

Képzés és Gyakorlat

Training & Practice

19. évfolyam, 2021/3-4. szám

Képzés és Gyakorlat

A Magyar Agrár- és Élettudományi Egyetem Kaposvár Campus Neveléstudományi Intézetének
és a Soproni Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Karának
neveléstudományi folyóirata

19. évfolyam 2021/3–4. szám

Szerkesztőbizottság

Kissné Zsámboki Réka főszerkesztő

Szerkesztők:

Pásztor Enikő, Molnár Csilla

Kloiber Alexandra, Frang Gizella, Patyi Gábor;

Kitzinger Arianna angol nyelvi lektor

Szerkesztőbizottsági tagok:

Podráczky Judit, Varga László, Belovári Anita,

Kövérné Nagyházi Bernadette, Szombathelyiné Nyitrai Ágnes, Sántha Kálmán

Nemzetközi Tanácsadó Testület

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

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

Bábosik István, Kodolányi János Főiskola, Székesfehérvár, HU

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

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

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

Suzy Rosemond, KinderCare Learning Center, Stoneham, USA

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

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

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

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

Szerkesztőség

Kissné Zsámboki Réka főszerkesztő

Soproni Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Kar

Képzés és Gyakorlat Szerkesztősége

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

9400, Sopron, Ferenczy János u. 5.

Telefon: +36-99-518-930

Web: <http://trainingandpractice.hu>

Web-mester: Horváth Csaba

Felelős kiadó: Varga László dékán

A közlési feltételeket

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

Képzés és Gyakorlat

Training and Practice

19. évfolyam, 2021/3-4. szám

Volume 19, 2021 Issue 3-4.

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

TARTALOM

Table of Contents

TANULMÁNYOK

BENCÉNÉ FEKETE, ANDREA: <i>Intercultural Education in Early Childhood</i>	5
IZSAK, HAJNALKA: <i>Public awareness of correctional education carried out in juvenile correctional facilities</i>	15
KÁNTOR ZSUZSANNA: <i>Mi jár a gyermekek fejében? – A koragyermekkorai tanulás szülői és óvodapedagógusi szemmel</i>	28
LANTOS TÜNDE: <i>A munkahelyi informális tanulás meghatározó szerepe a pedagógusok folyamatos szakmai fejlődésében</i>	41
MENDELOVÁ, ELEONÓRA – ZELENÁ, HANA: <i>The current parental role in the reflection of changes in family life</i>	54
MRÁZIK JULIANNA: <i>Az e-tanulás segítése. A tanulás-szervezés átkeretezése hagyományos és nem hagyományos környezetben</i>	64
TÓTH-MERZA KATALIN – BONTÓ PETRA – ALMÁSSY ZSUZSANNA: <i>Az óvodapedagógusok általános jóllétének és munkahelyi jellemzőinek vizsgálata</i>	73
TUDLIK CSILLA: <i>A pályaeérdeklődés három konstruktuma, amely segíti a gimnáziumi tanulók megismerését</i>	85
UNGER VIVIEN ÉVA: <i>A pedagógiai intézményekhez fűződő kapcsolatban szerepet játszó bipoláris élmények összehasonlító vizsgálata</i>	96
VIDA GERGŐ: <i>A tanulási zavar elmélete és diagnosztikája – tanulási zavarral küzdő tanulók kompenzálásának segítése</i>	110

KÉPZÉS ÉS GYAKORLAT

CSIHA TÜNDE NOÉMI:

A szülői jelenlét hatása a motivációra a kora gyermekkori nyelvvelsajátításnál 120

JUHÁSZ VALÉRIA:

A nyelvi tudatosság fejlesztése óvodásoknak és alsó tagozatos tanulóknak dobókockás játékokkal 136

KISSNÉ ZSÁMBOKI RÉKA:

Az óvodapedagógus hivatásra felkészítő képzési tartalmak vizsgálata a hallgatók szakmai gyakorlatainak tükrében 149

KOÓS ILDIKÓ:

Út a nyelvi kompetencia teljessége felé 6–10 évesek anyanyelvi nevelésében: a szintagmák központi szerepe Zsolnai József NYIK-programjában 162

KOVÁCS ELVIRA:

A kooperatív tanulás során előforduló nehézségek a tanítói vélemények tükrében 170

PÁSZTOR ENIKŐ:

Az „egy személy egy nyelv” idegennyelvi módszer bemutatása az Ágfalvi Napsugár Óvodában egy empirikus kutatás tükrében 180

TARY BLANKA:

Tanárok és tanárjelöltek olvasási stratégia használata és olvasási szokásai anya,- illetve idegen nyelven 189

IVÁNCSIK RÉKA – PETŐNÉ CSIMA MELINDA – MOLNÁR MARCELL:

A 7-14 éves sérült, fogyatékos gyerekek és a terápiában velük dolgozó lovak stressz-szintváltozása lovasterápiás fejlesztések hatására 198

RECENZIO

KÉRI KATALIN:

„Testi fordulat” a neveléstörténetben: testnevelés, egészségnevelés Európában a 20. század első felében 212

DÓRA LÁSZLÓ:

Szülők kézikönyve az okoseszközök intelligens használatához 218

TANULMÁNYOK

DOI: 10.17165/TP.2021.3-4.1

BENCÉNÉ FEKETE, ANREA¹

Intercultural Education in Early Childhood

The acceptance of a diverse world begins with recognition at an early stage in life. However, not everyone steps out of their home with an empathic approach and this is why intercultural education should start as early as possible. The main objective of the study is to introduce the opportunities inherent in fairy tales from the perspective of intercultural education via the introduction of fairy tales dealing with multiple aspects of being different; and to introduce the practices applied in the Hungarian educational environment. The tales are analyzed with the method of content analysis, with special respect to diversity and cultural differences; then their educational applicability is analyzed based on the conclusions that can be drawn. The paper introduces the threats and opportunities of applying tales in intercultural education at a very young age, suggesting fairy tales to be used actively, but with suitable professionalism.

1. Introduction

Children are born without prejudices. Preconceptions may come from parents, friends, teachers and from the media as well. The first platform of socialization is the family, where children learn norms, which, however, can be variable from family to family. This is why institutional socialization has a very important role, in which children acquire uniform social norms. My goal is to start multicultural education as early in life as possible, to prevent prejudices brought from the family being transmitted into the community by the children.

Multicultural education starts with entering the society, but first of all it depends on the family; and parents are crucial elements of it. Starting kindergarten opens a new world, however many children arrive with ethnocentric views, accepting only their own norms. These children may sometimes be aggressive, but most often their feelings are generated within the family so with the young ones' help we may form the parents' views as well (Bencéné, 2009).

Multicultural education is the first step to abolish stereotypes. It is referred to as a strategy of educational policy and a toolbar of pedagogy that can be used for the integration of minorities in kindergartens and in schools.

¹ egyetemi docens, oktatási intézetigazgató-helyettes, MATE Neveléstudományi Intézet, Gyermeknevelési Tanszék; email: bencene.fekete.aniko.andrea@uni-mate.hu

We have to provide equal chances to all minorities by assuring to have equal opportunities in education. One of the mainstream topics today is whether integration or segregation is the solution. Integration is very important but segregation has its advantages too. We need to find a balance between segregation and integration, both must be present at the same time in the institutional education in the form of early preschool development programs and remedial education programs.

The goal of the study is to introduce the methods successfully applied by Hungarian educational institutions in early-childhood, where fairy tales are utilized in multicultural education. These methods are integrated in the higher educational system of pedagogues as well, to enable trainee pedagogues practice the new methodology in real-life environment as well.

2. Background

Cultural diversity is also becoming characteristic of Hungary, and the need for intercultural communication is also increasing in public education institutions, as children from minority groups are increasingly present in the classrooms.

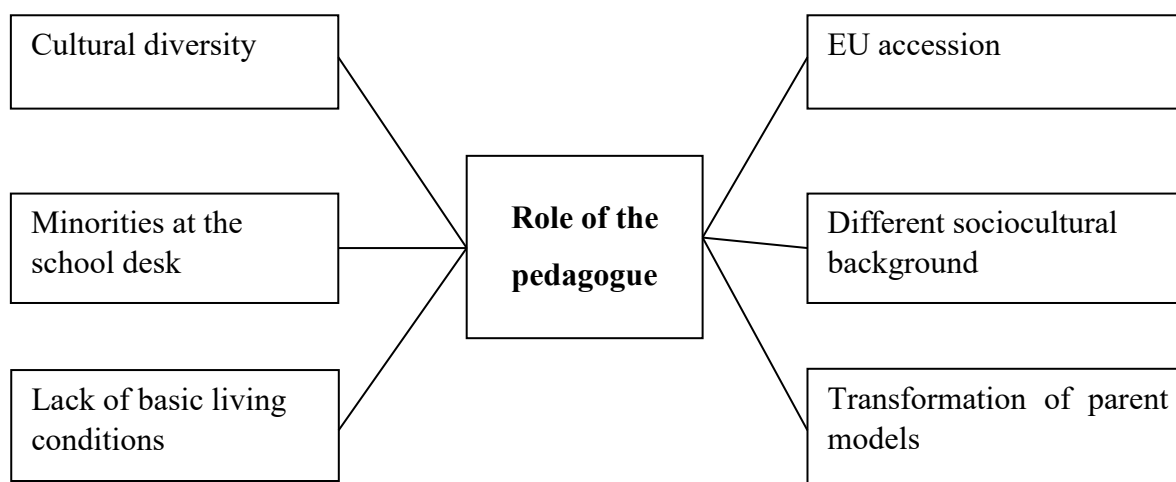


Figure 1. – Problem identification (own figure)

With the accession to the European Union, multicultural education has become a more and more actual topic in Hungary, but its timeliness was born at the moment when different cultures appeared on Earth and will last until they disappear. As an educator, we must first and foremost understand what roles the economy and society of the 21st century expect from the rising generation.

After many years of struggling, we have to see that the standard of the sociocultural environment from which students come is plummeting. There is more and more hunger and even complete neglect among children. If the basic conditions are not in place for subsistence, we have no chance of achieving results in teaching. The transformation of parenting models also creates an unfavorable situation for work at school. In this new situation, educational institutions, educators and parents also need to open up. After mapping the social situation of our time, it becomes clear that we need to address the differences in children's sociocultural environments. We must strive to ensure that the school provides equal opportunities for all children, sometimes from different cultures (Bencéné, 2011).

In Hungary, several stages of development of multicultural education can be observed; despite the fact that educational institutions did not address this issue for a long time, educators were not familiar with this concept. Although efforts have been made in the past, there was no talk at all about the educational situation of children belonging to minority groups during socialism. The transformation took place after the change of regime, when our educational leaders realized that minority groups have different needs and the reason for their school failure presumably lies in uniform education. First of all, school difficulties that caused problems for the largest minority group, the Roma, began to be identified; nowadays, however, attention is already focused on the difficulties of other minority groups too. Following the new educational principles, they are already looking for solutions for the schooling problems of children with disabilities and children from poor socio-cultural backgrounds, so that segregated education is not the only solution for them. Nowadays, integration and inclusion are a general aspiration and an expectation, but the actual solution is still to come.

Inclusive education means a real, internally born acceptance and acceptance of minority groups. In this case, education focuses on the values, relying primarily on the positive personality traits of the students. True inclusion is based on understanding, acceptance, and empathy. Several educational programs have already appeared to improve learning opportunities. It is a social goal to avoid reproduction in the event of disadvantage. Accession to the European Union had a positive effect on the situation of multicultural education in Hungary, as tenders were issued in connection with the National Development Plan (Bencéné, 2015).

Within the framework of the program, educational institutions held project days and weeks that convey multicultural content, developed a program of nationalities and ethnicities, and presented the peculiarities of different cultures in subjects (Torgyik, 2005). In the development of intercultural knowledge, according to Judit Hidasi (2004, p. 142), the most important thing

is not how deeply students know other cultures, but to what extent they have mastered intercultural communication and how internalized the rules of human contact have become for them. The development of intercultural sensitivity and the development of intercultural competence are of outstanding importance in education. This level can be reached by conscious, early-life multicultural family and institutional education, therefore, it would be very important for the development of intercultural competences to start in kindergarten and then continue in primary school (Bencéné – Bence, 2015).

In the studies of Sándor Kovács (1997), multicultural education is referred to as a strategy of educational policy and a toolbar of pedagogy that can be used for the integration of minorities. Judit Torgyik (2005) uses this concept in a broader view; she sees it as a change, an attitude that expects not only sensitivity towards different races, cultures or groups, but includes a brand new aspect that takes difference as a value.

Schools working with multicultural moral are typical of inclusivity and unconditional acceptance. They do not make a selection among children, and do not exclude the ones bearing with special abilities; they do not reject to educate children belonging to minority groups. A multicultural institution has sensitivity for the needs of special groups, creates an adopting social atmosphere and provides a unique, culturally considerate viewpoint. However, this attitude has a future only if parents, students and teachers cooperate. There is a need for a child-centered educational program, highly-educated pedagogues, multicultural curriculums and equipment; but continuous cooperation with parents is also crucial (Torgyik-Karlovitz, 2006, p. 32).

As nowadays more and more students struggling with such problems get into the schools, inclusivity should have an increasing role in everyday life. In multicultural education a new aspect appears, which takes students' specialties into account as a whole, regardless from being social, cultural or biological. They create an adopting atmosphere based on these features, which means that all people taking part in the education accept and respect these qualities (Torgyik, 2005).

3. Fairy tale pedagogy

“The tale does not lead away from reality, as many think, but leads to it, leads deep into the contents of spiritual reality, be it love and hate, the life and death mentioned above, good and evil, struggle” (Vekerdy, 2016).

When listening to a story, a storytelling trance is created, which is an intensely focused attention. In this process, the text heard is transformed into inner images and therefore it thoroughly moves the imagination and the inner world (Boldizsár, 1999). In today's world, this is hugely important, as children spend some of their time in the world of digital gadgets from an early age, such as television, tablet, smartphone, and media-mediated views, decisively influencing children's attitudes towards their peers.

The "gateway to tales" can only be effectively opened up by consciously selecting content that is currently of interest to children (e.g. friendship, siblings, human body), thus effectively developing intra- and interpersonal, emotional, logical, spatial, physical, linguistic and musical intelligence areas (Bajzáth, 2015). In the English-speaking world, the tale is used primarily in the teaching of formulation, and the importance of the folk tale is emphasized in the acquisition of the mother tongue. Guroian (1998) highlights the moral educational effect of folk tales and the fact that children need to be taught what the true values are.

Tales awaken the moral imagination, with which children themselves come to the realization (Guroian, 1998). In the German-speaking world, the application of folk tales in multicultural groups begins already in preschool age, but tales are pushed out of the lives of the older ones (Guerrero, 2006). According to Kay Lorenz, the tale develops language, social competence and resilience through the creation of internal resources through the transmission of core values. Listening to fairy tales develops the imagination, arouses the desire to learn, and stories are also good tools for integration (Lorenz, 2012). Tales from different countries can be a starting point for intercultural education. By identifying with the different fairy tale characters, children can relive different feelings over and over again. This also trains them for the real life situation. By taking many different points of view in role play, the ability of children to put themselves in the shoes of others and to perceive situations from the other person's point of view increases, which is a prerequisite for an increase in understanding and harmony in social interaction (Guerrero, 2006).

4. Intercultural fairy tales

Children can learn tolerance and acceptance through fairy tales. However, it is very important to choose the right tale, which matches the age characteristics of the children. Through explanation and discussion of a given tale they can understand that all people are different, everyone has an equal right to life, to learning, everyone has to accept the others and everyone has to help each other. The key to tolerance is understanding, experiencing the problem on one's

own. It is very important that the child does not only listen to the story but also expresses his or her own thoughts on the topic. However, this requires age-appropriate storytelling methods that help to express thoughts related to the topic indirectly, without the child noticing.

It is essential to help the children understand the multicultural aim with carefully chosen tasks. They can compare the different lifestyles, cultures and traditions. Up-to-date idea of the pedagogues about multicultural education is a must in this case.

Talking about the meaning of the tale is followed by dramatization, drawing or playing situational games with puppets. It is very important for children in the process of understanding to have their own experience, which is realized with the help of an adult. This pedagogical program might help to accept differences and multicultural tales can make up for missing education; it may shape values and show a pattern. But as Figure 2 illustrates, this method, if not applied well, may have some dangers too. Wrong interpretation may create a distorted image and may transmit a negative message, which may be unconscious in many cases, therefore, the educator's explanatory, guiding role in experiencing the tale is important.

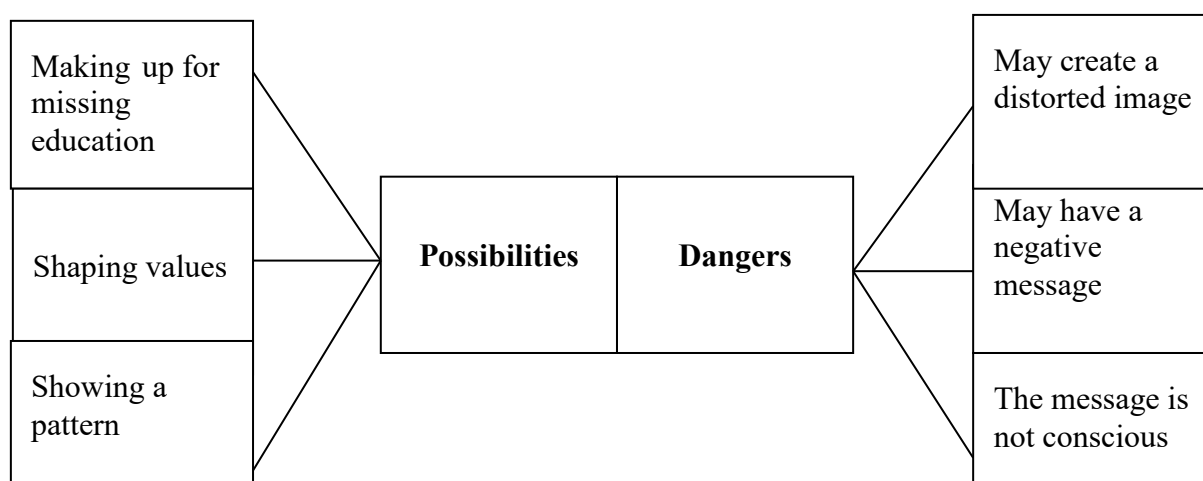


Figure 2 - The impact of multicultural tales (own figure)

There are three groups of multicultural tales: one group helps prevent racial and national discrimination, the second group draws attention to the values of people with disabilities and the third group points out that there are people who are different from others, but still just as valuable.


<p><u>Racial, national discrimination</u></p> <p>The book's title: <i>Little man's color</i></p> <p>Writer: <i>Gyula Böszörményi</i></p> <p>Drawings: <i>Írisz Agócs</i></p>	<p><u>Group of people with disabilities</u></p> <p>The book's title: <i>Lili is a little girl with down syndrome</i></p> <p>Writer: <i>Agnes Lacor – Gwen Le Gac</i></p>	<p><u>Otherness</u></p> <p>The book's title: <i>Lenka</i></p> <p>Writer and drawings: <i>Katalin Szegedi</i></p>
		

Figure 3 - Multicultural fairy tales (own figure)

The purpose of the books is for children to read stories in a form of a tale that point in the direction of interaction and diversity between different cultures, drawing children's attention to the diversity of humanity, differences and their acceptance in honor of ourselves and others.

The book 'Little man's color' presents the diversity of humanity, the values inherent in differences. According to the fairy tale, Father Heaven and Mother of the Moon were concerned with the creation of humanity, but they found it boring that everyone was the same, so they created people of different colors. The tale is about the diversity of humanity, the acceptance of differences through the eyes of a child (Böszörményi, 2009). During the preparation of the session, we collect photos of children of different nationalities as well as images symbolizing the specifics of the country. We draw a big map on wrapping paper and discuss where the children would like to travel and head there first. We place pictures of the children who live there, their favorite foods, toys and the animals typical of the area. It can also be a process taking several weeks, but by the time we get to the end with populating the map, preschoolers will realize that kids are kids everywhere, they go to kindergarten, they like to play and they understand that no one should be stigmatized for their skin color.

The book 'Lili' highlights that life does not always turn out the way we want it to. Every 600th child comes into the world with Down-syndrome. The happiness of families depends on social acceptance in four ways. The book teaches you that you do not have to be afraid of those with disabilities, but you can also love these people who bring a lot of joy to those around them.

People, who are born with disabilities must be accepted and they have the same right to life. Many people imagine the world to be perfect, but it is difficult to articulate what perfect means. There is value in other people as well, but they need to be helped to use it in the society as well. A kid introduces his sister with Down-syndrome, with whom he loves good to play and live. He calls her a moon-faced, almond-eyed child and sees it as not weird, but special, but he says that unfortunately people turn away from them, making strange faces. Maybe they are afraid of her, though not only is Lili good, a little different, but she also looks wonderful and can makes the family happy (Lacor – Le Gac, 2011). The otherness of people born with disabilities needs to be interpreted to the children openly, so that they are not afraid of them, but can accept and help them naturally. It is very important that we do not isolate other people from the world, but help them to integrate into society. This process should begin early in life. The first steps need to be taken jointly by educators, children and parents.

The book *Lenka* by Katalin Szegedi is about a fat little girl, who is looking for friends but everyone is just making fun of her. 'It was in vain to make friends with the girls, but they hardly noticed' - at least that was how she explained the rejection to herself. She starts drawing wonderfully on the asphalt, which gets the kids 'attention. It turns out that she, too, can be outstandingly adept at something, if not at sports games, but she knows things that others do not (Szegedi, 2012). The book is about friendship and acceptance. For children, anything that is different from the specifics of the community can be strange. Either the appearance of the first glasses or a food allergic diet - or any difference that has visible signs - can cause problems. Nothing should be treated as a taboo subject, it should be discussed with the children; and parents can also help us with this. Cognitive programs and project weeks should be organized with the help of the children's parents, where they can learn about differences from all sides. However, it is very important that the topic is always approached according to age specifics, by choosing methods that take specifics of the group into account, answer their questions according to their age and help with understanding.

The multicultural content inherent in the tales should be processed step by step with the children, the best time being when they are not yet confronted with the topic as a problem, but only as a novelty. During the preparation of the topic, prior knowledge related to the topic should be explored. We need to approach the topic taking age-specific characteristics into account so that we do not raise fear in children. A living human world is the best for a fairy tale to present, if the tale is told by an educator. It activates the child's imagination. The third step is the processing of the topic, and talking about the issues raised. The story must be linked to

children's own worlds. We have to listen to their opinions with the help of drama method or puppetry or drawing.

5. Conclusion

Kindergartens working with multicultural moral can help acceptance in multiple ways. They do not make selection among children, do not exclude the ones bearing with special abilities and do not reject to educate children belonging to minority groups. They are sensitive for the needs of special groups, they work with child-centered educational program and there are highly-educated pedagogues. They have multicultural curriculums and they cooperate with parents. Multicultural education helps to understand the situation of the minorities, children and adults with abilities, handicapped people, poor people and talented people. Children also need to understand that not all of them can be as good, as perfect as they think. We can pass on the basic ideas of acceptance to adults through their own children, so that they do not have a preconceived view of the world. In the sessions of multicultural tales, children should be given the opportunity to experience other people's lives; experience where and how they can help their non-average peers to live a happy life. Tales also point to judging others by our own values and not having prejudices prevail in the community.

The key of multicultural education are the pedagogues and the community of school workers. But we also need to reform pedagogue education, they need multicultural knowledge and age-appropriate methodological knowledge. Kindergartens have to be more child-centered too.

„If a child lives with acceptance, learns how to find love in the world.” Brian Tracy

REFERENCES

- Bajzáth, M (2015). *A népmesék és a pedagógia kapcsolatát feltáró jó gyakorlatok gyűjtése, rendszerezése, hiányterületek feltárása, adaptációs lehetőségek bemutatása, kipróbálása és a fejlesztési eredmények rendszerbe illesztése c. kutatásfejlesztési feladat.* [online] <https://tinyurl.com/2bd5j5ra> [2018.04.28.]
- Böszörményi, GY. (2009). *Emberke színe.* Budapest: Csimota Könyvkiadó Kft.
- Bencéné, A. (2009). Az interkulturális szemlélet és napjaink óvodája. In: *ÓTE Tükörkép.* Baja, pp. 67–75.
- Bencéné, A. (2011). Facilities of multicultural education in kindergartens. In: *Practice and Theory in Systems of Education.* Vol. 6 No. 1. pp. 11–16.

- Bencéné, A. – Bence, K. (2015). Multicultural education through foreign language teaching. In: Engin, Arik: *New research into language teaching, learning, and assessment*. Ankara, Turkey, MacroWorld Publishing Co., 97–106.
- Boldizsár, I. (2012). Hogyan segítik a mesék az értő olvasást és az olvasóvá válást? In: *Könyv és nevelés*, 14. évf. 4. sz. pp. 41–53.
- Guerrero, S. (2006). *Märchen als Ausgangspunkt für interkulturelles Lernen*. München, GRIN Verlag, [online] <https://www.grin.com/document/92774> [2020.06.10.]
- Guroian, V. (1998). *Tending the Heart of Virtue – How classic stories awaken a Child's Moral Imagination*. New York, Oxford U. P.
- Hidasi, J. (2004). *Interkulturális kommunikáció*. Budapest: Scolar Kiadó.
- Karlovitcz, T. – Torgyik, J. (2006). *Multikulturális nevelés*. Budapest: Bölcsész Konzorcium.
- Kovács, S. (1997). Interkulturális oktatás-nevelés. In: Báthory Zoltán - Falus Iván: *Pedagógiai lexikon. II. kötet*. Budapest: Keraban Könyvkiadó, p. 57.
- Lorenz, K. (2012). *Märchen in der Pädagogik*. [online] <http://docplayer.org/26649959-Maerchen-in-der-paedagogik.html> [2020.03.10.]
- Lacor, A. – Gwen, L. G. (2011). *Lili*. Budapest: Csimota Könyvkiadó Kft.
- Szegedi, K. (2012). *Lenka*. Budapest: Csimota Könyvkiadó Kft.
- Torgyik, J. (2005). *Fejezetek a multikulturális nevelésből*. Budapest: Eötvös József Könyvkiadó.
- Vekerdy, T. (2016). *Mese! Miért és hogyan?* [online] <https://neteducatio.hu/mese-miert-es-hogyan/> [2020.05.13.]

IZSAK, HAJNALKA¹**Public awareness of correctional education carried out in juvenile correctional facilities**

Special education developed for juvenile delinquents is intended to reduce recidivism, assist their entry and reintegration in society as productive citizens, to develop and strengthen delinquents' self-esteem, sense of responsibility and social utility, close learning gaps, as well as to address the deficiencies in their social, communication, emotional, cultural and learning skills and abilities. Our research aims at providing insight into the perception, awareness of, as well as knowledge and opinions of members of the public related to the education carried out in juvenile correctional facilities. As the social reintegration of former delinquents is a problem affecting the whole society, the public need to be made aware of issues related to juvenile delinquency and correctional institutions, in order to dispel negative perceptions of correctional education and of former juvenile offenders.

1. Introduction

The chief purpose of this study is to provide insight into the perception, awareness of, as well as knowledge and opinions of members of the public related to the education carried out in juvenile correctional facilities. When describing public opinion, it is crucial to establish the nature of public knowledge (Roberts, 2004). Juvenile delinquency is a serious social problem. Some of the most common causes and conditions of juvenile delinquency are poverty, drugs, gangs, abuse and neglect, and truancy. While there have been considerable studies relating to the causes of juvenile delinquency, there is little research on the public opinion, attitudes and knowledge about correctional education carried out in juvenile detention centers and former detainees. Although juvenile delinquency has long been a cause of concern for the public, Roberts (2004) found that most people in the United States, the United Kingdom, and Canada have inaccurate views of juvenile crime and justice trends. According to his findings, Americans are of the opinion that young offenders are very likely to reoffend (Roberts, 2004).

Surveys conducted over the past years reveal that most members of the public subscribe to a number of misperceptions about juvenile delinquency and justice and as is the case with most public views of delinquency, inaccurate perceptions about youth crime and justice can be traced

¹ PhD student, University of Pécs, „Education and Society” Doctoral School of Education; email: [hajnalikaizsak@gmail.com](mailto:hajnalkaizsak@gmail.com)

to the news media (Roberts, 2004). We can see crime stories in the news media, but we almost never have the chance to read or hear about the struggle of correctional educators working with juvenile offenders or the successful rehabilitation of former delinquents. Thus, media consumers tend to make generalizations, considering specific incidents as representing a general decline in society's moral standing. Although the news media play an important role in shaping public perceptions, we should take into consideration that people are more likely to have more direct contact with juveniles, than with other groups of offenders (Roberts, 2004).

Attitudes and values play an essential role in the development of public opinion. Even if they are strongly held, attitudes are subject to change if people come into possession of new facts or perspectives that challenge their earlier thinking. Thus, we cannot disregard the relationship between knowledge, attitude and opinion. For example, it has been demonstrated with respect to the British public, that those survey respondents who were least informed about juvenile crime statistics held the most negative views about the juvenile justice response to crime (Mattinson and Mirrlees-Black, 2000). Referring to the findings presented by Roberts and Stalans (1997), Roberts (2004) states that research confirms that the public's knowledge of punishment and correctional issues is limited and that public attitudes change following the provision of information.

2. Correctional education, reformatory institutions and juvenile offenders

The terms 'juvenile detention center', 'juvenile correctional facility' and 'reformatory institution' are used interchangeably for the purpose of this study, however juvenile detention is short-term confinement, primarily used after a youth has been arrested, but before they have been pronounced innocent or guilty by a court, while correctional facilities are longer-term placements for youth who have been adjudicated delinquent and ordered by a court to be confined. The juvenile detention center, i.e. reformatory operates simultaneously as a penal and a pedagogical institution. As part of the child protection system, it has an educational function, while correctional education is also a sanction involving deprivation of liberty for juvenile offenders. Today, in Hungary reformatories, where reformatory education and pre-trial detention of juvenile offenders is implemented, are under the authority of the Ministry of Human Capacities (EMMI).

Under the law, a juvenile offender is a person between the age of twelve and eighteen years at the time of committing a criminal offence. At the same time, according to Article 343(6) of the Penitentiary Code, a young offender, who has reached the age of eighteen but has not

exceeded the age of twenty-one shall also be considered a juvenile.² A juvenile offender is criminally liable for his or her unlawful acts and may be admitted to a correctional facility on the basis of a final court judgment or during criminal proceedings for the purpose of executing pre-trial detention.

Execution of sentences, such as correctional education, necessarily entails restrictions on certain rights, such as the right to freedom of movement, the right to choose one's place of residence freely, the right to peaceful assembly and the right to strike. At the same time, the reformatory institution provides full service for the young offenders, which includes their care, education and supervision. It also provides them training, work and leisure activities.³ During their stay at the institution, juveniles are compelled to participate in school education, and their student status does not end after passing the so-called compulsory schooling age.

Correctional education is conventionally defined as the educational activities that are carried out while an individual is under the supervision of the criminal justice system (Carver and Harrison 2016). Education carried out in reformatories is based on the premise that all people can be shaped and educated. Although personality traits and characteristics are partly innate endowments, learning, experience, and relationships also have a significant shaping effect (Ruzsonyi, 2006). According to Tamás Módos (1996), education is the activity in the course of which the influence of the personality takes place in such a way that it promotes compliance with the given society.

The aim of special education developed for juvenile offenders is to reduce recidivism, to support their entry and reintegration in society as productive citizens, to regulate their mental state, to improve their educational and professional qualifications, to promote acceptance of basic moral norms and to prepare them for a healthy lifestyle. The special education programmes in reformatories, as well as some individual and group activities, aim to develop and strengthen young offenders' self-esteem, sense of responsibility and social utility, as well as to address the existing deficiencies in their social, emotional, cultural, communication and learning skills and abilities. Reformatory education of juveniles is thus a penal measure, and although it involves deprivation of personal liberty, the correctional institution is not the same as the prison. Compared to the average pedagogical situation, juvenile offenders admitted to a reformatory are in a special life situation and their treatment is specific because their personality

² Act CCXL of 2013 on the execution of criminal sanctions and measures, certain coercive measures and detention (2013. évi CCXL. törvény a büntetések, az intézkedések, egyes kényszerintézkedések és a szabálysértési elzárás végrehajtásáról 343. § (6))

³ Decree of the Minister of Human Capacities no. 1/2015 on the rules of juvenile correctional institutions (1/2015. (I. 14.))

is not yet mature, the structures determining their behaviour are not irreparably fixed yet, so they can be educated and most likely diverted from the criminal career (Ruzsonyi, 2001).

Remarkably little is known about the public's views of correctional education, as there is little publicity of reformatory institutions and people rarely have the chance to hear positive things about them, such as a successful theatre performance given by or community work done by detainees. The first time people usually hear about juvenile correctional facilities is when they are threatened by their parents with the possibility of getting into one in case of bad behaviour. Thus, there is little chance that children will grow up with a positive image about these institutions and those who end up in them.

Nevertheless, research shows that it is important to develop a strategy for involving marginalised and vulnerable groups in the community. One of the major problems of offenders is that they must face significant social adaptation issues, such as family and community stigmatization and exclusion, which have a negative impact on their ability to find work or housing, return to formal education or build a strong network or rebuild individual and social capital. If they are not given help with facing these issues, they are exposed to the danger of unsuccessful social integration, reoffending, reconviction and social rejection (UNODC, 2018).

