Great, raises our attention to the most serious sins of history. The cruel but unsuccessful attempt of the absolutely talented political leader to devastate the infant rival also represents a situation that is described as additional factor by Czeizel (1997). It is nothing else than the imperative of staying alive, reaching the age suitable for creation.

According to Christian interpretation love for enemies is not hopeless idealism but a wise strategy to overcome dictatorship. Heroic behaviour of the politician presents the persecutor in an unfavourable light and it cannot be influenced by those ones in power. Christianity is not aggression turned inward but an attitude formed to victorious strategy by the wisdom of love. If we raise the question whether moral and political sobriety is absent from loving our enemies, the Bible gives a negative answer. Love for enemies can be rather effective; it is proved for example by Gandhi's political activity in the 20th century. Csíkszentmihályi (2008, 333) opines that it also presents the process as complexity implemented at the individual level turns into social evolution. A further question is whether it is the only legal rule for the behaviour of a religious politician in a conflict situation and if earlier stages of Biblical teaching have become invalid. The answer of Christian social teaching - completely different from the authors' - is an obvious 'no' as all the five phases present an enduring resource for the believer in case of their suitable application. In Viviano's point of view it depends on the moral level of the enemy which grade of the Biblical ethics should be applied. Barkun (2004) and Rostoványi (2004) emphasise the impact of protestant fundamentalists on neo-conservative political tendencies from the last decades of the 20th century, who have not been frightened of completely ignoring Jesus's love for enemy[9]. Taking into account the wide selection of opportunities, it is also possible to govern with the 'Sermon on the Mount' if the earlier moral period presupposed by the speech is regarded. From Christian way of life Fitzmeyer (2003b) excludes desire for and practice of vengeance against enemies and political

opponents (Rom 12, 19–21). Believers cannot forget about the existence of God's eschatological wrath, which will manifest against sin. The Quran's final solution against enemy runs parallel with the Old Testament: *'... the penalty for those [ones] is none but that they be killed or crucified or that their hands and feet be cut off from opposite sides or that they be exiled from the land'* (5: 33). However, Muhammad also leaves loophole for those ones who turn to God 'before you apprehend them' (5: 34).

Sisk (1993) emphasises the priority of social competences as well as the significance of identification of group processes. For that reason the first and sometimes deceptive impression shall be treated in accordance with its importance. On the basis of the story in the Quran (12: 42) Joseph spent several years in prison because he did not trust in God but in men. The Bible warns every leader that their individual fate may have a wrong turn if they do not work for their people anymore, as illustrated by the example of Moses (Dt 3, 23–28). It is true, even if Moses and Joseph fall into the category of politicians who – categorized according to the needs and preferences of society – are classified as scarcity talent by Tannenbaum (1986). Abraham Lincoln or Winston Churchill can be mentioned here. That is why, according to the Quran (9: 53-54), that faith in God is preferred to social and economic acts serving the public good as well as to accepting religious regulations and rituals. Muhammad honestly admits that he would have been tempted away from revelation without divine assistance and it would be equal with his own failure not only in his secular life but also after his death (17: 73–75). This is obviously illustrated by the confusing incident around the 'Satanic Verses' (53: 19-25; 22: 52). In the critical period of the Islamic movement in Mecca the Prophet wanted to modify his teachings in order to favour Quraysh leaders. As he was reciting surah An-Najm (53) [Satan](#) tempted him to utter lines after [verses](#) 19 and 20, which lines, according to historic tradition, would have also recognised Allah's daughters as transcendent patrons. A similar case happened at the siege of Taif in 630 when Banu Thaqif made surrender the subject to conditions. One of their requests was to be permitted to worship their goddess al-Lat for a period of a year. The Prophet was to make a difficult decision as his prestige was eroded by the prolonged siege. The final conclusion of the Quran: *'If he were to obey you in much of the matter, you would be in difficulty ...'* (49: 7), which makes it clear that Muhammad cannot go against God's will. In order to avoid temptation he ordered al-Mugira bin Suba to destroy the temple of the goddess. The surah called 'The Pilgrimage' (22: 52) and the gospel of Luke (4, 3-13) even flashes the darkest esoteric power that may take action against prophets who work in the process of revelation.

Summary

Modern academic discourse has recently started to direct research at leadership skills as acknowledged forms of talent. The concept of talent emerging from the Bible and the Quran cannot be understood without its spiritual background. Against this background the definition of talent and its relationship to politics and society contains a sociocultural aspect, which is based on the public taste of the given era. We have showed that distinct fields of talent existed also in Ancient Times and the Middle Ages: among others we have listed moral, interpersonal, social, economic, intellectual and physical talent. These can be hierarchically ranked with regard to their prestige in society but the solutions required by the challenges of the various historical periods caused these categories to change constantly. The priority of moral talent is never disputed in the Bible and the Quran, more so by certain actors holding political or economic positions.

The type of leaders recommended by the Holy Books is indispensably important for the prosperity and self-defence of society – for this reason people regard them as prominent personalities. Obviously, the task itself, the historical situation, motivational, interactive and reinforcing effects also have several impacts on the issue in question: who can become a good political-economic leader?

Notices

- [1]: This study is based on the following work: Varga, N. (2013): A Biblia és a Korán politika- és gazdaságképe.
- [2]: His categories: moral power, leadership and managerial qualities, tact, appropriate attitude to things and people, theoretical skills, outstanding physical strength and courage, excellent rhetorical skills.
- [3]: In Dohmen's work (1985) the ambivalence of the image issue is depicted with the role of Prophet Hosea, who first formulated the prohibition of image-worship. Moreover, prohibition became a constant element of the Decalogue.
- [4]: We use the concept of creativity to avoid every kind of anachronism and being aware of the fact that this expression was introduced by Guilford at the conference of the American Psychological Association in 1950.
- [5]: UN, EU, NATO, Arab League, CIS, ASEAN, etc.

- [6]: This strategy was implemented by Mahatma Gandhi and Martin Luther King in the 20th century.
- [7]: The theory of 'an eye for an eye' was taken literally by sadducean people, later the Jewish were satisfied with financial compensation.
- [8]: For instance Abd Allah ibn Ubayy, the leader of the Medina Hypocrites.
- [9]: There are several indications in the Bible (Dan 9, 20-27; Isa 2, 3; Isa 62, 6-7; Rev 11, 1-2) that the restoration of Israel and the Temple is one of the conditions of the second coming of Jesus. Several neo-protestant fundamentalist and evangelical organizations engage in lobbying to try to promote this vision: International Christian Embassy Jerusalem, Canaan Land Restoration Inc. of Israel, National Unity Coalition for Israel. It is also important to mention that not all Jewish religious movements agree on this intention, the ultra Orthodox Judaism, among others, represents an anti-Zionist approach.

BIBLIOGRAPHY

- Barkun, Michael: Religious Violence and the Myth of Fundamentalism. In: Weinberg, L. & Pedahzur, Ami (Eds.): Religious Fundamentalism and Political Extremism. London, Frank Cass Publisher, 2004. 55–70. p. [doi: 10.4324/9780203010969](https://doi.org/10.4324/9780203010969)
- Czeizel, Endre: Sors és tehetség. Budapest, FITT Image és Minerva Könyvkiadó, Párbeszéd Társaság, L'Harmattan Kiadó, 1997. 297–320. p.
- Csíkszentmihályi, Mihály: A fejlődés útjai. A harmadik évezred pszichológiája. Budapest, Nyitott Könyvműhely, 2008.
- Dohmen, Christoph: Das Bilderverbot. Seine Entstehung u. s. Entwicklung im Alten Testament. (Bonner biblische Beiträge 62). Bonn, Königstein, Ts., Hanstein, 1985.
- Eliade, Mircea: Vallási hiedelmek és eszmék története. Budapest, Osiris Kiadó, 2006.
- Fitzmyer, Joseph A. S.J.: Levél a Rómaiaknak. In: Jeromos Bibliakommentár II., Az Újszövetség könyveinek magyarázata. Budapest, Szent Jeromos Katolikus Bibliatársulat, 2003. 385–443. p.
- Frenkl, Róbert: Sporttehetség. In: Czeizel Endre – Gáborjáni Péter – Gyarmathy Éva – Palotás János – Százd Antal (szerk.): Magyar Tehetséggondozó Társaság, Almanach 2002. Budapest, Petit Real, Budapest, 2002. 63–68. p.
- Frenkl, Róbert: Az emberi teljesítés, mint érték, hatása az élet kiteljesedésében, a Biblia tükrében és napjainkban. In: Závoti, Józsefné (szerk.): „Amit a legkisebbel tesztek azt énvelem teszitek”. Sopron, Nyugat-magyarországi Egyetem Kiadó, 2010. 37–42. p.

- Gagné, François – Bégin, Jean – Talbot, Lise: How well do peers agree among themselves when nominating the gifted or talented? In: *Gifted Child Quarterly*, vol. 37 (no. 1.), 1993. 39–45. p.
- Gnilka, Joachim: Biblia és Korán. Budapest, Szent István Társulat, 2007.
- Gyarmathy, Éva: A tehetség. Fogalma, összetevői, típusai és azonosítása. Budapest ELTE Eötvös Kiadó, 2011.
- Harsányi, István: Tehetségvédelem. Budapest, Magyar Tehetséggondozó Társaság, 1994.
- Landau, Erika – Tarján, T. Katalin: Bátorság a tehetséghez. Budapest, Calibra Kiadó, 1997.
- Ogilvie, Eric: Gifted Children in Primary Schools. Macmillan Educ. Ltd, 1973.
- Rostoványi, Zsolt: Az iszlám világ és a Nyugat. Budapest, Corvina, 2004.
- Schulz, Esther: [Der Mensch als Bild Gottes](#) – der Mensch an der Grenze des Lebens. Ein Leitbild des seelsorglichen Handelns. Erfurter Theologische Studien, Band 86, Leipzig, St. Benno-Verlag, 2005.
- Sisk, Dorothy A.: Leadership education for the gifted. In: Heller, K. A. – Mönks – Passow, A.H. (Eds.): International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent. Oxford, Pergamon, 1993. 491–505. p.
- Tannenbaum, Abraham J.: Giftedness: psychosocial approach. In: Sternberg, R.J. – Davidson, J. E. (Eds.): Conceptions of Giftedness. Cambridge, Cambridge University Press, 1986. 21–52.
- Terman, Lewis Madison: The physical and mental traits of gifted children. In: Tannenbaum, Abraham J. (1986): Giftedness: psychosocial approach. In: Sternberg, R. J. – Davidson, J. E. (Eds.): Conceptions of Giftedness. Cambridge, Cambridge University Press, 1924.
- The Noble Qur'an. <http://quran.com>. Letöltve: 2014. szeptember 25.
- The Sacred Bible (2009) Catholic Public Domain Version, Original Edition. Ronald L. Conte Jr., translator and editor. <http://www.sacredbible.org/catholic/index.htm>. Letöltve: 2014. szeptember 25.
- Varga, Norbert: A Biblia és a Korán politika- és gazdaságképe. Kolozsvár – Budapest, Exit Kiadó – Marczibányi Téri Művelődési Központ, 2013.
- Viviano, T. Benedict O. P.: Evangélium Máté szerint. In: Jeromos Bibliakommentár II., Az Újszövetség könyveinek magyarázata. Budapest, Szent Jeromos Katolikus Bibliatársulat, 2003. 95–161.
- Wolff, Hans Walter: Az Ószövetség antropológiája. Harmat-Porta, 2001.

Wright, Addison G. – Murphy, Roland E. – Fitzmyer, Joseph A. (2003): Izrael története. In: Jeromos Bibliakommentár III., Biblikus tanulmányok. Budapest, Szent Jeromos Katolikus Bibliatársulat, 2003.

VARGA NORBERT – SZIKRA ANDREA

MILYEN POLITIKAI ÉS GAZDASÁGI CSELEKEDETEKRE SZOCIALIZÁLJA A TEHETSÉGES
KÖZSZEREPLŐT AZ ELLENFÉLLEL VAGY ELLENSÉGGEL SZEMBEN A BIBLIA ÉS A KORÁN?

A 21. század társadalmi színté evidensnek tartják azoknak a tehetségeknek a feltérképezését és szocializálását, akik csúcsteljesítményükkel elősegíthetik saját nemzetük vagy – globálisabb szemüvegen keresztül tekintve – a föld népei számára a közös megvalósulását. Kiemelkedően fontosnak tűnik ez a felgyorsult világban, ahol a társadalmi-gazdasági folyamatokon belül egyre markánsabban jelenik meg egy olyan bizonytalansági faktor, amely nagy részben csökkenti a társadalmi-gazdasági folyamatokra vonatkozó prognózisok és rizikó-analízisek hatékonyságát. Az említett társadalmi tünetek feltérképezésére és orvoslására egy olyan politikai-gazdasági elit lehet képes, amely kompetenciával bír az adott területen, és tulajdonságai leírhatók a tehetség fogalmával. A Biblia és a Korán emberképének ismerete nélkül nem adhatunk választ arra a kérdésre, hogy a közéletben megjelenő tehetség számára milyen a helyes gazdasági-politikai cselekvés az ellenféllel vagy ellenséggel szemben.

VARGA SZABOLCS

A logoterápia alapfogalmainak szupervíziós vonatkozásai

A tanulmányban azt kívánom bemutatni, hogy a logoterápia alapfogalmai mennyiben egyeztethetőek össze a szakmai személyiségfejlesztés (szupervízió) elméletével, elveivel, nem utolsósorban annak gyakorlatával. Vizsgálom, hogyan alkalmazhatóak e fogalmak a szakmai személyiségfejlesztés eseteiben. Kitérek arra, hogy a Frankl által értett emberkép összhangban áll-e a szupervízió céljaival. Bemutatom azokat a logoterápiás alapfogalmakat, melyek álláspontom szerint alapjait képezhetik a szakmai személyiség fejlesztésének is.

1. A logoterápia emberképe – dimenzionálistológiai koncepció

Viktor E. Frankl az emberi létezését három síkon megvalósuló létként fogta fel: szomatikus, pszichikus és szellemi síkon. E három sík nem különül el egymástól, hanem átjárja egymást, az „egész több, mint a részek összessége” elv alapján. A testi sík területe a sejtszintű történések, biofizikai működés, illetve a kémiai és fizikai folyamatok színtere. A pszichikai dimenzió a kognitív és emocionális megnyilvánulásoknak ad teret. A szellemi síkban gyökereznek az önálló akarati döntések, az alkotás, a vallásosság, a lelkiismeret, az értékfelfogás és a szeretet. Itt található az előző két dimenzióval szemben való szabad állásfoglalás lehetősége (noopszichikai antagonizmus). A szellemi sík (noétikus dimenzió) adja az ember sajátosan humán működését, nem azonos azonban az intelligenciával (Lukas 2011).

A szupervízió során az emberről alkotott frankli elmélet jól alkalmazható. A szupervízióban a harmadik, szellemi dimenzióban helyet foglaló önálló akarati döntések, szeretet, lelkiismeret és értékfelfogás fogalmak jó alapot, kiindulási pontot képezhetnek a szupervizált önmagára tekintésének, továbbfejlődésének.

A dimenzionálistológia első törvénye szerint, „*ha egy és ugyanazon dolgot saját dimenziójából olyan különböző dimenziókba vetítjük, amelyek alacsonyabbak, mint a sajátja, akkor a leképezések ellentmondhatnak egymásnak*” (Frankl 1996, 22). A dimenzionálistológia második törvénye alapján, „*(nem ugyanazon, hanem) különböző dolgok, saját dimenziójukból (nem különböző dimenziókba, hanem) ugyanabba a dimenzióba vetítve, amely alacsonyabb, mint a sajátjuk, a leképezések (nem mondván ugyan ellent egymásnak) többértelműek lehetnek*” (i. m. 23).

Emberi vonatkozásait vizsgálva e törvényeknek megállapítható, hogy ha a speciálisan humán dimenzió (szellemi sík) elhagyásával az embert a biológia és pszichikum síkjára vetítve, a leképezések ellentmondhatnak egymásnak. Ez az ellentét nem mond ellent az ember egységességének; a szóma és psziché ellentmondásai a noétikus dimenzióban oldódnak fel; az ember mintegy túlnő önmagán. Képes kilépni önmagán túlra, egzisztenciájának lényege, az öntranszcendencia (Frankl 1996).

A szupervízori munkában elengedhetetlen a testi és lelki folyamatok működésének bizonyos szintű ismerete. Nem szabad azonban a szupervízornak – nem is lehet ez a feladata – a redukcionizmus, a pszichologizmus hibájába esni. Fontos figyelembe venni a szupervizált adott képességeit, bio-fizio-pszichológiai adottságait, képességeit, de nem szabad ezeket túldimenzionálni. A szupervízor feladata, hogy e meglévő képességekre, mint lehetőségek forrására hívja fel a szupervizand figyelmét. Fontos azt kiemelni a szupervíziós folyamatban, hogy e meglévő dolgok túlléphetőek, leküzdhetőek, nem szükségszerűen determinálnak. *„Embernek lenni mindig azt is jelenti, hogy irányulunk valaki vagy valami felé, hogy rendeltetve vagyunk valamire, hogy átadjuk magunkat egy műnek, melynek szenteljük magunkat, egy embernek, akit szeretünk vagy Istennek, akit szolgálunk”* (Frankl 1996, 25). A dimenzionálonológia értelmében a magasabb noétikus dimenzió egy olyan átfogó dimenzió, mely az alacsonyabb dimenziókat is magában foglalja. Az ember egységes, a sokfélesége ellenére.