For most people the primary social influence during the years of early childhood is the family. Under regular circumstances the family provides emotional support, learning opportunities, moral guidance, self-esteem and physical necessities, parents being a critical factor in the social development of children. Empirical findings show that parental behavior can either increase or decrease an adolescent's risk for delinquency and other problem behaviors. On the other hand, in disorganized families in which there is violence and anti-social behavior children are more likely to engage in future delinquency and anti-social behavior (Hurley Swayze & Buskovich, 2014).

According to Hurley Swayze and Buskovich (2014), family structure or composition alone does not cause delinquency, if pro-social attitudes and behaviors are promoted within it. However, lack of clear expectations for behaviour set by the parent, poor monitoring, supervision and inconsistent discipline can be a precursor of later delinquency and substance abuse. At the same time, international research results show, that young people growing up in families with a low socio-economic position, living in poverty, are more likely to commit a crime. The explanation is that the conditions related to this, such as social exclusion, marginalization or undereducation are all decisive factors of criminal propensity. Another negative phenomenon in our society is that more and more children and young people live aimlessly, without having a vision for their future, spend their free time loitering, which

increasingly reduces the chance of their integration. Thus, reformatories and prisons are facing new challenges, as with the spread of drug use and expansion of aggression, the average age of offenders tends to decrease while the number of those who end up in a closed institution is growing.

3. Methodology and results

Although limited in scope this research raises questions about public perceptions of correctional education carried out in juvenile detention centers, as well as attitudes towards former detainees. We have used the virtual snowball sampling method using Facebook, which allowed us to reach a large population in a reasonable time frame, at a reasonable cost. The questionnaire was designed using the online survey software Survio and shared via Facebook. In the course of 23 days it was visited by 492 people and completed by 354, which can be considered to be a rather high response rate. The majority of the respondents agree that detainees need special education and that they should definitely be given a chance to become useful members of the society, however a great number are sceptical about their successful reintegration.

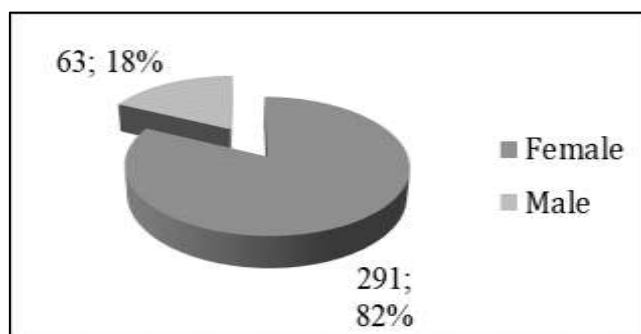


Figure 1. Distribution of respondents by gender

As we can see in *Figure 1*, respondents were primarily female, 82 per cent, i.e. a number of 291 female respondents, while only 63 reported their gender as male out of the total 354. The age distribution of survey respondents is shown in *Figure 2*. below. Adults between the ages of 31 and 49 are over-represented (55%) in this survey sample, while children under the age of 18 are under-represented. The second largest age group is that of the young adults aged 18-30 (30%). Only 3% of the respondents are older than 65. This can be explained by the fact that many people of this age are still not using social media and/or do not have adequate computer skills or access to the Internet.

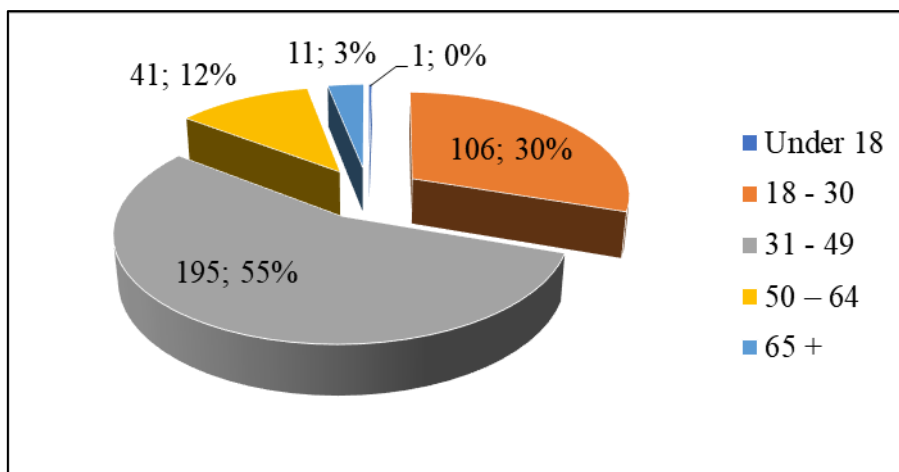


Figure 2. Distribution of respondents by age

As far as respondents' level of education is concerned, as *Figure 3.* shows, 76% have a higher vocational education diploma, a university or a university college degree, 16% have a high school diploma, 5% have a PhD or a DLA degree and only 2% went to high school but did not graduate.

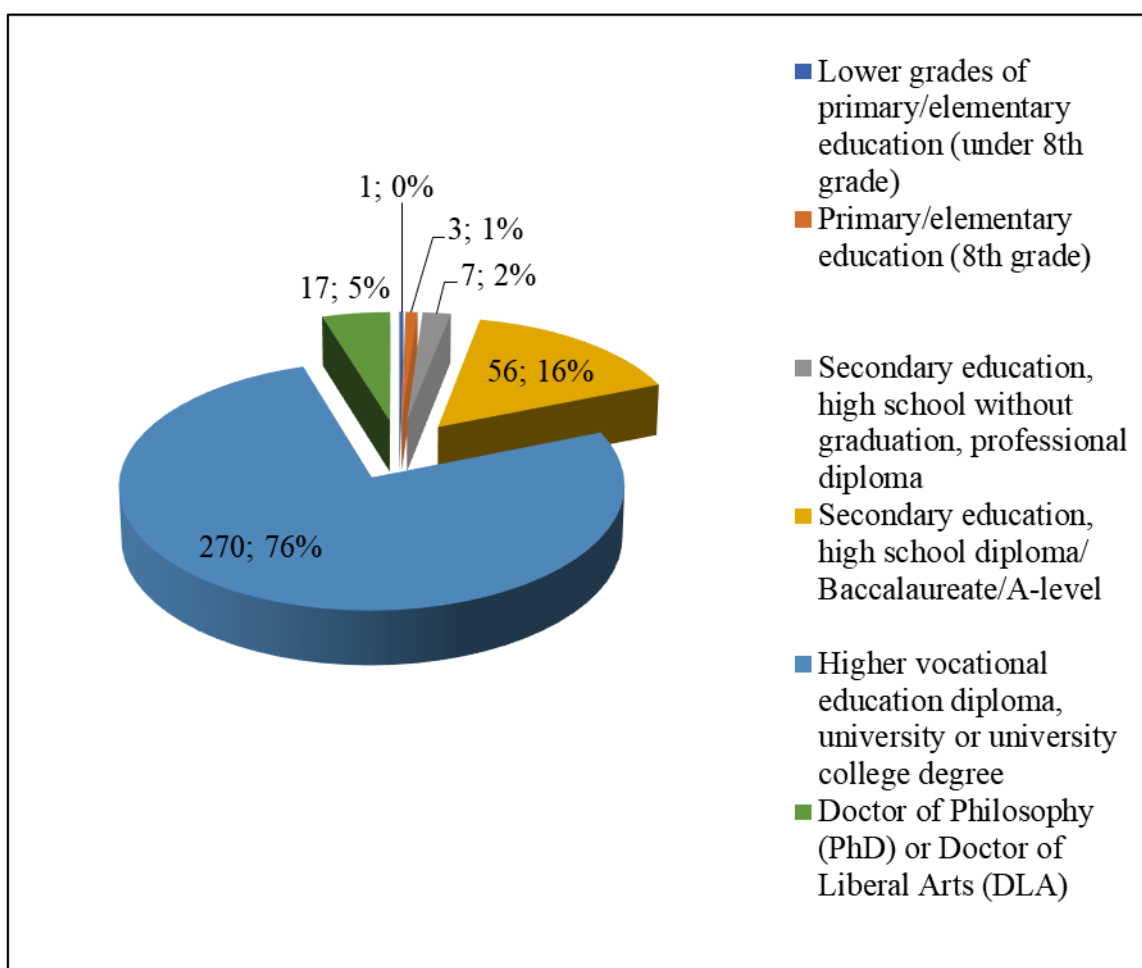


Figure 3. Distribution of respondents by education level

Regarding respondents' occupation, as shown in *Figure 4*, the majority (87%, i.e. 307 people) are employed, 5% are inactive, probably retired, 4% are unemployed and another 4% indicated that they were dependent on some family members.

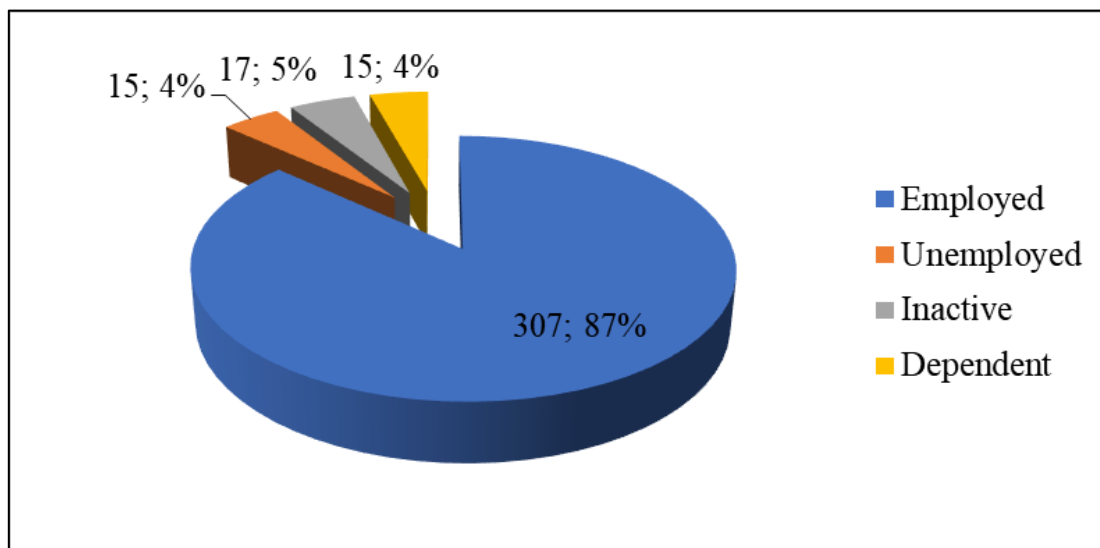


Figure 4. Distribution of respondents by occupation

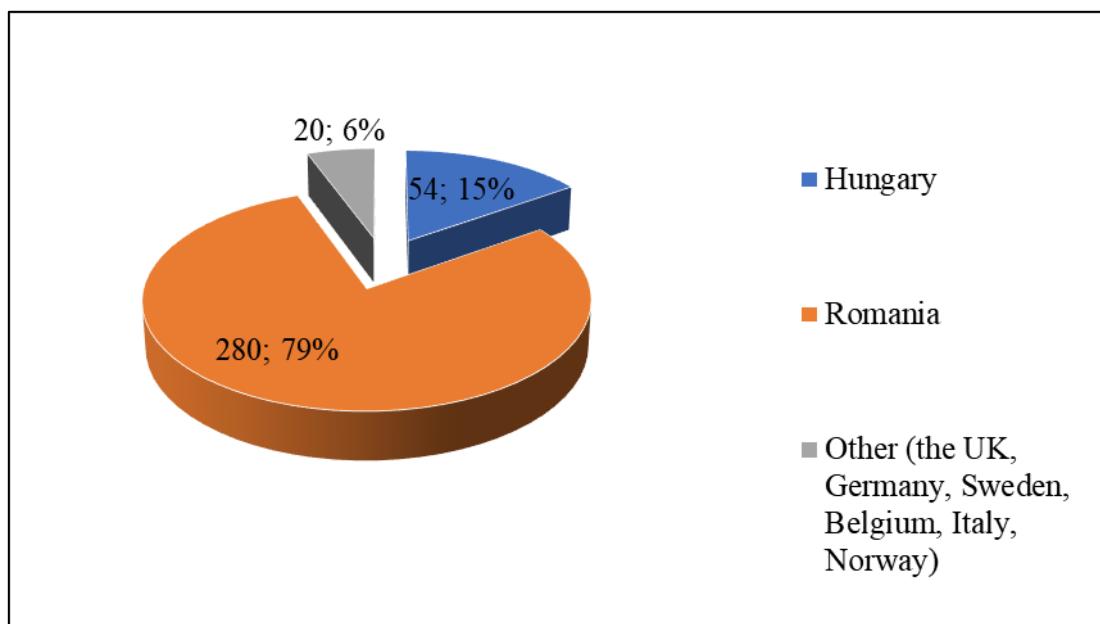


Figure 5. Distribution of respondents by country of residence

Figure 5 shows that the highest reported percentage is that of respondents residing in Romania (79 per cent), followed by that of those living in Hungary (15 per cent), while 6 per cent of the respondents have their residence in the UK, Germany, Sweden, Belgium, Italy or Norway.

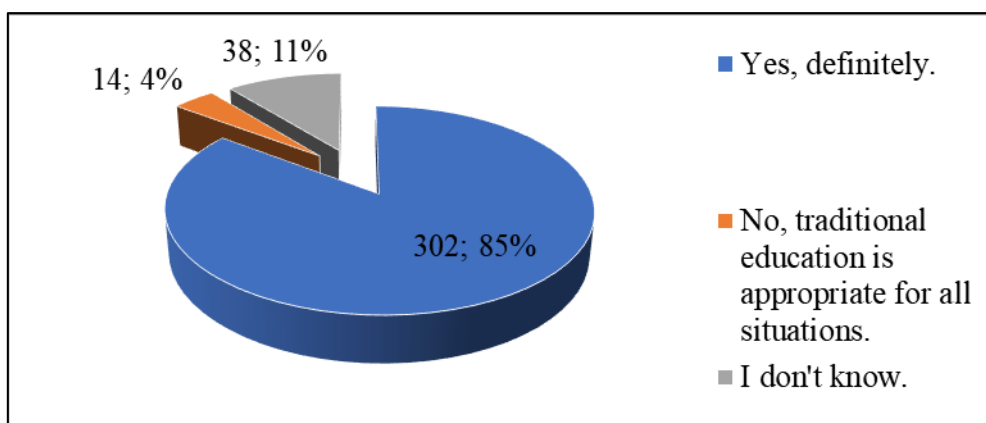


Figure 6. Distribution of responses to the question whether juvenile offenders need special education

To the question whether juvenile offenders need special education, 85% answered that they definitely do, 4% are of the opinion that traditional education is appropriate for all situations, while 11% admitted that they do not know the answer or cannot decide (*Figure 6.*). As already mentioned, the aim of special education developed for juvenile offenders is to regulate their mental state, to improve their educational and professional qualifications, to promote acceptance of basic moral norms, thus supporting their reintegration in society and preparing them for a healthy lifestyle. In addition to its inherent importance, education is also an opportunity for offenders to transform a negative experience (detention) into a positive experience (rehabilitation) (Hackman 1997).

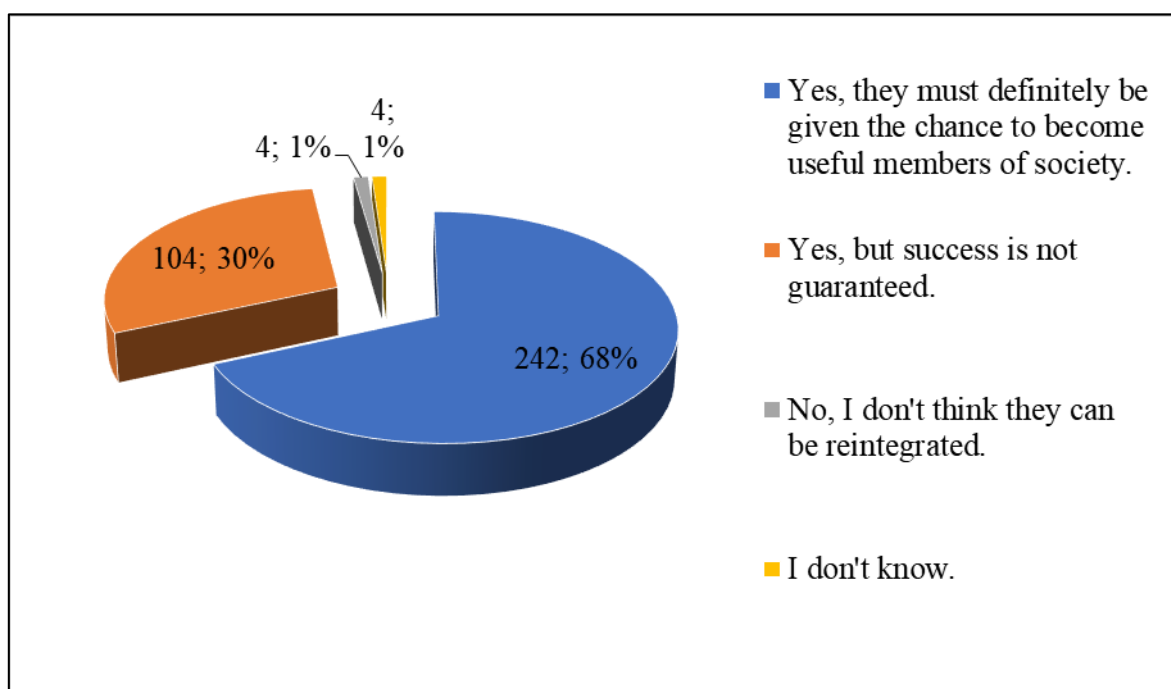


Figure 7. Distribution of responses to the question whether juvenile detainees can be reintegrated in society

As shown in *Figure 7*, in the case of the question whether juvenile detainees can be reintegrated in society, a large number of respondents (247), i.e. 68% believe that juvenile detainees must definitely be given the chance to become useful members of the society, while 30% are sceptical about the success of their reintegration. 1% do not think that offenders can be reintegrated and another 1% do not know.

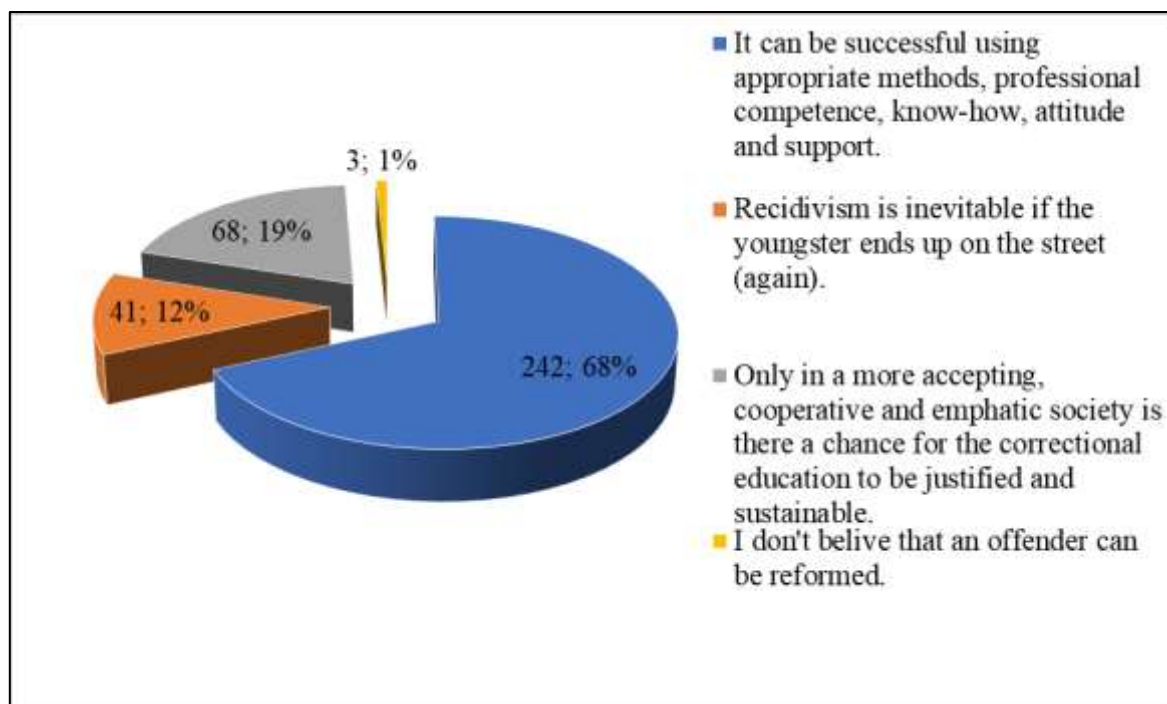
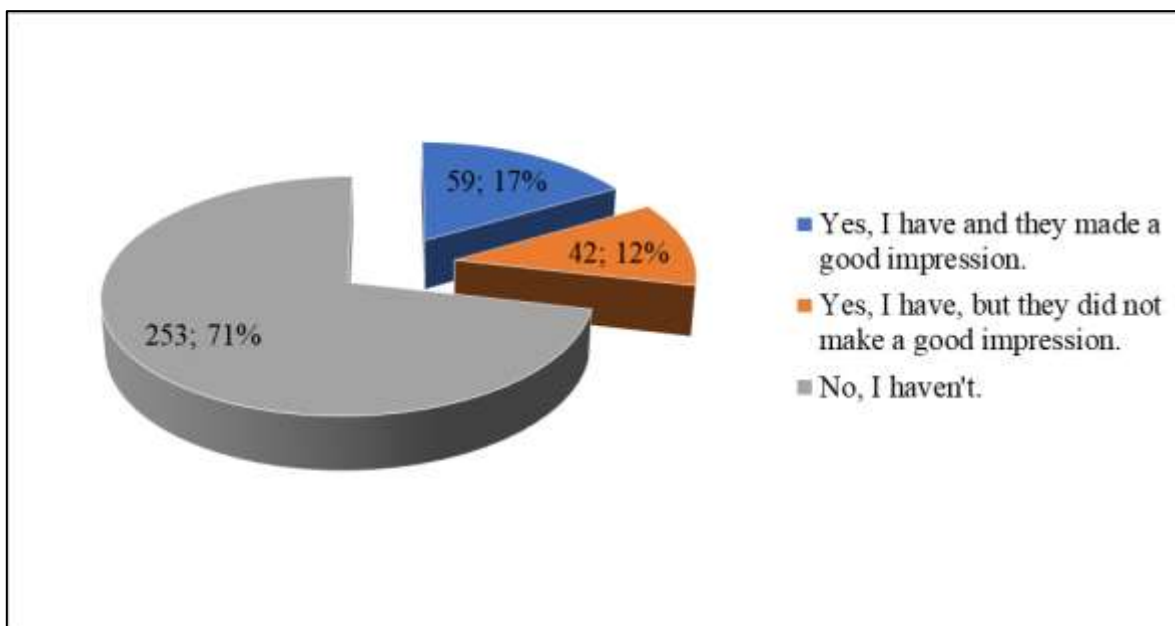


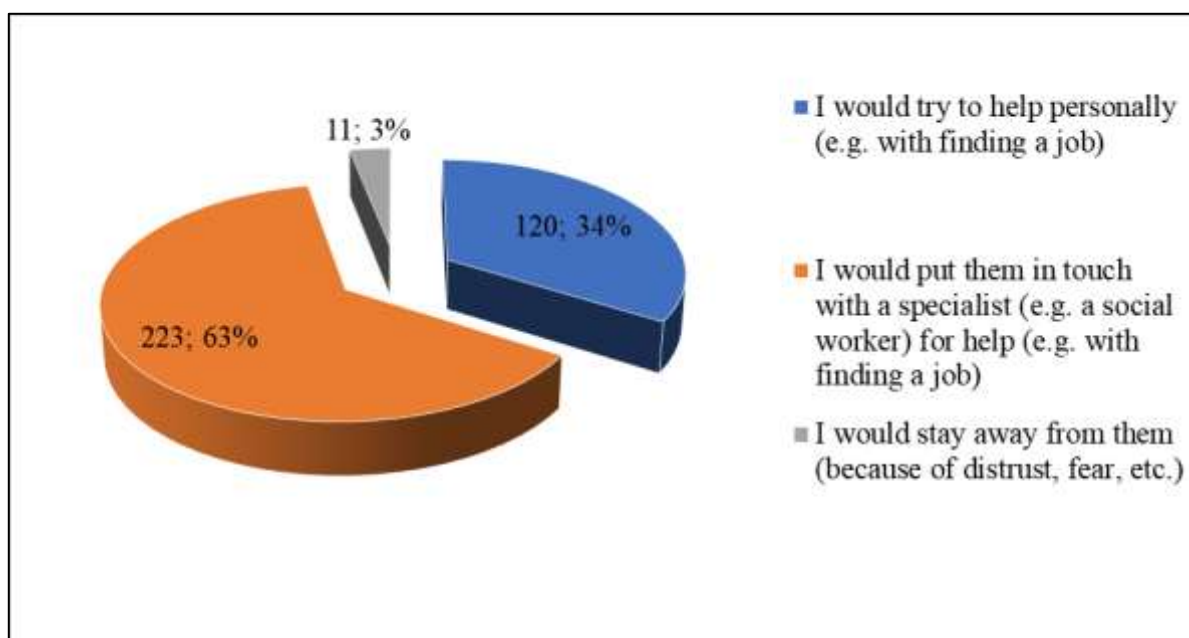
Figure 8. Distribution of responses to the question whether education carried out in juvenile detention centers can be successful

Figure 8. represents respondents' views on the success of education carried out in juvenile detention centers. As we can see the majority (68%) of the respondents believe that with appropriate methods, professional competence, know-how, attitude and support, correctional education can be successful. 19% think that only in a more tolerant, cooperative and empathetic society there is a chance for the correctional education to be justified and sustainable. 12% of the survey participants are of the opinion that recidivism is inevitable if the young offender ends up in the streets after their release, while 1% do not believe that an offender can be reformed.



**Figure 9. Distribution of responses to the question:
Have you ever met a former juvenile detainee?**

Out of the 354 people surveyed, as shown in *Figure 9.*, 253 (i.e. 71%) have never met a former juvenile detainee or offender in person. 17% have already met such a young person and they made a good impression on them, while 12% responded that the former young offenders whom they met did not make a good impression on them.



**Figure 10. Distribution of responses to the question:
Should a former juvenile detainee ask you for help, how would you relate to them?**

34% of the respondents have shown positive attitudes towards personally helping a former juvenile detainee (e.g. finding a job). If they were asked for help, 63% would put them in touch with a specialist, such as a social worker, while 3% would stay away from them because of distrust or fear (*Figure 10.*). This suggests, that on a general level, our respondents showed strong support for the rehabilitation and reintegration of former juvenile offenders.

4. Conclusions

The high rate of response suggests that the problem of juvenile detainees is a topic of interest for many people and that people are growing more and more aware of the fact that the social reintegration of the convicted is a problem affecting the whole society. A high number of respondents believe that with appropriate methods, professional competence, attitude and support correctional education carried out in juvenile detention centers can be successful. Nevertheless, many of the survey participants are of the opinion that recidivism is inevitable if the young offender ends up on the streets again.

On a general level, if being asked for help people prefer to put former juvenile detainees in touch with a specialist, a smaller proportion would help them personally and only a very small number of people would stay away from them because of distrust or fear.

The results indicate that the majority of the respondents agree that juvenile offenders need special education and that they should definitely be given a chance to become useful members of the society. However, a great number of respondents did not seem to believe that juvenile offenders can be successfully reintegrated, which points to the fact that raising public awareness of issues connected with correctional education and training is important to dispel negative perceptions of reformatory institutions and prejudice against former detainees.

We can conclude, that our findings coincide with those of Cullen et al. (2000), as the majority of the respondents strongly support „child saving” and encourage the direction of children at risk for future criminality into a conventional life course. Enhancing early protective factors like supporting juveniles to develop safe identities and helping them build a positive sense of self-worth can help diminish the likelihood of offending or reoffending and re-victimization.

While this study intended to present an insight into the knowledge and opinion of members of the general public related to correctional education, as well as their attitudes towards former detainees, it may establish a base for further study of the topic. Since most of the juvenile offenders will come back into the community, it is worth to get informed about and raise public

awareness of issues connected with the work of reformatory institutions and also to try to find ways to invest in their future. We cannot but agree with Hackman (1997) according to whom investment in education is returned in public safety, employment, and reduction of recidivism and all these can be regarded as crime prevention. Eckenrode's words are still valid today: „*What should really concern us is our contribution to the restoration of society's outcasts*”(1965, p. 9).

The fact that public attitudes change following the provision of information also leads us to the conclusion that further research is needed that explores how it is possible to effectively impart knowledge about reformatory institutions, correctional education and juvenile offenders. However changing public attitudes towards this field will probably require more than simply the provision of information.

BIBLIOGRAPHY

- Carver, L. J. – Harrison, L. M. (2016). Democracy and the Challenges of Correctional Education. *Journal of Correctional Education*, Vol. 67, No. 1, pp. 2–16 [online] <https://www.jstor.org/stable/10.2307/26506624> [01 August 2021]
- Cullen, F. T. – Fisher, B. S. – Applegate, B. K. (2000). Public Opinion about Punishment and Corrections. *Crime and Justice*, Vol. 27, pp. 1–79. DOI: [10.1086/652198](https://doi.org/10.1086/652198)
- Eckenrode, C. J. (1965). What Makes Correctional Education Correctional? *Journal of Correctional Education*, Vol. 17, No. 2, pp. 6–9. [online] <https://www.jstor.org/stable/44817881> [18 July 2021]
- Hackman, K. M. (1997). Correctional Education—Challenges and Changes. *Journal of Correctional Education*, Vol. 48, No. 2, Fire and Ice: The Tumultuous Course of Post-Secondary Prison Education, pp. 74–77. [online] <https://www.jstor.org/stable/23294135> [01 August 2021]
- Hungary, Decree of the Ministry of Human Capacities no. 1/2015 on the rules of juvenile correctional institutions (1/2015. (I. 14.) EMMI rendelet a javítóintézetek rendtartásáról), <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=A1500001.EMM> [15 May 2020]
- Hungary, Act CCXL of 2013 on the execution of criminal sanctions and measures, certain coercive measures and detention (2013. évi CCXL. törvény a büntetések, az intézkedések, egyes kényszerintézkedések es a szabálysértési elzárás végrehajtásáról), <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1300240.tv> [15 May 2020]

- Hurley Swayze, D. – Buskovic, D. (2014). Youth in Minnesota Correctional Facilities: Responses to the 2013 Minnesota Student Survey. Minnesota Department of Public Safety Office of Justice Programs [online] <https://dps.mn.gov/divisions/ojp/forms-documents/Documents/2013%20CKR.pdf> [15 May 2020]
- Mattinson, J. – Mirrlees-Black, C. (2000). *Attitudes to Crime and Criminal Justice: Findings from the 1998 British Crime Survey*. London: Home Office. DOI: [10.1037/e454372008-001](https://doi.org/10.1037/e454372008-001)
- Módos T. (1996). Kérdőjelek. Nevelés, átnevelés, netán valami más? *Börtönügyi Szemle*, Vol. 14, No. 4, pp. 114–117.
- Roberts, J. V. – L. Stalans (1997). *Public Opinion, Crime, and Criminal Justice*. Boulder, Colorado: Westview Press
- Roberts, J. V. (2004). Public Opinion and Youth Justice. *Youth Crime and Youth Justice: Comparative and Cross-National Perspectives*, Vol. 31, pp. 495–542. DOI: [10.1086/655347](https://doi.org/10.1086/655347)
- Ruzsonyi P. (2001). Bűn-büntetés-reszocializáció. *Belügyi Szemle*, Vol. 49, No. 6, pp. 39–62.
- Ruzsonyi P. (2006). A kriminálpedagógia lehetősége a börtönadaptáció és a társadalmi integrálódás érdekében. *Börtönügyi Szemle*, Vol. 25, No. 2, pp. 21–33.
- United Nations Office on Drugs and Crime (2018). *Introductory Handbook on The Prevention of Recidivism and the Social Reintegration of Offenders*, Vienna: United Nations [online] [12 April 2020]

KÁNTOR ZSUZSANNA¹

Mi jár a gyermekek fejében? – A koragyermekkori tanulás szülői és óvodapedagógusi szemmel

Milyen a koragyermekkori tanulás mai értelmezése? Hogyan gondolkodnak a témában a szülők és az óvodapedagógusok? Mit tartanak fontosnak a materiális környezet szerepével kapcsolatban? Kutatásom célja egyfajta állapotfelmérés volt, amely során megerősítést nyert korábbi felvetésem, miszerint a szülők szeretnék mindent megadni az óvodáskorú gyermekeiknek. A XXI. századra bebizonyosodott, hogy a tanulás fogalma és a hozzá kapcsolódó attitűd kettévált. A szülők szerint a gyermeki tanulás magától megy végbe, illetve a túlélésért végzett tevékenység, miközben a materiális környezet szerepe meghatározó. Fontos lenne felhívni a figyelmet a szülői mintaadó szerepre és a felelősségtudatra, az óvodában dolgozó szakemberek által nyújtott tudományos és releváns közérthető információkra neveléssel kapcsolatban.

1. Bevezetés

A megismerés általában az ismeretek megszerzéséről, szerveződési szintek rendszereződéséről és azok alkalmazásáról szól. A tanulás valaha egy teljesen nyilvánvaló dolog volt, maga a fogalom nem igényelt különösebb magyarázatot. Az áthagyományozódás szervezett oktatás nélkül zajlott, de az életre való felkészítés a közösség túlélését szolgálta. A megismerés és a valóság nagyon közel állnak egymáshoz, de a mai napig szükséges hozzá az észlelés, amely alapvetően kognitív folyamat, amiből sok minden születhet (Neisser, 1984). Az intelligenciát magasztaltuk sokáig, és nem gondoltuk, hogy lehet belőle többféle. Szép lassan beszivárgott a hétköznapi életbe az érzelmek fontossága, és visszatért újra a társas létünk előtérbe helyezése. Gyermek kultúránk, gyermek képünk változott és változóban is van, tendenciák, divatok, álláspontok, nézetek sokasága jelenik meg a világhálón. A gyermekeknek elsősorban a felnőttek „adnak” (közvetítenek) kultúrát, illetve tárgyi, személyi és szellemi környezetet. Széles spektrumban igyekeztem feltérképezni a koragyermekkori tanulás mai értelmezését és a nevelési környezetére vonatkozó álláspontokat azoktól a személyektől, akik a gyermekeket közvetlenül körülveszik. A tanulásnak létezik még ma is egy szűkre szabott fogalmi határa, amelyet sokan úgy értelmeznek, hogy az iskolapadban, formális keretek között egy tanítótól, egy tanártól elsajátított tudást takar. Úgy érzem, hogy a tanulás megfogalmazása nagyon diverzív, ezért a

¹ Óvodapedagógus, Soproni Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Kar, Neveléstudomány mesterszakos hallgató; email: kantor.zsuzsi.oped@gmail.com

kutatási célom egyfajta helyzetfelmérés. Vizsgálom a koragyermekkorai tanulás mai felfogását és a gyermeket körülvevő külső környezet jelentőségét szülői és óvodapedagógusi szemszögből. Vizsgálódásaim során több perspektívából figyelem meg a véleményeket. Kutatásom kezdetén a szülőket térképezem fel, akiket remélhetőleg elgondolkodtat néhány kérdés, vagy választható állítás a kérdőívemben. A következő vizsgálat az óvodapedagógusok véleményére összpontosító fókuszcsoportos beszélgetés keretében valósult meg. Az eredményeket külön-külön elemeztem. Az egész aspektust megnéztem a metaforaelemzés módszerével, mert kíváncsi voltam arra, hogy mindazt, amit eddig állítottak, a metaforákban visszatükröződnek-e. A gyermekek világa hatalmas misztikussággal bír, amit a felnőttek már gyakran elfelejtenek, így a mai napig érdeklődve fordulnak a kérdés felé, vajon mi jár a gyermekek fejében?

2. Elő kutatás

Elő kutatásom kiindulópontja felsőoktatási tanulmányaim kezdetére tehető, amikor is feltűnt ismeretségi körömben egy jellegzetes problematika. A kismamáktól kezdve az óvodás gyermekekkel megáldottakig elég széles spektrumra jellemző, hogy fontosnak tartják a tárgyi környezetet. Tulajdonképpen csekély hangsúlyt fektetnek arra, hogy megismerjék a leendő vagy cseperedő gyermekük életkori sajátosságait. Ha a szülők mégis felfedezésre adják a fejüket, jellemzően könnyen emészthető, kétes eredetű forrásokat keresnek fel. A felmerülő problematikámra megerősítést kaptam, amikor 2018 őszén a Soproni Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Karán elindult a Szülők Egyeteme, „Szeress, nevelj okosan!” kezdeményezés. A program célja a tudomány népszerűsítése volt. A főszervezővel készítettem egy mini interjút a program sikerességéről. A szóbeli kikérdezést választottam kutatási módszernek az interakciós kapcsolat dinamikájában bízva (Falus, 2011). A megkérdezett személy elmondta, hogy a program elsősorban hangzott, azonban a meghirdetett alkalmakra csak az idősebb korosztályból jelentkeztek, és jelentek meg kevés létszámban. A megkérdezett elmondása szerint, az oktatók úgy érezték, hogy a szülők kevés hangsúlyt fektetnek a nevelés tudományos megközelítésére. A kiemelt célközönség érdeklődésének a hiánya elszomorító, aggályokat vet fel társadalmi szempontból. A szellemi táplálék, az inspiráló aktív környezet biztosítása komplex feladat, bizonyos ismeretek, módszerek, technikák nélkül nehezen megvalósítható. A család szerepe az egyén életének megalapozásában nélkülözhetetlen. A jövőbe okosan kell befektetni, és ez nem szűkíthető le csak anyagi, materiális kérdésre. A gyermeknevelés központi kérdés kellene, hogy legyen. Hazánkban a mai szülőknek ezt még tanulniuk kell, amit az idősebb korosztály egyes tagjai már

élettapasztalatuknál fogva éreznek. Jelen korunkban a materiális környezet kultusza fontosabbnak tűnik, mint az életkornak megfelelő gyermeki szükségletek. Aktuális, figyelmet érdemlő témának gondolom a tárgyi környezet és a tanulás perspektíváit.

3. A kutatás bemutatása

Kutatásomban nem volt céloom előzetes dedukció alapján megfogalmazott hipotézisek igazolása vagy cáfolása. Inkább a valósághelyzetet mértem fel az óvodapedagógusoknak és a szülőknek tanulásról alkotott nézeteikkel kapcsolatosan. A családi nevelés és az intézményes nevelés bizonyos nézőpontokból megegyezik, mégis bőven akadnak különbségek. Gerald Hüther neurobiológus szerint (2017) „a gyermekek kertje” lassan üvegházra hasonlít, utalva ezzel jelenkorunk környezeti problémáira és a tendáló attitűdökre. A XXI. század kihívásaival az a pedagógus tud megküzdeni, aki adaptív, alkalmazkodó, és rugalmas, illetve a szülőkkel való kapcsolattartásra nagy hangsúlyt fektet. A gyakorlati és elméleti problémák megoldása, csak szakmai kommunikáció segítségével érhető el.

3.1. A kutatás célja

Az ingergazdag környezet optimális megléte, mind a gyermek otthonában, mind a nevelési intézményben hosszabb távon létfontosságú, de ehhez a kölcsönös kommunikációs csatornának működnie kellene. Minden társas érintkezés valamilyen tárgyi környezetben játszódik le, és ezek gyakran döntőek lehetnek kapcsolatainkra (Forgas, 1989). A testi és lelki egészség megléte szélsőségektől mentesen lesz optimális. Nem zárom ki azokat a jelenségeket sem, melyek nem azonnal és közvetlenül járulnak hozzá a kutatás határfokához.

3.2. A kutatás kérdésfelvetései

Az induktív leíró kutatási stratégia kérdésfelvetések megfogalmazását tette lehetővé. A pedagógiai valóság helyzetét szeretném feltárni. Ebből adódóan nem vállalkozok összefüggések megállapítására. A problémaérzékenység a kérdésekben jelent meg, a gyakorlatban nehézség támadt, mivel a tudományos ismeretek hiánya akadályokhoz vezetett. Alapvető kérdéseim a következők:

- (1) Hogyan tanul a mai gyermek?
- (2) Milyen hozzáállást tanúsítanak a szülők a gyermek megismerési folyamataihoz?
- (3) Honnan tájékozódnak a szülők a gyermeknevelés témaköréről?

- (4) Milyen ismereteik vannak a felnőtteknek a paradigmaváltó tanulásfelfogásról (konstruktivizmus, neurokonstruktivizmus), illetve a legújabb pedagógiáról (neuropedagógia)?
- (5) Mit értenek a célcsoportok ingergazdag környezetben, hogyan jellemeznék?
- (6) Milyen szerepe van a nevelésben ma a digitális eszközöknek és technikáknak?

Ezen kérdések alapján indult el a kutatás kidolgozása. Rejtett céljaim, hogy a két résztvevő csoport figyelmét ráirányítsam a paradigmaváltó tanulásfelfogásokra, illetve a csoportok közötti kommunikáció fontosságára. A posztmodern gyermekek túlélése érdekében több szakma kommunikációját, együttműködését és összefogását tartom szükségesnek ahhoz, hogy a szülőkhöz érdemben eljussanak a gyermekre vonatkozó releváns, kongruens és tudományos információk. Arra számítok, hogy a konformista életmód felülírja a konstruktivista szemléletet.

3.3. A kutatás menete és módszerei

Az induktív kutatási stratégiából adódóan a pedagógiai valóságból, empiriából kiindulva, adatokat gyűjtve, elemelve, általánosítva jutok el a célomig, kérdéseimre így kapva választ. A módszerek kombinatív alkalmazása magától értetődő volt, így többlépcsős csoportos mintavételt terveztem. A pandémia miatt kialakult társadalmi távolságtartás érdekében online felületen valósítottam meg. A kutatás során az előkutatást és a szakirodalmi áttekintést leszámítva, három különböző megközelítésben gyűjtöttem információt:

- (1) A szülők voltak a célcsoport, ezért zárt és nyitott kérdéseim kérdőíves strukturált formában, online jutottak el hozzájuk egy népszerű közösségi oldal segítségével. Az önkitöltős online kérdőív 2020.10.15.-2020.10.20. közötti időszakban volt elérhető, nyitottsága miatt bárki kitölthette. A válaszadók száma 356 fő. Az eredményeket kvantitatív és kvalitatív összegzésként ismertethessem.
- (2) Az óvodapedagógusokat csoportos strukturált interjú keretében szólítottam meg, nyílt kérdésekkel. Az alanyok nézeteit fókuszcsoportos interjú keretében tártam fel, adott témával kapcsolatosan, miközben a terjedelmet behatároltam. Rögzítése képernyőfelvételen keresztül történt kvalitatív elemzés céljára, amihez a résztvevők hozzájárultak. A fókuszcsoportos beszélgetést 2020.10.20. tartottuk meg, egy-másfél órás intervallumra terveztem 6 óvodapedagógussal.

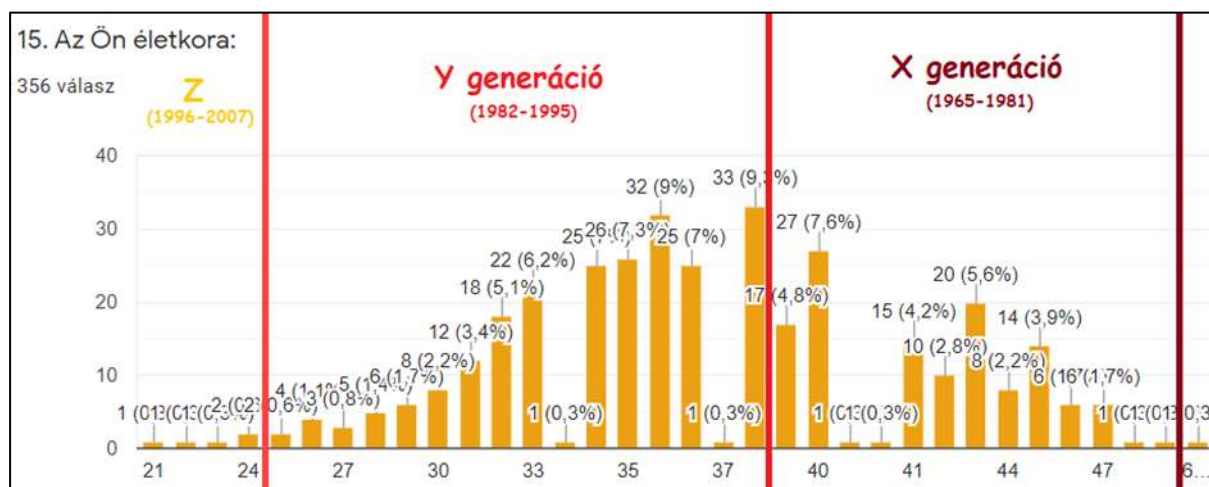
(3) az „Easter egg²” a szülői kérdőív és az óvodapedagógusi fókuszcsoporthoz beszélgetésben a metaforaelemzéshez szükséges „rejtett” kérdés volt. Mind a két csoportnak ugyanazt a mondatot kellett befejeznie egy szóval, vagy jelzős szerkezettel, illetve megindokolni a miéértjét.

4. A kutatási eredmények elemzése

Kvantitatív és kvalitatív adatokból a következő megállapításokat csak a vizsgált mintára nézve gondolom érvényesnek.

4.1. A szülői perspektíva

A kérdőív első részében a kitöltők családjára és gyermekére/gyermekére vonatkozó kérdések szerepelnek, míg a kérdőív végén 5 kérdés a válaszadó személyére vonatkozik. Az ország minden megyéből kaptam válaszokat. A válaszadók megadott életkoruk alapján három generációba sorolhatók. Én a köztudatban lévő generációs sémát vetítettem rá az eredményeimre, Nemes Orsolya könyve alapján (Nemes, 2019. 22.o.).



1. sz. ábra: Életkori görbe és generációk a köztudatban
(Forrás: saját szerkesztés, alapja Google Űrlap eredmény)

A vizsgált minta 63%-át Y generációs szülők adják, ez azért fontos, mert mindazon kutatási eredmények, amelyek a tanulmányban benne foglaltatnak, azoknak a hatása tulajdonképpen az Y generáció által nevelt Alfa generációs gyermekeken fog megmutatkozni, érződni. A mintában mindenkinek van gyermeknevelési tapasztalata, de jelenleg 309 fő nevel óvodáskorú gyermeket

² Az Easter Egg kifejezés a PC és konzol programokban speciális billentyűkombinációkra vagy műveletsorokkal aktiválódik. Az alkalmazásokban elrejtett titkos üzenet vagy funkció, elvértve valamilyen bővítést is takar.

bevallásuk szerint. A kitöltők 60%-a nem végzett pedagógiai-pszichológiai tanulmányokat, ami azt jelenti, hogy ösztönszerűen, vagy családjukban megismert minták alapján nevelnek.

A kérdőívben két kérdés vonatkozik a gyermeknevelésre. Ezen eredményekből elmondható, hogy a megkérdezett szülők 85% a családi- és baráti körből tájékozódik neveléssel kapcsolatos problémák esetén. Meglepő eredmény, egyben elszomorító is, hogy 31% veszi igénybe csupán a köznevelési intézményekben dolgozó szakemberek segítségét.

Gyermekneveléssel kapcsolatos tanácskérés, tájékozódás forrása	Ingergazdag környezet jellemzői
85% Család, barátok, szülők	83% fontos a fejlesztő játékeszköz
55% Internet alapú forrás	66% szerint lényeges a gyerekszoba bútorzatának minősége és ára
42% Könyvek, folyóiratok	86% nem szívesen ad műanyagból készült játékot gyermekének
31% Köznevelési intézményekben dolgozó szakemberek	66% fontosak a digitális eszközök

1. és 2. táblázat: Tájékozódásra és ingergazdag környezetre vonatkozó kiemelkedő adatok (N=356)
(Forrás: saját szerkesztés)

A kérdőívben két kérdés a gyermeket körülvevő környezetre vonatkozott. Az inger gazdag környezet eredményei kapcsán kiderült, hogy fontosnak gondolják a játék és tárgyak fejlesztő szerepét, minőségét, árát, anyagát, és a játékok között szerepet kell kapnia a digitális eszközöknek. A válaszok magas százalékaira utal, hogy a megkérdezett szülők gondolkodásában a materiális környezet nagyon is meghatározó szerepet játszik. A környezet jellemzői a szülők esetében fizikális összetevőkből állnak.

A tanulásról alkotott vélemények négy kérdés eredményeinek összegzéséből alakultak ki, amit kétféleképpen lehet nagyító alá tenni.

Tanulással kapcsolatos attitűd	Hogyan tanulnak a mai gyerekek?
88% szerint a természetben többet lehet tanulni	33% tapasztalat, érzés, érzékelés, élmény alapú
	24% játék, mint tanulást segítő tevékenység
44% szerint az intézményen kívül lehet többet tanulni	19% Szociális közeg fontossága
	10% Utánzás alapú tanulás
40% vallja, hogy a túlélésért tanul gyermeke	14% egyéb

3. és 4. táblázat: Tanulásról alkotott vélemények (N=356)

(Forrás: saját szerkesztés)

Az egyik az attitűdre vonatkozik, minthogy a válaszadók 88%-a szerint a természetben lehet a legtöbbet tanulni. Viszont az is kijött a kutatás során, hogy a szülők 40%-a szerint a tanulás valamilyen túlélésért végzett tevékenység. Számomra ez azt sugallja, hogy a tanulásban nincs öröm, játék, élmény, csupán egy eszköz, hogy valamit elérjünk, megszerezzük az életben.

Arra a nyílt végű kérdésre, hogy hogyan tanulnak a mai gyerekek, a válaszok eloszlottak. A 4. táblázat alapján elmondható, hogy 33% úgy véli, hogy tapasztalat, érzés, érzékelés, élmény alapján történik, majd megemlíti a játékot, mint tanulást segítő tevékenységet, a szociális közeget és az utánzás alapú tanulást. Ezek a kategóriák tulajdonképpen lefedik mindazon tanulási típusokat és folyamatokat, amelyeket a fejlődéslélektan is említ. Amennyiben megnézzük a válaszokat, akkor megállapítható, hogy ezek közül kettő olyan van, amelyben valóban a szülőknek van bármiféle szerepe a tanulás folyamatában, a szociális közeg és az utánzás alapú tanulás kategóriákban. Ha nagyon összesíteni szeretnénk a válaszokat, akkor elmondható, hogy 57% mondta, hogy magától megy végbe a tanulás, és 29% mondta csak azt, hogy kell a tanulásához valamiféle szociális interakció, egy utánzásra serkentő minta, modell a gyermek számára. Egyértelműen 10% ismeri fel, hogy mennyire fontos mintát tölt be a felnőtt a gyermekének életében a tanulás során az utánzással.

4.2. Az óvodapedagógusok véleménye

Az írásbeli interjú után feltétlenül egy szóbeli interjút terveztem, de a pedagógusi réteg megszólításához, több mintaadóra volt szükségem. A gyermek életében a szülők mellett fontos szerepet tölt be a pedagógus. A fókuszcsoporthoz beszélgetés a pedagógiai vizsgálódás területén ideális választásnak tűnt, jelen kutatás széles körű értelmező jellegéből fakadóan. A pandémiás vészhelyzet miatt könnyebb volt online térre megszervezni, így a Google Meet-en zajlott le az

esemény. A fókuszcsoportos beszélgetés során megismertem az óvodapedagógusok véleményét.



2. sz. ábra: Az óvodapedagógusok összesített véleménye
(Forrás: Saját szerkesztés)

A pedagógusok úgy gondolják, hogy a gyermekneveléssel kapcsolatos tájékoztatás legfőbb és legfontosabb formája a személyes megbeszélés. A környezet szerepével kapcsolatban elmondták az óvodapedagógusok, hogy véleményük szerint fontos az esztétikus környezet, a játékeszköz, de sokkal fontosabb a társas környezet, szeretetteljes légkör, érzelmi kötődés, támogató attitűd és egy biztos, következetes szokás- és szabályrendszer kialakítása. Ez alapján elmondható, hogy mások a prioritások a szociális színtereken.

4.3. Metaforaelemzés – avagy Ariadné fonala

Kutatásom utolsó etapja a metaforaelemzés, amellyel a gyermek tanulására vonatkozó mélyebb összefüggéseket kerestem. Az empirikus többlépcsős kutatás a válogatott szülői mintából, és a pedagógusok véleményének felméréséből történt. A metaforaelemzés célja a koragyermekkorai tanulás felfogásának elemzése. A tanulás fogalmának ismerete abból a szempontból lehet fontos, hogy jobban megismerhessük a gyermek körüli személyek tudattalanában gyökerező, olykor (én)elvárásokként megtestesülő gondolkodásmódokat. A görög mitológiában Ariadné fonala segítette Thészeuszt a Minótauros labirintusából kijutni. Az én esetemben a metaforaelemzés segít nekem eligazodni a koragyermekkorai tanulás útvesztőjében. Az individuális és az általános tulajdonságok között kapcsolatteremtő lehet, hogy a sok elem halmazokba sorolható legyen. Ezek a létrehozott halmazok nem zártak. Mára elfogadott, hogy a metafora megelőzi a fogalomalkotást és a „kimondhatatlant” is felszínre vezetheti. Mindkét kutatásba be volt

építve a kérdések közé a metaforaelemzéshez szükséges befejezendő mondatrész. Azt kértem, hogy egészítsék ki egy jelzős szerkezettel vagy szóval, „*a gyermekek tanulása szerintem olyan, mint...*”



3. sz. ábra: Hogyan vélekednek a szülők és az óvodapedagógusok a gyermeki tanulásról a metaforaelemzés során
(Forrás: WordArt saját szerkesztés)

Kiderült, hogy a legtöbben a gyermeki tanulást egy szivacshoz hasonlítják. Ez esetben azt gondoljuk, hogy a tanulás egy magától végbemenő folyamat, mivel úgyis magába szív mindent. Hasonlóképpen vélekednek azok, akik a növényeket jelölték meg a tanulás szimbólumaként, bár ez esetben már egy kicsi gondozás, kapálás, locsolás, ápolás már megjelenik szükségképpen. Ahogy a válaszok ritkulnak, a beavatkozásnak a minősége és mértéke is változik. Az építkezés már abszolút cselekvő tevékenység, hiszen bonyolult, megtervezett, mások által végrehajtott folyamat. Ebből arra tudok következtetni, a válaszadók úgy gondolják többségében, hogy ebben nekik nincs szerepük, jelentőségük, a gyermeknek ez magától megy.



4. sz. ábra: Egyedi válaszok a gyermeki tanulásról a metaforaelemzés során
(Forrás: WordArt saját szerkesztés)

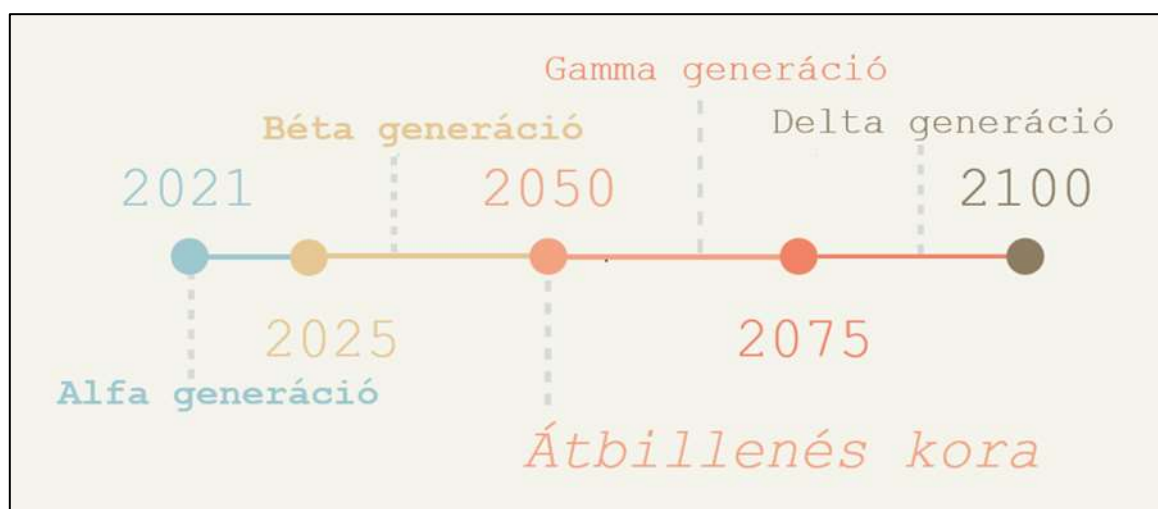
5. Kutatási következtetések, gyakorlati implementáció

Végül szeretném összegezni a fontosabb kutatási eredményeket. A szülők többsége azt gondolja, hogy a gyermeki tanulás magától megy végbe, nincs szükség se utánzásra készítő mintára, se facilitátorra. Hiányzik belőlük egyfajta felelősségtudat, hogy a szülői szerepet megélhesse, egyszerűen nem érzik a gyermeki tanulási folyamatban. Kutatási következtetésem, hogy a szülők, mivel legtöbbször a család, barátok vagy az internet segítségét kérik a gyermeknevelési problémák esetén, ezért nem fordítanak kellő hangsúlyt és figyelmet arra, hogy vannak gyermekneveléssel foglalkozó szakemberek, akik az óvodában is megtalálhatók és tudnának velük kommunikálni és beszélgetni. A legnagyobb és legfontosabb következtetés, hogy a szülők számára a materiális környezet szerepe meghatározó, döntő. Az attitűd és a tanulás fogalma kettévált a kutatás során. Az előző következtetések alapján úgy gondolom, hogy rendkívül fontos lenne az óvodában dolgozó szakembereknek közvetíteni a szülők felé azt, hogy a gyermeknevelésről szóló információkat olyan emberektől kérdezzék meg, akik tudományos és releváns közérthető válaszokat tudnak adni a felmerülő problémákra. Forduljanak bátran szakemberhez. Próbáljuk a szülőkkel megismertetni azt, hogy az óvodában kik dolgoznak, hogy hova lehet fordulni. Próbáljunk meg hiteles információkat adni. Fogadjuk el a szülőket, hiszen nem végeztek többségében pedagógiai-pszichológiai tanulmányokat. Lehet, hogy nincsenek tisztában a szerepükkel és a felelősségükkel, de hangsúlyozzuk számukra a szerető, támogató légkör mennyire fontos, a termékeny aktivitás, miközben tanul a gyermek. Illetve azt is hangsúlyozzuk, hogy a szülő-gyermek érzelmi kapcsolat alapvető fontossággal bír a gyermek fejlődése és az

utánzásos tanulás tekintetében. Végül, mindennél fontosabb, hogy minőségi időt töltsenek a gyermekükkel, ahogy utaltak rá, például a természetben is, de minőségi időnek számít a mesélés, a gyermek ölebe vétele, az együtt mondókázás, éneklés.

6. Összegző gondolatok

A koragyermekkorai tanulás felfogása nyomon követhető, vizsgálható, illetve jól felmérhető szülői és óvodapedagógusi szempontból. A tanulás fogalmát gyakran az iskolához kapcsolják, illetve korábbi tanulásfelfogások idegződtek be a köztudatba. A tanulni tudás viszont egy életen át elkísér. Úgy gondolom, hogy az óvoda mára egy szolgáltatás a sok közül, pedig a hazai gyakorlat „diverzitása” példa értékű. Egyetértek azzal, hogy „a gyökerek mélysége és bojtózatos-sága, az alapok építése, és azok stabilitása a vihar alatt válik el”³. A klímaválság mára tény, a jövőbe befektetni nem csak materiális kérdés, mivel fennmaradásunk nem egyértelmű az elkövetkezőkre nézve.



5. sz. ábra: A jövő kihívásai

(Forrás: saját szerkesztés jövőkutatók segítségével⁴)

Részei „lettünk” az ökoszisztémának, nem uralkodói, így fontos, hogy észrevegyük, a fejlődés nem növekedést jelent. De utódaink akár mindannyiunkat felülbíralva, lesznek-e annyira kritikus gondolkodók, hogy a jövőt megélhessék. Perspektíva váltást sürget a tudományos élet számos területe, és ez a pedagógiának is figyelmeztetés lehet.

³ Renz-Polster, Herbert és Hüther, Gerald 2017. Vissza a gyökerekhez. Így fejlődnek „ezek a mai gyerekek”. Ursus Libris Kft. Budapest. pp 24-29.

⁴ Varga István László és Nemes Orsolya 2019-es írása alapján

BIBLIOGRÁFIA

- Falus, I. és mtsai. (2011). *Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe*. Budapest: Műszaki Könyvkiadó Kft.
- Forgas, J. P. (1989). *A társas érintkezés pszichológiája*. Budapest: Gondolat Kiadó.
- Neisser, U. (1984). *Megismerés és valóság*. Budapest: Gondolat Kiadó.
- Nemes, O. (2019). *Generációs mítoszok. Hogyan készülünk fel a jövő kihívásaira?* Budapest: HVG Kiadó Zrt.
- Renz-Polster, H. és Hüther, G. (2017). *Vissza a gyökerekhez. Így fejlődnek „ezek a mai gyerekek”*. Budapest: Ursus Libris Kft.
- Vicsek, L. (2006). *Fókuszcsoport. Elméleti megfontolások és gyakorlati alkalmazás*. Budapest: Osiris Kiadó.

INTERNETES FORRÁSOK:

- 363/2012. (XII.17.) *Korm. rendelet az Óvodai nevelés országos alapprogramjáról*. (online) <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1200363.kor> (2020. szeptember 7.)
- Farnady-Landerl, V. (2015). *Kisgyermekkor, tanulás, társak. A kisgyermekkor személyes- és szociális kompetenciák neuropedagógiai kontextusai*. (Letöltés) http://oszkdk.oszk.hu/storage/00/01/67/97/dd/1/Farnady-Landerl_Viktoria-Kisgyermekkor-tanulas-tarsak.pdf (2020. augusztus 15.)
- Kontra, J. (2011). *A pedagógiai kutatások módszertana*. (Letöltés) <https://mek.oszk.hu/12600/12648/12648.pdf> (2020. október 19.)
- Nahalka, I. (2002). *Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben? Konstruktivizmus és pedagógia*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó. (Letöltés) https://www.mindmeister.com/generic_files/get_file/9045209?filetype=attachment_file (2020. augusztus 23.)
- Szántó, B. (2012). *Pedagógusjelöltek tanítás- és tanulásfelfogásának vizsgálata spontán és irányított metaforák tükrében*. (Letöltés) <https://docplayer.hu/17133833-Pedagogusjeloltek-tanitas-es-tanulasfelfogasanak-vizsgalata-spontan-es-iranyitott-metaforak-tukreben.html> (2020. október 27.)
- Szokolszky, Á. (2004). *Kutatómunka a pszichológiában*. Budapest: Osiris Kiadó (online) https://regi.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop425/2011_0001_520_kutato-munka_a_pszichologiaiban/ch02s06.html (2020. október 20.)

- Varga, I. L. (2020). *Interjú Varga István Lászlóval, a Mata Marketing alapítójával.* (online) <http://www.mantamarketing.hu/varga-istvan-laszlo-jovokutato-digitalis-marketing-szakember> (2020. augusztus 14.)
- Varga, L. és Farnady-Landerl, V. (2018). *Új fejezet a konstruktivista pedagógiában: a neuro-pedagógia.* (Letöltés) http://publikacio.uni-eszterhazy.hu/6054/1/81_98_Varga_Farnady-Landerl.pdf (2020. augusztus 6.)
- Varga, L. (2011). *A legokosabb befektetés a jövőbe: a gyermeknevelés.* (Letöltés) <http://rmpsz.ro/uploaded/tiny/files/magiszter/2011/tel/1.pdf> (2020. augusztus 5.)
- Varga, L. (2014). *Új tudomány születőben: Kisgyermekkorai neuropedagógia.* (Letöltés) http://publicatio.nyme.hu/661/1/varga_laszlo_uj_tudomany_szuletoeben_konf_tanulm_u.pdf (2020. augusztus 25.)
- Vámos, Á. (2001). A metafora felhasználása a pedagógiai fogalmak tartalmának vizsgálatában. In: *Magyar Pedagógia.* 101. évf. 1. szám pp 85-108. (Letöltés) http://www.magyarpedagogia.hu/document/Vamos_MP1011.pdf (2020. október 26.)
- Vámos, Á. (2003). Metafora a pedagógiai kutatásban. In: *Iskolakultúra* 2003/4 (Letöltés) http://real.mtak.hu/60696/1/EPA00011_iskolakultura_2003_04_109-112.pdf (2020. október 21.)

KÁNTOR, ZSUZSANNA

WHAT GOES ON IN CHILDREN'S MINDS? - EARLY CHILDHOOD LEARNING THROUGH THE EYES OF PARENTS AND KINDERGARTEN TEACHERS

What is the current interpretation of early childhood learning? How do parents and kindergarten teachers think about the topic? What do you consider important about the role of the material environment? The aim of my research was a kind of condition survey, during which my previous suggestion that parents want to give everything to their preschool children was confirmed. A XXI. century, it was proved that the concept of learning and the attitude associated with it were divided. According to the county of parents, the role of children's learning on their own and for survival and the role of the material environment are decisive. It would be important to draw attention to the parental role model and sense of responsibility, to the scientific and relevant comprehensible information provided by professionals working in kindergarten.

LANTOS TÜNDE¹

A munkahelyi informális tanulás meghatározó szerepe a pedagógusok folyamatos szakmai fejlődésében

A dinamikusan fejlődő, tudásalapú társadalomban nemcsak a tanulás formái, hanem a tanulás helyszínei is módosulnak, továbbá a munkahely tanulásban betöltött szerepe is felértékelődött. A számos változáson végbemenő munkahelyi környezet, az információs és kommunikációs technológiák fejlődésével egyidejűleg, lehetővé tette többek között a távmunka, jelentősen átforgalmazva a munkavégzés és a munkahelyi interakciók módját. Több kutatás is irányult arra, hogy a szervezeten belül milyen tényezők támogatják vagy gátolják a munkahelyi tanulást. Napjaink gazdasági versenyképességéhez már nem elégséges csupán a tudás birtoklása, hanem a szervezetek tanulóképessége vált meghatározóvá. Nemcsak az egyén, hanem a szervezetek gyors alkalmazkodó képessége is feltétele az őket körülvevő folyamatosan változó körülményekhez (Halász, 2009).

1. A tanulás, mint központi tényező

A tudás felértékelődése, a változásokhoz való alkalmazkodás olyan stratégiákat kíván meg a társadalmi aktoroktól, amiben a tanulás és a tanulási képességek játszanak központi szerepet. Ugyanez a gondolat fogalmazódik meg az élethosszig tartó tanulás (lifelong learning – LLL) koncepciójában is. Napjainkban már a life-wide learning (LWL), azaz az élet teljes körére kiterjedő tanulásról beszélünk, amely a tanulás időbeli dimenziója mellett hangsúlyossá válik, hogy a tanulás milyen közegben és helyzetekben történhet (család, szabadidő, munka stb.).