Az ember egységessége és valakire, valamire való irányultságának alap gondolata a szupervízió alapja lehet. A szakmai személyiségfejlesztés célja nem az „elakadt” személy mélyreható analízise, hanem megrekedt állapotából való kimozdítása kell, hogy legyen. Az előremozdítás szemléltetése, motivációja szempontjából annak megértése, megértetése, hogy a valaki vagy valami felé irányultság adja az emberi lét esszenciáját; döntő momentumként szerepelhet.

2.A logoterápia emberképe – az alappillérek

A logoterápiát alappillérei teszik teljes pszichoterápiás rendszerré. A pillérek egymással összefüggésben állnak, következnek egymásból, s így egymást erősítik. E pillérek a következők:

- Az akarat szabadsága
- Az értelem akarása
- Az élet értelme

1. Az akarat szabadsága a determinista felfogással ellentétben azt fogalmazza meg, hogy az ember szabad akarral rendelkezik. Ezt az akaratszabadságot betegség, éretlenség, szenilitás korlátozhatja ugyan, de megléte nem vonható kétségbe. Erre az akaratszabadságra alapozható az, hogy bárki képes a változásra. Ez minden tanácsadási folyamat – így a szupervízió – és terápia alapja. *„Az emberi szabadság nem jelent mentesülést a körülményektől, hanem olyan álláspontok megszerzésére szolgál, amelyek által képesekké válunk a körülményekkel való szembesülésre”* (Lukas 2011, 17). Frankl szerint az akarat szabadságával a sorsszerűség áll szemben. Ez ugyanis kívül áll az ember szabadságán, mivel nincs felette hatalma, felelősséggel sem tartozik érte. Mivel a múlt megváltoztathatatlan, így az is sorsszerűnek fogható fel. A múltból tanulnunk szükséges, hiszen ez alapján érthetjük meg jelen dolgainkat. A múlt tananyagként szolgálhat, de hiba lenne, ha a jövő kizárólagos meghatározójaként tekintenénk rá. A sorssá lett múlt lehet az, ami a felelősségteljes cselekvésre ösztönözheti az egyént (Frankl 1997).

Az ember szabadsága korlátozott, hiszen nem független a körülményeitől. Azonban adott a lehetősége arra, hogy ezekkel kapcsolatosan hogyan foglal állást. *„Végső soron rajta áll a döntés, hogy aláveti-e magát a körülményeknek, vagy a körülmények maguk alá gyűrik-e őt”* (Frankl 1996, 52). Frankl szerint, az egyénen múlik az – függetlenül attól, hogy ez tudatosan benne – hogy dacol-e körülményeivel, vagy enged azoknak, s így ezek által határozódik meg viselkedése, léte. Nézőpontja szerint, az embernek szabadságában áll kilépni önmagából és eltávolodni önmagától, állást foglalni önmagával kapcsolatban.

Az akarat szabadsága nem csak a frankli terápia, de a szupervízió egyik alappillére is kell, hogy legyen! A körülményektől függhet ugyan egy szupervizált szakmaiságában is, de az, ahogyan körülményeivel szemben állást foglal, egyedül rajta áll. Ez lehet fejlődésének, továbbhaladásának alapja. A szupervízió feladata az, hogy a szupervizandban növelje, elősegítse azt a képességet, hogy elakadására kívülről nézzen rá. A munka során megtörtént eseményekre – a szupervíziós folyamatban – kívülről való rátekintés azt szolgálja, hogy a kliens, eltávolodva önmagától, helyzetétől a jövő (munka) feladatait sikeresen (sikeresebben) oldja meg a későbbiekben. Fontos, hogy megértse, korábbi munkahelyi cselekedetei nem determinálják a további kudarcokra. További cselekményeiért ő a felelős, állást foglalhat korábbi önmagával szemben.

A mai világban sokan kerülnek nehéz helyzetbe, a munka világában is. Rengetegen veszítik el egyik napról a másikra állásukat. Ilyen esetekben – a kezdeti nehézségek után – a

reakció is sokféle lehet. A veszteség miatti bánkódás egészen a depresszióig vezethet. Egy logoterápiás szemléletű szupervíziós támogatással azonban munkahelyét elvesztett személy felismerheti rejtett képességeit, erősít, és megújulva kereshet és találhat új munkát.

2. Frankl szerint az embereket az értelem utáni törekvés és vágyakozás lelkesíti. *„Az ember azonban csak olyan mértékben valósítja meg önmagát, amilyen mértékben értelmet teljesít be. [...] Hiábavaló tehát felszólítani valakit arra, hogy akarja az értelmet. Az értelem akarására apellálni sokkal inkább azt jelenti: engedni az értelemnek, hogy az magától felvillanjon, s átengedni az akaratnak, hogy akarja ezt az értelmet”* (Frankl 1996, 229).

Az öröm és boldogság hajszolása szerinte egyre inkább eltávolít ezektől a fogalmaktól. Amit az ember valójában keres, az alap a boldogságra. Ha megvan ez az alap, a boldogság érzése magától bekövetkezik. A boldogság tehát nem cél, hanem következmény; az értelmes élet következménye. Nem a logoterápia feladata azonban az, hogy értelmet adjon az egyén életének, azt az embernek magának, önállóan kell megtalálnia (Frankl 1996).

A szupervízió a munkahelyi burn-out szindróma, kiégés megelőzését célzó tevékenység. A több évet, évtizedet azonos munkahelyen, munkában eltöltő munkavállalók sok esetben szembesülnek e kihívásokkal. Az „én hogyan vagyok most a munkahelyemen, szakmámban?” kérdés sok esetben negatív válaszokat eredményez. A munkahelyi körülményekben történő változás, vagy éppen stagnálás, a motiváció hiánya céltalanságról, örömtelenségről szóló megnyilvánulásokban jelentkezhet. Nemcsak a logoterápia, de a szupervízió nézőpontjából közelítve e kihívást, a szupervízor feladata nem a kliens kezébe adni a munkában való értelem megtalálását, hanem arra kell felhívni a figyelmet, hogy magának a szupervizálnak kell megtalálnia munkahelyi örömtelenségére a választ. Tudatosítani szükséges benne azt, hogy a munkában való örömet nem célként kell kijelölnie, hanem az értelmes tevékenységének következményeként fog megjelenni.

3. A fenti gondolatokat továbbfolytatva: *„az élet értelmére nem rákérdezni, hanem a kérdést megválaszolni kell, amennyiben az életért felelősséget vállalunk. Ebből viszont az következik, hogy a válasz soha nem szavakban, hanem tettekben, tettek által adható meg”* (Frankl 1996, 238) *„amit az értelem meglelésekor észlelünk, az egy lehetőség: a valóság megváltoztatásának lehetősége”* (Frankl 1996, 241). Nem az embernek kell az élet értelmére rákérdeznie, hanem az embernek kell válaszolni erre, mint megkérdezettnek. Az élet folyamatosan intéz felénk kérdéseket, melyeket tettekben kell megválaszolnunk; így lesz létezésünk felelősséggel teli lét (Frankl 1996).

Frankl szerint nem létezik olyan élethelyzet, mely valóban értelmetlen lenne. Szerinte ez arra vezethető vissza, hogy az emberi egzisztencia látszólag negatív oldalai (pl. a tragikus triász: szenvedés, bűn, halál), átalakíthatóak valamilyen pozitívummá, helyes magatartással, beállítódással (Frankl 1996).

Szupervíziós üléseken gyakran elhangzanak az elkeseredett szupervizáltaktól a „nem látom már értelmét a munkámnak”, „semmi értelme ennek az egésznek” kifejezések. Ezek sok esetben olyan emberektől hangzanak el, akik korábban örömmel végezték munkatevékenységüket, olyan hivatást választottak, mely hosszú éveken keresztül örömet okozott számukra, és ezáltal ők is örömet tudtak szerezni másoknak. A szupervízor feladata ez esetben elsősorban nem az, hogy mély pszichés kutakodással felfedje a megjelent örömtelenség forrását, hanem elő kell segítenie az elakadt személy egzisztenciájában, munkájában való értelemtalálást. A szupervízor kérdéseinek, egyéb módszereinek alkalmazása során az a feladata, hogy a logoterápia szempontjából is meghatározó szemléletet, meggyőződést – a szenvedésnek is van értelme – „elültesse” a szupervizand gondolkodásmódjában. Úgy vélem, ezen életszemlélet, „világlátás” interiorizálása nemcsak a hosszú távú örömteli munkavégzés, hanem a teljességgel megélt élet alapvető fundamentuma kell, hogy legyen. Ez szoros párhuzamban van azzal a – szintén frankli – alapelvvel, miszerint az önmegvalósítást nem lehet közvetlen módon megcélozni, hanem csak mellékeffektusként jelenik meg, abban az esetben, ha az egyén átadja magát egy feladatnak (vagy egyénnek). Ehhez szükséges az önmegvalósításhoz, hogy a szupervizált valamely értékhez (alkotói, beállítódási, élmény) kapcsolódva szemlélje létezését, tevékenységét.

Martin Seligman szerint munkánk úgy lehet hivatásunk, ha azonosítjuk, és megfelelőképpen ki is aknázzuk szignatúra-erőinket (az egyén természetes, jó tulajdonságai és jellegzetességei, erényes vonatkozásainak összessége). Az emberek boldogabbak, ha mindennapi munkavégzésükre mint hivatásra tekintenek. Ehhez úgy (is) eljuthatnak, ha hozzáállásukon változtatnak, és felfedezik munkájuk mélyebb értelmét, annak magasabb rendű céljait (Dalai Láma – Cutler 2004).

3. A noopszichikai antagonizmus – sors és szabadság

A XX. században teret nyert elképzelés szerint – mely a XIX. század naturalizmusából eredeztethető, és a mai napig elfogadott a pszichoterápiában – a gyermekkori minősége, milyensége az ember egész életét sorsszerűen, részben és előre meghatározza. E determinista

felfogással szemben áll az egzisztenciálfilozófia, mely szerint az ember az, akinek önmagának kell megtalálnia lényegiségét, s aki képes cselekvési elvének visszahódítására. Az ember szabadsága nem „valamitől”, hanem „valamihez”, „valamire” – a „minden adott befolyáshoz való újbóli állásfoglaláshoz” való szabadság (Lukas 2011).

Az ember képes a világgal – félelemmel, neveltetésével (szociokulturális környezetével), ösztöneivel – szemben állást foglalni, képes a világhoz valamilyen módon „beállítódni”. Az ember tehát szabadon válaszolhat az életben megjelenő sorsszerűségekre, és ezzel párhuzamosan felelősséget tud vállalni e válaszokért. Életünkben bizonyos helyzetekben vannak, máskor nincsenek választási lehetőségeink. Ahol nincs meg a választás lehetősége, nem beszélhetünk bűnről sem. Ahol választhatunk, ott döntéseink lehetnek többé vagy kevésbé értelmesek (nem jók vagy rosszak!), melyek az adott élethelyzethez mérhetőek. A „bűn” tehát ekkor, az adott helyzetben történő értelem ellenében megvalósuló választást jelenti. A logoterápia szerint a sors soha nem lehet teljes magyarázata egy ember viselkedésének. Az ember ugyanis alakítója, nem pedig áldozata sorsának. A noétikus dimenzió meglétéből (mely soha nem sérülhet) adódóan, az ember képes dacolni sorsával, eltávolodni belső állapotától, képes elfogadni korlátait. Ha az ember szellemi dimenziója nyitott, maga is felelős cselekedeteiért, szabadsága akár arra is meg van, hogy tönkretegye saját életét. Amennyiben az adott időpontban nincs választási lehetősége, felelőssége sem vethető fel. A logoterápia feladata a konkrét segítség felkínálása, de nem mentesíteni az egyént a felelősségtől (Lukas 2011).

Az európai szupervíziós modell szerint a szupervízió nem tölthet be kontroll-funkciót; a szupervízor mindig csak az intézményen kívül álló személy lehet, illetve a szupervízor nem vállalhatja a felelősséget a szupervizált munkájáért. Ez a szemlélet tehát közel áll a logoterápia azon nézőpontjához, hogy a segítséget felkínálja a segítő (szupervízor), de a felelősséget nem veszi át a kienstől (szupervizált).

A fentebb említett „többé-kevésbé értelmes” lehetőségek választásában az ember különleges érzékszerve, a lelkiismeret nyújt segítséget. Frankl szerint, a lelkiismeret értelemszerv. Az a képesség, amely felkutatja a minden helyzetben benne rejlő egyszeri és egyedi értelmet. Ez az értelem transz-szubjektív értelem, a világban meglévő értékekre, nem pedig a szubjektumban helyet kapó szükséglet kielégítésre irányul. Az „önmagában értelmeshez”, a mindenkori objektív legértelmesebbhez igazodik, mely egyszeri és egyedi. A lelkiismeret tévedhet, sőt az egyén – szabadságából adódóan – ellent is mondhat neki. Nem keverendő össze a „felettes én” fogalmával. A lelkiismeret minden erkölcsöt megelőző értékfelfogás, melyet intuitíve mindannyian magunkban hordozunk. A lelkiismeret a

mindenkori helyzetéhez igazodik, míg a „felettes én” áthagyományozott, szigorú törvényekhez (Lukas 2011). *„aki azzal kínozza magát, vajon mit gondolnak és hogyan vélekednek róla az emberek, a felettes énjére hallgat. Az, aki döntési folyamatokban egy dolog értelmessége miatt vívódik, a lelkiismeretével folytat párbeszédet”* (Lukas 2011, 33).

4.A noopszichikai antagonizmus – sérülékenység és sértetlenség

Frankl szerint az ember szomatikus és pszichikai síkon megbetegedhet, szellemi (noétikus) síkon azonban nem. Ez utóbbi rendelkezésre állását a pszichofizikai betegségek blokkolhatják ugyan, de szellemi betegségekről nem beszélhetünk. A szellemi dimenzió azonban lehet bizonyos estekben alvó állapotban. Ilyenkor e dimenzió nem áll rendelkezésre, vagy blokkolt (pl.: alvás, eszméletlenség, éretlenség, betegség, drogos állapot stb.); a logoterápia ez esetekben ellenjavallott. A szellemi dimenzió a „teljesen nyitott” és a „teljesen blokkolt” állapot között helyezkedhet el. Az utóbbi esetben alkalmatlan lehet a rendelkezésre állásra. Ilyen esetekben” nem érjük el” a személyt e síkon, hiszen *„a logoterápia módszereinek sikeres alkalmazásakor mindig a pszichofizikum és a szellemi közti kölcsönhatásról van szó”* (Lukas 2011, 36).

A szupervízió elengedhetetlen alapvetése, hogy a szupervizált szellemi síkon jusson megoldásra elakadásaiban. Amennyiben ez nem történik meg, nem beszélhetünk interiorizált megoldásról. A szupervízor feladata lehet, hogy a szupervizált szellemi dimenzióját facilitálja – a lehetőségekhez mérten –, a teljesen nyitott állapotba hozásában segítse.

5. A noopszichikai antagonizmus – élvezet- és értékirányultság

A logoterápia motiváció koncepciója a legtöbb pszichológiai értelmezéstől különbözik. A logoterápia szerint ugyanis a boldogság nem a szükségletek kielégítésében áll, hanem belső értelembeteljesülést jelent. Az ember képes a lemondásra és nem kielégíteni szükségleteit. A pszichofizikai szükségletek kielégítése az értelemkeresésében csak másodrangú szerepet kap. Ha az értelemkeresés sikertelen, azt semmilyen pszichofizikai jólét nem tudja ellensúlyozni.

„Az embernek nemcsak azt kell tudnia „miből” él, hanem azt is, hogy „miért”; nemcsak „éltető” táplálékra van szüksége, hanem „éltető” célra is” (Lukas 2011, 38).

A célra irányultság magában a szupervíziós folyamatban is tetten érhető. A konkrét eset megjelenítése; az esethozás során a probléma/kérdés feltevése, illetve arra a lehetőségek

megtalálása, mind a célra irányultságról szólnak. A szupervíziós folyamat segítheti a céltévesztett szupervizand újbóli célra irányulását, munkájában való értelemkeresését.

A homeosztázis-elv szerint az ember elsősorban – élvezet-irányultságából eredően – ösztönei kielégítésére törekszik. Miután ez sikeresen megtörtént, egy kiegyensúlyozott ösztöndinamikai egyensúlyi (ellazult) állapotba kerül; belső nyugalom és megelégedettség tölti el. Ennek következtében hamarosan ürességérzés töltheti el, hiszen így nem lesz törekvőmotivációja. Az ember ez alapján ego-orientált, egocentrikus lény. A homeosztázis-elv általánosításához köthető egyfajta redukcionizmus; minden emberi cselekvést az élvezet-elvvel próbál megmagyarázni.

A frankli noodinamika szerint azonban az embernek egy egészségesen adagolt feszültségre van szüksége. E feszültséget egy olyan értelem/feladat adhatja meg, melynek beteljesítése egyedül és kizárólag emberi tevékenység folytán/következtében nyilvánulhat meg. A noodinamikai emberlét *„a lét és a kell közti feszültségben állást jelent, megszüntethetetlenül és elengedhetetlenül”* (Lukas 2011, 40). A jelenleg észlelt helyzetben (lét), az egyén önmaga ismeri fel azt a célt, mely értelmes, és megvalósításra érdemes (kell). Ez természetesen napról napra, élethelyzetről élethelyzetre változik. A „létből” és „kellből” eredő noodinamikai feszültség olyan objektív értékkeresésben/re irányul, mely a külvilágban, és nem az egóban található, nem arra irányuló. Az ember rendelkezik azzal a képességgel, hogy túllépjen az egón, túllépjen önmagán. Ezt nevezi Frankl öntranszcendenciának. *„Az ösztönök hajtanak, az értékek viszont vonzanak: egy-egy érték felszólítására mondhatok igent vagy nemet, azaz dönthetek mellette is, ellene is”* (Frankl 1997, 83).

Tapasztalatom szerint a szupervizáltak problémáiknak, szakmai működéseikben való elakadásainak legfőbb oka is az egóba való beragadásból ered. A szupervizand ekkor nem látja értelmét munkájának. Másban, rajta kívülálló személyekben, környezeti tényekben, helyzetekben keresi feszültségekkel teli helyzetének okait. Az adott helyzet feszültségeiben nem ismeri fel a külvilágban található értemet/értékeket. A szupervízor feladata lehet, hogy az egón való túllépést segítse e személyekben. Segítséget kell nyújtani ahhoz, hogy a szupervizált megtalálja azokat az értékeket, melyek felé irányulva transzcendentálhatja önnön – munkával is kapcsolatos – orientáltságát.

Frankl az értékek három típusáról tesz említést. Az alkotással (művészetek stb.), munkával létrehozható alkotói-érték mellett élmény- és beállítódási értékeket különböztet meg. Az élmény-értékek alatt a világ befogadását, a természet vagy művészet szépségei iránti odaadást, ezek befogadását érti. A beállítódási értékek jelentőségét abban és akkor (is) látja, amikor az egyén lehetőségei beszűkülnek. A lehetőségek beszűkülésével kapcsolatos

magatartást/beállítódást érti ezalatt. Hogyan viszonyul az egyén elkerülhetetlen/megváltoztathatatlan sorsához. Ez alapján az emberi lét sohasem lehet értelmetlen, hiszen felelősséget viselünk (beállítódási) értékeinkért. Az élet pillanatnyi változása biztosítja azt, hogy mikor melyik értéknek kell, illetve tudjuk szentelni magunkat. Minden változás valamely más értékhez való igazodást kíván meg tőlünk, s úgy vélem, ez (is) adja létünk szépségeit (Frankl 1997).

A szupervízióhoz elsősorban a munkával létrehozható alkotói értékek állnak legközelebb. Számos ülésen kell ráirányítani a szupervizáltak figyelmét arra, hogy munkájuk nem értelmetlen. Ez sok esetben a humán szférában, nonprofit területen, - olyan területeken, ahol nehéz az eredményességet fizikálisan mérhetővé tenni – egészségügyben, szociális, gyermekvédelmi intézményekben, pedagógusoknál fordul elő. Az alkotás itt sok esetben nehezen kézzelfogható. Ilyen esetekben játszhat fontos szerepet a beállítódási értékekre való fókuszálás. Az utóbbi olyan személyek vonatkozásában is szerepet kaphat, akik nyugdíj előtti állapot vagy egyéb okok miatt nem látnak kiutat jelenlegi munkájukból. Az ő vonatkozásukban játszhat fontos szerepet az, hogy tulajdonképpen minden tevékenység/munka attól lesz értékes, hogy hogyan csinálja az, aki azt végzi, nem pedig attól, hogy mit csinál. A szupervízor feladata, hogy a szupervizált figyelmét ráirányítsa arra, hogy saját munkájában, adott helyzetben, mely értékek vannak jelen, és melyeket helyezhet előtérbe.

6. A noopszichikai antagonizmus – jellem és személyiség

Minden ember egyedi és megismételhetetlen, két ember az esetleges azonos jelleme ellenére sem lehet soha egyforma. Ha valamely közösséghez tartozó egyén feladja individualitását, átmenetileg elzárja szellemi dimenzióját, *„elszemélytelenedett lények összességéként; tömegként jelenik meg”* (Lukas 2011).

Az egyediség, megismételhetetlenség hangsúlyozása, ennek visszatükrözése a szupervizáltak felé számos esetben nagy jelentőséggel bírhat. Erősítheti a szupervizált saját magába vetett hitét, segít az értékek felismerésében, megtalálásában, szerepet játszik az öndistancia, öntranszcendencia és a beállítódás moduláció „véghezvitelében” is.

„Nemcsak ösztön és környezet teszi ki az embert, hanem az ember kezd valamit magával – az 'ember' a személy, a 'magával' a jellemével. Amennyiben a személy, 'aki' az ember, egyezkedni kezd a jellemével, amellyel 'bír', azáltal, hogy állást foglal vele szemben, alakítja,

és mindig újból és újból átalakítja azt, személyiséggé 'válík'. [...] ki tehát az ember? Olyan lény, aki mindig maga dönti el, mivé legyen” (Lukas 2011, 52–53).

A jellem az ember pszichológiai, -- második – dimenziója által megalkotott, veleszületett és szerzett tulajdonságainak összessége, mely bizonyos viselkedésmódokra hajlamosítja, de magát az embert nem határozza meg döntő mértékben. A személyiség az ember harmadik -- szellemi – dimenziójának része. A személy individuális sajátosság, mely abból származik, hogy az egyén folyamatosan formálja önmagát, minden egyes, adott szituációban meghozott döntése révén, s ezzel határozza saját viselkedését (Lukas 2011). „*Semmi esetre sem karakterem jellege a döntő; (...) sokkal inkább mindig a személy az, aki dönt, az ő állásfoglalása*” (Frankl 1959, 69).

A jellemnek a szellem által folyamatosan formált eredménye a személyiség. A szupervízió célja éppen az, hogy a szupervizált folyamatosan fejlődjön, formálja önmagát. Tanuljon pszichofizikai valójából, hajlamosító tényezőiből, váljon szellemi lényé ezáltal. A szupervízió a tanulás tanulása. Tanulás önmagunk működéséről, önmagunk folyamatos formálódásáról. A szupervizálnak el kell jutnia arra a pontra, hogy rájöjjön, hozott környezeti tényezői, fizikai, pszichológiai tulajdonságainak összessége nem önvalója. Nem az, amelyek döntő mértékben meg „kell”, hogy határozzák működését a munkájában, mindennapjaiban. Rá kell jönnie, hogy minden munkahelyi és egyéb szituációja lehetőség arra, hogy személyiséggé transzformálja jellemét. Ha állást foglal a szellemi dimenzió felé való változtatásban, személyisége részévé válik az abszolút egyedi és megismételhetetlen voltából fakadó teljesség; munkájában és mindennapjaiban.

7. Öndistancia -- Öntranszcendencia

A fentiek vonatkozásában az ember személyi/szellemi szabadsága abban (is) áll, hogy képes pszichofizikai dimenziójától, meghatározottságától (jellemétől) távolságot tartani, eltávolodni. Ezt az öndistanciára való képességet Frankl *pszichoterápiái credónak* nevezi. Az öndistancia következménye egy önmagunkon túlmutató önismeret képessége. Olyan önismeret, mely önmagunkon túlmutató, önmagunkkal való bánásmódban jut kifejezésre. A logoterápiával foglalkozó szakember feladata, hogy kliensében erősítse a bátorságot, a dacoló erőt és egyéb szellemi képességeket a pszichikai gyengeségekkel szemben, elősegítve ezzel az egyén öndistanciáját. Ez a beállítódás korrekció a megfelelő érték meglelésében, egy külvilág felé irányuló (önmagát, saját érdekeit feladó), felelősségteljes, értelmes feladat megvalósításában nyilvánul meg.

A szupervízió célja az, hogy a szupervizált saját magát, saját működését kívülről képes legyen megvizsgálni. Ez csakis az öndistancia – a pszichofizikai dimenziótól való megfelelő távolságtartás – révén valósítható meg. Az önmagától való eltávolodás, kívülről szemlélés vezet ahhoz, hogy az illető saját jellemétől eltávolodva – öntranszcendentálása révén – személyiséggé váljon. Az önátalakítás nem külső kényszerre épül. Senki és semmi nem kényszerítheti rá az egyént/szupervizáltat arra, hogy önmagát formálja. Erre csak az egyén teheti képessé önmagát. Az önátalakításra való képessé tevést a szupervizor (is) facilitálhatja. Segítheti a szupervizandót abban, hogy megtalálja saját személyiségét, saját értékeit, s azok irányultságát is. A szupervíziónak, mint szakmai önismeret fejlesztésnek „mindössze” ez lehet a feladata.

Egy szupervíziós folyamatban is alaptétel lehet az a frankli gondolat, miszerint „*az élet értelméről, annak csúcspontjai döntenek, s egyetlen pillanat képes visszaható jelleggel értelmet adni az egész életnek*” (Frankl 1996, 237).

A szakirodalom alapján a szupervíziót szakmai személyiségfejlesztésként aposztrofálja a legtöbb szupervizor szakember. Ha e meghatározást a logoterápia szemléletével közelítjük, a szupervízió „az önmagunkkal való bánásmódon” át megvalósuló, másokkal való bánásmódot jelenti, szakmai környezetben. Az önmagunkkal való megfelelő bánásmódhoz szükség van az önfeltárás képességére, de csak olyan mértékben és mélységben, mely képessé teszi az egyént az öndistanciára és az öntranszcendenciára. Az önmagunkkal való bánásmódhoz belső kontrollra és belső növekedésre van szükségünk. Ehhez a szupervizornak a szupervizáltban meglévő szellemi erőket kell erősíteni (értékeket kell segíteni megtalálni), illetve növelni szükséges az önmagán túlra tekintés, felülkerekedés képességét is.

A szupervízió módszertani eklekticizmusából adódóan - több-kevesebb módosítással – a logoterápiában alkalmazott lehetőségek, eszközök jól elősegíthetik a szupervizált előrehaladását. Álláspontom szerint beszélhetünk logoterápiás szemléletű szupervízióról. E szupervízió jellemzői:

- (1) nondeterminista felfogású;
- (2) értékirányult;
- (3) a szupervizált elakadásában értelmet, lehetőséget látó, láttató; értelemközpontú;
- (4) a szupervizált öndistanciáját, öntranszcendenciáját erősítő.

A logoterápia és a szupervízió is elsősorban megoldásközpontú személyiségfejlesztés. Egyik sem a múltban való felesleges kutakodásra fókuszál, hanem arra, hogy a kliensben meglévő erőpotenciálokat, megoldásokat, értelmet hívja életre.

BIBLIOGRÁFIA

- Dalai Láma Őszentsége – Cutler, C. Howard (2004): A boldogság művészete a munkában. Budapest : Trivium Kiadó, 2004. 312 p.
- Frankl, Viktor E. (1997): Orvosi lélekgondozás. UR Kiadó, 1997. 272 p.
- Frankl, Viktor E.(1996): Az ember az értelemre irányuló kérdéssel szemben. Kötet Kiadó 1996. 212 p.
- Frankl,Viktor E. (1959): Az egzisztenciaanalízis és logoterápia alapjai. In: Sárkány Péter – Zsók Ottó (2010): A logoterápia alapjai. Budapest : Jel Kiadó, 2010. 328 p.
- Frankl,Viktor E. (2006): Értelme és egzisztencia Budapest : Jel Kiadó, 2006. 124 p.
- Gendlin, T. Eugene (1989): Életproblémák megoldása önerőből Budapest : Tankönyvkiadó, 1989. 243 p.
- Lukas, Elisabeth (2007): Szenvedésednek is van értelme. Szeged : Agapé Kiadó, 2007. 295 p.
- Lukas, Elisabeth (2011): A logoterápia tankönyve. Szeged : Agapé Kiadó, 2011. 260 p.
- Rogers, Carl (2010): Valakivé válni. Budapest: Edge 2000 Kiadó, 2010. 518 p.
- Vik János (2013): A segítő beszélgetés alapelvei és gyakorlata. 2013. 11. 08-án elhangzott előadás anyaga (kézirat, 20 p.)

VARGA, SZABOLCS

THE SUPERVISORIAL DIMENSIONS OF LOGOTHERAPY

In this study I intend to introduce to what extent the theoretical background of logotherapy is compatible with the theory, the principle and the actual practice of professional personality development (supervision) and how the rhetoric of logotherapy can be applied in the cases of professional development. I will address the issue whether Frankl's image of man is in harmony with the aims of supervision. I will give an account of the logotherapeutic tools and methods which, according to my views, can be beneficial for the development of professional personality. While touching upon the tools and methodological repertoire of logotherapy, I will also introduce the ways of dereflection, paradoxical intention and attitude modulation; depending on length limits. I will speak about the dialogue form and the rhetoric of logotherapy and its application in supervision. I will also mention mind sensibility training, Socratic dialogue, guided curriculum vitae and the special stage.

SZAKMAI PEDAGÓGUSKÉPZÉS

DOI: 10.17165/TP.2015.1-2.29

PATYI GÁBOR

Tanárképzés, szakmai tanárképzés a 19. század második felében

Napjainkban hazánkban a szabályzását és intézményrendszerét tekintve elválik egymástól a közismereti és a szakmai tanárképzés. Az előadásban eme történeti tradíció kezdeteit, a közismereti és szakmai tanárképzés elkülönülését vizsgáljuk. A 19. század középső harmadának meghatározó magyar oktatáspolitikusa, Báró Eötvös József kultuszminiszter a dualista kor kezdetén önálló tanárképző intézeteket létesített, a közismereti tanárképzés számára a pesti egyetemen, illetve a szakmai tanárképzés számára a Műegyetem kötelékében. Utódja a miniszteri székben, Trefort Ágoston azonban 1873 nyarán egyesítette a két intézményt, és a pesti egyetem bölcsészkarával kapcsolta össze. Átmenetileg megszűnt a kétféle tanárképzés intézményi elkülönülése. 1898-ban alapították az Állami Kereskedelmi Iskolai Tanárképző Intézetet. Ismét önálló intézményt kapott a szakmai tanárképzés.

Hazánkban a középiskolai közismereti és a szakmai tanárképzésnek közös történeti gyökerei vannak, melyek a 19. század közepére nyúlnak vissza. 1849 után a gimnáziumi és reáliskolai (szakmai) tanárok képzése azonos intézményi keretek között és közös képesítési követelmények szerint zajlott. Hamar megindult azonban a két tanárképzési rendszer intézményi és tartalmi elkülönülése, mely tendencia a dualizmus korának kezdetén abban is kifejezésre jutott, hogy Báró Eötvös József kultuszminiszter külön tanárképző intézeteket alapított a pesti egyetem, illetve a Műegyetem kötelékeiben. Hamarosan azonban egyesítették a két tanárképzést, s így a kétfajta tanárképzés is egységesült, majd a századfordulón ismét elkülönült. Tanulmányunkban a kétfajta tanárképzés viszonyát, az elkülönülés - közelítés váltakozó tendenciáit vizsgáljuk a 19. század második felében.

1. Gimnáziumi és reáltanodai tanárok képzése az önkényuralom korában

Hazánkban a 19. század közepén az akkor egyetlen tudományegyetemként működő pesti egyetem és a tanárképzés reformjára az 1848-as forradalmi események kínáltak lehetőséget. A reformkísérletekből azonban a szabadságharc kitörése és elbukása miatt nem váltak megvalósult reformok (Szögi 1994). Átfogó egyetemi reformtervezetnek tekinthető „A magyar egyetem alapszabályai” címen, 1848 nyarán nyomtatásban is megjelent

dokumentum, melynek szerzőségét a kutatók Eötvös Józsefnek tulajdonítják (Szögi 2003). A szövegben található számos előremutató vonás említésétől eltekintve most csak azt emeljük ki, hogy ez a dokumentum tett említést először hazánkban „tanárképezdéről”. Eötvös a bölcsészkart két „szakra” (humán–reál tagozatra) szándékozott felosztani, és mindkét tagozat mellé egy-egy tanárképezdét szeretett volna létesíteni. A 241. paragrafus szerint: „*a tudós közép- és polgártanodák leendő tanárainak kiképzésére külön philologico-historiai s mér- és természettani képezdek fognak az egyetem bölcsészkhara mellett felállítatni*” (Kardos 2000, 66). Az alapszabály-tervezet meghatározta továbbá a képezdek felvehető hallgatóinak számát (felének szállást, ösztöndíjat biztosítva), a felvételüket, az intézmények vezetését és a három évre kiterjedő tanulmányok tartalmát is (Ladányi 2008).