2. A tanulás fogalma

A 21. században megjelenő társadalmi, gazdasági, valamint technológiai változások a tanulás fogalmának átértelmezéséhez vezettek (Molnár, 2010). Korábban a tanulás és a munka világa között húzódó éles határok mára már elvékonyodtak. A minket övező, vagyis az információs technológiák világában elmondható, hogy a tanulás legtöbb esetben a munka melléktermékeként jelenik meg (Szabó, 2008).

Super (1980) a tanulást egy élethosszig tartó folyamatnak véli. A formális, iskolai tanulás mellett, az emberek életében a munka során is jelen van a folyamatos tanulás, s az új módszerek

¹ PTE BTK Neveléstudományi Doktori Iskola, doktorandusz hallgató; email: tunde.lantos@gmail.com

megismerése, új technikák, eszközök használata gyorsabb, precízebb munkavégzést eredményez. Nemcsak a lexikális ismeretek bővítésére kerül sor ennek folyamatában, hanem ezzel egyidejűleg szociális tanulás is végbemegy, mondja Super. A szociális tanulásnak nagyon nagy jelentősége van már kisgyermekkorban, hiszen az alapvető viselkedési normákat ekkor kezdjük elsajátítani és a kor előre haladtával ismerjük meg az újabb és újabb attitűdöket, ami segíti, hogy hogyan viselkedjünk pl. az iskolában, munkahelyen, de akár egy társaságban. Az elsajátított viselkedésformák hatással vannak későbbi életünkre, meghatározzák, befolyásolják azt, akár pozitív, de negatív irányban is. Azaz megkönnyíthetik a társadalomba való beilleszkedésünket, de nehezebbé is tehetik.

Csoma (2009) megfogalmazásában a tanulás fogalma alatt a személyközi kapcsolatokra tevődik a hangsúly. Az interperszonális interakciók és a kommunikáció révén megy végbe a tanulás, melyben az információk elsajátítása és értelmezése történik meg az egyén által. Ennek hatására a személyiségben egy tartós változás áll be.

Nahalka (2006) szerint a tanulás egy emberi tevékenység, melyet folyamatosan értelmezni és létre kell hozni. Cselekvések sorozata, melyek képessé tesznek bennünket a feladatok elvégzésére, amelyekre a tanulási folyamat elején még nem voltunk képesek. Nahalka egy hosszabb-távú adaptív változásként definiálja, szerinte a tanulás egy rendszerben, individuális tevékenységként, szociális közegben megy végbe, beleértve a spontán tanulási folyamatot is.

3. A felnőttkori tanulás

A felnőttkori tanulás fogalma is több változáson ment át. *„A felnőttkori tanulás egyaránt felöleli a formális oktatást és továbbképzést, a non-formális tanulást, valamint az informális és esetleges tanulás széles spektrumát, amelyek hozzáférhetőek egy multikulturális tanuló társadalomban, ahol az elméletre és a gyakorlatra épülő megközelítéseket elismerik.”* (Harangi – Hinzen – Sz. Tóth, 1998, pp. 9–10.)

A KSH által adott definíció összefoglalója szerint a felnőttkori tanulás olyan képzés, melyben a tanuló meglévő ismereteihez igazodóan iskolai oktatásban vesz részt magánéleti, munkahelyi, egyéb elfoglaltságai mellett.

A tudás folyamatos megújítása, birtokba vétele az élet számos területén sikerességet garantál, befolyásolja az életvitel kialakítását, hatással van a személyiség formálódására. A felnőttkori tanulás a művelődés és fejlődés természetes eszköze. Korábban a gyermekkor jellemzője volt a tanulás és iskoláztatás, a felnőttekre pedig a munkavégzés, ez ma már nem választódik el ilyen élesen. A tanulás és a munka egymás fedésében is jelen lehet a felnőtt életében.

A felnőttkori tanulás nagy része önirányított tanulásnak tekinthető, hiszen legtöbbször a tanulási szükségletek megfogalmazásában az egyénnek nincs szüksége külső segítségre és céljai eléréséhez a tanárok, taneszközök kiválasztásakor a legmegfelelőbbet keresi. Tanulását folyamatosan értékeli, reflektál rá (Pordány, 2006).

3.1. A felnőttkori tanulás keretei

Míg a gyermek- és fiatalkorban a tanulás meghatározó mértékben formális keretek között zajlik, addig felnőttkorban a hangsúly más tanulási formákra tevődik. A formális tanulás csökkenésével a felnőttkorban sokkal inkább a nem-formális és az informális tanulási formák válnak dominánssá (Memorandum, 2000; Tót, 2006).

Az Európai Unió „Memorandum az egész életen át tartó tanulásról” című dokumentumában a tanulási tartalmak formáinak definíciói a következők (Európai Bizottság 2000 alapján): Formális tanulás: oktatási és képzési (iskolarendszerű) intézményekben valósul meg, viszonylag merev, formális szabályok (törvények és rendeletek, szabályzatok) között, és a tanulás eredményeit oklevéllel, szakképesítéssel ismerik el. Nem formális tanulás: az iskolarendszerű oktatási és képzési rendszerek mellett történik, és általában nem ismerik el hivatalos végzettséggel, bár tanúsítványt adhat. A nem formális tanulás lehetséges színtere a munkahely, de megvalósulhat civil társadalmi szervezetek és csoportok (pl. ifjúsági szervezetek, szakszervezet, politikai pártok) tevékenysége keretében is. Megvalósulhat a formális rendszert kiegészítő szervezetek vagy szolgáltatások révén is (pl. művészeti, zenei kurzusok, sportoktatás vagy vizsgára felkészítő magánoktatás). Célja, új ismeretek szerzése, ezáltal a munkaerő-piaci pozíció megtartása vagy megújítása, amely általában tanfolyami jellegű, rövidebb képzések keretében zajlik. Informális tanulás: a mindennapi élet természetes velejárója. A formális és nem formális tanulási formákkal ellentétben az informális tanulás nem feltétlenül tudatos tanulás, és lehet, hogy maguk az egyének sem ismerik fel tudásuk és készségeik bővülését.

A tanulás vizsgálatakor nem hagyhatjuk figyelmen kívül az autonóm tanulás kérdését sem. Forray és Juhász (2008) értelmezése szerint, akik az OTKA kutatásukban az autonóm tanulást úgy értelmezik, hogy a „a tanulást saját maga kezdeményezi a tanuló (...) utána jár olyan dolgoknak, amelyekre nem jól emlékszik, ellenőrzi meglévő ismereteit, felfrissíti korábban megszerzett tudását saját elhatározása alapján. Ez az autonóm tanulás éppúgy kapcsolódhat (...) a hobbiához és a közvetlen mindennapjaihoz, legyen szó akár az öltözködésünk megújításáról, akár egy új recept kipróbálásáról”. Az „autonóm tanulás” Forray és Juhász értelmezésében egy

tudatos, önálló tevékenység, amelyre az önirányítottság jellemző. Az autonóm tanulás az informális tanulás részét képezi, megvalósulhat bárhol, élettevékenységhez kapcsolódóan, az egyén saját akaratából.

Formális és non-formális keretek között elsősorban tényszerű tudás, lexikális ismeret szerzhető meg. Az informális tanulás a tanulás eredeti formája, ennek tekinthető a tudatos önképzés, a spontán tanulás, valamint a szocializáció. Az informális tanulás fogalmát 1950-ben Knowles használta először. Az informális tanulásban a tanulás megszokott tanulási környezeten kívül zajlik. Kiemelt szerepet játszik benne az önbizalom-, az önbecsülés növekedése, a személyes és társadalmi készségek fejlődése, a nagyobb személyes autonómia. Informális úton tanulunk a médiából, az internetről, a múzeumokból, a munkavégzéshez kapcsolódóan, de még az iskolai kísérletekből is. Hazánkban, az utóbbi években egyre több oktató-kutató foglalkozik a tudás megszerzésének két utóbbi formájával.

4. Az informális munkahelyi tanulás elméleti megközelítései

A felnőttek tanulásának két legfontosabb tevékenységszférája a munka és a szabadidő. Ezek azok a területek, melyekbe összpontosul a tanulási tevékenységük. A szabadidőt a saját érdeklődésen alapuló önképzés, a hobbi és az informális tanulás mindennapi tevékenységekhez kapcsolódó tanulási tevékenységei töltik ki, ám napjainkra a szabadidős tanulásba nagymértékben beszivárgott a munkavégzéshez vagy a munka megtartásához kapcsolódó tanulás, mely akár értelmezhető hobbi önképzésként, amennyiben az illető személy hobbija a munkája is.

A formális tanulás behatároltsága miatt a munka világában a nem formális és az informális tanulás vált hangsúlyossá (Erdei, 2009). Az informális tanulás a tudás és készségek megszerzésének legelterjedtebb módjává is vált ebben a környezetben (Kim és McLean, 2014).

Az európai uniós dokumentumokban az informális tanulás a nem formális tanulás „kísérőjeként” legtöbbször a munkához kapcsolódóan vetődik fel.

A munkahelyi tanulás alatt a munkához kapcsolódó különböző tanulási tevékenységeket értjük, legyenek azok informálisak, non formálisak vagy adott esetben formálisak, szándékosak vagy szándék nélküli, amelyek helyszínilag nem, de tevékenységszféra és szociális tapasztalati közeg szerint a keresőtevékenységhez közvetve vagy közvetlenül kötődnek (Stéber – Kereszty, 2015).

A munkahelyi tanulást nem csak egyéni folyamatként értelmezhetjük, hanem az egyéni folyamatok és a szervezeti gyakorlatok összefonódásaként is (Sambrook, 2005, idézi: Jacobs – Park, 2009), így a munkahelyi tanulás elméletei nem tárgyalhatók a szervezeti tanulás elméletei

nélkül. Nagy hangsúly kerül a szervezeti belső tudás fejlesztésére, hiszen a tudás birtoklása teszi versenyképessé a szervezetet. A munkahelyi tanulás számára legkedvezőbb a tanuló szervezeti kultúra, melynek fő jellemzője a tudásmegosztás alkalmazása (Kraiciné, 2009). Az informális tanulás általában akkor jelenik meg egy szervezetben, amikor az emberek motiváltak az új ismeretek szerzésére, és megvan a lehetőségük a tanulásra, ami gyakran a másoktól való tanuláshoz kapcsolódik. Mivel az informális tanulás a mindennapos munkahelyi tevékenységekbe ágyazódva van jelen, ezért ez a típus gyakrabban jelenik meg egy munkahelyen, mint a formális tanulás (Marsick –Watkins, 2001).

A munkahelyi tanulás más értelmezéssel bír napjainkban (a pandémia idején), szinte már csak a munkához kapcsolódó tanulásként definiálható, hiszen nem a helyszín a meghatározó, hanem az, hogy a tanulás milyen célból vagy mihez kapcsolódóan, mihez kötődően megy végbe. A helyszín már csak azért sem kulcsfontosságú, mert a tényleges munkavégzést vagy a belső képzéseket is nagy részben végzik IKT technológia használatával, például videóhívásokban vagy online e-learning rendszerek segítségével, webináriumokon. Így sem a munkavégzés, sem pedig az ahhoz kapcsolódó tanulás nem kell, hogy a munkahelyhez, mint helyszínhez kötődjön.

5. A kutatás bemutatása

Az itt bemutatandó mini kutatásban a munkahelyi informális tanulás jelentőségét vizsgálom a pedagógusok szakmai fejlődése kapcsán.

5.1. A kutatási kérdések:

Céлом annak feltárása, hogy hogyan vélekednek a pedagógusok a munkahelyi informális tanulásról, milyen lehetőségek adóttak az informális tanulás megvalósítására, milyen támogatással bír a szervezet részéről, azaz a pedagógus mennyire tudásintenzív közegben dolgozik, milyen szervezeti keretek, feltételek között zajlik a munkavégzése és mennyire élnek a pedagógusok ezzel a tanulási formával. Kíváncsi vagyok arra, hogyan valósul meg a tanulás a napi munkavégzési gyakorlatban.

5.2. A kutatás hipotézisei

- H1 Feltételezem, a pedagógusok szakmai tudásuk gyarapítása érdekében fontosnak tartják a munkahelyi informális tanulást.
- H2 Feltételezésem szerint a pedagógusok több tanulástámogatási platformokat, eszközöket vesznek igénybe a munkahelyi informális tanulásuk során.

H3 Feltételezem, hogy az intézmény vezetője teljes mértékben támogatja a kollégák munkahelyi informális tanulását.

A hipotézisek igazolását vagy elvetését biztosító adatok összegyűjtéséhez érvényes és megbízható kutatási stratégiák, módszerek, eszközök kiválasztása szükséges. Ennek érdekében a kutatás módszerül az írásbeli kikérdezést - online kérdőíves adatfelvétellel - választottam. A kérdőív összetétele: 13 kérdés- nyitott, zárt, ellenőrző és értékelő kérdések. Célja: objektív, számszerűsíthető, statisztikailag értékelhető adatok gyűjtése.

5.3. A mintavétel

A minta kialakítása ún. hólabda mintavételi eljárással történt (Babbie, 2008). A minta nagysága, $n=113$.

A megkérdezett pedagógusok életkori bontásban elég nagy szórást mutatnak, a kitöltők életkora: 22 és 60 év közötti. A nemek aránya: 93,7% nő, 6,3 % férfi.



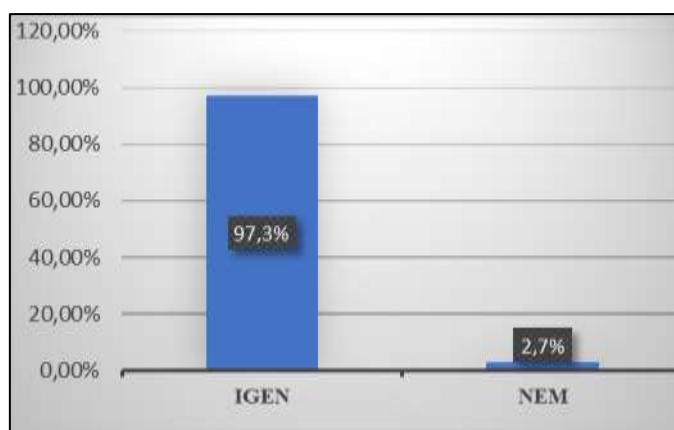
1. ábra: A minta (n=113)

Az adatokból megállapítható (1. ábra), hogy a kérdőívre a legtöbb válasz az óvodapedagógusoktól (39 fő), valamint a középiskolai tanár/oktató csoportból (24 fő) érkezett. Gyógyypedagógusok köréből 21, míg a kisgyermekgondozó összesen 14 fő, 4 fő tanító és 3 fő általános iskolai tanár töltötte ki a kérdőívet, valamint 8 fő jelölte be az egyéb pedagógus lehetőséget. A kitöltők végzettségét tekintve a legaktívabbak az óvodapedagógusok voltak. Az óvodapedagógusok tanulási aktivitásáról Podráczky (2003) egy korábbi tanulmányában is már olvashattunk: „Ennek a szakmacsoportnak a legnagyobb a továbbtanulási aktivitása. Nem véletlenül hangzik el gyakran, hogy az óvodapedagógusok a legnyitottabbak a pedagógustársadalmon belül. Sokan több diplomával rendelkeznek, illetve jelenleg is a felsőoktatásban tanulnak” (Podráczky, 2003:112).

6. A kutatás eredményei

A kérdőív elemzése érdekes összefüggésekre, véleményekre és nézőpontokra világított rá.

A demográfiai adatokra vonatkozó kérdések után, a tanulásra, tanulmányokra vonatkozó kérdések következtek. Az „*Ön jelenleg folytat-e tanulmányokat?*” feltett kérdésre a kitöltők 66,7%-ka nemmel és csak 33,3%-uk válaszolt igennel. Ennek okát egy következő kutatásban érdemes lenne feltárni, de jelen téma most nem erre irányul. „*Ha folytat tanulmányokat, akkor szakmai munkájával kapcsolatos-e?*” - kérdésre adott válaszok eredménye: a tanuló pedagógusok (n=38) majdnem 100%-a szakmai munkájával kapcsolatos tanulmányokat folytatnak.



2. ábra: Fontosnak tartja-e a munkahelyi informális tanulást? (n=113)

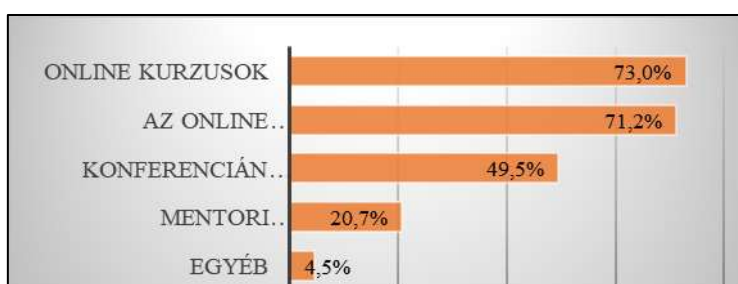
A feltételezésem (H1) tehát beigazolódott, mi szerint a 2. ábra is mutatja, hogy a válaszadók (n=113) 97,3%-a fontosnak tartja a munkahelyen megvalósuló informális tanulást, amiről úgy vélem maximálisan fontos, kiemelkedő és az adott gyakorlati helyzetekre, problémákra összpontosító.

A következő kérdésben a válaszadó pedagógusoknak magukra vonatkozóan állításokra kellett reagálniuk a megadott lehetőségek alapján. Összesen 9 ilyen állítást tartalmazott az online kérdőív.

A kapott adatok összesítése megmutatta, hogy a válaszadók nagy többsége határozottan hatékonynak tartja a személyes tapasztalatok megosztásán és feldolgozásán alapuló tanulási lehetőségeket (83,8 %). A kutatásban részt vevők több, mint fele (69,4 %) egyértelműen kijelenti, hogy a tanulási lehetőségek keresésében alapvető kíváncsiság vezérli őket. A munkahelyi informális tanulás fontosságát illetően, a saját tanulási szándék, illetve a kollegiális kapcsolatok hangsúlyossága szempontjából egyértelműen igennel válaszolt a megkérdezett pedagógusok nagy többsége. Ezekben a kérdésekben az egyéni tevékenység, illetve a kolléga-kolléga közötti jó együttműködés, az erre való törekvés hatotta át a válaszokat.

Konszenzus mutatkozott abban is, hogy a munkahelyi informális tanulás egyaránt fontos a pályakezdők és a több éves gyakorlattal, tapasztalattal rendelkező pedagógusok szakmai fejlődésében is (75,7%). Fontos és nagy felelősséget tulajdonítanak a pályakezdők esetében az idősebb kollégáktól való tapasztalatok megismerésére, a pályakezdők segítésére. Hiszen, ezzel a tanulási formával a lehető legbiztosabban lehet azokat a pedagógiai problémákat orvosolni, melyeket a kezdő pedagógus elméleti tudása alapján megoldhatónak mondható, viszont a gyakorlati megvalósítása esetleges problémákba ütközik.

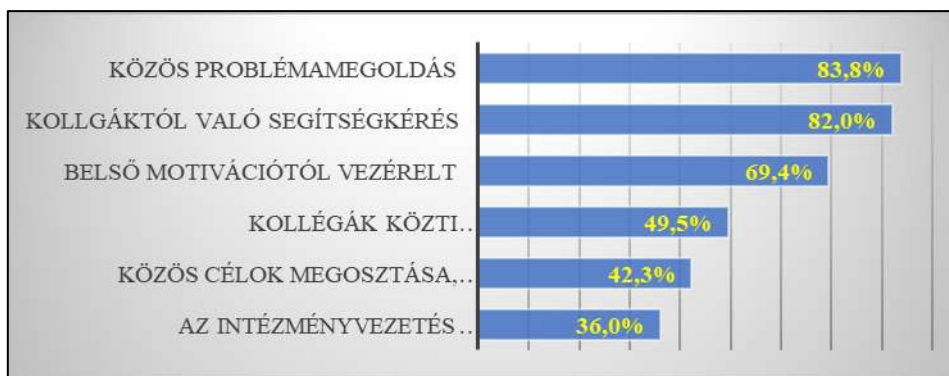
Manapság a szervezeti és technológiai innováció, ezen belül a világháló széles körben történő elérhetősége, alkalmazása facilitálja és növeli az egyének hozzáférését a különböző tudástartalmakhoz, tréningekhez, oktatáshoz. Ezt jól szemléltetik az alábbi adatok is, mely a megkérdezettek munkájuk során használt tanulástámogatási platformok, eszközök fajtái felől érdeklődik, több válaszlehetőség jelölésével. A kérdés feltevésének pillanatában a COVID-pandémia idején mindennapivá váló online érintkezési formák a tanulás különböző formáiba is beszivárogtak.



3. ábra: Tanulástámogatási platformok, eszközök használata a pedagógus munkája során (n=113)

Az eredményekben visszaköszön a digitális oktatásra való átállás hatása. Az online kurzusokat a válaszolók 73%-a míg az online szakmai források, blogok, fórumok használatát 71,2 %-a jelölte meg. A konferenciákat 49,5 %-ban látogatják, a mentori támogatást 20,7% választotta, az egyéb 4,5%-os arányt képvisel. Az egyéb lehetőségként felsorolták még az internetet, a tanfolyamot, eszmegbeszélést, valamint a szakirodalomban való után keresés lehetőségét is. Az eredmények igazolták a hipotézist (H2), mely a 3. ábrából leolvasható.

A pedagógus munkájához kapcsolódóan feltett kérdésre, hogy milyen tanulási forrásokat vesznek igénybe, szintén több válasz megjelölésére volt lehetőség.



4. ábra: Tanulási források igénybevétele (n=113)

A 4. ábra megmutatja, hogy a válaszadók (n=113) a formális szabályok közötti tanulási források közül leginkább azokat emelték ki, melyek a kollegiális interakciókon alapulnak, ennek kapcsán megjelent a közös problémamegoldás (83,8%), a kollégáktól való segítségkérés (82%), és az egyéb válaszok között az esetmegbeszélés. Elmondható továbbá, hogy a megkérdezettek nagy része (69,4%) egyfajta belső motivációtól vezérelve keresi az új tanulási lehetőségeket – az egész életen át tartó tanulás koncepciójában. Azoknál a kérdéseknél, amelyek az intézmény, szervezet támogató attitűdjére, az innovatív, alternatív megoldásokra kérdeztek rá, esetleg az intézményvezetéssel állnak összefüggésben a válaszok igencsak megoszlottak. Véleményem szerint az intézményvezető vezetői stílusa, hozzáállása nagyban hozzájárul a szervezeti bizalom, a kollegiális viszonyok milyenségéhez, és nagyban befolyásolja a kollégák tanúlással kapcsolatos motivációit. Ezt jól tükrözi, hogy az intézmények csupán 49,5%-ában kap nagy hangsúlyt a kollégák közti kapcsolattartás erősítése, kicsit kisebb arányban (42,3%) a közös célok megosztása, azok közös értelmezése. Elgondolkodtató az a tény, miszerint az intézmények mindössze 36%-ában érzik úgy a szervezet tagjai, hogy az intézmény vezetése nyitott az alternatív, innovatív megoldások keresésére. Sok esetben az sem egyértelmű, hogy a vezető értékelné az új ötleteket egy-egy felmerülő probléma esetén. Az egyéb válaszok között megjelent a szupervízió, esetmegbeszélés egy esetben, melyek a munkahelyi informális tanulás leghatékonyabb eszközei közé sorolhatók, mivel tapasztalatátadásos beszélgetések, építő jellegű viták, több oldalról megközelített megoldási lehetőségek fogalmazódnak meg egy-egy ilyen alkalom során, mégsem jutott eszébe, csupán egy személynek. Ennek ismeretében az általam megfogalmazott hipotézis (H3) elvetendő, mert a kapott eredmények nem támasztják alá, mi szerint a vezető teljes mértékben támogatja a pedagógusok munkahelyi informális tanulását.

7. Összegzés

Összegezve tehát elmondható a munkahelyi informális tanulásról, hogy megfelelő odafigyelés segítségével tervezhető és befolyásolható, ugyanakkor egy-egy pillanatnyi szituáció eredményeképpen is megjelenhet. Ilyen helyzet könnyen kialakulhat pl. a másokkal, avagy egy olyan szakértővel való kapcsolattartásban, aki az adott területhez kapcsolódó jártasságának megosztásával járul hozzá a tanulási folyamathoz. Az interakció természetesen a munkatársak közötti szociális és személyes kapcsolatokra is pozitív hatással lehet, aminek köszönhetően a munkatársak és a szervezet egészének jólléte növekedik, befolyásolja a kollégák tanulással kapcsolatos motivációit. Kulcsfogalomként jelenik meg a hozzáférés és a lehetőség a munkahelyek azon képességében, hogy munkavállalóik számára pozitív tanulási tapasztalatokat teremthessenek, ami nem csak a munkavállalóknak, de az egész szervezet számára előnyöket generál.

A kutatásból kiderül, hogy - habár a kor szerinti megoszlásban a pályakezdők és az idősebb korosztály van többségben - minden korcsoport fontosnak tartja a folyamatos szakmai fejlődést. A válaszadók között többségben voltak ugyan az óvodapedagógusok, de egyéb végzettségű pedagógus kollégák is hasonló véleményt fogalmaztak meg a kutatás témakörét illetően. A válaszadó pedagógusok szakmai munkájuk során folyamatosan keresik ismereteik bővítésének lehetőségeit, melyek a kollégáktól való segítségkéréstől a szakmai rendezvényeken át az új szakképesítést nyújtó képzésekig kimeríti a lehetőségeket. Előnyben részesítik az online térben nyújtott szakmai ismeretek bővítésének lehetőségét, mely a jelenlegi egészségügyi helyzetben nem is valósulhat meg másképp, de talán megállapítható, hogy az ezen kívüli időszakban is ezek a lehetőségek élveznek prioritást.

Véleményem szerint napjainkban kulcsfontosságú kérdéssé vált, hogy hogyan és milyen mértékben képesek az intézmények új tudástartalmakat létrehozni saját szervezeteiken belül. Ugyanakkor fontos kihangsúlyozni, hogy nem elég csak kialakítani ezeket a tudástartalmakat, a tanulási folyamat szerves része, fontos aspektusa az is, hogyan tudják a szervezet tagjai ezt a tudást megőrizni, fejleszteni és továbbadni az intézményi hatékonyság és eredményesség növelése érdekében. Ehhez viszont arra van szükség, hogy a szervezet tanulási hajlandóságát és tanulási képességét folyamatosan és nagy hatékonysággal fejlesszék. A munkahelyi tanulás kapcsán tehát kulcsfontosságú kérdéssé válik a szervezeten belüli tudás menedzselése is, melyben maga a munkaadónak (intézményvezetőnek) is kiemelkedő szerepet kell betölteni.

BIBLIOGRÁFIA

- Benedek, A. (2009): *A jövő tanulásának színtere a munkahely. Szakképzési hozzájárulás a lifelong learning szolgálatába*, (pp. 29–37). Budapest: Lifelong Learning konferenciák 2009. Lifelong Learning Alapítvány.
- Csoma, Gy. (2009): A tanulás értelmezése és funkciói. Országos Közoktatási Intézet Felnőttoktatási és Kisebbségi Központ. <http://ofi.hu/tudastar/tanulas-kora/tanulas-ertelmezese>. [2021. július 23.]
- Erdei, G. (2009): Nem formális és informális tanulás a munkahelyek világában. In: Forray R. Katalin és Juhász Erika (szerk.): *Nonformális – informális – autonóm tanulás*, (pp. 173–181). Debrecen: Debreceni Egyetem.
- Európai Bizottság (2000): Memorandum az élethosszig tartó tanulásról. Brüsszel, 2000. október 30. SEC (2000) 1832. pp. 26.
- Forray R. K. – Juhász, E. (2008): Az autonóm tanulás és az oktatás rendszere. In: *Új Pedagógiai Szemle*, 3. sz. pp. 62-68.
- Halász, G. (2009): Tényekre alapozott oktatáspolitikai és oktatásfejlesztés. In: Pusztai Gabriella és Rébay Magdolna (szerk.): *Kié az oktatáskutatás? Tanulmányok Kozma Tamás 70. születésnapjára*, (pp. 187–191). Debrecen: Csokonai Könyvkiadó.
- Harangi, L. – Hinzen, H. – Sz. Tóth, J. (1998, szerk.): *Nemzetközi nyilatkozatok és dokumentumok a felnőttoktatásról és az egész életen át tartó tanulásról*, (pp. 17–42). Budapest: Népfőiskolai Szövetség Nemzetközi Együttműködési Intézete.
- Jacobs, R. L. – Park, Y. (2009): A Proposed Conceptual Framework of Workplace Learning: Implications for Theory Development and Research in Human Resource Development. *Human Resource Development Review*, 8. sz. pp.133–150. DOI: [10.1177/1534484309334269](https://doi.org/10.1177/1534484309334269)
- Kim, S. – McLean, G. (2014): The Impact of National Culture on Informal Learning in the Workplace. *Adult Education Quarterly*. 64. 1. sz. 39–59.
- Kraiciné Szokolymaria M. (2009): A tanuló szervezetek jelentősége a felnőttképzésben. http://kraicineszokolymaria.hu/wpcontent/uploads/2012/12/Kraicine_tanulo_szervezet.pdf [2021. július 10.]
- KSH (2004): *Az élethosszig tartó tanulás = Lifelong learning*. Budapest. KSH.
- Lombardo, M. M. – Eichinger, R. W. (2000): High potentials as high learners. *Emberi Erőforrás Menedzsment*. 1. évf. 4. sz. pp. 321–329. DOI: [10.1002/1099-050X\(200024\)39:4<321::AID-HRM4>3.0.CO;2-1](https://doi.org/10.1002/1099-050X(200024)39:4<321::AID-HRM4>3.0.CO;2-1)

- Marsick, V. J. és Watkins K. E. (2001): Informal and Incidental Learning. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 89. sz. pp. 25–34. DOI: [10.1002/ace.5](https://doi.org/10.1002/ace.5)
- Molnár, D. (2010): Empirikus kutatási módszerek a szervezetfejlesztésben. *Humán Innovációs Szemle*, 1–2. sz. pp. 61–72.
- Nahalka, I. (2006): Mi a tanulás? In: Nahalka, I. (szerk), *Hatékonytanulás. A gyakorlati pedagógia néhány alapkérdése*, 3. kötet, (pp. 9–19). Budapest: Bölcsész Konzorcium.
- Pordány, S. (2006): Az informális tanulás értelmezése és mérése. In: Feketéné Szakos, É. (szerk.): *Fókuszban a felnőttek tanulása*, (pp. 25-33). Gödöllő: Szent István Egyetem Gazdasági- és Társadalomtudományi Kar Tanárképző Intézet.
- Smith, M. K. (2002): Malcolm Knowles, informal adult education, self-direction and andragogy. The encyclopedia of informal education. [online] <http://www.infed.org/thinkers/et-knowl.htm> [2021. július 10.]
- Stéber, A. – Kereszty, O. (2015 b): A munkahelyi tanulás támogatási formái – a tudásmenedzsment szerepe. Az elméleti kutatások kritikai elemzése. *Szakképzési Szemle*. 4. sz. pp. 34–52.
- Stéber, A. – Kereszty, O. (2015 a): Az informális tanulás értelmezései a XXI. században. *Új Pedagógiai Szemle*. 9–10. sz. pp. 30–44.
- Super, E. D. (1990). A life-span, life space approach to career development. In: D. Brown, L. Brooks, & Associates, *Career choice and development* 2nd ed., *San Francisco: Jossey-Bass*. pp. 197–261.
- Szabó, K. (2008): Tanulás a munkahelyeken és a munkahelyekért. *Educatio*. 2. sz. pp. 217–231.
- Tót, É. (2005): *Az élethosszantartó tanulás lehetőségei Magyarországon. Az FFM részére készült vitaanyag*. Budapest: Felsőoktatáskutató Intézet. (Kézirat, FKI-Dokumentáció).

LANTOS, TÜNDE

*THE ROLE OF INFORMAL LEARNING IN THE PROFESSIONAL
DEVELOPMENT OF KINDERGARTEN TEACHERS*

In a dynamically developing, knowledge-based society, not only the forms of learning but also the places of learning are changing, and the role of the workplace in learning has also increased. The changing work environment, along with the development of information and communication technologies, has made telecommuting possible, among other things, significantly transforming the way we work and interact at work. Several studies have focused on what factors within an organization support or hinder workplace learning. For today's economic competitiveness, it is no longer enough to possess knowledge, but the learning capacity of organizations has become decisive. Not only the individual, but also the ability of organizations to adapt quickly to the constantly changing circumstances around them (Halász, 2009).

MENDELOVÁ, ELEONÓRA¹ – ZELENÁ, HANA²**The current parental role in the reflection of changes in family life**

The social changes, which happened in the second half of the 20th century and they have still been happening now, significantly influence the performance of the parental role. For this reason, it is natural that these changes in social conditions have an impact on the educational acting of parents. Family is part of a broader social context with many social connections and relationships. Thus, factors of the broader social environment at the micro-, meso-, exo-, and macro environment levels influence the parental role. In addition, different life and transactional experiences (developmental, situational) modify the parental role and the relationship between family and environment. The article aims to clarify the determinants of the current family role, today's form of relationships between parents and children, and the changing patterns of the mutual relationship between parents. The article also focuses on parents' tendency to have a more liberal attitude to their children. It points to parents' over-protectiveness and tendency to transfer the responsibility for education to school and educational institutions.