A szabadságharc leverését követően került sor átfogó, a Habsburg Monarchia összes tartományára, illetve a köz- és felsőoktatásra egyaránt kiterjedő oktatásügyi reformok bevezetésére, melyek a pesti egyetemet, így a tanárképzést is érintették (Szögi 1994). A hazánkban is bevezetett felsőoktatási reformot Poroszországban a század elején eszközölt, és Wilhelm von Humboldt nevével összefonódott újítások ihlették. Az egyetemek alapvető feladata ott a tudományos kutatás és a tudósképzés lett. A legjelentősebb újítás talán a tanítás és tanulás korlátlan szabadságának biztosítása volt. Az egyetemi karok közül jelentőségét tekintve ezután a filozófiai kar emelkedett ki. A reformelképzelések az újonnan alapított berlini egyetem szervezetében és működésében öltöttek először konkrét formát (Müller 1990). A német egyetemi modellben a filozófiai karok váltak a tanárképzés meghatározó közegeivé. Korábbi, magasabb tanulmányokra előkészítő funkciójukat elvesztették, és a tudósképzés mellett a középiskolai tanárképzés vált fő feladatukká (Németh 2005). A tanítás és tanulás szabadságának elve, illetve a tudósképzés és a tanárképzés közötti feszültség azonban nehezzé tette a tanárképzés feladatának ellátását.

A pesti egyetem bölcsészkhara az 1850/1851. tanévtől vált a többi karral egyenrangúvá, akkor emelkedett a tanulmányok ideje is három évre. A megújult kar ezt követően a tudósképzés és a tanárképzés kettős feladatát látta el. Kezdetben azonban csak csekély számú hallgató készült tanári pályára, mivel a pesti egyetem hallgatói a birodalom más egyetemein működő tanárvizsgáló bizottságok előtt kényszerültek a képesítő vizsgát letenni. 1862-ben állítottak fel Pesten is tanárvizsgáló bizottságot, majd 1863-ban külön reáliskolai tanárvizsgáló bizottság is létesült. A tanárképzés ügyét szolgálták a bölcsészkar kebelében az 1852/1853. tanévben felállított szemináriumok is (Németh 2005).

1846 nyarán nyitotta meg a kapuit a József Ipartanoda. A vágyott műegyetem helyett azonban csak egy középfokú „szorgalmatossági iskola” létesült, mezőgazdasági, műtani és

kereskedelmi tagozattal (Orosz 2003). 1856-ban alakították át az ipartanodát felsőfokú intézménnyé, neve ezután József Politechnikum volt. Szervezete ekkor még nem tagolódott szakosztályokra (fakultásokra), mégis a mérnökökön kívül mezőgazdasági és kereskedelmi szakembereket is képeztek (Orosz 2003).

1850 után a gimnáziumi és reáltanodai (szakmai) tanárképzés egyaránt a pesti egyetem bölcsészkarán indult meg, azonban már a kezdetektől a reáltanodai tanárképzés egy része a későbbi József Műegyetem elődintézményeiben folyt. Az 1863-ban létrejött reáltanodai tanárvizsgáló bizottság elnöke a Politechnikum igazgatója, Sztoczek József professzor lett. A reáltanodai képesítő vizsgára jelentkezőknek három év Politechnikumban folytatott tanulmányt is igazolni kellett.

2. Eötvös József kísérlete a közismereti és szakmai tanárképzés radikális elkülönítésére: tanárképezdek alapítása a dualista korszak kezdetén

A kiegyezést követően nyílt meg az út a korszerű hazai felsőoktatási rendszer és tanárképzés kiépítése előtt. Báró Eötvös József kultuszminiszter a népoktatás ügyének rendezését követően megkezdte a felsőoktatás és a tanárképzés megreformálását is. A miniszter 1870. április 7-én egyszerre nyújtott be a képviselőházhoz három felsőoktatási törvényjavaslatot (a pesti egyetem, a József Műegyetem újjászervezése és a kolozsvári egyetem felállítása tárgyában) (Felkai 1979). Nem várta meg a törvényjavaslatok vitáját és ratifikálását, régi tervét megvalósítva már 1870. május 3-án kiadta a pesti egyetemhez tartozó tanárképezde szabályzatát (Ladányi 2008).

Az első paragrafus meghatározza az intézmény célját: *„a pesti m. kir. tudomány-egyetem bölcsészeti kara mellett tanárképezde állittatik fel, melynek célja azon egyetemi tanulókat s egyéb tanárjelölteket, kik középtanodai tanárságra készülnek, a szükségelt előismeretek igazolása után, választott szaktanulmányokban, s annak módszertani kezelésében alaposan kiképezni, s őket tudományos öntevékenységre ösztönözve arra képesíteni, hogy tanári hivatásuknak mind tudományos készségük, mind a tudománynak módszertanilag helyes kezelése által minél tökéletesebben megfelelhessenek”* (Kiss 1988, 11). A szabályzat értelmében a tanárképezdet öt szakosztályra osztották (ó-classicai, történelmi-földrajzi, mennyiség- és természettani, természetrajzi és nevelés- és oktatástani). A képezde élére igazgató került, a szakosztályok vezetésével egyetemi professzorokat bíztak meg. A szabályzat lehetővé tette középiskolai tanárok alkalmazását is: *„...főképp ott, a hol – mint*

például – a paedagógiai szakosztályban az egyes tanulmányok módszertani kezelésére nézve gyakorlati ismeretek is szükségeltetnek” (Kiss 1988, 11). A tanárképezde tagsága rendes és rendkívüli hallgatókra oszlott, a rendes tagok számát a szabályzat 30 főben maximalizálta. A rendes tagokat kötelezték a részvételre a képezde gyakorlatain, és az egyetemi előadásokat legalább heti 15 órában látogatni. A rendelet szabályozta az egyes szakosztályokhoz tartozó gyakorlatok tananyagát is. A nevelés-oktatási szakosztályban a hallgatók az általános oktatástanra, a szakmódszertanra és a neveléstörténetre vonatkozó elméleti oktatásban részesültek, és gyakorlati feladatként minden félévben egy-egy írásbeli dolgozatot kellett készíteniük. A záróév első félévében a szabályzat egy pest-budai iskolában hospitálást, a második félévben pedig gyakorlótanítást írt elő (Ladányi 2008).

A tanárképezde működését ténylegesen 1870 decemberében kezdte meg, de csak négy szakosztállal, az ötödik (pedagógiai) szakosztály felállítását elhalasztották, hiszen előbb a többi szakosztály gyakorlatait kellett a hallgatóknak látogatni, abszolválni. 1871 őszén, amikor napirendre került a nevelés-oktatástani szakosztály létrehozása, Lubrich Ágoston és Kármán Mór között vita alakult ki a pedagógiai szakosztály jellegéről, illetve általában a tanárképzésről, a tanárképző intézet szerepéről (Ladányi 2008). Tanulmányunk szűkös keretei között nem térhetünk ki a vita részletes elemzésére, csak arra utalhatunk, hogy a politikai döntéshozók Kármán elképzelései mellett tették le a voksukat. Pauler Tivadar kultuszminiszter 1872 tavaszán a Kármán féle koncepció jegyében adta ki a pedagógiai szakosztály és a vele kapcsolatos gyakorló iskola alapelveit (Kiss 1988).

Mint fentebb említettük, Eötvös József 1870. április 7-én nyújtott be a képviselőházhoz a műegyetem újjászervezése tárgyában fogalmazott törvényjavaslatot. A javaslatból nem vált ratifikált törvény (a műegyetem új szervezete 1871 nyarán királyi rendelet formájában lépett életbe), tanulmányunk témája szempontjából mégis nagyon fontos a törvényjavaslat, mert annak paragrafusáiból, és annak Eötvös általi „megokolásából” kirajzolódik a nagyformátumú miniszter reáltanodai (szakmai) tanárképzésre vonatkozó koncepciója.

A tervezet első paragrafusa értelmében a létesítendő műegyetemet öt szakosztályra kell osztani, melyek a következők: mérnöki, építészeti, gépészmérnöki, vegyészi és bölcsészeti s általános műtani. A paragrafus meghatározza a bölcsészeti szakosztály célját, feladatát is: ott a bölcsészeti és közgazdasági tudományok mellett „...különösen azon tudományok adatnak elő, melyek a reál-, ipar-, és kereskedelmi iskolákba készülők szaktanárok...kiképzésére szükségesek” (Zelovich 1922, 136). Ugyanitt olvasható, hogy a bölcsészeti s általános műtani szakosztályhoz kapcsolva, a fentebb említett szaktanári pályákra készülők részére tanárképezde állítatik.

A törvényjavaslat „megokolásában” (indoklás) olvashatjuk, hogy Eötvös Józsefet a szakosztályra bontásnál elsősorban nem elméleti-tudományos, hanem gyakorlati célok vezérelték: a szakosztályoknak általában különböző gyakorlati pályákra kell felkészíteni. A műegyetem azonban nem csak gyakorlati pályára felkészítő szakiskola, hanem „tudományos főtanoda” is, ott olyan tudományokat is kell művelni, melyek nem sorolhatóak a gyakorlati felkészülést szolgáló négy szakosztályhoz (mérnöki, építészeti, gépészmérnöki, vegyészi). Így szükség van tehát egy ötödik szakosztályra is, a bölcsészeti s általános műtanira, mely a tudományegyetemek bölcsészkarához hasonló helyet foglalna el a műegyetem szervezetében. Ehhez kapcsolódik a tanárképezde, „...melyben az alsóbb- és felsőbbkörű reál-, ipar- és kereskedelmi iskolákba szaktanári pályákra készülők nyernének gyakorlati kiképzést” (Zelovich 1922, 140).

A megokolásból megtudhatjuk, hogy miért tartotta Eötvös József feltétlenül szükségesnek egy az egyetemi gimnáziumi tanárképezdétől elkülönült, a műegyetem kötelékébe tartozó reáltanodai tanárképezde létesítését. Nézete szerint a pesti és kolozsvári egyetemek mellett létesítendő tanárképezdek nem pótolhatják a műegyetemi tanárképző intézetet. „Mert igaz ugyan, hogy a bölcsészeti karban is előadatnak matematikai és természeti tudományok, de ott először nem adatik elő azoknak minden egyes ága oly terjedelemben, mint a műegyetemen, másodszor nem tanítatik közel sem oly mérvben azoknak alkalmazása az ipari, kereskedelmi s egyéb gyakorlati tárgyakra” (Zelovich 1922 140). Az ipar- és reáliskolák tanáraink pedig szükségük van ilyen ismeretekre. Továbbá Eötvös szerint a reáliskolák alapvetően a műegyetemre készítenek fel, így azok tanárainak is ott kell tanulmányokat folytatniuk.

Eötvös József 1870 tavaszán (a pesti egyetem tanárképző intézetének statútumával egyidejűleg) adta ki a reáltanodai tanárjelöltek számára felállítandó tanárképezde”szabályzatát (Ladányi 2008). A szabályzat értelmében a Műegyetem bölcsészeti és általános műtani osztálya kebelében állíttatik fel a tanárképezde. Az intézmény célja az, hogy a reálszaki tanárjelölteket matematikai és természettudományi irányokban kiképezze (Orosz 1991). A tanárképző intézeten belül négy szakosztály létesült (mennysiségtan és leirati mértan, természettan, vegytan, természettudomány). A szakosztályokhoz tartozó elméleti oktatást és a gyakorlatok vezetését a műegyetem tanáira bízta. A tanulmányi idő két év volt. A műegyetemi tanárképezdeben pedagógiai szakosztályt nem létesítettek, a hallgatók, miután abszolválták a szakmai szakosztályok anyagát, külön felvétellel a pesti egyetem képezdájének

nevelés-oktatástani szakosztályában folytathatták tanulmányaikat. A rendes hallgatók száma 15 volt, az igazgatója Sztoczek József, a Műegyetem első rektora lett (Horváth 2006).

3. Az elkülönült szakmai tanárképzés megszűnése majd újjáéledése a századfordulón

A két önálló, egyetemi és műegyetemi tanárképző intézet csak rövid ideig állt fenn: Trefort Ágoston kultuszminiszter 1873 augusztusában egyesítette a két intézményt, és új szabályzatot bocsátott ki (Kiss 1988). Az egyesített középiskolai tanárképző intézet Szervezetileg a pesti egyetem bölcsészkarához kötődött és három szakosztályból állt: nyelvészeti-történelmi, mennyiségtani-természettudományi, nevelés-oktatástani. Élén igazgató állt, a szakosztályok vezetését pedig elnökök látták el. A pedagógiai szakosztály elnöke egyben a gyakorló gimnázium igazgatója is volt. Az egyesített képezde elvileg a műegyetem előadásait is felhasználta a tanárképzés céljaira, és első igazgatója a korábbi műegyetemi képezde vezetője Sztoczek József lett, mégis idővel a műegyetemen a matematikai és természettudományos előadásokat hallgató tanárjelöltek száma csökkent, a műegyetem szerepe a középiskolai tanárképzésben radikálisan visszaszorult (Orosz 1991).

A reáliskolai tanárok képzését szolgáló tanárképezde megszüntetését követően hamarosan, 1875-ben megszüntették az önálló reáliskolai tanárvizsgáló bizottságot is az alábbi indokkal: „...a gymnáziumok és a reáliskolák célját és feladatát tekintve egyforma lévén a mérték, mely a tanárok ismeretkörére nézve mind a két intézetnél kívántatik, egyenlő mérték alkalmazására a vizsgálást is egy bizottság végezze” (Berki 1991, 50). A szakmai pedagógusképzésnek tehát a tanárvizsgáló bizottság szintjén is megszűnt az önállósága.

A tanárképzés terén a 19. század utolsó harmadában számos előremutató változás történt. Újabb lendületet vett a tanárképzés ügyét is szolgáló szemináriumi rendszer kibontakozása. Még Eötvös Loránd javasolta 1878-ban, hogy a bölcsészkaron létesítsenek új szemináriumokat. 1886-ban végül három (klasszika- és modern filológiai, történelmi) szemináriumok alapítására került sor. Még nagyobb jelentőséggel bírt 1895-ben a Báró Eötvös Kollégium megnyitása, melynek eredeti ötletét még Trefort Ágoston vetette fel, de a megvalósító Eötvös Loránd volt. A kollégiummal a francia egyetemi szellem és tanárképzési rendszer friss levegője tört be a porosz-német típusú hazai egyetemi világba (Ladányi, 2008).

A szakmai tanárképzés intézményi elkülönülése csak a század legvégén kezdődött meg ismét, mégpedig a kereskedelmi iskolák tanárainak képzésével. A kiegyezést követően rohamosan nőtt a kereskedelmi jellegű iskolák száma (Pfister, 2011). A tanári képesítés követelményeit már 1872-ben meghatározták, vizsgázni akkor a reáltanodai tanárvizsgáló

bizottság előtt lehetett. Egészen a század végéig megoldatlan volt azonban a kereskedelmi iskolai tanárok képzésének ügye.

Változás Wlassics Gyula minisztersége alatt következett be. A kultuszminiszter az 1898. szeptember 7-én kelt rendeletével önálló intézményként megalapította a Kereskedelmi Iskolai Tanárképző Intézetet. Az intézmény 1908-tól a középiskolai tanári oklevéllel egyenértékű felső kereskedelmi iskolai tanári oklevelet bocsátott ki (Szabóné 1997).

4. Összegzés

Végigtekintettük azt a folyamatot, melynek során az 1860-as években előbb külön tanárvizsgáló bizottságok, majd 1870-ben önálló tanárképző intézmények létesültek a gimnáziumi (közismereti) és a reáliskolai (szakmai) tanárképzés számára. Hamarosan azonban egyesítették a két tanárképezdét, a tanárvizsgáló bizottságokat is egybevonták, s így a közismereti és szakmai tanárképzés elkülönülése átmenetileg megszűnt. A századfordulón a kereskedelmi iskolai tanárok képzése céljából alapítottak egy önálló tanintézményt, s ezzel megindult az a folyamat, melynek során a 20. században hazánkban markánsan elkülönült a közismereti középiskolai és szakmai tanárképzés.

BIBLIOGRÁFIA

- Berki Éva (1991): A középiskolai tanárképzés kialakulása, differenciálódása. In: *Pedagógusképzés*, 1991. 7. évf. 1. sz. 42–61. p.
- Felkai László (1979): Eötvös József közoktatásügyi tevékenysége. Budapest : Akadémiai Kiadó, 1979. 322 p.
- Horváth Márton (2006): A hazai szakképzés és mérnöktanárképzés kultúrtörténete. In: Benedek András (szerk.): *Szakképzés-pedagógia alapkérdései*. Budapest : Typotex, 2006. 13-30. p.
- Kardos József szerk. (2000): *A magyar felsőoktatás évszázadai*. Budapest : Nemzeti Tankönyvkiadó, 2000. 185 p.
- Kiss Istvánné (szerk.) (1988): Eötvös Józseftől Eötvös Lorándig: Dokumentumok a budapesti egyetem tanárképző intézetének és gyakorló főgimnáziumának történetéből (1870–1918). Budapest : ELTE, 1988. 287 p.
- Ladányi Andor (2008): *A középiskolai tanárképzés története*. Budapest : ÚMK, 2008. 183 p.

- Müller, R. A. (1990): *Geschichte der Universität: Von der mittelalterlichen Universitas zur deutschen Hochschule*. München : Verlag Georg D. W. Callwey GmbH and co., 1990. 288 p.
- Németh András (2005): *A magyar pedagógia tudománytörténete: Nemzetközi tudományfejlődési és recepciós hatások, nemzeti sajátosságok*. Budapest : Gondolat Kiadó, 2005. 383 p.
- Orosz Lajos (1991): *A műszaki pedagógusok képzésének története*. In: Szövényi Zsolt (szerk.): *A szakmai pedagógusok képzésének története Magyarországon 1945–1988*. Budapest : Oktatáskutató Intézet, 1991. 9–54. p.
- Orosz Lajos (2003): *A magyarországi ipari, mezőgazdasági és kereskedelmi szakoktatás vázlatos története*. Budapest : Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum, 2003. 157 p.
- Pfister Éva (2011): *Emlékképek a Gazdasági Szaktanárképző Intézet történetéből (1936-1948)*. In: Hrubos Ildikó – Pfister Éva (szerk.): *Szakmai tanárképzés: múlt – jelen – jövő. Konferencia dokumentumok*. Budapest : 2011. 8–16. p.
- Szabóné Berki Éva (1997): *A tanárképesítés és tanárképzés formálódása – a szakmai tanárképzés kezdetei II*. In: *Pedagógusképzés*, 1997. 13. évf. 1. sz. 90–107. p.
- Szögi László (szerk.) (1994): *Hat évszázad magyar egyetemei és főiskolái*. Budapest : Magyar Felsőoktatás – Művelődési és Közoktatási Minisztérium, 1994. 410 p.
- Szögi László (szerk.) (2003): *Az Eötvös Loránd Tudományegyetem története 1635-2002*. Budapest : ELTE Eötvös Kiadó, 2003. 459 p.
- Zelovich Kornél (1922): *A m. kir. József Műegyetem és a hazai technikai felsőoktatás története*. Budapest : 365 p.

PATYI, GÁBOR

TEACHER TRAINING, VOCATIONAL TEACHER TRAINING IN THE SECOND HALF
OF THE 19. CENTURY

Nowadays, the regulation and the institutional system of the general educational and vocational teacher training are different in Hungary. The beginning of this historical tradition, and the separation of the two teacher training systems is demonstrated in this study. In the middle of the 19th century, teacher training institutions were established in the dualistic Hungary by a politician of education, baron József Eötvös. The general educational teacher training was established at the University of Pest, the vocational teachers studied at the Technical University. Successor of Eötvös, Augustine Trefort united the two institutions in the summer of 1873, and linked them with the Faculty of Humanities at the University of Pest. This action temporarily ceased the institutional separation of the two teacher trainings. In 1898 the vocational teacher training became independent again: The State Trade School Teacher Training Institute was established.

SANDA ISTVÁN DÁNIEL

A szakképzés és a szakoktatás az ókorban

Ez a tanulmány az ókorba kalauzolja el az olvasót; a szakképzés kezdeteit a 8–10 ezer évvel ezelőtti tárgyi emlékek alapján tárgyaljuk. Betekintünk az ókori kultúrák szakemberképzésének sajátosságaiba és a korabeli gyakorlatba. Az antik nevelés sumer, akkád, egyiptomi és zsidó vonásait vizsgáljuk, majd áttérünk a hellén és római kultúra szakemberképzésre gyakorolt hatásaira. Elemezzük és értelmezzük a kisiparosok jogállását, a mesterségek kialakulásának körülményeit és feltételeit.

Çatal Hüyük, a világ ma ismert legrégebbi városa

A törökországi Dél-Anatóliában található Çatal Hüyük története Kr. e 7500-ig nyúlik vissza. Ezen az ókori településen több ezer ember élt együtt generációkon át (Soldi 2006, 19). Az *I. ábrán* a feltárt település egyik részletét láthatjuk.



1. ábra: Çatal Hüyük, a feltárt legősibb város

Forrás: <http://server.catalhoyuk.com/netpub/server.np?base&site=catalhoyuk&catalog=catalog&template=search.np&showindex=true>

A lakosság földműveléssel, gabonatermesztéssel, állattartással és a szükséges használati tárgyak, szerszámok készítésével foglalkozott. „Juhászkytyákat neveltek és vadásztak is

vadkecskére, lóra, vaddisznóra, szarvasra, leopárdra, vadszamárra, de követték az oroszlán, a medve vagy a gazella útját is. Még vadmacskát is elejtettek, főként persze a bőréért” (Nikodém 2011).

Egyrészt már e korai társadalom működése sem képzelhető el szervezett munkamegosztás, tehát bizonyos tevékenységekre specializálódott személyek, csoportok tudatosan összehangolt munkavégzése nélkül, másrészt az ásatások nyomán előkerült tárgyi emlékek egy tartósan működő társadalom jegeit bizonyítják. *„Joggal feltételezhetjük, hogy – mai ismereteink szerint – az emberiség történetében először itt kezdődött az egyén valamilyen speciális szakirányba, egy-egy ősi foglalkozásra történő kiképzése*” (Stevanovic 2003, 27–31).

Az ásatások már eddig is számos meglepő felfedezést hoztak, melyek egyre közelebb visznek bennünket az ősi kultúra megértéséhez. Az egyik egyedi vonás az épületeik térkialakítása, ami nagyon eltérő a későbbi civilizációkétól. Amint a 2. ábra mutatja, a házak szorosan egymáshoz tapadtak, mint a lépsejtek. A házak közötti területek szemétdombként funkcionáltak, és ide került a szennyvíz, az ételmaradék és a tűzhelyek fahamuja is. A házakba fából és nádból készült, sárral tapasztott tetőkön át, lépcsőkön lehetett bejutni.

(<http://www.noportal.hu/main/npnews-14520.html>)



2. ábra: Çatal Hüyükben feltárt épületek

Forrás: [Heinrich Klotz](#) (1997)

A kultúra legfőbb szociális egysége az 5–10 fős háztartás volt, és nincs bizonyíték arra, hogy lettek volna közterek, adminisztratív épületek vagy előkelők, például papok vagy királyi

lakhelyek. Minden házban külön lakó- és dolgozóhelyiségek találhatók. A házak belső falát gazdagon díszítették faliszőnyegekkel, falfestményekkel és szobrokkal. Bár templom maradványait nem találták meg, a leletek azt sugallják, hogy a Çatal Hüyük-i hit bővelkedett szimbólumokban. A falfülkébe és a gabonátároló edényeikbe jellegzetes terrakottafigurákat helyeztek, valószínűleg rituális védelmi céllal (bővebben lásd: <http://server.catalhoyuk.com>). Çatal Hüyük egyik legérdekesebb jellemzője a rétegződése. Amint a 3. ábra mutatja, amikor egy ház alkalmatlanná vált a használatra, tulajdonosai lebontották a tetőt és a falakat, majd a ház alsó szintjét gondosan feltöltve, ugyanazon a helyen építettek új otthont. A legnagyobb földhalomban a régészek 14 egykori lakószintet találtak egymás tetejére építve. Az eddig feltárt leletek alapján a jelenleg ismert legnagyobb és legkifinomultabb neolitikus település rajzolódik ki előttünk (Stevanovic 2003).



3. ábra: A feltárt lakószintek

Forrás: Ian Hodder (2006): Çatalhöyük: the leopard's tale: revealing the mysteries of Turkey's ancient 'town'. London : Thames & Hudson.

Mezopotámia

Egy fél évezreddel később a „termékeny félhold” területén, a Tigris és az Eufrátesz folyamok völgyében, Mezopotámiában alakult ki egy másik kultúra, melynek történelmét már jóval részletesebben ismerjük. Ezt a földrajzi területet mutatja a 4. ábra. Fém-, fa-, kő- és textilanyagú használati tárgyaik a kézművesipar fejlettségét és magas színvonalát tanúsítják.

Ékszereik, fegyvereik megmunkálása, épületeik kialakítása számos szakma igényes és magas szintű szakértelmét feltételezik (Mészáros–Németh–Pukánszky 2002, 18–19).

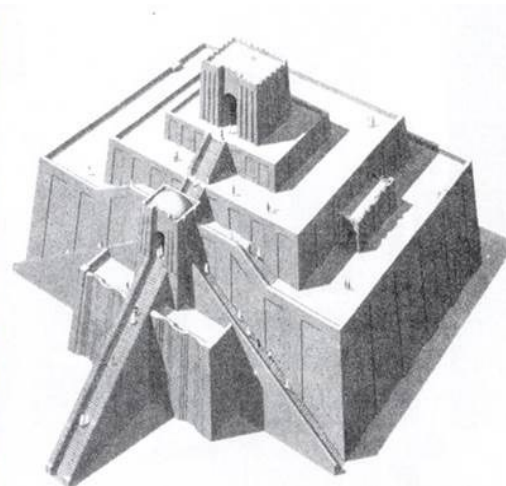


Az Óbabiloni Birodalom és a sumér városállamok Hammurapi idején

4. ábra. A sumér városállamok Hammurapi idején

Forrás: <http://tortenelemklub.com/okor/94-az-okori-kelet-nagy-birodalmai>

A babiloni sumérok, akkádok és az időrendben azt követő egyiptomiak kultúrájából is maradtak fenn egy-egy szakma fortélyainak elsajátítását segítő írásos és képi emlékek. A *Marduk* főisten tiszteletére emelt zikkurat (toronytemplom) építése nemzedékekig tartott. Hatalmas testébe mintegy 85 millió téglát építettek be. Magassága 90 méter volt. A legfelső szint falai rejtették a szentélyt, ahol *Marduk* főisten 24 ezer kg tömegű aranszobrát őrizték. Az 5. ábrán látható hatalmas építménynek a Kr. e. VI. században történt újjáépítéséhez fűződik a Babel tornyáról szóló mítosz (Szentkirályi–Détsy 1986, 47).



5. ábra. A babiloni É-temen-an-ki zikkurat Kr.e. 2750 körül, és a rekonstruált képe

Forrás: Szentkirályi–Détshy (1986, 47)

Egyiptom

A Nílus folyó két partján körülbelül ötezer évvel ezelőtt, a korábbi kultúráktól számos eltérő vonást mutató, megdöbbentően fejlett civilizáció alakult ki. E csodálatos világból ránk maradt tárgyi emlékek közül elég itt néhány olyan rejtélyre utalnunk, mint a gigantikus méretű piramisok, a kőből faragott szobrok, a lélegzetelállító múmiák; melyeken az izmok, a bőr, a haj, a körmök, olykor még az arcvonások is felismerhetőek maradtak. *„Az ókori Egyiptom lakóit egyszerre jellemezte a művészetekre való fogékonyság és a kreativitás, ugyanakkor harcias népek voltak, akik magas kultúrát tudtak teremteni az emberiség történelmének abban a korszakában, amikor – a fent említett Mezopotámiát kivéve – a Föld többi részén még őskori körülmények uralkodtak. A középbirodalom korától – a városok kialakulásával és az azzal együtt járó társadalmi differenciálódással párhuzamosan – egyre magasabb szinten foglalkoztak matematikával és csillagászáttal. Egyiptomot virágkorában széles körű írásbeliség és fejlett orvostudomány jellemezte”* (Harmat 2014). A piramisok építéséhez – pontos méretre – faragott kövekre karcolt üzenetek akár ókori „SMS-eknek” is tekinthetők.

Egyiptom ősi népei Kr. e. 3000 körül már öntözőcsatornákat és gátakat építettek, miközben hatalmas és bonyolult építkezésekbe bocsátkoztak. A sok-sok ezer ember munkáját össze kellett hangolni, így alakultak ki a munkavezetők vagy irányítók, illetve a rendet fenntartani hivatott fegyveresek és persze a jó termésért az isteneknél közbenjáró imádkozók. Idővel a munkavezetőkből létrejött a nemesség (az írnok és hivatalnok réteg), a rendfenntartókból kialakult a katonaság, az isteneknél közbenjárókból pedig megteremtődött a papság. Az egész rendszer pedig egy kiválasztott uralma alatt állt, akit az istenek közül valónak tartottak, ő volt a fáraó. A munkát a közrendű szabadok végezték, de a háborúk során ejtett foglyokból és az adósokból később létrejött a rabszolgaság is (bővebben lásd: Mózes II. könyvét). Az egyiptomi civilizáció három alapkövét a hitvilág, a fáraó uralma és a sajátos földrajzi viszonyoknak köszönhető különleges természeti adottságok alkották.

Az ókori Egyiptom igazi virágkorát az Újbirodalom korában élte Kr. e. 1552 és 1070 közt. Ekkor épült a 6. ábrán látható Kheopsz fáraó piramisa. Ekkor zajlottak a nagy hódító hadjáratok és a finomabb, kisebb művészi alkotások tízezrei is ekkoriban születtek (Hahn–Szabó 1972, 39).



6. ábra. Kheopsz fáraó (Kr.e. 1551-1528) piramisa, előtérben a Szfinxszel

Forrás: <http://teszerakt.uw.hu/Teszerakt%20Sci-fi%20Klub/Kheopsz.htm>

A piramisokat az Óbirodalom korában emelték a *Kr. e.* 3. évezred első felében. Építésük körül ma is sok a rejtély. Elég egy pillantást vetnünk a 7. ábrán látható piramis részletére. Hogyan voltak képesek az akkori emberek *Kr. e.* 2500 évvel (!) kő- és rézeszközök segítségével – elektromosság, hidraulikus és pneumatikus emelőrendszerek, műszerek stb. nélkül – milliméter pontosan megfaragni 2–3 tonnás kőtömböket (tökéletes derékszögeket alkotva!), majd hogyan tudták ezeket a gigantikus kőkockákat a helyszínre szállítani és helyükre illeszteni? Igazából még ma sem tudjuk, csupán teóriáink vannak. Azt azonban ma már kijelenti a történettudomány, hogy ezeket a gigantikus építményeket nem kényszer hatására rabszolgákkal emeltették, hanem szabad emberek önkéntes alkotásai voltak (Harmat 2014).



7. ábra. Kheopsz fáraó piramisának részlete

Forrás: <http://teszerakt.uw.hu/Teszerakt%20Sci-fi%20Klub/Kheopsz.htm>

A szakképzéstörténet szemszögéből is izgalmas, régi kérdés, hogy hány építőmunkás és mennyi ideig dolgozott egy-egy piramison, főképp a legnagyobb, *Kheopsz* piramisán. Az egyiptológusok becslései szerint a kivitelezés 23 évig tartott, 7–8 ezer, esetenként 10 ezer építőmunkás magas szinten összehangolt munkatevékenységét feltételezve. A *Kheopsz* piramis Kr.e. 2530-ban épült meg, magassága 146,59 m (ami egy 45 emeletes felhőkarcolóval azonos magasságot jelent) – alapterülete pedig 230 x 230 m. Összesen 2,6 millió kőből áll, így több mint 31 millió tonna a tömege. Jelenlegi állapotában látható a piramis lépcsős szerkezete, de felépítésekor az oldalait fehér márványlapokkal fedték be. A piramist meglepő pontossággal betájolták a négy égtáj felé, emellett pedig földrajzi elhelyezése is meglepő, ugyanis a 31° keleti hosszúságon és a 30° északi szélességen fekszik. Ez a hosszúság felosztja a föld szárazföldjeit két egyenlő részre, míg a 30° északi szélesség a legnagyobb szárazföldi területet haladja át. A piramis emberfejű, de oroszlántestű őrzője a Szfinx, 20 méter magas és 72 méter hosszú. E néhány adat alapján könnyebb belegondolni, milyen magas fokú szervezettséget feltételezett e társadalom működésének ez a szegmense is. Kik, hol, milyen szervezeti keretek között képezték a különböző szakembereket? Kik, hol és hogyan képezték a különböző mesterségek oktatóit? Hogyan szervezték meg mindezt birodalmi szinten? Csupa megválaszolatlan kérdés, melyekről csak feltételezéseink vannak, de az kétségtelen, hogy a tárgyi és a kulturális emlékek kiválóan képzett szakemberek sokaságát feltételezték (Kákósy 1979, 34).

Az ókori zsidó, görög és római szakképzés története, jellegzetességei

A szakképzés kezdetei az ókori Palesztinában

A hagyományaihoz erőteljesen ragaszkodó zsidóság nevelésről vallott nézeteiről számos hasznos információt találunk a Bibliában és az *apokrif iratokban*. Az Ó- és Újszövetség könyveiben nyomon követhetjük a választott nép történetét, és kirajzolódik előttünk az ókori oktatás-nevelés legfejlettebb és legszervezettebb formája. *Sziráh* bibliai héber nyelven írt apokrif könyvében Kr.e. 200 körül utal az ingyenes taníttatás szükségességére, amely napjaink kötelező és ingyenes oktatásának is alapját képezte.

Palesztinában a Kr.e. 2. században dúló vitákban kialakult alapelvekre fektették az ingyenes oktatás első szabályait. *Sziráhnak* Jeruzsálemben saját akadémiaja volt, ahol etikai kérdéseket tanulmányoztak és a Törvényt tanulták. Könyvének utolsó soraiban így bátorítja

leendő tanítványait, illetve azok szüleit: „*Jertek közel hozzám ti mind, akik tanulatlanok vagytok, s járjatok az én iskolámba...számat kinyitottam...ingyenesen...fogadja be lelketek a tanítást*” (Metzger 1977, 77–81).