1. Prologue

People have various social roles during their lives, but the parental role is the one role they perform the longest time. The parental role is part of the human life cycle, and it helps create the identity of an adult person. To some extent, we can accept it as one of the conditions determining the status of adulthood. The parental role represents certain personal qualities, theoretical knowledge, and practical skills necessary for parents to have healthy children and educate them. This social role has far-reaching consequences for all family members, and various social environment factors determine it.

2. Determinants of the current parental role

Today's society is incredibly dynamic, and it even seems that its speed is incessantly rising. Immense and fast social changes have an impact mainly on the family environment. However, family is part of a broader social context with many social connections and relationships. Based on the Ecological systems Theory by Bronfenbrenner (In Vajda-Kósa, 2005; Potočárová, 2008) about a mutual relationship between an individual and the social environment, several social

¹Associate Professor, Constantine the Philosopher University in Nitra, Department of Pedagogy, Slovakia, email: emendelova@ukf.sk

²Assistant Professor, Constantine the Philosopher University in Nitra, Department of Pedagogy, Slovakia, email: hzelena@ukf.sk

environment factors at micro-, meso-, exo- and macro environment influence the family and parental role. These levels represent social environment levels from the most intimate level to the broadest level.

2.1. Determinants of the family microsystem

These determinants directly impact the family, and they represent the deepest level of the family environment related to them mediate activities of family members. Here are included all conditions influencing the performance of the parental role at the level of family relationships.

Guráň-Filadelfiová-Ritomský (1997, p. 5–6.) point to the tendency of the democratisation of family relationships – from the sexual and generational view. Their expression reflects the change of the traditional patriarchal family relationships, based on the man's dominance and subordination of children to parents, in modern and equal relationships. Several authors (Beck, 2018; Jacyno, 2012; Kryš et al., 2021) emphasise the individualisation in the family life, i.e. a gradual transition from the given relationships determined mainly with people's origin to the relationships based on individual's free choice and mutual discussion. The current family seems to be more isolated, closed and living more inside. As a result, it reduces the number of family members and the number and intensity of mutual relationships. Nowadays, many families suffer from the destabilisation of family relationships. The bonds between the husband and wife, parents and children are very soft, and they are susceptible and fragile too. The current family is much more unstable than the previous family, and it can relatively quickly change in an incomplete family.

2.2. Determinants of the family mesosystem

They represent factors of the immediate social environment where family members belong. They are directly influenced by their peers, neighbourhood, school, work environment (the so-called place transitions).

The migration between countries or their regions significantly determines the current family role. Other important factors include the ongoing changes in working and economic circumstances, the pressure on work positions, growing uncertainty at the labour market, and increasing parents' employment requirements (Botterill, 2013; Beck, Beck-Gernsheim, 2016).

Another factor influencing the current parental role is the differentiation in the forms of family coexistence. The long-term and universally valid parenthood in marriage is distorted, and the dominance of the married family is weakened. The number of legally married families decreases, and the tendency of partner relationship without marriage is getting stronger. As a

consequence, there is a higher number of children born out of wedlock. Due to the growing divorce rate, there appear more single-parent families. With the increasing divorce rate, more people think that children do not have to grow up in a complete family. There also appears a shared education of children by parents who stay living in their house hold but in the separate coexistence („living apart together“). *„Due to their tendency to lack structural commitments and rely on emotional bonds, "living apart together" relationships can be viewed as a manifestation of individualization”* (Kobayashi et al., 2017, p. 991).

2.3. Determinants of the family exosystem

These determinants are social factors that do not directly impact the family but on the family's environment. The parental role is influenced indirectly by the state family policy, social policy and school policy. The working, living, social and health conditions belong to the conditions of the social family environment.

At this level, the parental role is strongly influenced by the family and social policy, which includes several areas: living, working and legal conditions, healthcare for young children, possibilities of reducing the costs of childcare, the support of parental income and others. The parental role is also under the impact of the pension policy or the policy towards the elderly because there are intergenerational family relationships towards children and old people. Parents (mainly mothers) of then have to deal with participation in the labour market: how to harmonise their involvement in the labour market with growing requirements on childcare.

The increasing influence of massmedia and changes in communication technologies significantly influences family life and communication in families, but they also influence the parents' value system, desires, and behaviour. To a great extent, the massmedia form the ideas about the parental role. The newest trends and tendencies in education and childcare determine how to perform the parental role and the attributes for evaluating parents in their acting.

The current parents have to cope with growing requirements on the parental role. *„On one side, the possibilities of planned parenthood create an appearance that most children are born in a planned way. On the other side, this approach supports the opinion that, in this planned parenthood, parents can adequately cope with the problems and difficulties of parenthood. For this reason, the society strives to transfer the primary responsibility for children's health, material background, their education and career choice on the parents“* (Ondrejkoš - Majerčíková, 2006, p. 39).

2.4. *Determinants of the family macrosystem*

They represent the broadest ecological system, the farthest family determinants, i.e. the current socio-cultural, economic and political situation. This system is created with historical events and cultural values, and its results are valid norms, values, cultural patterns of behaviour, traditions, the legal system and laws. The postmodern ideology and lifestyle significantly determine the current parental role. According to Kraus (2017, p. 8), „*a permanent attribute of the post-modern period is the inconsistency in dealing, missing stable points in life, individualisation, rationalisation, a continuous increase of requirements for family life. Every achieved state is only temporary, and interpersonal relationships are not formed with the idea „to live happily ever after“, but people calculate with their temporary nature in advance. These temporary relationships last until they provide the feeling of satisfaction*“. Thus, we can say that the characteristic feature of the current society is individualism, a significant dynamics in social norms and values, liberalism, consumerism and orientation towards consumption. Before valid values lost their validity, and new values focused on personal interests (Girán-Ligeti, 2000) and self-centred values of personal development have come instead of them (Brezinka, 1996). Several authors (Jancsák, 2013; Vaskovics, 2014; Beck, 2016) emphasise that, in the last decades, the economic transformation of the society and the general uncertainty in the field of social values and norms have caused accelerating changes in the family life.

This set of determinants represents significant dynamics in relationships and on going changes. Kurincová and Turzák (2017) clarify that the parental role has certain specific features depending on the life period the family and parents go through at the moment. The parental role is running in the general social context and particular historical and social situation, specific value system, current needs of the society, educational problems and fashionable tendencies or trends.

3. The current form of relationships between parents and children

Changes happening in society in the last decades also interfere in the educational acting of parents. However, it is evident that parenting has never been as complicated as today when comparing the present and the past. According to Brezinka (1996, p. 134), its complicated character is based on the fact that „*we live and educate children in cultural liberalism, i.e. in the time of great diversity of ideals and value attitudes. Today`s education runs in a differentiated and unstable society with great freedom of choice and missing orientation points. Little*

control by others, significant responsibility, manifold life chances, and many dangers for mental health represent other characteristic features of modern society“.

Every historical period has its specific social and economic conditions, which also influence educational objectives, i.e., parents' ideas about „a well-educated child“. In the past, the primary educational objective was to educate „an obedient and polite“ child, where obedience meant total and immediate compliance to parents` requirements. The objective of the current education is „a happy, self-confident and independent child“. Parents wish so that their children become „unique“ personalities and they are „successful in their lives“ (Lacinová- Škrdlíková, 2008). From the comprehensive research by Kasáčová et al. (2017), there are several characteristic features of the current parental acting:

3.1. Partner and liberal educational style

This style includes a more considerable openness, equality and effort of „friendly“ relationship to children by parents. Today`s parents tend to tolerate more everything their children do. Lacinová-Škrdlíková (2008, p. 23) say that „*this tendency moves the emphasis from requiring childrens` immediate obedience to the perception of a child as a unique and respected human being*“. Paradoxically, when solving today`s educational problems, many parents often express their doubts about the relationship of their children to authorities. They talk about the inability of their children to listen and their worsened adaptation to the outside world's requirements. Nowadays, the relationship between parents and children has become very liberal. The impact of authority, responsibility and dominance above children is reduced, and, paradoxically, this situation causes children`s anxiety from uncertainty. „*However, children do not need to have equal partners in parents. They need a confidential person they can rely on and who will not leave them. If children have confidence in their parents, they do not mind if they „decide“ instead of them, if they require something from them and if they are dominant above them*“ (Potočárová, 2018, p. 212). Brezinka (1996) thinks that in current families, there is frequent permissiveness, excessive freedom, uncertainty in norms, worries from conflicts, indolence and indifference. The parental authority and children`s obligations and obedience are lower in favour of freedom and equality in rights and requirements.

3.2. Too ambitious education

Parents have high demands on their children; they excessively desire their success and later social prestige. Moreover, society demands the parents to require success from their children and provide them with the best education possible. Otherwise, children will not be successful

in the labour market and „they will not have a good life“. These can be the reasons for high requirements on children`s performance. Several authors (Helus, 2004; Potočárová, 2008) agree that the current children are changing in the objects of rationally elaborated acting – without space for their free development and spontaneity in their expressions.

Education of children is often under high parental pressure on their school performance. Helus (2007) says that parents put incessant pressure on their children to have good school performance, achieve excellent results and be always better than others. This pressure has become even stronger recently because it is evident that high-quality education is a decisive factor of good social positions in the nearest future. However, with their constant moralising and rigid guidance, perfectionist parents often cause that their children are not interested in school. Moreover, frequent punishments and stress put children into isolation, and they lead them to bad behaviour.

Many ambitious parents organise their children`s free time to be used in the most manifold and intensive way – the best way is further learning (languages, music, tennis and other activities). This way represents a rational approach to children`s leisure time (it is better than sitting in front of a TV and PC), but also, in this case, it is valid that too many activities can be harmful. An excessive amount of after-school activities will completely transform and organise children`s lives to the detriment of their relaxation and other personal activities. Helus (2004, p. 72) says that „*in their planning, parents have to consider that children need space for the natural needs of their childhood, for their spontaneity and for expressing of their self and identity*“.

3.3. „*Hothousing*“ education

The lives of today`s children are excessively protected. Children play more inside than in nature, their freedom in activities is limited, and they are protected against conflicts. Increased protection of children from dangers and illnesses has caused parents to watch their children and reduce their chances to play freely.

In the literature abroad, the form of overparenting, in which parents apply overly involved and developmentally inappropriate tactics to their children who are otherwise able to assume adult responsibilities and autonomy, is defined with the concept of „helicopter parenting“. It is a colloquial term used to describe overly involved parents who hover over their children, ready to swoop down and resolve any problems that the child might encounter (Cline-Fay, 1990, In Segrin et al., 2012). Segrin et al. (2012, p. 238) say that „*these hyper-involved and risk-averse parents try to shield their children from any perceived obstacle and appear to take a high level*

of personal responsibility for their children's success and happiness—outcomes that they perhaps also experience vicariously“.

Excessively controlled parenting can have negative impacts on children. For example, children who grow up in hyper-protective education are more susceptible to depressions, anxiety and they are less satisfied with their lives in general. Similarly, Segrin et al. (2012) think that *„presumably, overinvolved parents create an expectation of privilege in their children. Children expect that problems will be solved for them and that they should not tolerate going without what they want. Overparenting is also associated with problems with emotional regulation in children“.*

3.4. Parents spend little time with their children

We can often hear that parents do not pay enough attention to their children. Parents substitute the time spent with children with material goods. Children are materially well-equipped, but they suffer from the lack of parents' attention. Several authors (Gábor, 2012; Jancsák, 2013) say that today's children have enough freedom but, at the same time, they are more lonely. However, with the incessant spreading of modern technologies, parents can less and less control the activities of their children (Jancsák, 2013; Karikó, 2016). The problem is that parents do not have enough time for their children, and they do not often know what their children do in their free time, or even they are not interested in it. We share Langmeier and Matějček (2011) opinion that this problem is really up-to-date and very discussed in the modern world. However, today's parents are excessively dealing with their own needs related to their professional career and promotion to the detriment of their children's personal development.

The current society requires performance from the parents, they have an immense workload, and they are more involved out of the family (at school, among their peers and at work). As a result, they spend little time with their children, and there is absent deeper communication in families. According to Potočárová (2008, p. 76), *„parents spend less time with their children is shortened, but there increases the parents' involvement out of the family, mainly at work due to the growing requirements on high work performance and the length of the working time. It is frequent that only one parent, siblings or grandparents have to assume the responsibility for the education.“* Under these circumstances, parental care is reduced to the economic and organisational care for the family in many families. There is missing open communication between the family members, mutual sharing of experience, emotions, and solving problems. Parents are inconsistent in their educational objectives and ways of acting (Sayer et al., 2004, p. 1154) think that *„theoretical perspectives on parenting assume that all mothers and fathers*

are motivated to invest time in children at some level. The ability of parents to determine autonomously how much time they will devote to children varies, however, by the social and economic context of childbearing. In particular, the choices that mothers and fathers make about how much time to allocate to child care are made within contextual constraints such as societal gender norms and familial employment patterns and income“.

3.5. The effort to transfer parental obligations

More and more parents try to transfer their caring and educational tasks to institutions out of the family. Based on accessible information, parents become „experts“ on the education of children. According to Vajda-Kósa (2005, p. 71), *„in their seeking efficient educational strategies, today`s parents rely more on the scientific knowledge instead of traditions and religion. In education and everyday care for children, they rely on the recommendations of doctors, psychologists and other experts“.* Sometimes, they even advise or determine to experts what is the best for their children at school. Many parents expect that, at school, their children will learn and catch up on what they should have acquired with their parental education and care. Potčárová (2008) says that parents require that society will take care, teach, and lead their children instead of them. They expect that school will „correct“ all mistakes in their education. Their „caring“ attitudes define parents who protect children from all possible dangers at school. However, many parents are not able (and they do not have a possibility) to compare their children with the requirements of the school. For this reason, they do not want to accept these requirements.

4. Conclusion

The current form of relationships between parents and children is different, and there have changed the patterns of their mutual relationship. In general, today, we can observe more partner relationships between them and educational approaches that are more tolerant to children. The authoritative education is less spread to the detriment of a more permissive and liberal style of education. The most frequent cause is the lack of time and energy. In this context, the ways of rewarding and punishing in families (and also at school) are changing as well. This change is related to emphasising children`s independence and rights. There is also absent consistency in education, and we are often witnesses to inconsistent education without any rules. Together with the increased education and social status of women (and the rising level of society, in

general), the requirements for high-quality education are also growing. However, better education brings along higher costs (e.g. on education, healthcare, hobbies) and, of course, it requires more time spent with children.

Acknowledgements

Study is the partial outcome of the research project KEGA no. 007UKF-4/2020 called Family as a Topic in the System of the Future Teachers Preparation.

BIBLIOGRAPHY

- Beck, U. (2018). *Riziková spoločnosť*. Praha: Slon.
- Beck, U., Beck-Gernsheim, E. (2016). *Táv szerelem / Távszeretet*. Szeged: Belvedere Meridionale.
- Botterill, K. (2014). Family and Mobility in Second Modernity: Polish Migrant Narratives of Individualization and Family Life. *Sociology*, 48 (2), pp. 233–250. DOI: [10.1177/0038038512474728](https://doi.org/10.1177/0038038512474728)
- Cseh-Szombathy, L. (1995). A családi értékek változása és ennek hatása a családi funkciók alakulására. In: Bakácsiné Gulyás, M. (Ed.), *A nevelés társadalmi alapjai*, (pp. 141-153). Szeged: JGYTF kiadó.
- Guráň, P.- Filadelfiová, J.- Ritomský, A. (1997). Tradičné verzum moderné: zmeny a život súčasných rodín. *Sociológia*, 29 (1), pp. 5-20.
- Jacyno, K. (2012). *Kultura individualismu*. Praha: Sociologické nakladatelství.
- Jancsák, Cs. (2013). *Ifjúsági korosztályok korszakváltásban*. Budapest: Új Mandátum Könyvkiadó.
- Kasáčová, B. a kol. (2017). *Deti na prahu vzdelávania. Výskumné zistenia a pedagogické inšpirácie*. Banská Bystrica: PF UMB.
- Kobayashi, M. K. et al. (2017). Constructing a sense of commitment in ‘Living Apart Together’ (LAT) relationships: Interpretive agency and individualization. *Current Sociology*, 65(7), pp. 991–1009.
- Kraus, B. (2017). Vliv životního stylu současných rodin na život dětí. In: Bakošová, Z. (Ed.), *Rodina, tolerancia inakosti a kvalita života detí a mládeže*, (pp. 7-17). Bratislava: UK.
- Krys, K. et al. (2021). Personal Life Satisfaction as a Measure of Societal Happiness is an Individualistic Presumption: Evidence from Fifty Countries. *Journal of Happiness Studies*, 22, pp. 2197–2214. DOI: [10.1007/s10902-020-00311-y](https://doi.org/10.1007/s10902-020-00311-y)

- Kurincová, V., Turzák, T. (2017). Výchova k rodičovstvu: vybrané podnety zo zahraničia pre teóriu, prax a výskum v pedagogike rodiny. In: Bakošová, Z. (Ed.), *Rodina, tolerancia inakosti a kvalita života detí a mládeže*, (pp. 47-55). Bratislava: UK.
- Lacinová, L., Škrdlíková, P. (2008). *Dost dobří rodiče aneb drobné chyby ve výchově dovoleny*. Praha: Portál.
- Ondrejkoč, P., Majerčíková, J. (2006). Spoločenské zmeny a rodina. In: Ondrejkoč, P. et al., *Rodina v novom miléniu*, (pp. 29-43). Nitra: UKF.
- Potočárová, M. (2008). *Pedagogika rodiny. Teoretické východiská rodinnej výchovy*. Bratislava: UK.
- Sayer, C.L. et al. (2004). Educational differences in parents' time with children: Cross-national variations. *Journal of Marriage and Family*, 66, pp. 1152–1169. DOI: [10.1111/j.0022-2445.2004.00084.x](https://doi.org/10.1111/j.0022-2445.2004.00084.x)
- Segrin, Ch. et al. (2012). The Association Between Overparenting, Parent-Child Communication, and Entitlement and Adaptive Traits in Adult Children. *Family Relations*, april 2012, pp. 237-252. DOI: [10.1111/j.1741-3729.2011.00689.x](https://doi.org/10.1111/j.1741-3729.2011.00689.x)
- Vajda, Zs., Kósa, E. (2005). *Neveléslektan*. Budapest: Osiris.
- Vaskovics, L. (2014). Családszerkezeti átalakulások európai kitekintésben. *Szociológiai szemle*, 24 (1), pp. 5–39.

MRÁZIK JULIANNA¹**Az e-tanulás segítése. A tanulásszervezés átkeretezése hagyományos és nem hagyományos környezetben***'Meet people not screens'*

A tanulmány javaslatot tesz egy új taxonómia kialakítására az e-tanulás témakörében. Újra-definiálási törekvése a digitális oktatás, a kontakt-offline; a kontakt-online forma; a fordított osztályterem fogalmaira irányul; kitér a távolléti oktatásra, értelmezi a virtuális tanulást, a hibrid, a blended forma kérdéseit. Sürgető egy újfajta tipológia kialakítása, a meglévő fogalmak újra-definiálásával, a távolléti oktatási formák átgondolása nézőpont-váltással: a témát az e-tanulás irányából közelítve. A korábbi megfogalmazásokhoz képest a jelen tanulmányban úgy tekintünk a különféle, a hagyományos és a technológiával támogatott tanulási módra, mint tanulásszervezési eljárásokra. A „turning point” nem a technológia bevonása és nem a jelenléti-távolléti tanulás megszűnésén, hanem a tanulás megszervezése területén jelenik meg.

1. Régi, és új tanulási környezetek: a keretezés

Az információs társadalom a digitális állampolgár formálódását célzó, valamint az IKT-t és az 1.0-tól 5.0-ig tartó web-„érák”-ban eszközöket használó, rugalmas tanulási utakat biztosító és a hallgatóközpontú szemléletet előtérbe helyező oktatás a tanulási környezet folytonos megújulása szükségességét követeli. A tanulási környezet az „a támogató környezet, amelyben minden feltétel adott ahhoz, hogy az emberek a lehető legjobban tanuljanak. A rendszer figyelembe veszi az egyéni tanulói sajátosságokat és támogatja a pozitív emberi kapcsolatokat, amelyek szükségesek a hatékony tanuláshoz” (TKA, 2019). Minden fizikai és virtuális környezet, amelyben a tanuláshoz szükséges források rendelkezésre állnak ahhoz, hogy tanulási tevékenység legyen végezhető, tanulási környezetként értelmezhető. A tanulási környezet definiálása (Komenczi, 2016) során nem megkerülhető, hogy a tanítás-tanulás közege kiegészül, időnként áttevődik a fizikai térből a virtualitásba. Személyes támogatással működő, a tanulást, tanítást, a képességek és a készségek fejlesztésének fizikai környezetben megvalósulását kiegészítik vagy

¹ Egyetemi docens, oktatástervező és digitális tananyagfejlesztő, Pécsi Tudományegyetem BTK Neveléstudományi Intézet; email: mrazik.julianna@pte.hu

helyettesítik, amelynek keretében az oktatók és diákok egymással együttműködhetnek, megoszthatják egymással folyó gyakorlataikat és ezen keresztül integrálhatják a korszerű készségeket a tantermi gyakorlatba valamint az oktatói praxisba.

2. A digitális állampolgár, az e-tanuló – az osztályteremben: a vízióalkotás

A digitális állampolgárság, a hozzáférés kérdései - az (esély)egyenlőség és hozzáférés-egyenlőség; a műveltség és kommunikáció; az elköteleződés és a felelősség; az etikett, a biztonság; a kereskedelem, a jog és az egészség, közérzet (ISTE) (Lévai, 2015) – az elsősegély a digitális környezetben előre vetíti a tanulók kritikai gondolkodásának, kreatív problémamegoldó és átlátó képességének, illetve a XXI. századi szakmai készségeiknek fejlesztése szükségét, az „e-tanulóvá” válást, mely során fejlődik a részvétel, elkötelezettség és motiváció; javulnak a csoportalapú készségek és egymás közötti interakció; a tanulás személyre szabott, differenciált. Kiemeltté válik a tanulók ösztönzése a tanulási folyamat birtokba vételére, kapcsolatba lépési képességeiknek a fejlesztése és képessé válásuk a szabadságra, a tanulás örömeire és ezek által a tanulási eredmények javítására, a hiányzások kezelésére, a kollaborációra, az osztálytermi tér korlátaiból fakadó hátrányok kompenzálására (Tóth, én.).

3. A tanulási környezetek egy új tipológiája – a visszafejtés

Javaslatunk, hogy a tanulási környezetekre mint lehetséges tanulásszervezési eljárásokra tekintünk. A tanulásszervezési módokra vonatkozóan számos alapvetéssel dolgozhatunk, munkafogalomként ezúttal úgy tekintünk a tanulásszervezésre, mint *azoknak a pedagógiai módszereknek az összességére*, (SKOLL, 2020) amelyek a tanulást valamilyen (társas, individuális) tudásszervező és/vagy kompetenciafejlesztő tevékenységgé teszik. Az alábbiakban a már meglévő fogalmakat a tanulás szervezési szempontjából rendszerezzük és a mellett is érvelünk, hogy egyfajta evolúciót, egymásra épülést is képviselnek a fogalomfejlődésben. A tanulásszervezési módokra két irányból tekint a szakirodalom: a hagyományos, osztálytermi formák, vagy az online tanulás felől. Magunk abból az aspektusból közelítünk, hogy a kétféle forma átjárható, váltakozik.

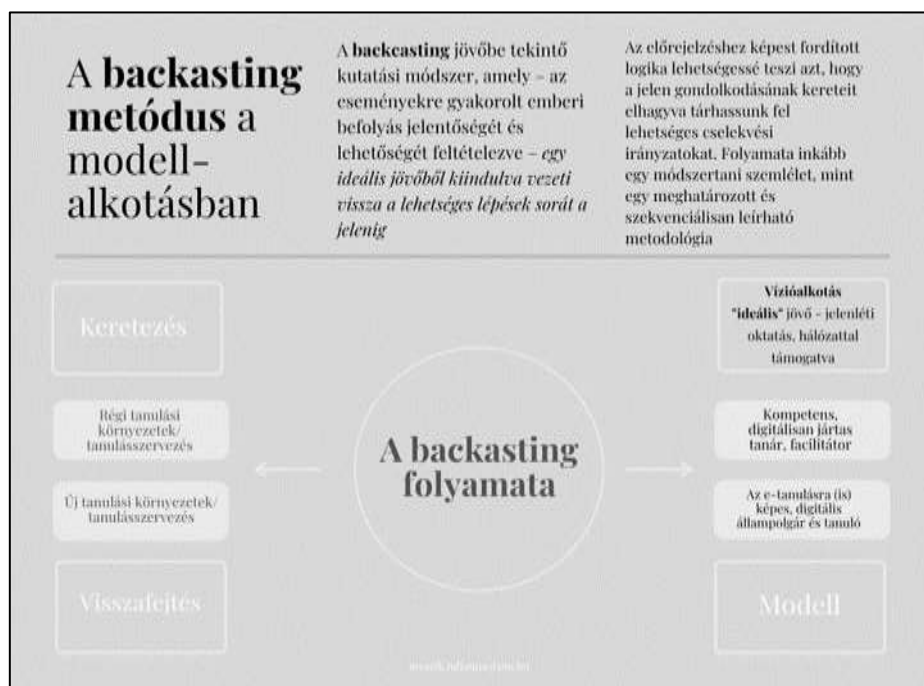
3.1. A tipológiaalkotás – a modellalkotás módszertana

A digitálistanulás-tipológia megalkotása a backcasting (Király et al., 2015) amely egy, a jövőbe tekintő kutatási módszer, amely – az eseményekre gyakorolt emberi befolyás jelentőségét és lehetőségét feltételezve – egy ideális jövőből kiindulva vezet vissza a lehetséges lépések sorát

a jelenig. Esetünkben a vízióalkotás lényege, hogy a jövőben a jelenléti osztálytermi munka része a technológiával és hálózattal támogatott tanítási-tanulási folyamat, benne digitálisan kompetens szereplőkkel, ahol a jelenléti és a távolléti forma akadálytalanul és értékvesztésmentesen átjárható. A keretezés során a különféle tanulási-környezet-taxonómiákat tanulásszervezési módoknak tekintjük. Az előrejelzésekhez képest a backcasting „fordított” logikája lehetőséggé teszi, hogy a jelen gondolkodásának kereteit elhagyva tárhassunk fel lehetséges cselekvési irányzatokat. Folyamata inkább egy módszertani szemlélet, mint egy pontosan meghatározott és szekvenciálisan leírható metodológia.

3.2. A backcasting módszertanának három fő eleme (1. ábra)

- (1) A keretezés - milyen témákat tárgyaljon a kutatás (a digitális oktatás, az e-tanulás) a közelítésmód megváltoztatása: a tanítás helyett a tanulás felől és a csak hagyományos vagy kizárólag online megközelítés helyett a vegyes, átjárható formák irányából tekintve az oktatás folyamataira.
- (2) A vízióalkotás - hogyan „nézzen ki” a jövő.
- (3) A visszafejtés - milyen lépésekkel lehetséges a kialakított jövőképet a jellel összekötni. A távolléti-jelenléti, digitális vagy analóg kategóriák, dichotómiák felállításával szakítva, a fenti formákra mint lehetséges tanulásszervezési módokra tekintés.



1. ábra: A backasting folyamata (Forrás: saját szerk.)

Az így létrejövő modell nyitott, reflektál az eddig felhalmozódott tudásra a témában, adaptációja esetén további, újonnan keletkező elemekkel bővíthető.

4. Tanulási környezetek – mint tanulószervezési módok

4.1. A kontakt/ offline (tantermi) tanulószervezés

A kontakt oktatási környezetben, a hagyományos, intézményes oktatás keretei között a tanár és a diák közös és épített térben helyezkednek el. Nem más, mint egy tanítási óra, egy szemináriumi foglalkozás, vagy előadás a felsőoktatásban. Az oktató hagyományos tanári kompetenciái érvényesülnek, a hallgató-oktató kommunikáció nem jelentős, tanár-diák interakcióban jellegzetesen torzul a kommunikáció: amennyiben főként a tanár és leginkább egyirányúan, főleg kérdés-alakzatokban kommunikál. Jellemzően egyidejű tevékenység. A résztvevők a kontakt (tehát jelenléti) órák között nem, vagy csak csekély mértékben kommunikálnak az oktatóval. A kontakt (jelenléti) oktatási környezet a közoktatásban és felsőoktatásban az oktatás „hagyományos” (Nagy, 2005) formája. Elsősorban frontális irányultságú, célközpontú stratégiákat (Ballér et al. 2011) működtető tanulószervezés, ahol a (pedagógiai) tudás mint a tanár tudása lép elő. Nem hallgathatjuk el, hogy jelen vannak napjaink pedagógiai gyakorlatában a hagyományostól elpártoló, a kommunikáció egyirányúságát, a tanári dominancia tradícióját megszakító pedagógiai alternatívái a tanulószervezésnek, ahol diverzifikálódik és kiegyensúlyozottabbá lesz a kommunikáció: tanári akció helyett tanár-diák, diák-diák, csoport-egyén, csoport-csoport; tanár-tanár interakció történik (a kéttanáros modell). (Kőpatakiné, 2011). Az előbbi a kooperatív tanulószervezés révén; a tanításközpontú paradigma művelése helyett tapasztalható áttérés a tanulósegítésre, a bevonódást növelő tartalmi és tanulószervezési megoldásokra.

4.2. A digitális tanulószervezés

A digitális átállás (Lévai, 2020) és (Jakab, 2020) nem egészen pontos fordulatát azzal finomíthatjuk, hogy ma már könnyen hálózattal támogatott(á tehető) egy alapvetően kontakt oktatási környezet. Valójában minden digitálisnak tekinthető, ami számokban kifejezhető, ebben a megközelítésben tehát egy számítógéppel létrehozott szövegfájl, prezentációs technika vagy kép, amelyet tanítási-tanulási célokra alkalmazott eszközzel megvalósul a digitális környezet. A jelentős eltérés - egyebek között – ott jelentkezik hogy eltérő a digitálisan előállított tartalmak *interaktivitásának szintje* és más *az időmenedzsmentje* – a jelenléti oktatáshoz képest és adott esetben technológiához kötött formája a blended, ha célcsoportja, a használók köre sokszor ismeretlen – szemben a hagyományos osztályteremmel, ahol pontosan tudjuk, kiket tanítunk,

az e-Learning. Mindez távolléti formában és technológiához kötöten: valójában online tanulásszervezés.

4.3. *A Flipped Classroom (fordított, vagy tükrözött osztályterem)*

A modell 2006-tól formálódik, tanórák során a feladatokkal eltöltött idő elemzésén alapul. A házi feladatok ellenőrzése, a hiányzás miatt lemaradt diákok felzárkóztatása, az új anyag és a felmerülő kérdések megválaszolása időigényes, ami miatt egyik vagy másik feladat gyakran háttérbe szorul (Oktatás, 2030). A Fliped Classroom lényege, hogy a tanulók otthon tekinthetik meg az oktató által előre elkészített előadást, majd egyénileg, saját időben és az osztályterem kívül tanulmányozzák a tananyaghoz kapcsolódó segédanyagokat, online forrásokat (TKA). Visszatérve a tanterembe, előzetes ismeretekkel rendelkezve előkészítetté lesz a tanár vezette tudásrendszerezés. A „flip” betűszóként is értelmezhető. Az *F-flexibilis* környezetet jelent, amely ez lehetővé teszi a diákoknak, hogy reflektáljanak a tanulásra és egyfajta kölcsönhatásba lépjenek azzal. Lehetővé teszi, hogy a tanár megfigyelje, nyomon kövesse és támogassa a diákokat ott, ahol az szükséges; az *L-learning* a tanuló-központú megközelítést jelenti, amely a tantermi időt arra használja, hogy tanulási tapasztalatok keletkezzenek, a téma feltáruljon és a diákok lehetőséget kapnak, hogy célravezető tevékenységeket végezzenek. Az *I-intencionális* (szándékolt), aktív tanulást maximáló tartalom-tervezés. A *P-professionális* jelző a kompetens oktatót jelenti: a tanuló-központú megközelítés még inkább fontossá teszi a tanár szerepét. Az osztályteremben kevésbé fókuszált szerepet töltenek be, a Flipped learning során megfigyelik diákjaikat, visszajelzést adnak nekik, és moderálják a vitát. (GOLAB)

4.4. *A blended tanulásszervezés*

A kevert (blended) stratégia egy hálózattal támogatott kontakt tevékenység. Eszközellátottsága hagyományos, a kontakt órán zajló tanítási és tanulási folyamatot online (web 2.0-s és további) szolgáltatásokkal egészül ki. Kiemelt figyelem jut a tanulóknál lévő (mobil) eszközöknek. A hálózattal támogatott kontakt oktatási tevékenység során nem szükséges a tanterembe vinni az eszközöket, használhatjuk ezeket az otthoni feladatok előkészítésére, feldolgozására, benyújtására is. A szemináriumi óra megvalósulhat gépteremben, amely esetben a hallgatók a számítógépeken, internetkapcsolattal közösen szerkeszthetnek dokumentumokat (TKA) Gépterem hiányában a hallgatók a saját eszközeiken (BYOD = Bring Your Own Device) (Kis-Tóth, 2013) kereshetnek információkat, válaszolhatnak az oktató által feltett kérdésekre egy online alkalmazás segítségével (pl. Socratic). Az intézményen kívül online szolgáltatásokkal támogatot-

tan, online gyűjteményekben, szerkeszthetnek közös dokumentumokat, prezentációkat, megtekinthetnek az oktató által ajánlott forrásokat, videók formájában, vagyis elvégezhető minden olyan tevékenység, amelyre az intézményi keretek valami miatt nem adnak lehetőséget (TKA). Blended-learning típus a *face-to-face driver* – ahol az oktató instruál és ezeket kiegészíti digitális eszközökkel, *rotation* – A tanulókat előre meghatározott kerettanterv szerint „rotálják” az online tantermi tanulás között. A *Flex* – A tananyag nagy hányadát online biztosítják, az oktató konzultál. A *Labs* – minden tananyagot online platformon bocsátanak a hallgatók számára, melyet meghatározott helyszínen (iskola, képzési helyi, vagy munkahely) tanulnak. A *Self-blend* – a hallgatóknak lehetőségük van a hagyományos keretek között végzett tanulmányaikat online térben megvalósuló kurzusokkal elmélyíteni. Az *Online driver* – a teljes kurzust online platform segítségével végzik, az oktatók ellenőriznek. A tananyag, a tanítás az online térben zajlik, a személyes konzultációk vagy előre tervezettek, szükség esetén. (MCE)

4.5. A kontakt-online tanulásszervezési eljárás

Ebben az esetben az *osztályterem kerül a képernyőre*. Az offline anyagok platformon keresztül elérhetők, tanári jelenléttel, tanári vezetéssel, a tevékenységre a tanteremben megszokott módon a tanár szólít fel.