Alig száz évvel később *Simon Ben Setách* már egy átfogó javaslatot tett a zsidó közösség minden gyermekére kiterjedő ingyenes oktatására (Santala 2002, 24).

Az ókori zsidóság körében a fiúk számára egy mesterség megtanulása kötelező volt. A Pirqé Ávbot-ban (az Atyák mondásai 2,2) olvashatjuk, hogy: „*A Tóra, ha nem egészül ki a kézművesség tanításával, végül is lustasághoz és bűnözéshez vezet.*” A 8. ábrán egy mindennapos használatra készített Tóra-tekerceset látunk.

„*Aki nem tanítja fiát egy szakmára, semmirekellőt nevel belőle.*” – figyelmeztet a Shabbat 150. fejezete.

A názáreti *Jézus Krisztus* nevelőapja, *József* mesterségét folytatva 30 éves koráig az ácsműhelyben dolgozott. A családban a fiúk neveléséért az apa volt elsősorban felelős. Ő tanította meg az előírt imákat, amelyeket emlékezetből kellett tudni. Tízéves korban (!) egy kevésbé kellemes periódus kezdődött az oktatásban. Ekkor vezették be őket a szóbeli Törvénybe, és a „Törvény kerítésének” ismeretébe, valamint számos tisztasági előírásba. (Didaktikai szempontból is elgondolkodtató, hogy már 10 éves korban elkezdődött az elvont fogalmak tanítása, az absztrakció fejlesztése.)

A *Talmud*ban van egy szabály: „*Ne végy magadhoz 6 évesnél fiatalabb tanítványt, és ne erőltess bele a tudást úgy, mint egy ökörbe.*”

Ez a rendelkezés azért vált szükségessé, mert a szülők gyakran már a 4–5 éves fiúkat is a zsinagóga kántorával taníttatták. Az is általános gyakorlat volt, hogy a gyermek a kántornál élt, akitől a Biblia kántálva történő éneklése mellett jó modort is tanult. Ezeket a gyerekeket „tinokot sel bét hákneszet”-nek, vagyis „kis zsinagógai gyermek”-nek nevezték. Mai szóhasználattal amolyan óvoda-féle volt ez. Széleskörű elterjedtségét jól bizonyítja, hogy már a *Krisztus* előtti időkben is „Szőlőskert”-nek nevezték.



8. ábra. Tóra-tekerecs, festett pergamen

Forrás: Gáspár–Maros (1990, 15)

A kántornak a zsidó liturgiában meghatározó szerepe, ezáltal az izraelita közösségben óriási tekintélye van. A jelentősebb zsinagógákban csak a legkiválóbb énekesek közül válhat valaki kántorrá, vagyis a legbefolyásosabb személyek egyikévé. Ez is magyarázza, hogy a szülők gyermekeik nevelését a kántorra bízták (Santala 2002, 25).

A hellén embereszmény és a szakképzés jellegzetességei

A hellén kultúrában a kézművesek, iparosok nem tartoztak a társadalom elitjéhez. A rabszolgatartás elterjedésével általános gyakorlattá vált, hogy a kétkezi munkák zömét már ők végezték.

Az archaikus kor értékrendjéhez és nevelési elveihez értékes információkat nyújt a Kr. e. 7. századi boiótiai parasztköltő, Hésziodosz *Munkák és napok* című tankölteménye. Benne arra tanít, hogyan kell az embernek a világban a természet és a társadalom rendjéhez igazodnia. A költemény központi gondolata a munkára épülő társadalmi igazságosság alapvető fontosságának magyarázó indoklása. Az egyszerű emberek – az archaikus kori fölművelők – számára kívánta érthetővé tenni a költő, hogy az emberek életében mi a szerepe a munkának, miért kell dolgozniuk, mit jelent a rend és a törvényesség. Szerinte a békés termelőmunka az ember ideális tevékenysége (Hoffmann 2009, 20).

Hésziodosz számára fontos, hogy kortársaival megértesse a munka szükségességét: „*Nem szégyen dolgozni, de szégyen tétlenül maradni*” – olvashatjuk a *Munkák és napok* 311. sorában. Költeményében azt hangsúlyozza, hogy a földet művelő parasztok életvitele emberi

érték tekintetében magasan felette áll a henylő arisztokráciáénak. Mivel iskolák nem voltak, és a gyermekek a családban nevelődtek, így a szakértelem, a felhalmozott földművelési-mezőgazdasági tapasztalat és tudás átadása, mint a szakképzés ősi formája apáról fiúra, anyáról lányára szállt.

A családanyákkal szemben elvárás volt, hogy minden gondjuk a ház és a család legyen, továbbá rájuk hárult a gyermekek nevelése, a lányok bevezetése a háziasszonyok sokrétű teendőibe.

Az archaikus kor hellén lakossága számára tehát a munka az ember sajátos, mindenki számára egyformán kötelező feladatává, az ember lényegévé vált.

*„Arra az istenek is meg az emberek is haragszanak,
kit soha nem látnak dolgozni, akár a heréket,
kik csak dolgos méhek munkáján csemegézvén
élősködnek. Végezd mindig kedvvel a munkád,
évről-évre, hogy élettel teljék meg a csűröd.”*

(Hésziodosz 2005, 300–307)

Ebben a társadalomban már a fiatalokra is számos tennivaló várt. A munkához szoktatást, a szakismeretek elsajátíttatását is kicsi gyermekkorban elkezdték:

*„...hogy a szántást kezded, ekédnek a szarvát
fogva kezdeddel, s ösztöke jár hátán az ökörnek,
míg hámszija feszül. Kicsi szolgálgyereke megy utána
ásóval betakarni a magvat, hogy madaraknak
hozzáférni nehéz legyen. Az a legjobb, ha halandó
ember gondos a munkájában, sokat árt a hanyagság.”*

(Hésziodosz 2005, 467–472)

A klasszikus kori Athénban jelentek meg a törvényhozó *Szolón*nak olyan rendelkezései, amelyekben kötelezte a szülőket arra, hogy fiaikat mesterségekre taníttassák, különben az idős korukban nem köteles eltartani őket.

A lányokat korán férjhez adták. *Iszchomachosz* egy 15 éves lányt vett feleségül, aki – mint a többi hasonló korú lány – ekkor még csupán a szokásos háztartási ismeretekkel rendelkezett, tehát tudott főzni, szőni és fonni. A gazdasszonnyal szemben azonban

fokozottabb elvárásokat támasztottak, ezért a férje további ismeretekre tanította, mert a feleségnek is – hasonlóan a méhkirálynőhöz – irányítania kell a háztáji gazdaságot:

„...*Otthon kell maradnod [...] és a háznépből azokat, akiknek kifelé van dolguk, kiküldened, azokra pedig, akiknek a házban kell munkát végezniük, magadnak ügyelned. Amit behordanak, át kell vened, s amit belőle el kell használni, ki kell osztanod; aminek pedig feleslegül kell maradnia, azt előrelátással el kell tenned, hogy az egész évre való tartalék egy hónap alatt el ne fogyjon. Ha gyapjút hoznak a házba, neked kell gondoskodnod, hogy ruhát kapjanak belőle azok, akiknek szükségük van rá. És ha gabonaneműt hoznak, a te gondod ügyelni, hogy ehető legyen [...] ha a cselédek közül valamelyik megbetegszik, neked kell gondoskodnod, hogy ápolásban részesüljön”* (Xenophón 2003, 139).

Az antik Róma társadalma és a szakképzés sajátosságai

A Római Birodalomban – az antik görög hagyományokat követve – néhány kivételtől eltekintve a rabszolgák voltak a kézművesek. A római polgárok magas esztétikai igényeit és fényűző életmódját olyan „luxuscikknek” számító használati tárgyakkal elégítették ki, melyek előállítására, illetve megmunkálásra magas szintű felkészültséget és szakértelmet kívánt. A fémek megmunkálása és ötvözése, a mázas agyagedények előállítása, a vízvezeték-rendszer kiépítése és még sorolhatnánk, mind-mind komoly szakértelmet és technikai felkészültséget feltételeznek (Hoffmann 1962, 69).

T. Maccius Plautus (Kr.e. 254–184) római író *Bacchides* című vígjátékában fontos információkat olvashatunk a korabeli nevelésről. A római polgárok szemében a munka alapú társadalom eszméje elvesztette a strukturáló szerepét. A torzult társadalmi viszonyok a nevelési gyakorlatot is átformálták.

„...*De te, aki buzgón véded elzüllesztett gyermeked, ilyen fegyelem alatt éltél, míg ifjú voltál?*” – kérdezi, a fent említett darabban Lydius, az öreg pedagógosz rabszolga a gazdáját, a tehetős római polgárt.

A továbbiakban a bölcs öreg a veszélyes szokások terjedését panaszolja, bár ura türelmesen arra figyelmezteti, hogy más idők járnak, és „más szokások”:

„Régen az ifjú népszavazattal tisztséget hamarabb kapott,
 mint szűnt volna megfogadni oktatója parancsszavát.
 Most? Hétéves sincs, de hogyha hozzáérsz csak ujjal is,
 írótaábláját azonnal széttöri mestere fején.
 S ha apjához méssz panaszra, így prédikál a papa:
 'Rám ütsz addig, míg képes vagy visszaütni, ha sértenek.'
 Aztán szidja a tanítót: 'Vén mihaszna, jaj neked,
 ha fiamat, amiért bátor, érinteni is mered!'
 Olajos rongyba csavart fővel, mintha lámpa volna, megy
 a tanító a világnak, elítélten. Hát hogyan
 parancsolhat, ha először őt páholják el, szegényt?’”
 (Plautus 1977, 437)

A vígjáték eme jelenete akár napjainkban is játszódhatna!

A kisiparosok helyzete és szerepe a Római Birodalomban

A társadalmi igények miatt rohamosan növekvő szakmehszükségletet csak szervezett szakképzéssel lehetett kielégíteni. A Kr.e. I. században a szakképzés kapcsán Cicero barátját, a kivételes műveltségű T. Pomponius Atticust kell megemlítenünk, aki, hasonlóan az idősebb Cato eljárásához, Chilo nevű paidagógosz rabszolgájával tanította a fiatal rabszolgagyermekeket. Azok a képzés után jobban használhatók lettek, illetve magasabb áron kelték el. Atticus tekercek másolására és kötésére tanította meg rabszolgáit, mert ez a tevékenység őt magát is nagyon érdekelte, s lényegében jó alapul szolgált a tehetsős római – ma úgy mondanánk – könyvkiadói tevékenységéhez. Amint tudjuk, ő adta ki Cicero munkáit, illetve kölcsönzött neki szakképzett rabszolgát, nevelőnek, könyvtárrendezésre stb. Atticus tevékenysége ilyen módon a csoportos szakképzésre is jó példa (Bonner 1977, 37).

A fazekasok, cipészek és egyéb mesteremberek közös jellemző vonása volt, hogy magasabb életszínvonalon éltek, mint a római joggal nem rendelkező lakosság, és a munka nehéz részét rabszolgákkal végeztették;

- Collegiumokba tömörültek, így igyekeztek biztosítani az érdekvédelmüket és az oktatás színvonalát;
- Ekkor jelent meg a cégér, és vált először gyakorlattá a borraaló mint kiegészítő juttatás.

A pékségekben és tisztítókbán általában felszabadított rabszolgák dolgoztak, mert a római polgár számára ezek a tevékenységek méltóságon aluliak voltak, de akik ezeket a mesterségeket űzték, igen jól kerestek.

Rómában nem működtek nagyüzemek. Elsősorban a város zsúfoltságából adódó helyhiány, továbbá a hathatós érdekvédelem és a gépesítés hiánya miatt. Ezek inkább vidéken szaporodtak.

A császárok örködték a középréteg anyagi biztonsága felett:

- *Tiberius* kivégeztette a törhetetlen üveg feltalálóját;
- *Vespasianus* megtiltotta a nehéz oszlopok szállítását megkönnyítő eszközök használatának bevezetését (*Zabeck* 2009, 47).

A római joggal nem rendelkező szegény lakosság

Már az ókori városi társadalomnak is integráns csoportjai voltak a koldusok, bérmunkások, rabszolga-ellenőrök. A bérmunka nehéz sors volt, mert az olcsó rabszolgamunka alacsonyan tartotta a béreket, és kevés volt a fizetés.

Az antik költészet bővelkedik a korabeli technológiákat bemutató részletekben. *Vergilius* az *Aeneis* 7. énekében bemutatja Vulcanus isten kovácsműhelyét. A *Georgica* (Paraszti dolgok) első könyvében pedig a földműves felszerelését sorolja: a horgas eke szántóvastól a taligán és a kapacsákányon keresztül a csépkocsiig és a cséphengerig; részletesen ismertetve azok használatának módjait is (*Vergilius* 1984, 14).

Pannónia, a Római Birodalom része

Magyarország területének jelentős része (a Dunántúl), római kori nevén Pannónia Kr.e. 9-től a Római Birodalom provinciája volt. Aquincumban, Savariában és a nagyobb városokban számos emlék maradt ránk az egykor itt szolgáló katonák és római polgárok életéből. Honfoglaló őseink néhány évszázaddal a Nyugat-római Birodalom bukását követően jelentek meg a Kárpát-medencében. Egyrészt felhasználták, másrészt – a saját, magasabb kulturális, technikai színvonalukkal – kiegészítették és előremozdították az itt megismert anyag-megmunkálási technológiákat, de ez már a középkori nevelés és szakképzés történetéhez tartozik.

BIBLIOGRÁFIA

- Bonner, S. F. (1977): Education in Ancient Roma. Berkeley–Los Angeles. 1977. 198 p.
- Devecseri Gábor (1977): Plautus vígjátékai. Budapest : Európa Kiadó. 591 p.
- Gáspár Zsuzsa – Maros Dorka (szerk. 1990): A hit asztala. Budapest : Officina Nova. 1990. 140 p.
- Hahn István – Szabó Miklós (1972): Világtörténet képekben. Budapest : Gondolat Kiadó. 1972. 723 p.
- Hahn István – Kákosy László – Komoróczy Géza (1995): Az ókori kelet története (Egyiptom és Elő-Ázsia) In: Hahn István (szerk.): Az ókor története II. Budapest : Nemzeti Tankönyvkiadó, 1995. 242 p.
- Harmat Árpád Péter (2014): Az ókori Egyiptom története és titkai. [2015. 02. 20.] < URL: http://tortenelemtanulas.blog.hu/2014/06/23/az_okori_egyiptom_tortenete_es_titkai
- Harmatta János (1964): Ókori keleti történeti chrestomathia. Budapest : Nemzeti Tankönyvkiadó, 1964. 412 p.
- Hésziodosz (2005): Istenek születése; Munkák és napok. Fordította Trencsényi-Waldapfel Imre. Európa Könyvkiadó, Budapest. < URL: <http://mek.oszk.hu/06200/06221/#>
- Hodder, I. (2006): Çatalhöyük: the leopard's tale: revealing the mysteries of Turkey's ancient 'town'. London : Thames & Hudson. 2006. 288 p.
- Hoffmann, E. (1962): Zur Geschichte der Berufsbildung in Deutschland. Bielefeld : W. Bertelsmann Verlag KG. 1962. 240 p.
- Hoffmann Zsuzsanna (2009): Antik nevelés. Budapest : Gondolat Kiadó, 2009. 188 p.
- Kákosy László (1979): Ré fiai. Az ókori Egyiptom története és kultúrája. Budapest : Gondolat Kiadó, 1979. 446 p.
- Klotz, H. (1997): Die Entdeckung von Çatal Höyük – Der archäologische Jahrhundertfund. München : Beck. 48 p.
- Johnson, P. (2003): Az ősi Egyiptom civilizációja. Budapest : Európa Kiadó, 2003. 277 p.
- Mészáros István – Németh András – Pukánszky Béla (2002): Bevezetés a pedagógia és az iskoláztatás történetébe. Budapest : Osiris Kiadó. 248 p.
- Mészáros István – Németh András – Pukánszky Béla (szerk. 2003): Neveléstörténet Szöveggyűjtemény. Budapest : Osiris Kiadó. 420 p.
- Nikodém Zsigmond (2011): Çatal Hüyük – A bejárat nélküli város < URL: <http://www.zsigmondnikodem.eoldal.hu/cikkek/esszek/tortenelem/catal-huyuk---a-bejarat-nelkuli-varos.html>

- Plautus, T. M. (1977): A hetvenkedő katona; Bacchides. Fordította: Devecseri Gábor. Magyar Helikon Kiadó, Budapest. < URL: <http://mek.oszk.hu/00400/00462/#>.
- Polányi Imre (1976): Az ókori világ története. Budapest : Tankönyvkiadó, 1976. 368 p.
- Santala, R. (2002): *Pál apostol – Saul rabbi*. Budapest : Bridge Mission Society, 2002. 188 p.
- Stevanovic, M. (2003): Building an experimental house at Çatalhöyük in *Methodology*. ed esperienze fra verifica, riproduzione, comunicazione e simulazione. P. Bellintani (ed), Provincia autonoma di Trento : Social Evolution & History 9. 2010. 11-29. p.
- Szentkirályi Zoltán – Détsy Mihály (1986): Az építészet rövid története. Budapest : Műszaki Könyvkiadó, 1986. 455 p.
- Vergilius (1967): Összes művei. (Ford. Lakatos István) Budapest : Magyar Helikon, 1967. 558 p.
- Xenophón filozófiai és egyéb írásai. (Ford. Németh György) Budapest : Osiris Kiadó, 2003. 558 p.
- Zabeck, J. (2009): *Geschichte der Berufserziehung und ihrer Theorie*. Paderborn : Eusl Verlagsgesellschaft mbH, 2009. 798 p. [2015. 02. 20.] < URL: <http://www.catalhoyuk.com/history>

SANDA, ISTVÁN DÁNIEL

VOCATIONAL TRAINING AND VOCATIONAL EDUCATION IN THE ANCIENT WORLD

In this paper I examine the artefacts of the earliest societies and cultures known, with a social historical approach. According to our present knowledge, the first early neolithic culture developed in Southern Anatolia. On the basis of the buildings, artefacts and everyday objects revealed by archaeological excavations, we can assume that, the first time in human history, the training of the individual in the specific field of an ancient trade began here. Half a millennium later, in the region of the “fertile crescent”, in the valley of the Tiger and the Euphrates, in Mesopotamia, another culture flourished. Their everyday objects made of metal, wood, stone and textile prove the developed state and high level of craftsmanship. The sophistication of their jewellery and weapons and the design of their buildings suppose advanced specialized knowledge of several trades.

In Hellenic culture, craftsmen and artisans did not belong to the elite of the society. With the spreading of slavery, it became common practice that slaves did most of the manual work.

The high aesthetic demands and luxurious lifestyle of Roman citizens were satisfied with everyday objects that were considered “luxury items”, the creation of which required a high level of skills and knowledge.

KÖNYVISMERTETÉS

DOI: 10.17165/TP.2015.1-2.31

Feketéné Szakos Éva: *Innovatív irányok az ezredforduló utáni andragógiában.* Budapest: Eötvös József Kiadó, 2014., 141 p. ISBN: 978-963-9955-52-3

A könyv szerzője, Feketéné Dr. Szakos Éva az Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Karának Neveléstudományi Intézetében az Andragógia és Művelődéstudomány Tanszék habilitált tudományos főmunkatársa. Az ELTE-n szerzett okleveles középiskolai tanári végzettséget, valamint 2001-ben PhD, 2013-ban habilitált doktori fokozatot a neveléstudomány (andragógia) területén. 2010-ig a Szent István Egyetem egyetemi docense és az ELTE óraadója volt. 2007 óta oktat az ELTE Neveléstudományi Doktori Iskolájában, melynek Andragógia Programját 2014-ig vezette. Az MTA Pedagógiai Bizottság Andragógiai Albizottságának tagja. Kutatási területei az andragógia elméletei, a felnőttek tanulása és a felnőttképzés trendjei.

A szerző szerint arra a komplex kérdésre, hogyan és miként lehetne innovatív módon előmozdítani a felnőttek aktív részvételét az élethosszig tartó tanulásban, sokféle tudomány- és szakterületi megközelítésben sokféle válasz adható (Halász, 2010, 2013; Imre,

2010; European Commission, 2010, 2012; Kraiciné és Csoma, 2012; Feketéné, 2014). A recenzióban bemutatni kívánt munkájának fókuszában a trend- és jövőkutatások – a szociológia, majd a közgazdaságtan aspektusából – andragógiába történő befogadása áll. A könyv hiánypótlónak számít egy fiatal diszciplína, az andragógia területén. A szerző fontosnak tartja, hogy a mai, gyorsan változó világban – ahol a felnőttképzéssel foglalkozó szakemberek alapvető igénye az andragógia trendjeiről és jövőbeli fejlődési irányairól szóló tájékozottság – a felmerülő kérdésekre válaszokat keressen és útmutatással szolgáljon.

A könyv kísérletet tesz arra, hogy rendszerezze az új évezred első tíz évének kiemelt andragógiai elméleti irányzatait és azok gyakorlati alkalmazásának dimenzióit. Igyekszik szintetizáló áttekintést adni, azonban jelzi, hogy nincs lehetősége arra, hogy a teljesség igényével tegye meg mindezt. A könyv hátoldalán olvasható, hogy a szerző nézőpontja

alapján „a válogatás legfontosabb szempontja – vállalva a döntések szubjektívitasának kockázatát – a jövőképeség kritériuma volt” (i. m. 9). Fontos célként fogalmazódik meg az újabb nemzetközi és hazai andragógiai trend- és jövőkutatások áttekintése olyan szempontból, hogy az összehasonlítás alapján további magyarországi kutatások és innovációk számára találjunk jövőre vonatkozó impulzusokat.

A könyv írásakor a szerző elsősorban a hazai és nemzetközi szakirodalomra, kutatási beszámolókra, szakmai tapasztalatokra és a szakmai közösség kommunikációjára támaszkodik. Az elméleti műveken túl fontosnak érezte, hogy empirikus andragógiai kutatási eredményeket is elemezzon azokban a fejezetekben, ahol erre volt lehetőség.

A könyv fontos üzenete és funkciója, hogy segítse a felnőttképzésben dolgozó, vagy a pályára készülő, ott kutató andragógus, vagy – a szerző megfogalmazása szerint – „ide tévedt” szakembereket, köztük a tudományos kutatásokat végzőket a szükséges tájékozódásban, látóköriük szélesítésében. A szerző a könyvet ajánlja „tanulni vágyó, a felnőttek tanulásával kapcsolatba kerülő, működő vagy leendő andragógiai vagy más szakterületről érkező szakembereknek, felnőttoktatóknak, kutatóknak, illetve a saját tanulásuk

mélyebb összefüggései iránt érdeklődő, tanulásra nyitott felnőtteknek” (uo.).

A könyv öt fő fejezetből áll, melyek számos alfejezetre tagolódnak. A bevezetésben a kutatott terület fontosságáról olvashatunk. A következő fejezet a *Helyzetkép, trendkutatás és innováció* címet viseli. Itt az innovatív andragógiai koncepciók feltárása előtt egy rövid helyzetképet vázol fel a szerző az évezred első évtizedének felnőttképzési történéseiről, illetve arról, hogy miért fontos a trendkutatás és az innováció. Ugyanebben a fejezetben az andragógia elméletének és gyakorlatának kapcsolatát vizsgálja hazai és nemzetközi szakemberek elméletei alapján (Maróti, Nuissl, Lewin, Usher és Bryant, Sz. Molnár Anna, Wittpoth, Zrinszky, Kraiciné Szokoly, Benke, Siebert), valamint azt a megállapítást teszi, hogy „az elmélet és a gyakorlat közötti híd szerepét játszó andragógiai kutatások között különösen sokat ígérőnek tűnnek az andragógiai tervezést támogató trendkutatások” (i.m. 21). Még mindig ebben a fejezetben ír a szerző arról, hogyan nyilvánul meg a felnőttképzés és a humán erőforrás-menedzsment (HEM) egymáshoz való közeledése, kölcsönhatása az innováció fogalmának értelmezésében.

A könyv harmadik fejezete a nemzetközi kitekintést helyezi nagyjátó alá, mely hiánypótló jellegű, hiszen

ahogyan a szerző megjegyzi, „*a magyar nyelvű andragógiai szakirodalomban kevés a felnőttképzést átfogó, rendszerező, elméleti-koncepcionális munkát találunk*” (i. m. 31). Feketéné Szakos Éva a trendkeresés céljával a következő, problémaként is megjelenő kérdéseket tartotta szem előtt ebben a fejezetben: „*Mi jellemzi ma az andragógia, mint tudományterület identitását, helyzetét és elfogadottságát? Hol tart ma a felnőttképzés professzionalizálódási folyamata? Hogyan hatottak a tanulási paradigma, mint megatrend újabb, részben a társtudományokból befogadott megközelítései az andragógia identitására? Paradigmaváltásnak tekinthető-e a konstruktivizmus perspektívájának integrálása az andragógiába? Milyen perspektivikus irányokra számíthatunk az andragógia jövőjét illetően?*” (i. m. 32). A szerző ismerteti a felnőttképzés teljességét átfogó különböző elméleti rendszereket (Siebert, Knoll, Gruber, Pätzold), bemutatja az andragógia hagyományos és újabb értelmezési kereteit (Knowles, Kapp, Reischmann, Pöggeler, Merriam, Caffarella, Baumgartner), valamint a felnőttképzés professzionalizálódási folyamatának különböző állomásait.

A leírt folyamatok mögött azonban emberek vannak, és a felnőttképzés, az

andragógia szempontjából ők a legfontosabbak. Ugyanezt erősíti az a tudományos folyamat, melyben a tanítási paradigmáról sokkal inkább áthelyeződött a hangsúly a tanulási paradigmára, ilyen formában pedig a tanuló felnőtt és szükségletei vannak a központi szerepben. A szerző külön alfejezetekben ír a tanulási paradigmáról, illetve az ebben elhelyezhető, társtudományokból adaptált andragógiai elméletekről (behaviorizmus, humanizmus, kognitivizmus, szociális kognitivizmus, konstruktivizmus). Az elméletek közül külön kiemelésre kerül a konstruktivizmus mint andragógiai paradigma. A szerző támogatja Jensen véleményét, miszerint a konstruktivista ismeretelmélet alapfelvetése, hogy a szubjektumon kívüli világ a maga teljességében úgy, ahogyan objektíve adott, nem ismerhető meg. A szociális konstruktivizmus a valóságok felépítését a társadalomnak tulajdonítja és a tudományt pedig a társadalom megfigyelőrendszereként értelmezi (Jensen 1999). A konstruktivizmus az andragógiai tanuláselméletek közül mind hazai, mind nemzetközi szinten kiemelkedő jelentőséggel bír, mert a tanulás értelmezésében gyökeres ismeretelméleti változást hozott, állítja a szerző.

A szerző fontos üzenete az andragógiában hangsúlyos szereppel bíró

szociális dimenzió előtérbe kerülése és a különböző perspektivikus irányok (pl. narratív tanulás, kritikai felnőttképzés, feminista felnőttképzés, kritikai diskurzuselemzés, kritikai multikulturális felnőttképzés), mint például a multikulturális felnőttképzés hangsúlyozása, mely Zrinszky László szerint az andragógia egyik legígéretesebb ága (Zrinszky 2008). Megvalósítandó célja egyrészt a gazdaság, a tudás versenyképességének fejlesztése, másrészt a társadalmi kohézió, valamint a hátrányos helyzetű rétegek felzárkóztatása, az esélyegyenlőség biztosítása, így a munkanélküliség és a társadalmi kirekesztődés elleni küzdelemben a felnőttképzés a foglalkoztatás- és a szociálpolitika kulcseszköze.

A harmadik fejezet vége a nemzetközi áttekintések összefoglalása és az ezekhez kötődő szerzői reflexiók, hiszen a könyv eddigi fejezeteiben a hangsúly azon volt, hogy átfogó képet kapjon az olvasó az andragógia hazai és nemzetközi kontextusáról, valamint elméletének és gyakorlatának viszonyáról.

A negyedik fejezet a *Hazai andragógiai innovációkról* szól, amelyben a szerző arra keresi a választ, hogy van-e ma a felnőttképzésnek átfogó, tudományos elmélete Magyarországon. Megismerhetjük a hazai andragógiai elméletképzés lehetséges fő irányait (professzionizáció,

innovációközpontú tanulás és cselekvés az élethosszig tartó tanulás kontextusában, munkahely-orientáltság, életsegítő funkció). Külön alfejezet foglalkozik a transzformatív tanulás paradigmájával (pl. Husserl, Siebert, Freiré, Dewey, Mezirow, Clark és Wilson), mely az új évezred egyik legnagyobb hatású andragógiai elmélete.

A negyedik fejezetben belül külön alfejezetekben foglalkozik a szerző az élményorientált, innovációközpontú tanulással (Csíkszentmihályi *Flow-elmélete*); a tanulással és cselekvéssel a pluralizmus korában; az autentikus kooperatív felnőttkori tanulással és az esélyegyenlőséggel, valamint az akciótanulással.

A könyv zárásaként olvashatjuk, hogy a könyv egy kiindulási alaphoz, első lépésnek tekinthető; a későbbiekben várható egy többszerzős, szakmai együttműködéssel készülő, a trendkutatások eredményeit elemző, szintetizáló, rendszerező, bizonyos időszakonként megjelenő, a nemzetközi gyűjteményes szakkönyvekhez hasonló sorozat, mely megalapozhatja és hozzájárulhat a hazai felnőttképzés-tudomány és szakemberképzés fejlesztéséhez.

A szerző könyve megírásához felhasználta az elmúlt 10 évben megjelent releváns angol, hazai és német nyelvű

andragógiai szakirodalmat, és azok szelektálásával, áttekintésével trendeket és irányokat azonosított az ezredforduló utáni nemzetközi andragógiában. Mindenképpen fontos kiemelni, hogy a könyv végén a témában elmélyülni kívánó olvasók alapos és terjedelmes irodalomjegyzéket találnak (21 oldal).

Összegezve az eddig leírtakat, Feketéné Dr. Szakos Éva könyve rendkívül hiánypótló. Nem hiányozhat egyetlen, a tudománnyal még csak ismerkedő egyetemi hallgató vagy doktorandusz, gyakorló szakember, kutató, illetve a felnőttképzés bármely területén dolgozó szakember polcáról sem.

HANGYA DÓRA

Döbrössy János (szerk.) (2011): „*Mi ez a gyönyörű?*” (Kodály) – *zenehallgatóvá nevelés – konferenciakötet*. Budapest : ELTE Tanító-és Óvóképző Kar, 2011. 133 p. ISBN:978-963-284-214-1

Az ELTE Tanító- és Óvóképző Kar Ének-zenei Tanszéke első ízben 2010-ben vállalkozott önálló, saját szervezésű zenepedagógiai konferencia megrendezésére. A konferencia céljával az óvó-és tanítóképzésben folyó zenei nevelés helyzetének áttekintését tűzték ki a szervezők, akiket az esemény nagy sikere folytatásra ösztönzött. 2011-ben, a második konferencián Kodály Zoltán gondolatának felidézésével („*Mi ez a gyönyörű?*”) a zenei nevelés egyik részterületére, a zenehallgatásra irányították a figyelmet. Utóbb hasznosnak gondolták az elhangzott előadások külön kötetben való megjelentetését is. Jelen sorok írója az így létrejött konferenciakötetet mutatja be.

A konferencián Döbrössy János tanszékvezető köszöntötte a jelenlévőket. Köszöntőjében kiemelte, hogy a zenehallgatásban ma különösen fontos az élményszerűség, az aktivitás és a modern eszközök használata. A zenéhez való közeledésben az élmény meghatározó szerepére már Kodály Zoltán felhívta a figyelmet. „*Mi ez a gyönyörű?*” – kérdezte a rádiózás közben dolgozó cselédlány.

Kodály az ő példájával hívta fel a figyelmet arra, hogy legalább egyszer az életben mindenkinek át kell élnie ezt az élményt. Ennek megadásában az iskolának nagy szerepe van. A konferencia a változatos előadásaival ebben kívánt napjaink szakembereinek segítséget nyújtani.

Hegedűsné Tóth Zsuzsanna (tanársegéd, ELTE Tanító- és Óvóképző Kar Ének-zenei Tanszék) *Zenével/zenélve a kisgyermekek között* című írását a konferencián meghallgatott előadások inspirálták. Az utólag elkészült tanulmány szerzője több külföldi kutató eredményeire hivatkozik, amelyek egyértelműen mutatják, hogy a zenei nevelésnek kulcsfontosságú szerepe van a személyiség fejlődésében. A gyerekek problémamegoldó képessége sokkal rugalmasabb lesz, általában véve is ügyesednek a gyerekek, nagyobb a belső kontrolljuk, az emocionális érzékenységük, empátikusabbak, toleránsabbak és befogadóbbak. Örömteli, hogy a külföldi kutatók mellett sok kiváló hazai szakember is megerősíti ezeket az állításokat saját kutatásai tükrében. A magyar kutatók

közül Hámori József, Freund Tamás, Szirmai Imre, Bagdy Emőke, Tényi Tamás, Andrek Andrea; a zenepedagógusok közül Kokas Klára, Forrai Katalin és Varró Margit foglalkozott behatóan ezekkel a kérdésekkel. Hegedűsné Tóth Zsuzsanna írása, bár utólag került a konferenciakötetbe, átfogó elméleti bevezetést nyújt a konferencián elhangzott és később írásban rögzített előadásokhoz.