4.6 A virtuális környezet mint tanulásszervezés

Munkafogalomként a virtuális oktatási környezeteknek azon háromdimenziós tér- és időfüggetlen közegeket tekintjük, melyekben a tanulási és tanítási tevékenység éppúgy megjelenhet, mint kutatási vagy szabadidős (TKA). A felhasználók is háromdimenziós megjelenésben, *avatar*ként vesznek részt az interakcióban. Szinkrón és aszinkrón kommunikációra van lehetőség, a felhasználók egyidőben beszélgetnek egymással (Second Life) (TKA).

4.7. Az e-Learning mint tanulásszervezési eljárás

Lényege, hogy online (LMS, LCMS) keretrendszeren alapulnak vagy olyan eszközökből állnak, amelyek a hallgatók számára megkönnyítik az információszerzést,- és értékelést, a kommunikációt, a közös gondolkodást, tartalomszerkesztést és támogatják a produktivitást. Lehetőséget adnak a véleményezésre és értékelésre, valamint a hallgatókkal való párbeszéd kialakítására. Az online oktatási környezetek tér-és időfüggetlenek lehetnek (pl. MOODLE). Számos e-Learning definíció létezik, ám kritérium, hogy az e-Learning tananyag tervezett és *vezetett*. *Egyszerű lejátszón tanulható a tananyag, egy e-Learning környezetben (LMS), azaz keretrendszeren belül, amely a teljesen önálló elsajátítást, haladást lehetővé teszi – mégpedig külső se-*

gítség nélkül, egészen a kezdéstől a tanúsítványig. Jellemzője még, hogy időben eltolt – aszinkron és ebben a megközelítésben fontos kiemelniünk, hogy nincs információnk a tanulóról – így a tanulói igények maximális kiszolgálására is kész a tananyag (amely egyben a „jósága” mutatója is). Az e-Learning ebben a megközelítésben egy *magasfokú önszabályozó tanulásra képesség(et)* jelent illetve követel (a motiváció fenn kell, hogy maradjon, elkezdje, rendszeresen végezze és eleget tegyen a tanulmányi és vizsgakövetelményeknek a tanuló, mindössze a keretrendszerben foglalt tananyag segítségével).

4.8. A hibrid tanulószervezés

Az előbbieken felsorolt *tanulószervezési módok* bármelyikét ha ötvözzük – akár többet is – egymás hatékony kiegészítésére alkalmazzuk, ezzel hibrid oktatási környezetet hozunk létre. A felsorolt közegek a köznevelésben hatékonyan használhatóak, kialakításuk és az eszközök bevonása nem igényel speciális informatikai képzettséget, jártasságot igen – ha indíttatásunk van arra, hogy a tanulási környezetek lehetőségeit a minőségi tanulási és tanítási tevékenység érdekében használjuk.

5. Összefoglalás

Tanulmányunkban javaslatot tettünk arra, hogy a digitális tanulásban meglévő és eddig használt fogalmainak elősorban a tanulás felől közelítsünk (a korábbi technológia,- vagy tanítás-felőli megközelítés helyett) és ezeket mint tanulószervezési eljárásokat tekintsünk.

Jövőalkotás. A backcasting módszertanából eredően \neg prognosztizáltuk, hogy a hagyományos (Nagy, 2005) tanulószervezési módok mellett illetve mellé felsorakozott távolléti formák az osztálytermi, jelenléti és valós idejű tanulószervezést a jövőben is kiegészíteni fogják.

(Át)keretezés. Meglátásunk szerint a fordulópont nem a tanulás IKT eszközzel vagy hálózattal támogatása, hanem a jelenléti és a távolléti formák metszéspontján jelentkezik. A két „világ” határmezsgyéjén áll a flipped classroom, mely belépteti a tanárt és a tanulót az online térbe és vissza.

A visszafejtés. Pontosítottuk a digitális átállás fogalmát és beágyaztuk a már ismert osztálytermi tevékenységeket a hálózattal támogatott tanulási környezetbe és a távolléti formákba.

Fontos kiemelni, hogy az e-tanulás backcastinggal történő átkeretezése a konnektivista paradigma (Hideg, 2005) keretei között nyer valódi jelentőséget. A kutatás folytatásának indító

kérdése, hogy paradigmátikus-e, azaz az oktatás minden szintjén limitációk nélkül alkalmazható gondolkodásmódként tekinthetünk-e a konnektivizmusra, és annak kimunkálása, hogy a fent vázolt modell miként illeszkedik ebbe a gondolkodási keretbe.

BIBLIOGRÁFIA

- Ballér E. et al. (2003). *Didaktika*. Nemzeti Tankönyvkiadó Rt. Budapest. [online] <https://tinyurl.com/66kvu2jn> [2021. 07. 21.]
- GOLAB (é.n.). *Tükrözött osztályterem*. [online] <https://tinyurl.com/5cmusra4> [2021. 07. 21.]
- Hideg É. (2005). *Paradigma a tudományelméletben és a társadalomtudományi kutatásokban*. Budapesti Corvinus Egyetem Jövőkutatás Tanszék, Budapest. [online] <http://unipub.lib.uni-corvinus.hu/400/1/jovelm14.pdf> [2021. 07. 21.]
- Hideg É. (2012). *Jövőkutatási paradigmák*. Aula Kiadó Kft., Budapest.
- Jakab Gy. (2020). Iskola járvány idején. *Iskolakultúra*, 30. évf. 9. sz. pp. 64–76., DOI: [10.14232/ISKKULT.2020.9.64](https://doi.org/10.14232/ISKKULT.2020.9.64)
- Király et. al (2015). Iskola a jövőben? Egy jövőkutató kísérlet bemutatása. *Educatio* (3.) <https://tinyurl.com/zuc58tkw> [2021. 07. 23.]
- Kis-Tóth L. (2013). BYOD: *Az oktatás támogatásának új lehetőségei*. Kiadó nélkül. [online] <https://tinyurl.com/2wswduj5> [2021. 07. 23.]
- Komenczi B. (2016). *Tanulási környezet a 21. század elején*. [online] <https://tinyurl.com/kxrhbmzh>
- Kópatakiné Mészáros M. (2011). *A sajátos nevelési igényű gyermekek integrált/inkluzív nevelése*. PTE, Pécs. [Online]. <https://tinyurl.com/wzkyxtcz> [2021. 07. 23.]
- Lévai D. (2015). A digitális állampolgárság és digitális műveltség kompetenciája a pedagógus tevékenységéhez kapcsolódóan. *Oktatás-Informatika*, 2013/1-2. szám. [online] <https://tinyurl.com/338a6tzb> [2021. 07. 23.]
- Lévai D. (2020). *A digitális oktatás vajon mi?* [online] <https://tinyurl.com/hdsvb4mn> [2021. 07. 23.]
- MCE (2019). *Digitalizáció a menedzsment és controlling tárgyak oktatásában*. [online] <https://tinyurl.com/22kcpvsk> [2021. 07. 23.]
- Nagy J. (2005). A hagyományos pedagógiai csődje. *Iskolakultúra*, 15. évf. 6-7. sz. 1-10. [online] <https://tinyurl.com/apw2kcpw> [2021. 07. 21.]
- SKOLL (2020). *A kooperatív tanulás jellemzői, alapelvei és eszközei*. [online] <https://tinyurl.com/2cknpyy6> [2021. 07. 23.]
- TKA (2019). *Tanulási környezetek*. [online] <https://tinyurl.com/erp6fww> [2021. 07. 23.]

Tóth Renáta (é.n.). *Tükrözött osztályterem, az információs társadalom pedagógusának egyik innovatív tanulásszervezési módszere.* [online] <https://tinyurl.com/4yvdtufb> [2021. 07. 23.]

MRÁZIK, JULIANNA

SUPPORTING E-LEARNING. REFRAMING ORGANIZATION OF LEARNING IN TRADITIONAL AND NON-TRADITIONAL CLASSROOM SETTINGS

The study attempts to develop a new taxonomy in the field of e-Learning. Redefining the pursuit of digital education, contact-offline; a contact online form; focuses on the concepts of the flipped classroom; covers distance learning, distance learning, interprets issues of virtual learning, distance learning, hybrid and blended form. He argues that there is an urgent need to develop a new kind of typology, redefining existing concepts, rethinking forms of distance education, changing perspectives: approaching the topic from the direction of e-Learning. Compared to previous formulations, in the present study we consider various traditional and technology-supported learning modes as possible learning organization procedures. The “turning point” does not appear in the field of technology involvement and not in the field of presence-absence learning, but in the field of learning organization.

TÓTH-MERZA KATALIN¹ – BONTÓ PETRA² – ALMÁSSY ZSUZSANNA³**Az óvodapedagógusok általános jóllétének és munkahelyi jellemzőinek vizsgálata⁴**

Kutatásunk célja az óvodapedagógusok általános jóllétének felmérése, valamint a jólléttel összefüggésben álló munkahelyi tényezők feltárása volt. Eredményeink rávilágítanak arra, hogy a kedvezőtlenebb lelkiállapotban lévő óvodapedagógusok kedvezőtlenebb fizikai egészségi állapotban vannak, régebben dolgoznak a pedagóguspályán, nagyobb létszámú csoportban dolgoznak, kevésbé elégedettek a munkahelyük tárgyi feltételeivel, több a munkacsalád összeegyeztetésének nehézségéből adódó konfliktusuk, illetve nagyobb munkahelyi stresszt élnek át, amelyet a jutalmak alacsony foka, a fokozott erőfeszítések és a túlvállalás jellemeznek.

1. Bevezetés

A pedagógusok mentálhigiénés állapotával kapcsolatos hazai és nemzetközi kutatások arra hívják fel a figyelmet, hogy a pedagóguspályán dolgozó szakemberek életében fokozottan jelen vannak azok a rizikófaktorok, amelyek mentális és emocionális kimerüléshez, kiégéshez vezethetnek. A pedagógusok lelki egészségének jellemzőit vizsgáló tanulmányok többsége azonban a tanárookra fókuszál, az óvodapedagógusokat kevesen kérdezik a munkahelyükkel való elégedettségükről, az őket érő stresszhatásokról, a lelkiállapotukról. A témában hiánypótló Csima Melinda és Fináncz Judit (2019) kora gyermekkori nevelésben dolgozók egészségmagatartását felmérő kutatása. Eredményeik szerint a nevelők nagy arányban küzdenek krónikus mozgásszervi betegségekkel, valamint enyhe depressziós tünetekkel, amely rávilágít a prevenció és intervenció sürgető fontosságára.

¹ PhD, adjunktus, Soproni Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Kar Neveléstudományi és Pszichológiai Intézet; email: merza.katalin@uni-sopron.hu

² Óvodapedagógus, Bánfalvi Óvoda-Kindergarten Wandorf, Brennbergbányai Tagóvoda; email: bontopetra@gmail.com

³ PhD, főiskolai docens, Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi Kar Pszichológia Intézet; email: almassy.zsuzsanna@arts.unideb.hu

⁴ Jelen publikáció az „EFOP-3.6.1-16-2016-00018 – A felsőoktatási rendszer K+F+I szerepvállalásának növelése intelligens szakosodás által Sopronban és Szombathelyen” című projekt támogatásával valósult meg.

Az alábbiakban a kutatásunk szempontjából lényeges elméleteket és fogalmakat tekintjük át röviden.

1.1. Általános jóllét

A jóllét az egészséggel szorosan összefüggő fogalom, amelyet az Egészségügyi Világszervezet (World Health Organization, WHO) egészség-definíciója is tükröz. A WHO az egészséget a teljes fizikai, mentális és társas jóllét állapotaként írja le (Urbán, 2017). A mentális egészség alatt pedig a jóllét azon állapotát érti, amelyben az egyén meg tudja valósítani képességeit, meg tud birkózni a normál élet stresszhelyzeteivel, produktívan képes dolgozni, és hozzá tud járulni a közösségének életéhez (WHO, 1998, idézi Szántó et al., 2016). Kutatások igazolják, hogy a magasabb szintű jólléttel jellemezhető személyek produktívabbak, kiteljesedettebb és szorosabb emberi kapcsolatokkal rendelkeznek, valamint kisebb eséllyel mutathatók ki esetükben a mentális betegségek tünetei (Seeman, 2000, idézi Szántó et al., 2016).

1.2. Munkahelyi stressz

Az elmúlt évek munkahelyi stressz kutatásának középpontjában Siegrist (2004) erőfeszítés-jutalom-egyensúlytalanság modellje állt. A modell az erőfeszítés a jutalom és a túlvállalás komponenseit foglalja magába, és a krónikus munkahelyi stressz kialakulásáért a munkahelyen kifejtett erőfeszítés és az ezért kapott jutalmak nem megfelelő arányát teszi felelőssé. Az erőfeszítésen a vállalt feladatok terhét, az idő nyomását, a túlórákat, a fokozódó felelősséget, összességében a fizikai és mentális megpróbáltatásokat értjük. A munkahelyhez köthető jutalomnak a modell szerint három forrása van: az anyagi juttatások, az elismerések és a karrier támogatása. A modell harmadik dimenziója a túlvállalás, ami a munkahelyi követelményekkel való megküzdés maladaptív módjára vonatkozik. Az erőfeszítés-jutalom egyensúlytalansága szoros összefüggést mutat a kedvezőtlenebb lelki egészség mutatók (Stansfeld et al., 1999) és a depresszió kialakulásával (Pikhart et al., 2004), valamint a szubjektív jóllét hanyatlásával (Siegrist, 2004). Vizsgálatok bizonyították az erőfeszítés-jutalom-egyensúlytalanság modell érvényességét a pedagógusok esetében is. Önbevallásuk alapján túlterheltség, társadalmi és vezetői elismerés hiánya, szegényes bérezés, fölösleges értekezletek, sok adminisztráció és pluszmunka, gyermekért vállalt felelősség és állásvesztéstől való félelem jellemzi munkájukat (Petróczi et al., 1999; Holecz 2006).

1.3. A munka és a magánélet összeegyeztetése

A munka és a család két olyan komponense az életnek, amely a legfontosabb szerepet tölti be a mindennapjainkban. Amennyiben a munka és a család szerep akadályozza egymást, vagy interferál, munka-család konfliktusról (Netemeyer et al., 1996, idézi Farkas et al., 2012) beszélhetünk. A munka-család konfliktus pszichés és fizikai megterhelést jelent az egyén számára, legsúlyosabb következményei a stressz, a kiégés, a szomatikus problémák, a munkával való elégedetlenség, az alacsony munkateljesítmény, a gyakori hiányzások, valamint a kedvezőtlenebb testi-lelki jóllét és az alacsonyabb étellel való elégedettség (Aryee et al., 1999, idézi Farkas et al., 2012). A munka-család konfliktusnak két formája van, a munkából származó család-konfliktus és a családból származó munka-konfliktus. A munkából származó család-konfliktust (Byron, 2005) befolyásolja a munkába való bevonódás, a munkaórák száma, a munkahelyi támogatás, a rugalmas munkaidő, a munkából származó feszültség. A családból származó munka-konfliktust (Byron, 2005) elsősorban az otthon eltöltött órák száma, a családi feszültségek, a gyermekek száma és a családi állapot határozzák meg. Kutatási eredmények szerint a magyar emberek 22,3%-a érez konfliktust a munkahelye és a családja között (Szlávicz, 2010).

2. Kutatási cél

Kutatásunk célja az óvodapedagógusok általános jóllétének felmérése, valamint a jólléttel összefüggésben álló olyan munkahelyi tényezők feltárása volt, mint a munkahely jellemzői, a foglalkoztatási mutatók, a munkahely tárgyi feltételeivel való elégedettség, az erőfeszítések és jutalmak egyensúlytalansága, a munka-család összeegyeztetéséből adódó konfliktusok, illetve az önbecsült egészségi állapot.

3. Módszer

3.1. Vizsgált személyek

Az interneten elérhető és a papíralapú kérdőíveket összesen 129 válaszadó töltötte ki. A mintába csak óvodapedagógusi végzettséggel rendelkező személyek kerülhettek. A 129 főből 3 személyt zártunk ki a vizsgálatból, mert hiányosan töltötték ki a kérdőíveket. A végleges vizsgálati mintát összesen 126 óvodapedagógus alkotta.

3.2. Vizsgálati eszközök

Az óvodapedagógusok általános jóllétét a WHO Általános Jól-lét Skála öt tételes rövidített verziójával (Susánszky et al., 2006) mértük fel.

A kérdőívesomagba bekerültek általunk megfogalmazott kérdések, amelyek a válaszadók munkahelyi jellemzőire (óvodai csoport összetétele életkor és nemek szerint, csoportlétszám), foglalkoztatási mutatóira (munkaidő, munkatapasztalat, az óvoda fenntartója és a település) és a munkahelyük tárgyi feltételeivel (csoportszoba mérete, annak felszereltsége, a kinti időtöltésre alkalmas adottságok) való elégedettségére vonatkoztak.

A kutatásunkban használt Erőfeszítés-Jutalom Egyensúlytalanság Kérdőív (Salavecz et al., 2006) a munkahelyi stressz mérésére szolgál. A kérdőív három dimenziója felméri a munkában tett erőfeszítések (időzavar, zavaró tényezők, megszakítások), a munkáért kapott jutalmakat (megbecsültség, státusz kontroll, anyagi elismerés) és a túlvállalás mértékét.

A munka és a család összeegyeztetéséből adódó lehetséges konfliktusokat, a munkába és a családba való bevonódást, illetve a munkával és a családdal való elégedettséget a 28 állítást tartalmazó Munka-család kérdőívvel (Makra et al., 2012) vizsgáltuk.

Az egészségi állapot szubjektív megítélésére vonatkozóan a következő kérdést tettük fel: „Összességében hogyan minősíti saját egészségi állapotát?”. A kitöltőnek a kérdésre egy ötfokú skála alapján kellett válaszolnia.

4. Eredmények

Vizsgálatunkban a WHO Jól-lét Kérdőív skálaértékeit dichotomizáltuk annak érdekében, hogy két csoportot tudjunk képezni az vizsgált személyekből a szubjektív jóllét alacsonyabb és magasabb szintje alapján. A vizsgálatba bevont 126 óvodapedagógusból 36 személyt (29%) soroltunk az alacsonyabb szintű jóllét érzettel, 90 személyt (71%) a magas jóllét érzettel jellemezhető csoportba. A csoportok a demográfiai jellemzők szempontjából nem különböztek egymástól szignifikáns mértékben (1. táblázat).

Demográfiai jellemzők	Alacsonyabb jóllét	Magasabb jóllét	Statisztikai próba	<i>p</i>
Életkor (<i>Mdn, SD</i>)	42±12,12 év	38±11,76 év	<i>U</i> =1240,5	0,11
Nem				
Nő	2,9% (1 fő)	0,0% (0 fő)		
Férfi	97,1% (34 fő)	100% (90 fő)		
Családi állapot			$\chi^2 = 5,778$ (<i>df</i> =4)	0,216
Házass	48,5% (17 fő)	63,3% (57 fő)		
Egyedülálló	14,3% (5 fő)	13,3% (12 fő)		
Elvált	14,3% (5 fő)	3,3% (3 fő)		
Özvegy	2,9% (1 fő)	2,2% (2 fő)		
Élettársi kapcsolatban él	20,0% (7 fő)	17,8% (16 fő)		
Gyermek			$\chi^2 = 0,227$ (<i>df</i> =1)	0,634
Van	68,6% (24 fő)	36,0% (57 fő)		
Nincs	31,4% (11 fő)	64,0% (32 fő)		
Gyermekek száma (<i>M, SD</i>)	1±1 fő	1,5±1,14 fő	<i>U</i> =1516,0	0,742
Legmagasabb iskolai végzettség			$\chi^2 = 1,495$ (<i>df</i> =2)	0,473
Szakközépiskola	2,8% (1 fő)	1,1% (1 fő)		
Főiskola	83,3% (30 fő)	76,7% (69 fő)		
Egyetem	13,9% (5 fő)	22,2% (80 fő)		

1. táblázat: A csoportok demográfiai jellemzői

A továbbiakban a két csoportot hasonlítjuk össze a következő változók alapján: foglalkoztatási mutatók, munkahelyi jellemzők, tárgyi feltételekkel való elégedettség, erőfeszítés-jutalom egyensúlytalanság, munka-család konfliktus, valamint az egészségi állapot önbecslése.

A foglalkoztatási mutatókat megvizsgálva a két csoport között csak a munkatapasztalatban mutatkozott tendenciaszerű eltérés ($p=0,089$), az alacsonyabb szintű jólléttel jellemezhető személyek régebben dolgoznak óvodapedagógusként (2. táblázat).

Foglalkoztatási mutatók	Alacsonyabb jóllét	Magasabb jóllét	Statisztikai próba	<i>p</i>
Munkahely típusa			$\chi^2=1,589$ (<i>df</i> =2)	0,452
Gyakorló óvoda	5,6% (2 fő)	12,2% (11 fő)		
Állami /önkormányzati óvoda	86,1% (31 fő)	76,7% (69 fő)		
Egyéb	8,3% (3 fő)	11,1% (10 fő)		
Település			$\chi^2=0,434$ (<i>df</i> =2)	0,842
Város	69,4% (25 fő)	71,1% (64 fő)		
Község	19,4% (7 fő)	15,6% (14 fő)		
Falu	11,1% (4 fő)	13,3% (12 fő)		
Foglalkoztatottság				
Teljes állás	100% (36 fő)	100% (90 fő)		
Részmunkaidő	-			
GYES	-			
Munkanélküli	-			
Munkatapasztalat (<i>Mdn,SD</i>)	24±13,56 év	10±13,88 év	<i>U</i> =1173,5	0,089

2. táblázat: A csoportok összehasonlítása a foglalkoztatási mutatók tekintetében

A munkahelyi jellemzők közül az óvodai csoport létszámának tekintetében adódott statisztikailag jelentős különbség ($p=0,014$) a csoportok között (3. táblázat). Azok a pedagógusok, akik kedvezőtlenebb általános jóllétről számoltak be, átlagosan 25±4,97 fő csoportokban dolgoznak, míg a kedvezőbb állapotúak csoportjába kevesebb, átlagosan 23±3,71 gyermek jár.

Munkahelyi jellemzők	Alacsonyabb jóllét	Magasabb jóllét	Statisztikai próba	<i>p</i>
Beosztás			$\chi^2=1,765$ (<i>df</i> =2)	0,414
Délelőttös	19,4% (7 fő)	11,1% (10 fő)		
Délutános	5,6% (2 fő)	8,9% (8 fő)		
Mindkettő	75,0% (27 fő)	80,0% (72 fő)		
Beosztás változása			$\chi^2=1,071$ (<i>df</i> =4)	0,899
Hetente	48,6% (17 fő)	73,0% (46 fő)		
Kéthetente	14,3% (5 fő)	17,8% (16 fő)		
Havonta	5,7% (2 fő)	5,6% (5 fő)		
Félévente	0,0% (0 fő)	1,1% (1 fő)		
Évente	31,4 % (11 fő)	24,4% (22 fő)		
Csoportlétszám (<i>Mdn, SD</i>)	25±4,97 fő	23±3,71 fő	<i>U</i> =1102,5	0,014
Csoport életkori összetétele			$\chi^2=0,443$ (<i>df</i> =1)	0,506
Heterogén	63,9% (23 fő)	70,0% (63 fő)		
Homogén	36,1% (13 fő)	30,0% (27 fő)		

3. táblázat: A csoportok összehasonlítása a munkahelyi jellemzők tekintetében

A tárgyi feltételekkel való elégedettséget megvizsgálva azt találtuk, hogy a kedvezőtlenebb általános jóllétről beszámoló személyek szignifikánsan kevésbé vannak megelégedve a

munkahelyükön a csoportszoba méretével ($p=0,007$), a csoportszoba felszereltségével ($p=0,017$) és a kinti időtöltésre alkalmas lehetőségekkel ($p=0,004$) (4. táblázat).

Tárgyi feltételekkel való elégedettség	Alacsonyabb jóllét		Magasabb jóllét		Statisztikai eljárás	
	<i>Mdn</i>	<i>SD</i>	<i>Mdn</i>	<i>SD</i>	<i>U</i>	<i>p</i>
Csoportszoba mérete	1	0,76	2	0,73	1152,5	0,007
Csoportszoba felszereltsége	2	0,65	2	0,67	1219,5	0,017
Kinti lehetőségek	2	0,73	2	0,77	1121,5	0,004

4. táblázat: A csoportok összehasonlítása a munkahely tárgyi feltételeivel való elégedettsége alapján

A munka-család összeegyeztetésének nehézségeit vizsgáló kérdőív hat skálájából ötben szignifikánsan különböztek a vizsgált óvodapedagógus csoportok (5. táblázat). A munka-család konfliktus két típusában, a munkából származó család-konfliktusban ($p=0,001$) és a családból származó munkakonfliktusban ($p=0,027$) is jobban érintettek az alacsonyabb általános jóllét állapotban lévő személyek. A kedvezőtlenebb állapotban lévők jelentősen alacsonyabb pontszámokat értek el a mérőeszköz munkával ($p<0,001$) és élettal ($p=0,024$) való elégedettséget mérő skáláin is. Eredményeink szerint a két csoport egyenlő mértékben vonódik be a munkába ($p=0,541$), azonban az alacsonyabb jólléttel jellemezhető személyek kevésbé vonódnak be a családba ($p=0,057$).

Munka-család összeegyeztetése	Alacsonyabb jóllét		Magasabb jóllét		Statisztikai eljárás	
	<i>Mdn</i>	<i>SD</i>	<i>Mdn</i>	<i>SD</i>	<i>U/F*</i>	<i>p</i>
Munka-család konfliktus						
Család-konfliktus (<i>M</i>)	12,78	0,61	9,2	0,30	*2,108	<0,001
Munka-konfliktus	10	3,35	8	2,93	1091,5	0,004
Elégedettség						
Munkával	6	2,31	9	1,74	490,5	<0,001
Élettal	11,5	3,08	15	2,51	504,5	<0,001
Bevonódás						
Munkába	13,5	3,22	14	2,28	1508,5	0,541
Családba	16	4,05	17	2,42	1270,0	0,057

5. táblázat: A munka-család összeegyeztetése a vizsgált csoportokban

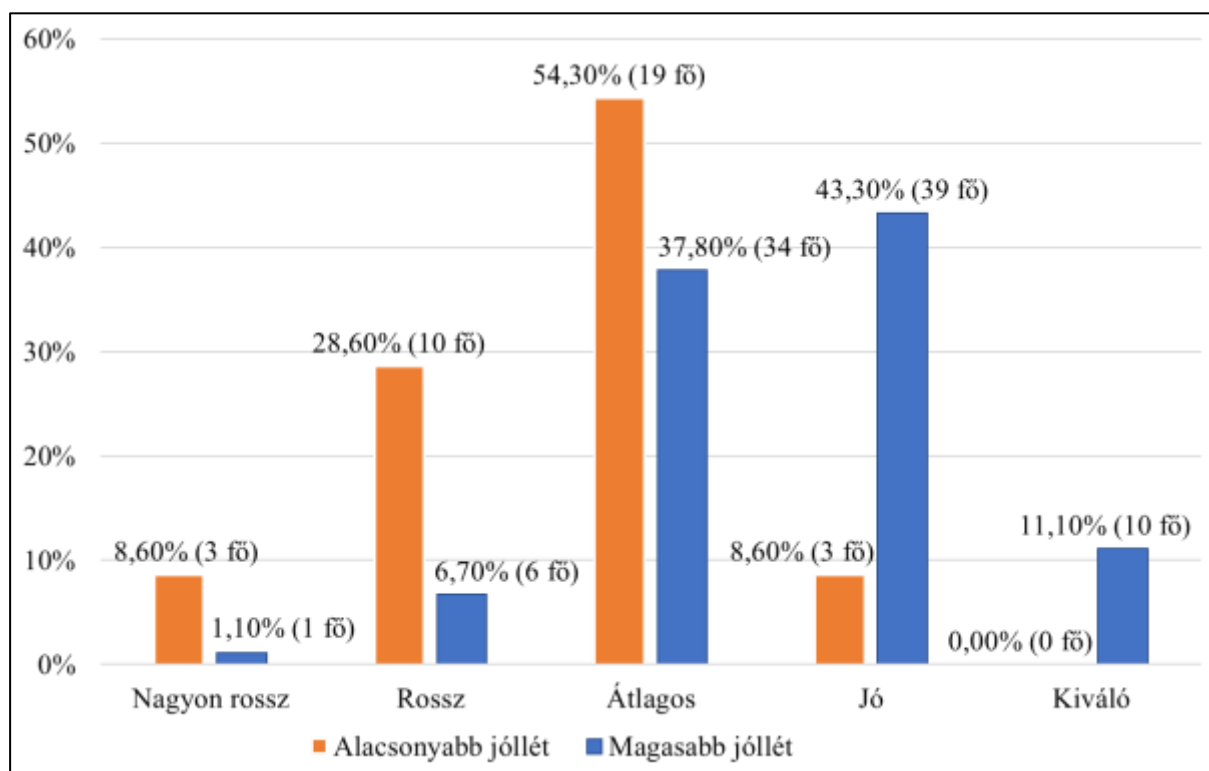
A 6. táblázat szemlélteti a magasabb és az alacsonyabb általános jóllét állapotában lévő óvodapedagógusok összehasonlítását az Erőfeszítés-Jutalom Kérdőív három dimenziója mentén. A két csoport között statisztikailag jelentős különbségek mutatkoztak a munkahelyi

erőfeszítés ($p<0,001$), a munkáért kapott jutalmak ($p<0,001$) és a túlvállalás ($p<0,001$) dimenzióban is. Eredményeink szerint az alacsonyabb jóllét érzéssel jellemezhető pedagógusok több erőfeszítést tesznek, kevesebb a munkájuk során észlelt jutalom, és hajlamosabbak a túlvállalásra.

	Alacsonyabb jóllét		Magasabb jóllét		Statisztikai eljárás	
	<i>Mdn</i>	<i>SD</i>	<i>Mdn</i>	<i>SD</i>	<i>U</i>	<i>p</i>
Erőfeszítés	10,5	3,56	7	2,82	814,0	<0,001
Jutalom	18	4,66	24,5	5,07	573,0	<0,001
Túlvállalás	19	5,59	15	3,39	722,5	<0,001

6. táblázat. A csoportok összehasonlítása az Erőfeszítés-Jutalom Kérdőív három dimenziója mentén

Az óvodapedagógusok egészségi állapotát egyetlen kérdéssel, a vizsgált személyek önbecslése alapján mértük fel. A vizsgált csoportok között szignifikáns különbségek mutatkoztak ($\chi^2=28,401$; $df=4$; $p<0,001$), az alacsonyabb általános jóllét állapotában lévő óvodapedagógusok nagyobb hányada minősítette egészségi állapotát nagyon rossznak, rossznak vagy átlagosnak, míg a kedvezőbb jóllét érzéssel jellemezhető személyek között többen ítélték egészségüket jónak vagy kiválónak (1. ábra).



1. ábra: Az egészségi állapot önbecslése a csoportokban

5. Összegzés

Kutatásunkban az általános jóllét szintje alapján elkülönített óvodapedagógusok két csoportját hasonlítottuk össze a jólléttel összefüggésben álló munkahelyi tényezők tekintetében. Az alacsonyabb jóllét-érzettel rendelkező személyek átlagosan négy évvel idősebbek, mint a magasabb jóllét állapotában lévők, azaz igazolódni látszik az összefüggés, hogy a magasabb életkor és az alacsonyabb jóllét együttjárnak (Urbán, 2017). Az alacsonyabb jóllét állapotában lévő óvodapedagógusok régebben dolgoznak a pályán és nagyobb létszámú csoportot vezetnek, ami feltételezésünk szerint a fokozottabb munkaterhelésen keresztül ronthatja az általános jóllét érzetüket. Az alacsonyabb jóllét állapotában lévők kevésbé vannak megelégedve a munkahelyük tárgyi feltételeivel, vagyis megítélésük szerint rosszabb körülmények között dolgoznak. Ebben az esetben nem világos az összefüggés iránya, a kedvezőtlenebb lelkiállapot észlelést torzító hatása miatt ítélik rosszabbnak a körülményeket, ugyanakkor a ténylegesen szegényesebb feltételek is hathatnak az állapotukra. A munkahelyen tett erőfeszítések és a kapott jutalmak esetleges egyensúlytalanságát megvizsgálva azt az eredményt kaptuk, hogy a két csoport között jelentős különbségek mutatkoztak a munkahelyi erőfeszítés, a munkáért kapott jutalmak és a túlvállalás dimenzióban is. Eredményeink rámutatnak arra, hogy a kedvezőtlenebb állapotban lévő óvodapedagógusok munkahelyükön jelentősen több erőfeszítést tesznek, mint a magasabb jóllétnek örvendő, emellett pedig kevesebb anyagi és erkölcsi elismerést kapnak, kevésbé számíthatnak előléptetésre, illetve bizonytalanabbnak érzik a munkahelyüket. Továbbá az alacsonyabb általános jóllét érzettel jellemezhető személyek kevésbé képesek a munkájukból kivonódni a munkaidő lejárta után és túlterheltebbnek érzik magukat. Vizsgálatunk összhangban áll a korábbi tanulmányok (összegzi Salavec, 2011; Urbán, 2017) eredményeivel, miszerint az önbecsült egészségi állapot, az alacsony jóllét és a munkában tett jelentős erőfeszítések és csökkent jutalmak összefüggésben állnak, továbbá a magas túlvállalással jellemezhető munkavállalóknál valószínűbb, hogy valamilyen pszichoszomatikus tünet kimutatható.