Solymosi Tari Emőke (zenetörténész, a Liszt Ferenc Zeneművészeti Egyetem adjunktusa, a Szent István Király Zeneművészeti Szakközépiskola tanára) *Kotta–zene–élmény* címmel tartott előadást a konferencián. Solymosi tapasztalt zeneirodalom- és zenetörténet-tanár. Hangsúlyozza, hogy a tanárnak a maga szubjektív módján, érzelmileg is köze kell, hogy legyen ahhoz, amit tanít. Felhívja a figyelmet arra, hogy mindig magas minőségű zenét hallgassunk a tanítványainkkal. Ugyanakkor olyan zenét hallgassunk, amit mi magunk is szeretünk. Fontosak a zenefelismerési feladatok. A művek többszöri meghallgatása során alakul ki a stílusérzék és ezzel egyidejűleg az érzelmi viszonyulás is. A zenehallgatás módszere kicsi gyermekeknél még interaktív módon működik (bizonyos motívumok kiemelése a zenéből, eltapsolása, eléneklése, improvizálás). A nagyobbaknál ez már másként van.

Javasolja az „összehasonlító zenehallgatást”, amikor ugyanazt a művet több előadásban hallgattatjuk meg. Ezáltal az érzelmi viszonyulás rögtön kialakul a diákokban, és így jobban tudnak figyelni a zene leglényegesebb elemeire.

Körmendy Zsolt (a Művészetek Palotája művészeti szerkesztője, a Liszt Ferenc Zeneművészeti Egyetem Kodály Intézetének oktatója, az ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar Neveléstudományi Doktori Iskolájának hallgatója) *Koncertpedagógia, a befogadói kompetenciák fejlesztésének alternatív útja* című előadásában a koncertpedagógia mint a zenei nevelés egyik új részterületének a bemutatására vállalkozott. A téma hazai szakértőjének számít ő: ezen a területen dolgozik, ezt tanítja, ebből a témából írja a disszertációját. Számára tehát nem új a koncertpedagógia fogalma. Sokak számára azonban még ismeretlenül cseng ez a fogalom Magyarországon. A múzeum- és a színházpedagógia mellett a koncertpedagógiának is az a célja, hogy a műalkotást (jelen esetben a zeneművet) élményszerűen, a befogadó aktivitására alapozva, a maga komplexitásában és a saját közegében mutassa be a közönségnek, különösen a gyerekeknek és a fiataloknak. A koncertpedagógia újdonsága annak a gondolatnak a felfedezése, hogy a hangversenyterem a közönség nevelésének a színtere is lehet.

Az itt megszerezhető élményekről, a befogadói attitűdökről, a zenei nevelés alternatív útjáról szól Körmeny írása.

Kismartony Katalin (főiskolai docens, ELTE Tanító- és Óvóképző Kar Ének-zenei Tanszék) *Menuhintól Dave Brubeckig* címmel tartott előadását a konferencián, illetve ezzel a címmel jelent meg az írásbeli változat is. Hogyan jutunk el Menuhintól Dave Brubeckig? A MUS-E program segítségével. Ezt a programot Lord Yehudi Menuhin hegedűművész álmodta meg. Az ő elképzelése volt a Musica Europa (ennek rövidítése a program mozaikszava), a hátrányos helyzetű gyerekek művészetekkel való nevelése. Magyarország nyolc másik európai ország mellett 1994–1998 között vett részt ebben az egyedülálló kísérletben. A négy év alatt tanítók, animátorok és koordinátorok dolgoztak együtt a kitűzött célért. Kismartony animátorként vett részt a programban. Előadásában egy, a programot záró filmfelvétellel azt mutatta be, hogyan lehet zenét hallgattatni ezekkel a gyerekekkel. A kísérleti program, bár 1998-ban befejeződött, mégis sok eredményt hozott a későbbiekben is a benne részt vevők szakmai pályáján. Kismartony esetében a kollegájával, Bánki Verával közösen írt, „Zene-játék” című tankönyv, valamint több szabadon választható kurzus meghirdetése a

hallgatók képzésében mind ennek a projektnek a hozadékai voltak. Két hallgatója óravázlatának közlésével (Venyengi Beáta Stravinsky műveivel foglalkozott, míg Csaba Dóra Dave Brubeck egy kompozícióját hallgattatta a gyerekekkel) szép példákat hoz ennek gyakorlati megvalósulásaira.

Szabóné Németh Borbála (ének-zene tanár, Pilinszky Általános Iskola és Alapfokú Művészetoktatási Intézmény, Balatonkenese) és Szabó Gergely (ének-tanár, Általános Iskola, Balatonfőkajár) *Az (inter)aktív zenei élmény* című előadása az interaktív tábla lehetőségeiről, előnyeiről szólt. Gyakorlati módon, feladatok során mutatták be, hogyan lehet ezt az új, digitális taneszközt az iskolai tanórákon, valamint annak részeként, a zenehallgatás során felhasználni.

Veszprémi Gábor (a Stiefel Eurocart Kft. munkatársa) az *Aktív zenehallgatás* címet adta előadásának és annak írott változatának. Munkahelyén összeállítottak egy interaktív táblán használható zenehallgatási anyagot, amely a kotta vagy a hangszer képeinek mutatásával egészíti ki a zenehallgatás élményét. Az előadó a tervezett gyűjtemény első elemén, Bartók Béla *Este a székelyeknél* című művén keresztül mutatta be a működését.

Szelei Nikolett (IV. évfolyamos hallgató, ELTE Tanító- és Óvóképző Kar) *Zenei preferenciák* című dolgozatának egy részletét mutatta be. Saját kutatásában arra a kérdésre kereste a választ, hogyan viszonyulnak az óvodások és hogyan viszonyulnak a felnőttek Mozart, illetve Bartók zenéjéhez? A gyermekek óvodás- és kisiskolás korban a legfogékonyabbak a különböző stílusú zenékre, ezért Szelei nagyon fontosnak tartja, hogy ebben az életkorban a pedagógus minél többféle zenét (komolyzene, népzene, kortárs zene) mutasson nekik. Mozart és Bartók zenéjének párosításával a hagyományos és az attól eltérő hangrendet kívánta szembeállítani. Az eredmények azt mutatták, hogy az óvodások jobban elfogadják Bartók zenéjét, mint a felnőttek. Ez azt jelenti, vonja le a következtetést a szerző, hogy az első osztályba lépő gyermekek zeneileg még nyitottak. Ha a pedagógus ebben a korban változatos zenét ismerttet meg velük, akkor nagyobb az esély arra, hogy a gyerekekből zeneileg elfogadó, nyitott felnőtt válják.

Mendölyné Kiss Cecília (zenetanár, VIII. kerületi Zeneiskola, Budapest) *A hallási figyelemfelkeltés eszközei általános iskolás korban* címmel tartotta meg előadását. A bevezető gondolatok között kiemelte, hogy fontos a figyelem összpontosítása a megfigyelendő momentumra. Fontos a figyelem

ébredtartalása is, mivel a zene időben végbemenő folyamat. Ugyancsak fontos az élményszerű zenehallgatást a zenélés folyamatának egészében elhelyezni. A szerzőnek 1998-ban jelent meg *Ide hallgass* címmel egy tantervi hangzó tananyaga. Előadásában e műve és tanári tapasztalata alapján beszélt a hallási figyelem koordinálásának, a hallási figyelem ébredésének lehetőségeiről, valamint helyezte el a zenehallgatást mint hallási élményszerzést a zenélés folyamatában.

Mélykútiné Dietrich Helga (ny. főiskolai docens, ELTE Tanító- és Óvóképző Kar) egy Kirkegaard-idézetet választott előadása címéül: „*A zene nem tud nem hatni...*”. A kisgyermekek zenehallgatásánál napjaikban nagy a bizonytalanság a hangzó anyag kiválasztásában. Ennek többféle okát véli a szerző felfedezni: hiányosan ismerik a pedagógusok az igényes, frissebb kiadványokat; rengeteg kiadvány jelenik meg hétről hétre lektori ellenőrzés nélkül; talán a jó zenei ízlés is hiányzik... Fontos feladat ugyanakkor a kisgyermekeket elindítani a befogadóvá nevelés útján. Cél, hogy a gyermekek iskoláskoruk előtt minél többször csodálkozzanak rá a hangzó zene élményére. Az óvodásoknál különösen figyelni kell arra, hogy megfelelő hangléggkört, nyugodt helyszínt és személyre szabott zenét válasszunk a

zenehallgatáshoz. Kiemelést érdemel, hogy a kisgyermekeknek nem a mechanikus, gépi zene hallgatásával, hanem a személyes, közvetlen, élő előadással tudunk élményt nyújtani.

Körmendy Zsolt két tanulmányával is jelen van a konferenciakötetben. Második, *A Művészetek Palotája és a koncertpedagógia* című írásában azt mutatja be, hogyan működik a koncertpedagógia napjainkban magyarországi fellegvárában, a Művészetek Palotájában. Az intézmény új szemléletet képviselő közönségnevelése sajátos módon egészíti ki a család és az oktatási intézmények esztétikai nevelését. HangÁr a neve a Müpa családi és ifjúsági programsorozatának. A Müpa ifjú közönségének esetében is a zenei élményhez való juttatását tűzte ki céljául. Ennek elérése érdekében kiemelt figyelmet fordítanak az oktatási intézményekkel való kapcsolatok kiépítésére. Partneriskola-programot működtetnek. Hiszik, hogy a koncertpedagógia, benne a hangversenytermi és az iskolai együttműködés új perspektívát tud kínálni napjaink strukturális, tartalmi és szemléletbeli kihívásaira.

Mihalovics Csilla (ének szakvezető, ELTE Tanító- és Óvóképző Kar Gyakorló Általános Iskola) Kodály Zoltán gondolatát emelte be előadásának a címébe: „*Hozzon*

a gyermeknek mindenki, amit tud: játékot, zenét, örömet”. A szerző az óvodai zenehallgatás világát mutatja be közelebbről az olvasóknak. Sok tanácsot ad olyan kérdésekre, mint például mit hallgassunk az óvodában a gyerekekkel, hogyan történjék az óvodai zenehallgatás. Konkrét gyakorlati példákat hoz a két Mozart, Leopold és Wolfgang Amadeus műveinek meghallgatására. „*A gyerekek még el nem rontott fülükkel, lelkükkel felfogják a muzsika üzenetét, számukra mindez gyönyörűség lehet*” (i. m. 110). Ezért tartja nagyon fontosnak a szerző, hogy milyen útravalót kapnak ehhez a gyerekek a pedagógusoktól.

Birinyi József (népzene-és néprajzkutató, hangszeres szólista, a Magyar Kórusok és Zenekarok Szövetsége társelnöke, a Parlamenti Hungarikum Munkacsoport vezetője): *Hangszervarázs. Népi hangszerek készítése* címmel a konferenciakötet számára saját, 2008-ban kiadott könyvének fejezetét ajánlotta fel. Ebben életének és pályájának tömérdek tapasztalatával és tudásával nyújt betekintést a népi hangszerek varázslatos világába.

Örvendetes, hogy az ELTE Tanító- és Óvóképző Kar Ének-zenei Tanszéke az immár hagyományosnak számító zenepedagógiai konferenciái sorában az egyik konferenciát teljes egészében a

zenehallgatóvá nevelés témájának szentelte. Bár az iskolai zenehallgatás hosszú múltra tekint vissza Magyarországon, úgy tűnik, hogy az utóbbi időben csendesedett az érdeklődés e terület iránt. Ezért (is) volt fontos, hogy a témát újból elővették. A konferencián az előadók – a szakma neves képviselői mellett a fiatalabb generációk képviselői is lehetőséget kaptak! – sokszíniúen mutatták be a zenehallgatás mai helyzetét. A konferencián elhangzott előadások alapján készült kötetet olvasva az élmény, az aktivitás és az érzelem szavakkal

találkozunk a legtöbbször. Napjainkban ezek a zenehallgatóvá nevelés legfontosabb hívószavai. Azok, akik 2011 januárjában meghallgathatták az előadásokat és megtekinthették a bemutatókat, minden bizonnyal sokkal gazdagabbak lettek. Azok, akik a recenzenshez hasonlóan nem tudtak részt venni az eseményen, a konferenciakötet segítségével bővíthetik és frissíthetik ismereteiket az iskolai zenehallgatás témakörében.

KISS HENRIETT

E számunk szerzői:

BALOGHNÉ BAKK ADRIENN
Nyugat-magyarországi Egyetem Benedek Elek
Pedagógiai Kar
Sopron

BÁNFAI BÁLINT
Pécsi Tudományegyetem Egészségtudományi
Kar
Pécs

BENCÉNÉ FEKETE ANDREA
Kaposvári Egyetem Pedagógiai Kar
Kaposvár

BETLEHEM JÓZSEF
Pécsi Tudományegyetem Egészségtudományi
Kar
Pécs

BORBÉLYOVÁ DIANA
Konstantin Filozófus Egyetem Közép-Európai
Tanulmányok Kar
Nyitra

CSENGER LAJOSNÉ
Nyugat-magyarországi Egyetem Öveges
Kálmán Gyakorló Általános Iskola
Győr

CSIMA MELINDA
Kaposvári Egyetem Pedagógiai Kar
Kaposvár

DEUTSCH KRISZTINA
Pécsi Tudományegyetem Egészségtudományi
Kar
Pécs

FORRÁS-BIRÓ ALETTA
Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai
és Pszichológiai Kar
Budapest

FRANG GIZELLA
Nyugat-magyarországi Egyetem Benedek Elek
Pedagógiai Kar
Sopron

HAJDICSNÉ VARGA KATALIN
Nemzeti Közzolgálati Egyetem
Hadtudományi és Honvédtisztképző Kar
Budapest

HANÁK ZSUZSANNA
Eszterházy Károly Főiskola Tanárképzési és
Tudástechnológia Kar
Eger

HANGYA DÓRA
Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula
Pedagógusképző Kar
Szeged

JEGES SÁRA
Pécsi Tudományegyetem Egészségtudományi
Kar
Pécs

JÓZSEF ISTVÁN
Kaposvári Egyetem Pedagógiai Kar
Kaposvár

KARNER CECÍLIA – SZANYI IMRE
Nyugat-magyarországi Egyetem
Közgazdaságtudományi Kar
Sopron

KÉRI KATALIN
Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi
Kar
Pécs

KÉZI ERZSÉBET
Eszterházy Károly Főiskola Comenius Kar
Sárospatak

KISPÁLNÉ HORVÁTH MÁRIA
Nyugat-magyarországi Egyetem Regionális
Pedagógiai Szolgáltató és Kutató Központ
Szombathely

KISS HENRIETT
Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai
és Pszichológiai Kar Neveléstudományi
Doktori Iskola
Budapest

KISSNÉ ZSÁMBOKI RÉKA
Nyugat-magyarországi Egyetem Benedek Elek
Pedagógiai Kar
Sopron

KOLLARICS TÍMEA
Nyugat-magyarországi Egyetem Benedek Elek
Pedagógiai Kar
Sopron

KOMJÁTHY ZSUZSANNA
Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai
és Pszichológiai Kar Neveléstudományi
Doktori Iskola
Budapest

KOÓS ILDIKÓ
Nyugat-magyarországi Egyetem Berzsenyi
Dániel Pedagógusképző Kar
Szombathely

KÖVECSESNÉ GÓSY VIKTÓRIA
Nyugat-magyarországi Egyetem Apáczai Csere
János Kar
Győr

LAMPEK KINGA
Pécsi Tudományegyetem Egészségtudományi
Kar
Pécs

LÜKŐ ISTVÁN
Pécsi Tudományegyetem Felnőttképzési és
Emberi Erőforrás Fejlesztési Kar
Pécs

MOLNÁR CSILLA
Nyugat-magyarországi Egyetem Benedek Elek
Pedagógiai Kar
Sopron

NMARNÉ KENDÖL JUTKA
Nyugat-magyarországi Egyetem Benedek Elek
Pedagógiai Kar
Sopron

PATYI GÁBOR
Nyugat-magyarországi Egyetem Benedek Elek
Pedagógiai Kar
Sopron

PÁSZTOR ENIKŐ
Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai
és Pszichológiai Kar Neveléstudományi
Doktori Iskola
Budapest

PODRÁ CZKY JUDIT – NYITRAI ÁGNES
Kaposvári Egyetem Pedagógiai Kar
Kaposvár

SANDA ISTVÁN DÁNIEL
Óbudai Egyetem Trefort Ágoston
Mérnökpedagógiai Központ
Budapest

SLEZAKOVÁ TATIANA
Konstantin Filozófus Egyetem Pedagógiai Kar
Nyitra

SZIKRA ANDREA
angoltanár
Sopron

SZILÁGYI MAGDOLNA
Nyugat-magyarországi Egyetem Apáczai Csere
János Kar
Győr

TANCSICS DÓRA
Pécsi Tudományegyetem Egészségtudományi
Kar
Pécs

VARGA NORBERT
Nyugat-magyarországi Egyetem Benedek Elek
Pedagógiai Kar
Sopron

VARGA SZABOLCS
Nyugat-magyarországi Egyetem Benedek Elek
Pedagógiai Kar
Sopron

Borítóterv:
Katyí Gábor

Nyomda ISSN: HU-ISSN 1589-519-x

Online ISSN: HU-ISSN 2064-4027



Nyugat-magyarországi Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Kar
Kaposvári Egyetem Pedagógiai Kar