A munka és a család összeegyeztetéséből adódó nehézségeket tekintve a csoportok összehasonlításából származó adatok rámutatnak arra, hogy az alacsonyabb jólléttel rendelkezők feltehetően nehezebben választják szét a munkát és a magánéletet, körükben több a munka-család összeegyeztetéséből adódó konfliktus. Az alacsonyabb általános jóllét állapotában lévő személyek a családi életben kevésbé vesznek részt, kevésbé elégedettek az életükkel és a munkájukkal. Ahogy már az előzőekben ismertettük, az alacsonyabb jóllét állapotában lévő óvodapedagógusok az erőfeszítés-jutalom egyensúlytalanságot mérő kérdőív

erőfeszítés és túlvállalás dimenzióiban is jobban érintettek, ami részben magyarázhatja, hogy miért lehet több munka-család konfliktusuk, és miért vonódhatnak be inkább a munkába, mint a családba.

Vizsgálatunkban az óvodapedagógusok önbecsült egészségi állapotát felmérve megállapíthatjuk, hogy az alacsonyabb szintű jólléttel jellemezhető személyek 28,6%-a rossznak, 8,6%-a nagyon rossznak értékeli egészségét. Az általunk kapott eredmények jóval kedvezőtlenebbek, mint a magyar aktív munkavállalók egészségi állapotával kapcsolatos adatok. Salavecz (2011) vizsgálatában, amelyben a rossznak, illetve nagyon rossznak értékelt egészségi állapotot tekintették rossz egészségi állapotnak, a felsőfokú végzettséggel rendelkezők 2,4%-a, a 49 éven aluliak 3,9%-a becsülte egészségét rossznak. Adataink rávilágítanak arra, hogy az óvodapedagógusok testi egészségének megőrzésére is érdemes nagyobb hangsúlyt fektetni, amelyet megerősít, hogy számos vizsgálat bizonyította az egészségi állapot önbecslésének különböző betegségekkel és a halálozással való szoros összefüggését (Idler és Benyamini, 1997, idézi Urbán, 2017). Az önbecsült egészségi állapot egy egyszerűen kikérdezhető indikátora lehet a személy aktuális állapotának és az egészségében bekövetkező apróbb, még nem diagnosztizált változásoknak is.

6. Konklúzió

Vizsgálati eredményeink is rávilágítanak arra, hogy az óvodapedagógusi munkából fakadó speciális testi-lelki megterhelések, a magas csoportlétszám, a kedvezőtlen munkakörülmények, az adminisztratív feladatok, a túlórák, a vezetők és kollégák felől érkező csekély erkölcsi és anyagi elismerés nemcsak a pszichés jóllétet, de a testi egészséget is próbára tehetik. Az óvodapedagógusnak nemcsak a munkahelyükön, 20-30 gyermek és szülei körében, hanem szülőként és háztársi szerepben is helyt kell állniuk, ami jelentős nehézségeket szülhet a munka és magánélet összehangolásában, ronthatja a jóllétet. Az óvodapedagógusok egészségének védelme szempontjából elengedhetetlen, hogy képzésük során jelentős hangsúlyt kapjon a pályaszocializáció, munkába állásuk után pedig tréningekkel, szupervízióval, esetmegbeszélő csoportok szervezésével segítsék őket.

BIBLIOGRÁFIA

- Byron, K. (2005). A meta-analytic review of work-family conflict and its antecedents. *Journal of vocational behavior*, Vol. 67. No. 2. pp. 169–198. DOI: [10.1016/j.jvb.2004.08.009](https://doi.org/10.1016/j.jvb.2004.08.009)
- Farkas, D., Orosz, G. & Makra, E. (2012). A munka-család konfliktus kérdőív magyar validálása és a munka-család egyensúlyra ható tényezők. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 67. évf. 3. sz. pp. 491–518. DOI: [10.1556/mpszle.67.2012.3.5](https://doi.org/10.1556/mpszle.67.2012.3.5)
- Finác, J. & Csima, M. (2019). A kora gyermekkori nevelésben dolgozók egészségi állapotának és egészségmagatartásának mutatói. *Képzés és Gyakorlat*, 17. évf. 1. sz. pp. 25–40. DOI: [10.17165/TP.2019.1.3](https://doi.org/10.17165/TP.2019.1.3)
- Petróczi, E., Fazekas, M., Tombác, Zs., & Zimányi, M. (1999). A kiégés jelensége pedagógusoknál. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 54. évf. 3. sz. pp. 127–139.
- Pikhart, H., Bobak, M. & Marmot, M. (2004): Psychosocial factors at work and depression in three countries of Central and Eastern Europe. *Social Science and Medicine*, Vol. 58. No. 8. pp. 1475–1482. DOI: [10.1016/S0277-9536\(03\)00350-2](https://doi.org/10.1016/S0277-9536(03)00350-2)
- Salavecz, Gy. (2011). *A munkahelyi stressz és az egészség összefüggései hazai és nemzetközi viszonylatban*. [Doktori disszertáció]. Semmelweis Egyetem, Budapest.
- Salavecz, Gy., Neculai, K., Rózsa, S. & Kopp, M. (2006). Az erőfeszítés-jutalom-egyensúlytalanság kérdőív magyar változatának megbízhatósága és érvényessége. *Mentálhigiéné és Pszichoszomatika*, 7. évf. 3. sz. pp. 231–246. DOI: [10.1556/Mental.7.2006.3.7](https://doi.org/10.1556/Mental.7.2006.3.7)
- Siegrist, J., Starke, D., Chandola, T., Godin, I., Marmot, M., Niedhammer, I., Peter, R. (2004): The measurement of Effort-Reward Imbalance at work: European comparisons. *Social Science & Medicine*, Vol. 58. No. 8. pp. 1483–1499. DOI: [10.1016/S0277-9536\(03\)00351-4](https://doi.org/10.1016/S0277-9536(03)00351-4)
- Stansfeld, S. A., Fuhrer, R., Shipley, M. J. & Marmot, M. G. (1999). Work characteristics predict psychiatric disorder: Prospective results from the Whitehall II study. *Occupational and Environmental Medicine*, Vol. 56. No. 5. pp. 302–307. DOI: [10.1136/oem.56.5.302](https://doi.org/10.1136/oem.56.5.302)
- Susánszky, É., Konkol, T. B., Stauder, A. & Kopp, M. (2006). A WHO Jól-lét kérdőív rövidített (WBI-5) magyar változatának validálása a Hungarostudy 2002 Országos Lakossági Egészségfelmérés alapján. *Mentálhigiéné és Pszichoszomatika*, 7. évf. 3. sz. pp. 247–255. DOI: [10.1556/Mental.7.2006.3.8](https://doi.org/10.1556/Mental.7.2006.3.8)
- Szántó Zs., Susánszky É., Berényi Z., Sipos F. & Murányi I. (2016). A jól-lét fogalmának értelmezése az európai szakirodalomban (2009–2014). *METSZETEK Társadalomtudományi folyóirat*, 1. évf. 5. sz. pp. 16–47. DOI: [10.18392/metsz/2016/1/6](https://doi.org/10.18392/metsz/2016/1/6)

Szlávicz, Á. (2010). *A „Dolgozó magyarok 2006” dolgozói elégedettség felmérés módszertani elemzése* [Doktori disszertáció]. Szent István Egyetem, Gödöllő.

Urbán, R. (2017). *Az egészségpszichológia alapjai*. ELTE Eötvös Könyvkiadó

TÓTH-MERZA, KATALIN – BONTÓ, PETRA – ALMÁSSY, ZSUZSANNA
THE RELATIONSHIP BETWEEN OVERALL WELL-BEING AND CHARACTERISTICS OF WORK
AMONG KINDERGARTEN TEACHERS

The aim of the study was to examine the overall well-being of kindergarten teachers, and its relation to the employment characteristics, parameters of workplace, satisfaction with work environment, effort-reward imbalance, work-family conflict, and self-rated health. Our results revealed that kindergarten teachers with lower rates of overall well-being 1) reported impaired physical health, 2) work with groups including more children, 3) are less satisfied with their work environment, 4) showed more work related stress characterized by the imbalance of efforts, rewards, and overcommitment, and 4) have more work-family conflict.

TUDLIK CSILLA¹

A pályaérdeklődés három konstruktuma, amely segíti a gimnáziumi tanulók megismerését

Magyarországon a rendszerváltozás idejétől újból hivatalosan is működhetnek az egyházi Jelen tanulmányban arra keressük a választ, a pályaérdeklődéssel, illetve annak differenciáltságával és rugalmasságával hogyan jellemezhetők a gimnáziumi tanulók, továbbá segíti-e az információ a pedagógiai munkát. Mintánkat 477 középiskolás alkotja. Vizsgálatunkat érdeklődést mérő kérdőíves eljárással végeztük 2020 őszén. Megállapítottuk, hogy a három jelenséggel tanulói csoportok különíthetők el, amelyek pályaérdeklődésének formálására javaslatokat fogalmaztunk meg.

1. A pályaérdeklődés megértésének jelentősége és a másodlagos konstruktumok szerepe

Mind az oktatási rendszer, mind pedig a munkaerő-piac küzd azzal a jelenséggel, hogy gyakran az egyén nem megfelelően teljesít, nem elkötelezett tanulmányai és munkája iránt, nem találja helyét az adott szervezetben, s előreláthatóan a lemorzsolódás fenyegeti. Számos tényező befolyásolja, mi alapján hozzuk meg pályaválasztási döntéseinket. A munkaerő-piaci tendenciák, a pályák ismerete, az információk minősége és mennyisége, illetve egyéni képességeink mellett nagy hangsúlyt kell kapjon az érdeklődés a választott terület iránt. Holland (1997) érvelése szerint a pályaérdeklődés az egyén személyiségének fontos kifejeződése, amely a személy motivációjára, tudására, személyiségére és képességeire reflektál. Van Iddekinge, Putka és Cambell (2011) egy viszonylag stabil egyéni különbségként jellemzi a pályaérdeklődést, amely bizonyos munkatevékenységek és környezetek iránti preferencián keresztül befolyásolja a viselkedést. Az érdeklődés fontos ösztönzője a kognitív képességek fejlődésének és a tudáselsajátításnak, hiszen általa választjuk ki a számunkra érdekes tanulási környezeteket, és motivációt lelünk a tanulásra (Päessler, 2015, Denissen, Zarrett és Eccles, 2007, Su és Nye, 2017). Az érdeklődés meglehetősen stabil vonásunk (Low, Yoon, Roberts és Rounds, 2005). A pályaérdeklődés mint az egyén és környezete közötti összhangot elősegítő tényező jól detektálható fiataalkortól a felnőttkor közepéig, még olyan korcsoportnál is (16 év alatt), amelyben az érdek-

¹ PhD hallgató; Eszterházy Károly Katolikus Egyetem, email: csillatudlik@gmail.com

lódés mérése várhatóan nem ad pontos eredményt. A 18 éves korra kiforró érdeklődés a következő két évtizedre meghatározóvá válik. Nem véletlen hát a munkahelyi kiválasztási eljárás, sőt több országban (Su, 2012) a felsőoktatási belépés feltételeként is előírnák a pályae érdeklődés vizsgálatát.

A jelenség megismerésének egyik módja a kérdőíves eljárás. A módszer kitalálása óta sok vitát megélt, de könnyű és gyors használhatósága, valamint a benne rejlő információk mennyisége miatt előszeretettel használják a szakemberek. Kutatásunk szempontjából azért is ragaszkodtunk a kérdőíves eljáráshoz, mert az elsődleges pályae érdeklődés mellett lehetőséget biztosított úgynevezett másodlagos jelenségek vizsgálatára. A kérdőíves exploráció először arra mutat rá, az egyén milyen tevékenységekben látja magát és milyen munkakörnyezetben tudja elképzelni az életét, vagyis a lehetőségek közül a kiemelkedő területet keressük. Holland (1985, 1997) azonban rávilágított, hogy egyéb másodlagos konstruktumok megismerésére is alkalmazhatóak a kérdőívek. Ilyen másodlagos elemnek tekinthető a differenciáltság, mely azt mutatja meg, hogy az egyén pályaprofilja mennyire egyértelmű, elkülönült és határozott (Reardon és Lenz, 1999). Ha az illető minden érdeklődési terület iránt hasonló vonzódást érez, azt jelenti, esetében nem kellően kiforrott és differenciált a pályae érdeklődés. Holland azt feltételezte, hogy az erőteljesebben differenciált profilok egyértelmű kedvelésen vagy elutasításon alapulnak, így biztosabb pályaválasztást és jobb eredményeket (elégedettség, kitartás, jóllét, teljesítmény) jeleznek. A jól differenciált érdeklődés hatásáról számos kutatás is beszámolt. A differenciált érdeklődés stabilabb karriertervekkel (Holland, 1968, Nauta és Kahn, 2007, Jaensch, Hirschi és Spurk, 2016), elköteleződéssel és kongruenciával (Hirschi, 2009), érettebb női pályaelképzelésekkel (Miner, Osborne és Jaeger, 1997), fiatalkori pályae rettséggel (Hirschi és Läge, 2007) és fejlett egyetemi hallgatói identitással (Nauta és Kahn, 2007) áll kapcsolatban.

Szintén másodlagos konstruktumnak tekinthető az eleváció, az érdeklődés összesített szintje, vagyis a kérdőíven kapott eredmény magas vagy alacsony volta. Darcy and Tracey (2003) az általános érdeklődés faktoraként tekintett az elevációra, amely a szakmai flexibilitást, rugalmasságot jelzi. E tanulmány szerzői is ezt az álláspontot képviselik. A jelenséget az érdeklődés energiaszintjeként is szokták értelmezni. Az alacsony elevációjú tanácskérők általában nem kellően motiváltak a pályák és önmaguk felfedezésére, s ez megnehezíti pályafejlődésüket. A jelenség iránt kétséget támasztók azt hozzák fel érveként, hogy az érdeklődés szintje inkább egyfajta válaszadási stílust jelent, nem pedig az érdeklődés erősségét (Prediger, 1982). Ennek ellenére a nemzetközi szakirodalom rendszeresen foglalkozik a témával, és igyekszik feltárni annak pozitív hatásait. A magas elevációs jelenséget kutatók összekapcsolták a nyitottsággal, extroverzióval és a lelkiismeretességgel (Fuller és mtsai, 1999; Holland, Johnston és

Asama, 1994, Bullock és Reardon, 2008), az egyén-környezet kongruenciával és a munkával való elégedettséggel, továbbá tudatosabb explorációval és karriertervezéssel a fiatalok körében (Hirschi és Läge, 2007).

A két jelenség együttesen is a vizsgálatok középpontjában állt. Swanson és Hansen (1986, idézi Hirschi és Läge, 2007) azt találták, hogy az alacsony szintű differenciáltságot és elevációt mutató érdeklődés kevésbé konzisztens profilt, szerényebb tanulmányi eredményt és alacsonyabb kitartást eredményez felsőoktatási hallgatóknál összehasonlítva olyanokkal, akiknek bár differenciálatlan, de magas elevációjú az érdeklődésük. Középiskolásoknál az alacsony differenciáltság alacsony elevációval párosulva a pályaelettség alacsony szintjét vonta maga után, nem úgy az alacsony differenciáltság, de magas eleváció kombinációja esetében. Hirschi (2009) a két jelenséget a karrierexplorációval kapcsolatban vizsgálta. Nem tudta megerősíteni, hogy a magas eleváció elősegíti a sikeresebb explorációt, de megállapította, hogy a differenciáló erő és az eleváció hatással van rá, mégpedig úgy, hogy a „vegyes” kapcsolatok esetében (tehát magas differenciáltság alacsony elevációval, vagy fordítva) az egyén jobb a pályák felfedezésében és megismerésében. Vagyis egyfajta negatív korrelációt azonosított a változók között. Vizsgálata szerint a fiúknál nagyobb az érdeklődés differenciáltsága már nyolcadik osztályban is, és ez meg is marad a fiatal felnőttkorig. A hetedikes lányoknál már erős érdeklődést találunk, de a fiúk hamar behozzák lemaradásukat ezen a téren az általános iskola végére, középiskola végére pedig már egyáltalán nem található elevációs különbség a nemek között. Azt a következtetést vonta le Hirschi, hogy az érdeklődés differenciáltsága viszonylag korán jelentkezik és meg is marad, míg elevációja, szintje hamar eltűnik. Bullock és Reardon (2008) vizsgálata alapján meg is fordul a tendencia, a felsőoktatásban tanulók férfiak szignifikánsan magasabb elevációs szintről számoltak be, mint a nők.

2. A vizsgálat ismertetése

Vizsgálatunkban arra voltunk kíváncsiak, a három konstrukttal hogyan jellemezhetők a gimnáziumi tanulók, továbbá az eredmények segítik-e a pedagógiai munkát. 477 fő gimnáziumi tanuló (313 fő lány, 157 fő fiú, M 16,93, SD 1,308) anyagát dolgoztuk fel, jellemeztük a fiatalokat érdeklődésük, differenciáltsági szintjük, valamint az érdeklődés rugalmassága (elevációja) szerint. Csoportos mintavételt alkalmaztunk, mivel úgy véltük, bár mintánk semmilyen szempontból nem reprezentatív, mégis jól jellemzi általában a gimnáziumi tanulók közösségét, ugyanakkor szempont volt, hogy sem általános iskolával, sem pedig szakképző résszel ne rendelkezzen az intézmény. Az adatgyűjtés 2020 szeptembere és decembere között zajlott. 490

diák válaszait rögzítettük. Azokat a tanulókat töröltük az adatbázisból, akik a kutatás szempontjából releváns információkat nem rögzítették. A mintában közel kétszeres a lányok létszáma (65,6%), hét fő pedig nem jelölte a nemét, az évfolyamok közötti eloszlás egyenletes (1. sz. táblázat).

nem/évfolyam	9. évf.	10. évf.	11. évf.	12. évf.	összesen
fiú	45	29	39	44	157
lány	73	82	81	77	313
nem jelölte	1	3	3	0	7
összesen	119	114	123	121	477

1. táblázat: A minta összetétele (saját szerkesztés)

A tanulók 2%-a nem jelölte, milyen típusú településen él, de harmadrészben a megyeszékhely, város és falu/tanya a diákok lakhelye. Az apák 41,5%-a, az anyák 52,4%-a felsőfokú végzettségű, az általános iskolát végzettek aránya mindkét nem esetében 6% körüli. Az apák esetében jellemzőbb a középfokú szakképzettség (48,5%), míg az anyák nagyobb arányban bírnak diplomával (52,4%). A tanulók tanulmányi átlaga (N=471) 4,55 (SD 0,369, min. 2,9, max. 5).

Munkánkhoz a Karriertábla érdeklődést mérő kérdőívet használtuk (Tudlik, 2019), amely tizenhat szakterületet azonosít. A kérdőív megbízhatósága mintánkon 0,93. A tanulóknak a tevékenységek, tulajdonságok és témák közül az egyénre jellemzőket kellett jelölniük, melyből összeállt az érdeklődési terület pontszáma, ennek átlagával számoltunk. A differenciáló erő kiszámításához a legmagasabb és a legalacsonyabb pontszámot elért terület különbségét vettük alapul (Stromberg, 2008). A rugalmasságot (Atitsogbe és mtsai, 2018) pedig az egyes érdeklődési területek összegének átlagaként értelmeztük.

3. A tanulók érdeklődési mintázata

Valamennyi változón a minta normális eloszlást mutat. Az érdeklődési területek közül az oktatás-képzés, a turizmus-vendéglátás, a jog-közbiztonság és a kereskedelem-marketing skálák a legkedveltebben a tanulók körében. Ezekkel az érdeklődési körökkel kerülnek leginkább kapcsolatba a fiatalok, vagyis az iskolai témákat, az utazási szolgáltatásokat és a kereskedelmi munkát könnyen felismerik, azzal azonosulni tudnak. Alacsony átlaggal szerepelnek azok az érdeklődési skálák, amelyek kevésbé vonzóak, vagy még nem próbálták a tanulók, ilyen a gyártás, az agrár-természet-élelmiszeripar vagy a tudomány-matematika-mérnöki tevékenység (2. táblázat). Ezek esetében kiugró értékekkel is találkoztunk, vagyis azok a diákok, akik ebben gondolkodnak, kevesen vannak, de meglehetősen határozottak.

Érdeklődési terület	Min.	Max.	Átlag	Szórás
agrár, élelmiszer, természeti erőforrások (AGR)	,00	,82	,3069	,13382
építészet, épített környezet (ÉP)	,00	,82	,3716	,16614
művészet, kommunikáció, technológia (MŰV)	,00	1,00	,3565	,19086
üzleti adminisztráció (ÜZL)	,00	,94	,3511	,18132
oktatás, képzés (OKT)	,00	1,00	,4993	,19855
pénzügy (PÜ)	,00	1,00	,3431	,19104
kormányzati adminisztráció (KOR)	,00	1,00	,3946	,19781
egészségügy (EÜ)	,00	1,00	,4014	,19079
turizmus-vendéglátás (TUR)	,00	1,00	,4632	,20559
humán szolgáltatások (HUM)	,00	1,00	,4257	,20822
információtechnológia (IT)	,00	1,00	,3758	,20479
jog, közbiztonság (JOG)	,00	1,00	,4436	,19905
gyártás (GYÁR)	,00	1,00	,2918	,17155
kereskedelem, marketing (MAR)	,00	1,00	,4278	,21792
matematika, tudomány, mérnöki tevékenység (TUD)	,00	1,00	,3129	,19404
logisztika (LOG)	,00	1,00	,3878	,17907

2. táblázat: Az egyes érdeklődési területek leíró statisztikája

Mintánk differenciáltságának átlaga 8,06 (SD 2,667). Jó jel, hogy a tanulók többsége a közepesen vagy jól differenciáltak csoportjába tartozik, s csak kicsivel több mint 28%-uk küzd az érdeklődés differenciáltságának hiányával (3. táblázat).

Az érdeklődés szintén másodlagos konstruktumának számító rugalmasság esetében a tanulók átlaga 6,537 (SD 2,378). A minta tanulói egyértelműen közepesen rugalmas érdeklődésűek, láthatóan sem a kevésbé, sem pedig a kifejezetten rugalmas kategória nem tér el jelentősen (3. táblázat).

differenciáltság szintje	tanulók száma	%
kevésbé differenciált ≤ 6	135	28,3
közepesen differenciált 7-9	196	41,1
differenciált ≥ 10	146	30,6
rugalmasság szintje	tanulók száma	%
kevésbé rugalmas $\leq 4,781$	119	24,9
közepesen rugalmas 4,8750-8,0625	239	50,2
rugalmas $\geq 8,1250$	119	24,9

3. táblázat: A tanulók differenciáltsági és rugalmassági szintje (N=477) (saját szerkesztés)²

Az egyes változókat a nem és az évfolyamok alapján vizsgáltuk. Előbbi oly erősen meghatározza a pályae érdeklődést, hogy mindenképpen fontosnak tartottuk közelebbről is szemügyre venni mintánkban is. Egyértelmű, hogy a tanulók fiú-lány mivolta különbségeket eredményez

² Megjegyzés: differenciáltság: min. 0; max. 17; rugalmasság: min. 1,6250; max. 14,500;

az érdeklődési mintázatban (4. táblázat). Szignifikáns különbségeket találtunk a nemek között, hiszen a lányok a művészet, az egészségügy, a turizmus, a humán szolgáltatások, a jog és az oktatás területét kedvelik jobban, míg a fiúk az informatika, a gyártás és a tudományos-matematika-mérnöki tevékenységeket preferálják.

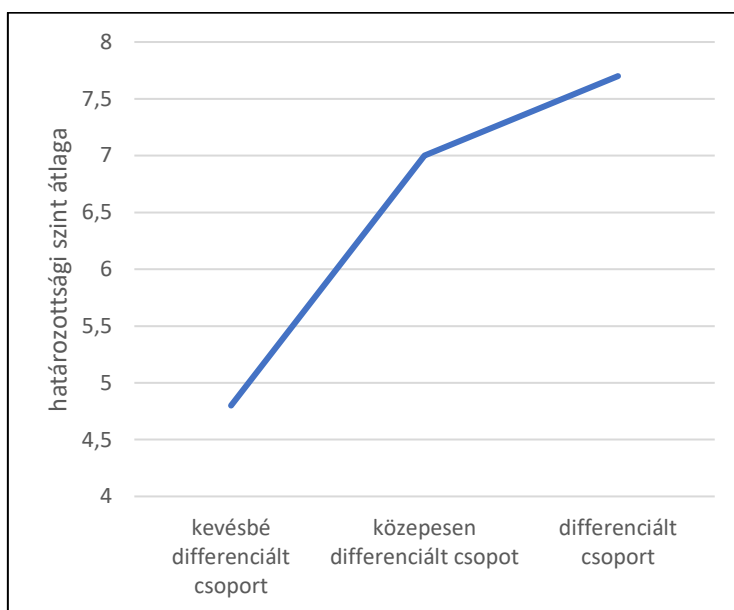
Érdeklődési terület		Levene-teszt		t	df	Sig. (2 tailed)	Mean
		F	Sig.				
MŰV	equal variances	3,179	0,075	-3,324	468	0,001	fiúk: 0,3158 lányok: 0,3772
OKT	equal variances not assumed	5,337	0,021	-3,837	27,487	0,000	fiúk: 0,4482 lányok: 0,5251
EÜ	equal variances	3,185	0,075	-3,873	468	0,000	fiúk: 0,3537 lányok: 0,4249
TUR	equal variances	1,350	0,246	-5,142	468	0,000	fiúk: 0,3964 lányok: 0,4965
HUM	equal variances	0,617	0,433	-6,436	468	0,000	fiúk: 0,3421 lányok: 0,4674
IT	equal variances	3,302	0,070	4,969	468	0,000	fiúk: 0,4387 lányok: 0,3420
JOG	equal variances	1,632	0,202	-2,999	468	0,003	fiúk: 0,4050 lányok: 0,4625
GYÁR	equal variances not assumed	7,538	0,006	3,002	263,332	0,003	fiúk: 0,3275 lányok: 0,2740
TUD	equal variances not assumed	11,656	0,001	4,206	260,740	0,000	fiúk: 0,3691 lányok: 0,2849

4. táblázat: Az érdeklődési területek nemenkénti összehasonlítása (saját szerkesztés)

Az évfolyamok között csak az informatika területén találunk különbséget. A 9. évfolyamosok kedvelik leginkább, míg a 10. évfolyamosok a legkevésbé (ANOVA sum of squares 0,337; df 3; mean square 0,112; F 2,708; Sig. 0,045; Scheffe 9-10. évf. között 0,06489).

A rugalmasság változó tekintetében nem találtunk szignifikáns különbséget nem vagy évfolyam szerint. Az érdeklődés differenciáltságánál hasonló eredményre jutottunk az évfolyam esetén, ám nemek között szignifikáns eltérés van, a lányok sokkal differenciáltabbak, mint a fiú társaik (Student-féle teszt $p < 0,05$; $t -4,130$; $df 468$; Sig. 2-tailed 0,000; $M_{\text{lányok}} 8,42$; $M_{\text{fiúk}} 7,36$). Itt szeretnénk kiemelni a rugalmasság és a differenciáltság közepesen erős összefüggését ($p < 0,01$; $r = ,491$). Tracey (2010) azon feltételezéséből indultunk ki, hogy az eleváció (értelmezésünkben érdeklődési rugalmasság) negatívan viszonyul a differenciáltsághoz, vagyis akinek pontos elképzelése van, az már kevésbé változtatja azt, míg a nem differenciált érdeklődésű hajlamos külső tényezők hatására átgondolni a döntését. Eredményeink alapján azonban min-tánkban sokkal inkább két közepesen erősen együtt járó változóról beszélhetünk (1. ábra). Mi-

nél differenciáltabb a tanuló érdeklődése, az érdeklődési rugalmassága annál kifejezettebb (lineáris regresszió, ahol függő változó a differenciáltság, független változó a rugalmasság: $R=,491$, $RSq=,241$, $p<0,05$, $F=150,866$, $Sig:,000$, $t=12,283$). Értelmezésünk szerint tehát nem rugalmasságról van szó, hiszen akkor ellentétes kapcsolatot találnánk, hanem azokon a területeken, amelyeket kedvel, jelentősen több tevékenységben és tulajdonságban ismeri fel önmagát. Vagyis úgy tűnik, mégis Holland elmélete igazolódik, a rugalmasság helyett egyfajta pályadöntési elköteleződést fejez ki a mérőszám. Indokoltnak gondoljuk tehát pályadöntési határozottság értelemben használni a fogalmat.



1. ábra: A minta differenciáltság szerinti csoportjaihoz tartozó határozottsági szint

4. Konklúzió

Sok idő telt el azóta, hogy a szakmák elkülönültek, egyre speciálisabb területeik megjelentek, mégis egyre inkább porondon van annak a kérdése, hogyan lehet úgy megtalálni az egyénhez leginkább illő pályát, hogy abban önmaga lehet, ugyanakkor a társadalom és a munkaerőpiac felől érkező elvárásoknak is meg tudjon felelni. Az évtizedes kutatások arra a következtetésre jutottak, hogy bár soktényezős feladatról van szó, de az érdeklődés kiemelt jelentőséggel bír benne. Igen korai életszakaszban megfigyelhetők az érdeklődés főbb jellegzetességei, melyek közül a tárgyak versus emberek kettősség a legnyilvánvalóbb, majd pedig a nemek szerinti elkülönülés válik érzékelhetővé. A középiskola végére, illetve az egyetemi évek kezdetén stabilizálódik az érdeklődés mintázata, amely a kutatások szerint a következő két évtizedben megmarad. Az érdeklődés bizonyítottan hatással van számos a személyes, a tanulmányok és a

munka világával kapcsolatos jóllétünkre. Több meta-analízis és kutatás is bizonyította, hogy a jövőbeni teljesítmény és a sikeres karrier kitapintható az érdeklődés feltárásával.

Jelen vizsgálatban arra voltunk kíváncsiak, az érdeklődés három konstruktumával (érdeklődési terület, differenciáltság és rugalmasság) hogyan jellemezhetők a gimnáziumi tanulók. Megállapítottuk, hogy a nemi eltérés továbbra is különbségeket eredményez az elsődleges érdeklődésben. A lányok inkább az emberekkel, míg a fiúk inkább a tárgyakkal kapcsolatos területek felé orientálódnak. A tanulók többsége közepesen differenciált, vagy inkább differenciált érdeklődésű. A differenciáltság tétje, hogy a tanuló milyen pontosan tudja elkülöníteni az őt érdeklő területeket a kifejezetten nem vonzó területektől. Minél differenciáltabb érdeklődésű egy diák, várhatóan annál biztosabb lesz a döntés és a későbbi képzési lemorzsolódás elkerülése. Hasonló eredményre jutottunk az érdeklődés rugalmasságának vizsgálatakor. A szakirodalom szerint a rugalmas tanuló több lehetőséget is elképzelhetőnek tart maga számára, nem ragaszkodik egy bizonyos területhez, s a kellő információ birtokában hajlandó megváltoztatni eredeti pályadöntését. Úgy is fogalmazhatnánk, hogy flexibilis munkaerő-piaci helyzetet teremt magának. Mintánkban azonban nem láttuk igazoltnak a rugalmasság jelenségét. Mivel ennek szintje együttjárást mutatott a differenciáltsággal, sokkal inkább pályadöntési határozottságot sejtünk mögötte.

A három konstruktum lehetőséget ad a tanulók érdeklődésének fokozottabb megismerésére. Nemcsak arról kaphatunk képet az iskolai és tanácsadói munka során, hogy mi iránt érdeklődik az egyén, hanem annak szintjéről és határozottságáról is. Az eredmények alapján úgy tűnik, a tanulók harmadánál fokozni érdemes a pályaedukációt, hogy minél több szakmai/felsőoktatási tevékenységet megismerjen, ezáltal pályadöntési határozottsága és érdeklődési differenciáltsága erősödjön. Ebből a szempontból a fiúk nagyobb figyelmet igényelnek. Az iskolai és tanácsadói munka során változatos pályaképekkel érdemes dolgozni, vagyis hogy a lányok és fiúk egyaránt betekintést nyerhessenek a másik nem karrierútjaiba.

A felmérés korlátját jelentette, hogy egyetlen (igaz közel teljes) iskolai közösség anyagával dolgoztunk, tehát könnyen lehet, hogy az intézmény ethosza is megjelent a tanulók érdeklődésében. Az eredmények egy nagyobb kutatás részeként szerepeltek, jelen tanulmányban csak egyetlen összetevőjét mutattuk meg az érdeklődés formálódásának. További vizsgálatot igényel a pályadöntési határozottság háttérének elemzése.

BIBLIOGRÁFIA

- Atitsogbe, K. A., Moumoula, I. A., Rochat, S., Antonietti, J-P., Rossier, J. (2018.) Vocational interests and career indecision in Switzerland and Burkinae Faso: Cross-cultural similarities and differences. *Journal of Vocational Behavior*. DOI:[10.1016/j.jvb.2018.04.002](https://doi.org/10.1016/j.jvb.2018.04.002)
- Bullock, E. E., Reardon, R. C. (2008). Interest profile elevation, Big Five personality traits, and secondary constructs on the Self-Directed Search areplication and extension. *Journal of Career Assessment*, 16, 326–338. DOI:[10.1177/1069072708317379](https://doi.org/10.1177/1069072708317379)
- Darcy, M., Tracey, T. J. G. (2003). Integrating abilities and interests into career choice: Maximal versus typical assessment. *Journal of Career Assessment*, 11, 219–237. DOI: [10.1177/1069072703011002007](https://doi.org/10.1177/1069072703011002007)
- Denissen, J. J., Zarrett, N. R., Eccles, J. S. (2007). I like to do it, I'm able, and I know I am: Longitudinal couplings between domain-specific achievement, self-concept, and interest. *Child Development*, 78(2), 430–447. DOI: [10.1111/j.1467-8624.2007.01007.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2007.01007.x)
- Fuller, B. E., Holland, J. L., Johnston, J. A. (1999). The relation of profile elevation in the Self-Directed Search to personality variables. *Journal of Career Assessment*, 7, 111–123. DOI: [10.1177/106907279900700202](https://doi.org/10.1177/106907279900700202)
- Hanna, A., Rounds, J. (2020). Psychological Bulletin How Accurate Are Interest Inventories? A Quantitative Review of Career Choice Hit Rates. *Psychological Bulletin* 146(9) DOI: [10.1037/bul0000269](https://doi.org/10.1037/bul0000269)
- Hirschi, A. (2009). Development and criterion validity of differentiated and elevated vocational interests in adolescence. *Journal of Career Assessment*, 17, 384–401. DOI: [10.1177/1069072709334237](https://doi.org/10.1177/1069072709334237)
- Hirschi, A., Läge, D. (2007). Holland's secondary constructs of vocational interests and career choice readiness of secondary students: Measures for related but different constructs. *Journal of Individual Differences*, 28, 205–218. DOI: [10.1027/1614-0001.28.4.205](https://doi.org/10.1027/1614-0001.28.4.205)
- Holland, J. L. (1968). Explorations of a theory of vocational choice: VI. A longitudinal study using a sample of typical college students. *Journal of Applied Psychology*, 52, 1–37. DOI: [10.1037/h0025350](https://doi.org/10.1037/h0025350)
- Holland, J. L. (1985). *Making vocational choices: A Theory of vocational personalities and work environments* (2nd ed.). Odessa, FL: Psychological Assessment Resources
- Holland, J. L. (1997). *Making vocational choices (3rd ed.)*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.

- Holland, J. L., Johnston, J. A., & Asama, N. F. (1993). The Vocational Identity Scale: A diagnostic and treatment tool. *Journal of Career Assessment*, 1(1), 1–12. DOI: [10.1177/106907279300100102](https://doi.org/10.1177/106907279300100102)
- Jaensch, V. K., Hirschi, A., Spurk, D. (2016). Relationships of vocational interest congruence, differentiation, and elevation to career preparedness among university students. *Zeitschrift für Arbeits-und Organisationspsychologie*, 60, 79–89. DOI: [10.1026/0932-4089/a000210](https://doi.org/10.1026/0932-4089/a000210)
- Low, K. S. D., Yoon, M., Roberts, B. W., Rounds, J. (2005). The stability of vocational interests from early adolescence to middle adulthood: A quantitative review of longitudinal studies. *Psychological Bulletin*, 131, 713–737. DOI: [10.1037/0033-2909.131.5.713](https://doi.org/10.1037/0033-2909.131.5.713)
- Miner, C. U., Osborne, W. L., Jaeger, R. M. (1997). The ability of career maturity indicators to predict interest score differentiation, consistency, and elevation. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 29(4), 187–201. DOI: [10.1080/07481756.1997.12068903](https://doi.org/10.1080/07481756.1997.12068903)
- Nauta, M. M., Kahn, J. H. (2007). Identity status, consistency and differentiation of interests, and career decision self-efficacy. *Journal of Career Assessment*, 15, 55–65. DOI: [10.1177/1069072705283786](https://doi.org/10.1177/1069072705283786)
- Päessler, K. (2015). Sex differences in the variability of vocational interests. *European Journal of Personality*, 29, 568–578. DOI: [10.1002/per.2010](https://doi.org/10.1002/per.2010)
- Prediger, D. J. (1982). Dimensions underlying Holland's hexagon: Missing link between interests and occupations? *Journal of Vocational Behavior*, 21, 259–287. DOI: [10.1016/0001-8791\(82\)90036-7](https://doi.org/10.1016/0001-8791(82)90036-7)
- Reardon, R. C., Lenz, J. G. (1999). Holland's theory and career assessment. *Journal of Vocational Behavior*, 55, 102–113. DOI: [10.1006/jvbe.1999.1700](https://doi.org/10.1006/jvbe.1999.1700)
- Stromberg, C. A., (2008). *Career aspirations: Similarities and differences between adolescence with learning disabilities and adolescence not receiving special education services*. Doktori dolgozat, Rochester Institute of Technology
- Su, R. (2012). *The power of vocational interests and interest congruence in predicting career success*. Doktori dolgozat, University of Illinois at Urbana-Champaign
- Su, R., Nye, C. D. (2017). Interests and person-environment fit: A new perspective on workforce readiness and success. In J. Burrus, K. D. Mattern, B. Naemi, & R. D. Roberts (Eds.), *Building better students: Preparation for the workforce*. New York: Oxford University Press

- Tracey, T. J. G. (2010). The 2009 Leona Tyler Award Address: Moderators I Have Known. *The Counseling Psychologist* 38(4) 600–617 DOI: [10.1177/0011000009352689](https://doi.org/10.1177/0011000009352689)
- Tudlik Cs. (2019). *Karriertábla a pályatanácsadásban* (előadás). XVII. Pedagógiai Értékelési Konferencia. Szegedi Tudományegyetem
- Van Iddekinge, C. H., Putka, D. J., Campbell, J. P. (2011). Reconsidering vocational interests for personnel selection: The validity of an interest-based selection test in relation to job knowledge, job performance, and continuance intentions. *Journal of Applied Psychology*, 96(1), 13–33. DOI: [10.1037/a0021193](https://doi.org/10.1037/a0021193)

TUDLIK, CSILLA

THREE CONSTRUCTS OF CAREER INTEREST THAT HELP HIGH SCHOOL STUDENTS
GET TO KNOW EACH OTHER

In the study we have looked for the answer of how students can be characterized by vocational interest, differentiation and elevation, furthermore whether the information helps pedagogical work. Our sample consist of 477 secondary school students. We conducted our survey in autumn of 2020. We stated that with the help of the three phenomena student groups could be partitioned, and to form their vocational interest we have drawn recommendations.

Unger Vivien Éva¹

A pedagógiai intézményekhez fűződő kapcsolatban szerepet játszó bipoláris élmények összehasonlító vizsgálata

A tanulmány témája az óvodás és kisiskolás, 2-3. és 4. osztályos korosztály bipoláris élményeinek intézményi kötődésben betöltött szerepe. Neveléslélektani szempontból vállalkozom a gyermekek által átélt pozitív és negatív tapasztalatok rendszerezésére, valamint az egyes élmények intézményhez fűződő kapcsolatban való szerepének feltárására a három korcsoport által készített élményrajzok és verbális megnyilvánulások összehasonlító elemzésén keresztül. A kötődés, mint pszichológiai jelenség szakirodalmi bemutatása után az önálló empirikus kutatás összefoglalása valósul meg. Az eredmények rendszerezése nyomán meghatározhatók azok az élmények és élménynarratívák, amelyek hozzájárulnak a nevelési-oktatási intézményekhez való kötődés kedvező, vagy kevésbé kedvező alakulásához.

1. Bevezetés

A személyiség fejlődését meghatározó hatások között a pedagógiai intézmények befolyásoló szerepe kiemelt figyelmet érdemel. A pedagógiai kötődés jelenségét tanulmányozó kutatási eredmények egyértelműen alátámasztják az intézményekhez fűződő érzelmi kapcsolat jelentőségét, amelyet a pszichológiai megalapozottságú pedagógiai kötődéselméleti szakirodalmak pontosabban részleteznek (Zsolnai, 2018). A gyerekek nevelési-oktatási intézményükkel kialakított emocionális kapcsolatát az intézménnyel történő rendszeres találkozások, ott végzett tevékenységek, események és a velük kapcsolatosan átélt élmények, érzések alakítják (Szabó-Virányi, 2011; Zsubrits, 2017). Ezen összetevők vizsgálata különösen indokoltnak tűnik az első intézményes időszakban: óvodás- és kisiskoláskorban, amikor a szervezett nevelés és tanulás alapélményei megszilárdulnak. Gyakorló óvodapedagógusként fontos számomra a gyermekek személyiségének minél részletesebb feltérképezése, amelyben segítségemre lehet az óvodához fűződő kapcsolatuknak az értelmezése, a pedagógiai intézményekhez való kötődésben szerepet játszó élmények összetevőinek, jellemzőinek a rendszerezése és elemzése. A tanulmányban ennek a kérdéskörnek a vizsgálatára fókuszáló empirikus kutatásnak az eredményét ismertetem.

¹ Óvodapedagógus, Neveléstudomány mesterszakos hallgató, Benedek Elek Pedagógiai Kar, Neveléstudományi és Pszichológiai Intézet

1.1. A korai perszonális kötődés értelmezése

Az ember személyisége a társaival kialakított rendszer keretében formálódik, változik. Az egyes emberekkel való kapcsolatban átélt pozitív és negatív élmények mind személyiségünk alapköveiként értelmezhetők. Ez a kapcsolati háló azonban egyre inkább bővül az élet előrehaladtával, az intézményi nevelésbe való belépéssel az egyes kapcsolatok felerősödnek, míg mások hanyatlani kezdenek. Ezek alakításában meghatározó szerepet játszik az adott ember közelsége, érzelmi viszonyulása és elérhetősége, ezáltal kialakulnak olyan kölcsönös viszonyulások, érzelmi kötődések, amelyek kiemelt jelentőségűek személyiségünk fejlődése szempontjából (Zsubrits, 2014).

„Kötődési viselkedés lehet bármely viselkedés-forma, amelynek eredményeképpen a személy közelséget teremt vagy tart fenn valamely másik, világosan meghatározott egyénnel, aki érzékelhetően jobban képes boldogulni a világban” (Bowlby, 2009, p. 32). Bár ez a viselkedési forma a korai gyermekkorban a legszembetűnőbb, mégis minden életkorban jelen van, különösen stresszhelyzet esetén. Az emberi természet szerves részét képezi, de más fajoknál is jelen van, hiszen minden élőlénynek szüksége van arra a bizalmat nyújtó személyre, aki veszély esetén védelmezőként léphet fel, biológiai szerepet vállalva ezáltal életükben (Bowlby, 2009).

A kötődési viselkedés eltérő formákban nyilvánulhat meg, ezeket pedig azért alkalmazza az egyén, hogy a fent említett védelmezővel megtartsa közelségét. A kisgyerekek kiválasztanak maguknak egy olyan elsődleges személyt, akihez fordulhatnak, ha baj van. Ezt a szerepet általában az édesanya tölti be, azonban az ő hiánya esetén is létezik egy hierarchikus kötődési reprezentáció a legfontosabb emberekkel, akik szükség esetén pótolhatják az anya jelenlétének hiányát (Zsubrits, 2014).

A kötődési viselkedés eltérő helyzetekben más-más személyekhez is kapcsolódhat, azonban a tartós kötődés csak nagyon kevés emberre vonatkozik. Ha valamelyik gyermek nem képes ezek között különbséget tenni, akkor valószínűsíthető, hogy súlyosan zavart állapot áll fenn nála (Bowlby, 2009). Az emberi kapcsolatok megismételhetetlenek és fel nem cserélhetők egymással, az egyes társulásokban eltérő mértékben van jelen a bizalom, az intimitás (Zsubrits, 2014)

1.2. A biztos bázis fogalma

Alapvető tény, hogy a szeretetteljes anya-gyermek kapcsolat az emocionális és mentális fejlődés biztos alapjait képezi. A születés első pillanatát követően az anya megismerkedik a kisjövendővel és ezután jelentkezik az érzés, hogy a kezében tartott kisgyermek örökre az övé. A

csecsemők ösztönszerűen kapcsolódnak be az anyával való kölcsönhatásba, amibe beletartoznak az üdvözlések, arcjátékok, hangadások majd a kar- és lábmozdulatok. A csecsemővel történő interakciók során mindkét fél ösztönösen cselekszik, az anya igyekszik alkalmazkodni gyermeke által megkívánt kölcsönhatási formához és ez fordítva is megtörténik (Bowlby, 2009). Ám az apa is éppoly fontos tényezője a személyiségfejlődésnek. Ainsworth Idegen Helyzet vizsgálatát az apákkal is elvégezte, amelyben hasonló százalékos arányok születtek az anyához és az apához való kötődésben, valamint igazolást nyert az a tény is, miszerint sok esetben nincs összefüggés a két szülőhöz fűződő kötődési minta között (Bowlby, 2009). A csecsemők korai kötődését vizsgáló Idegen Helyzet kutatások által olyan stílusok voltak megfigyelhetők, mint a biztonságos kötődés, bizonytalan elkerülő kötődés, bizonytalan ellenálló és dezorientált viselkedés.

Az anyához és apához fűződő viszony a „biztos bázis”, amihez a gyermek vissza-visszatérhet. Ez a támaszpont – amennyiben megfelelően működik – bátorítást, vigasztalást és szeretetet nyújt felé, amely lehetővé teszi számára a későbbi életkorban is a megfelelő alkalmazkodást. A gyermek-szülő viszony mindig mintaként szolgál a gyermek későbbi kapcsolataihoz, egyértelműen befolyásolja azoknak a minőségét és milyenségét (Bowlby, 2009).

1.3. Az óvodai és iskolai kötődés

A család után az intézményes nevelés helyszínei azok, amelyek elsősorban hatást gyakorolnak a gyermek szociális fejlődésére. Az édesanyához, majd a családhoz való kötődés után előtérbe kerülnek az óvodában ismétlődően átélt élmények és tevékenységsorok, mindennapos kapcsolat a felnőttekkel és társakkal, amelyek folyamatos és sikeres adaptációt eredményeznek.

A családi nevelésben meghatározó szülőkön kívül az óvodapedagógus személye is fontos szereppel bír a gyermek életében. Ebben a kitüntetett periódusban, a harmadik és hatodik életév között ugyanis a pedagógus egészíti ki a szülők gondozási-nevelési feladatait a nap nagy részében. Az óvodapedagógus személyiségével képes a gyermekek társulásait befolyásolni, a közösséget formálni és irányítani. Emellett példaként áll az óvodások előtt, azonosulási mintaként van jelen, amit a gyermekek akkor tudnak követni, ha képesek a megfelelő érzelmi kapcsolat létesítésére (Antal–Zsubrits, 2015).

Az alkalmazottakon és a társakon kívül az óvoda környezeti elemeihez is ragaszkodni kezdenek a gyermekek. A kötődés kialakulásának kulcsa a biztonságérzet elérése, amit a gyermek a perszonális feltételeken kívül a tárgyi környezetben is fokozatosan megtalál. Zsubrits Attila (2017) kutatásának eredménye alapján a következő faktorok játszanak szerepet a kisgyerekek óvodájukhoz fűződő kötődésében: az óvodapedagógussal és a gondozóval kialakított kapcsolat;

a társakkal való kapcsolat; a napirend folyamán visszatérő helyzetekkel, tevékenységekkel kapcsolatos tapasztalatok; az évente ismétlődő eseményekkel, ünnepekkel kapcsolatos élmények; valamint az óvoda fizikai környezetének hatása.

Ahogy azt Zsolnai Anikó (2018) írja, a korai kötődési mintázatok erősen befolyásolják a gyermekkor későbbi szakaszaiban is azt, hogy a gyermek hogyan viszonyul az új tapasztalatokhoz, környezetváltozáshoz, és hogyan képes megbirkózni ezekkel. Az egészségesen fejlődő hároméves gyermekek már képesek az anya hosszabb távollétét feldolgozni. A kiscsoportosoknál ilyenkor már csökken az anyához való kötődés erőssége, fontossá válik az óvodapedagógushoz, dajkákhöz majd később a társakhoz való ragaszkodás. Azok a gyerekek, akik csecsemőkorban biztonságosan kötődőek voltak, az óvodai életben is eredményesebben alakítanak ki kapcsolatot a társaikkal és az óvodai dolgozókkal, népszerűek lesznek, és nyitottságuknak köszönhetően jobban tudnak együtt játszani, összedolgozni kortársaikkal. A korai kötődési minták hatással vannak a problémamegoldó képességre is, továbbá az új, ismeretlen helyzetekben történő biztos tájékozódásra.

Kisiskoláskorban átalakul a kötődési rendszer. A szülő-gyermek reláció is megváltozik, a kapcsolatok bővülésével pedig differenciálódik a különféle kontaktokhoz fűződő viszonyulás. A kortársak szerepe megnő, de fontos lesz a tanítóhoz való kötődés is, hiszen az sokszor még szülői szerepet is játszik a gyermek életében. Ez akkor jöhet létre, ha a gyermek megtapasztalhatja, hogy nevelője megbízható és segítséget, védelmet nyújt számára. Ha ez elmarad, akkor nem alakul ki semmilyen kötődés a két szereplő között, ami a pedagógiai munka eredményességét és a szocializációs törekvést negatívan befolyásolja (Zsolnai, 2018). Az iskola a baráti kapcsolatok kialakításának fő színtere, hiszen óvodáskorban még csak gyorsan változó játékcsoportokról, felszínes, érdekkapcsolatokról beszélhetünk (Mérei–Binet, 2016). Ebben az életszakaszban a barátságok kölcsönössége hangsúlyos, az együttes élmény, a közös tanulás és tapasztalatszerzés is táptalajt biztosít a kötődés megszilárdulásához.

Hirschi (1969 idézi Szabó–Virányi, 2011) megállapítása alapján az iskolához való kötődés a tanuló pozitív érzelmi viszonya az intézménnyel, amely ahhoz köthető, hogy mennyire szereti az iskolát és talál-e ott az érdeklődési körébe eső tevékenységet. A szerző később két tényezőre bontotta a fogalmat: kötődés az iskolához és személyekhez kötődés. Előbbi az intézménnyel kapcsolatos érzelmek alapján történik, utóbbi pedig az iskolában dolgozók személyével való pozitív érzéseket jelöli. Szabó és Virányi (2011) kutatásukban azt feltételezték, hogy az iskolához való kötődésben három fő elem játszik szerepet: az iskolában megélt személyes kapcsolatok jellege; az iskolai tevékenységekhez való pozitív vagy negatív viszony; valamint a fizikai környezetben érzett komfortérzés, illetve annak hiánya.

2. Az empirikus kutatás bemutatása

2.1. A kutatás tárgya

A kutatásban az óvodás, kisiskolás átlagos és sajátos nevelési igényű tanulók által készített élményrajzok elemzése és a kapcsolódó explorációs kérdésekre adott válaszok alapján arra vállalkozom, hogy rendszerezem és elemzem a korai pedagógiai intézményhez fűződő kötődési kapcsolat szempontjából releváns pozitív és negatív élmények tartalmi összetevőit.

2.2. A kutatás menete és a vizsgálati minta

A kutatásban normál intellektusú, fejlődési lemaradással nem bíró, stabil érzelmi háttérrel rendelkező nagycsoportos óvodások és 2-3. osztályos tanulók vettek részt a Ménfőcsanakai Óvoda hat csoportjából és a Petőfi Sándor Általános Iskolából. Kivételt képeznek ez alól a sajátos nevelési igényű 4. osztályos diákok a Soproni Kozmutza Flóra Egységes Gyógypedagógiai Módszertani Intézményből. Összesen 104 gyermek munkáját elemeztem, 40 fő 5-6 éves óvodásét, 40 fő 2-3. osztályos és 24 fő 4. osztályos SNI tanulóét. A rajzoló gyermekek szülei aláírásukkal beleegyeztek abba, hogy a műveket a kutatásomhoz felhasználjam.

2.3. A kutatás módszere, körülményei

A kutatás során explorációs élményrajz módszer alkalmazásával térképeztem fel a gyerekek pedagógiai intézményekhez fűződő kapcsolatát. Arra kértem az egyes csoportokban őket, hogy rajzoljanak le egy olyan eseményt, amikor nagyon jól érezték magukat az óvodában, illetve az iskolában. A gyerekek bármilyen technikát alkalmazhattak a rajzok elkészítéséhez. Amikor elkészültek a képek, egyesével odajöttek hozzám, és az előre meghatározott kérdések alapján röviden beszélgettem velük. Az elemzést a vizuális és a verbális tartalmak képezték.

2.4. Elemzési szempontok

- (1) Megjelent pozitív és negatív élmények
- (2) Megjelent élményválasztási narratívák
- (3) Nemi különbségek
- (4) A három vizsgálati csoport közötti azonosságok és különbségek.

2.5. Hipotézisek

H1:Az élmények között jellemzően visszatérő, univerzális tartalmak jelennek meg.

H2:Meghatározhatók és rendszerezhetők az élményválasztási narratívák.

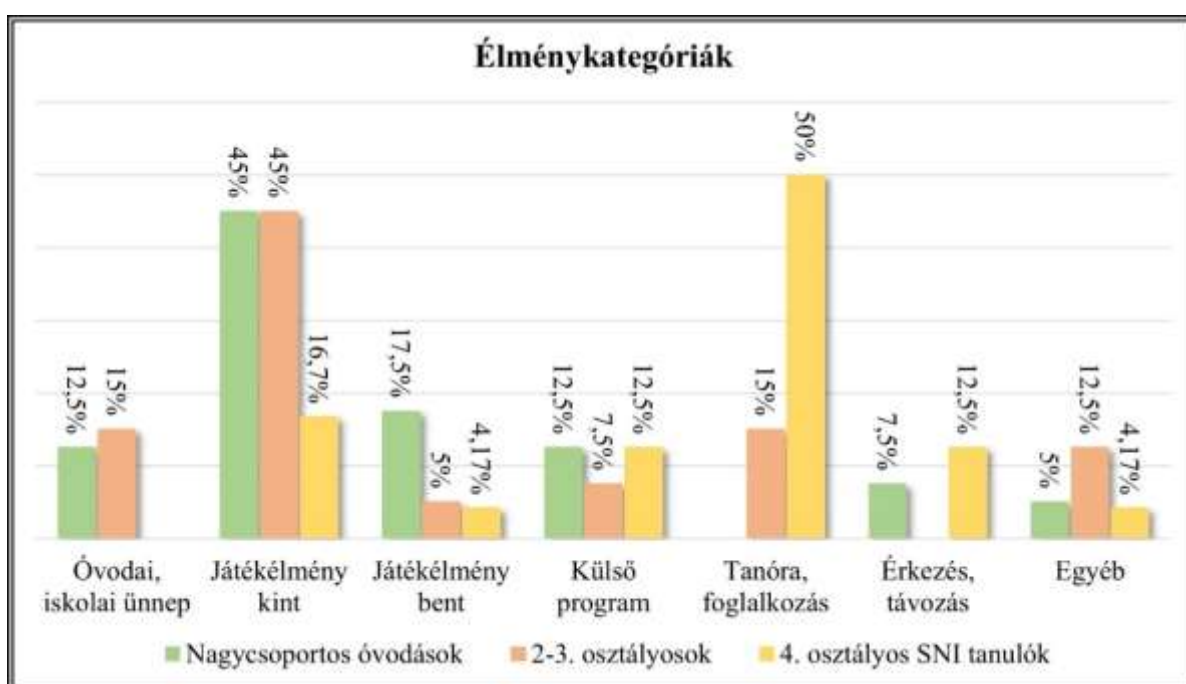
H3:Különbségek adódnak a lányok és a fiúk között.

H4:A vizsgált 3 csoport között jellemzően azonosságok fordulnak elő az intézményhez fűződő kapcsolatban szerepet játszó élmények és élményválasztási narratívák között.

3. Az eredmények ismertetése

3.1. Megjelent pozitív élmények

A kutatásban résztvevő óvodás és iskolás gyermekek kiemelkedő élményei a következő nagyobb kategóriákba sorolható be (1. ábra): (1) óvodai és iskolai ünnepek; (2) külső programok (pl. kirándulás, különóra, szakkör); (3) játékelmény az épületben és udvaron; (4) tanórán, foglalkozáson való részvétel; (5) érkezés vagy távozás az intézményből.



1. ábra: A három életkori csoport által ábrázolt élmények kategóriái

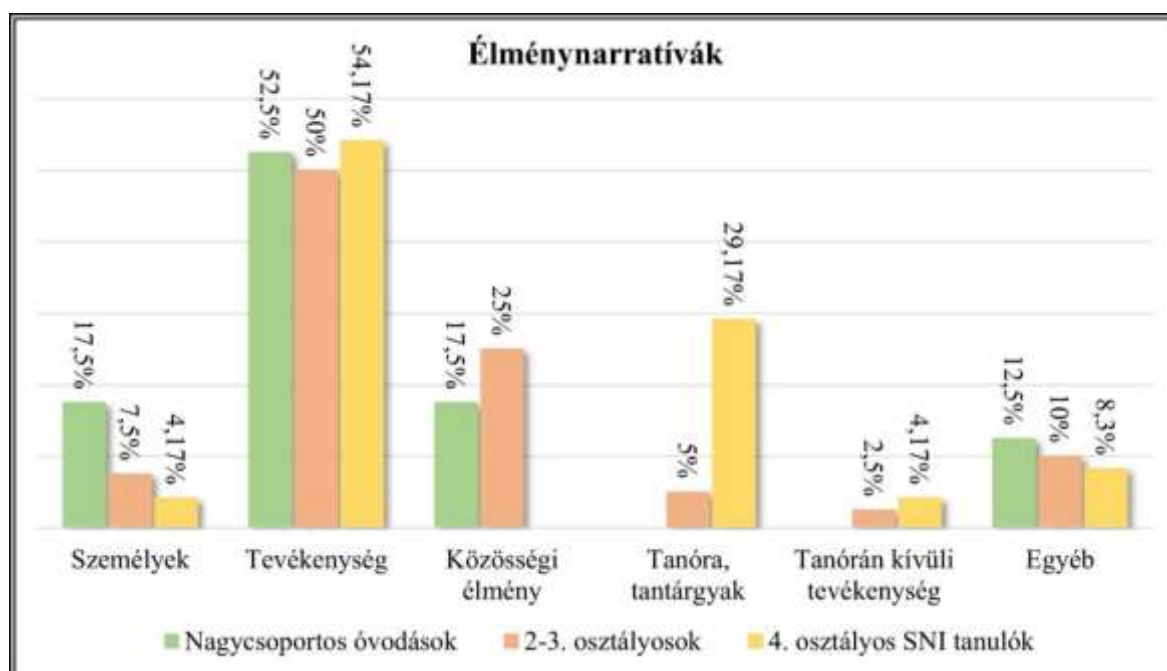
Az óvodás korosztály 12,5%-a, a 2-3. osztályosok 15%-a ábrázolt valamilyen ünnepet, amikor a legjobb élményéről kérdeztem, viszont SNI tanulók rajzlapjára nem került ehhez kapcsolható élmény. Az óvodás gyerekek főként születésnap köszöntéseket, a Mikulás érkezését és karácsonyi élményeket, az iskolások közül pedig sokan a farsangi bál témájában rajzoltak. Nagy arányban fordult elő a gyermekcsoportokban az intézmény területén belüli játékelmény ábrázolása. Az óvodások és a 2-3. osztályosok 45%-a rajzolt udvari játékelményt, a 4. osztályos SNI tanulóknál ez az arány viszont alacsonyabb, 16,7% volt. A csoportban vagy teremben történő játékot a nagycsoportosok 17,5%-a, a 2-3. osztályosok 5%-a, a sajátos nevelési igényűek 4,17 százaléka választotta legkellemesebb élményének.

Külső programokat, óvodai, iskolai kirándulást, szakkört is több esetben ábrázoltak a gyerekek. A nagycsoportosok 12,5%-a, a 2-3. osztályosok 7,5%-a, az SNI tanulók 12,5%-a rajzolt nevelési-oktatási intézményhez közvetlenül nem kapcsolódó élményt. Ebbe a kategóriába tartozott például a közös fagyraltozás, játszótérezés, orgonaszedés, vásárcsarnok vagy farm látogatása, de a rajzszakkör is, amit egy 9 éves kisfiú ábrázolt. Bár az óvodás korosztály nem rajzolt kötelező foglalkozást élményként, a 2-3. osztályosok 15%-a is ebben a kategóriában készítette el rajzát, míg az SNI tanulók feleválasztott valamilyen tanórát legjobb iskolai emlékül. Indoklásaik között főként az egyes tantárgyakból való kiemelkedő teljesítményüket jelölték meg.

Az óvodába, iskolába való megérkezés és onnan távozás is maradandó élményt jelentett a rajzolóknak közül az óvodások és a 4. osztályos SNI tanulók számára. Előbbi csoport 7,5%-a, az utóbbi közösség 12,5%-a készített ehhez kapcsolható képet. Az óvodás gyerekek a szülőktől való leválás menetét is beleszőtték a rajzba, amikor már biztonsággal el tudták engedni édesanyjuk kezét, hogy belépjenek az óvodába, ahol pedagógusaik nagy szeretettel várták őket.

A gyerekek által készített, kijelölt kategóriákba nem illő alkotások kisebb arányban fordultak elő. Az óvodások 5%-a, a 2-3. osztályosok 12,5%-a, az SNI tanulók 4,17%-a került az egyéb kategóriába. Ide tartozik például egy 8 éves kisfiú alkotása, amelyen a digitális oktatás látható, és éppen otthon ül egy laptop előtt, de egy 10 éves kislány képe is, aki az iskolaudvar növényeit nézi éppen, és örömmel tölti el a látványuk. Egy óvodás pedig az óvodaudvart rajzolta le, ami szerinte nagyon szép.

3.2. Élményválasztási narratívák



2. ábra: Élménynarratívák kategóriái százalékos bontásban

A gyerekrajzok felvétele után az általuk adott válaszokat is figyelembe vettem az élményeik kategorizálása során. Válaszaik alapján a 2. ábrán látható tényezők játszottak szerepet az élmények kiválasztásában és ábrázolásában: (1) személyek, hozzájuk fűződő pozitív érzelmek (felmentek, kortársak); (2) tevékenységek (játék, mozgás); (3) közösen megélt pillanatok, élmények; (4) tanórai tevékenységek, tantárgyak; (5) tanórán kívüli tevékenységek. A nagycsoportos óvodások 17,5%-a jelölt meg indoklásában valamilyen személyt, óvodapedagógust, szülőt, gyerektársat. A 2-3. osztályosoknál ez 7,5%-os arányban fordult elő. Az SNI tanulóknál pedig csupán 1 fiú került ebbe a kategóriába.

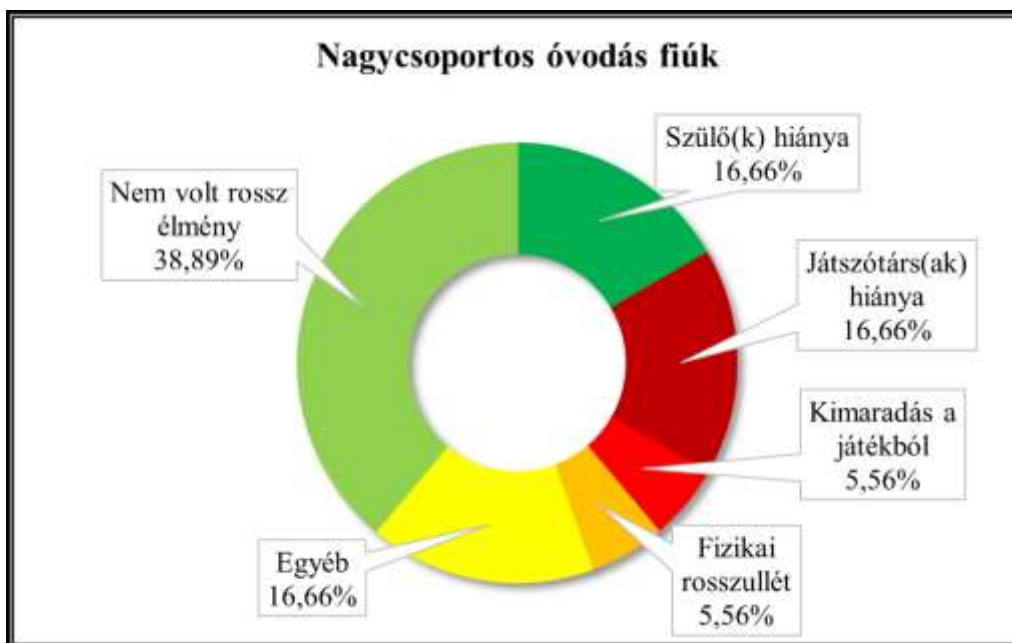
A legnépszerűbb narratíva valamilyen tevékenység volt mindhárom vizsgálati csoportnál. Az óvodások 52,5%-a, a 2-3. osztályosok 50%-a, a sajátos nevelési igényű gyerekek 54,17%-a indokolta választását bizonyos tevékenység szeretetével, elvégzésével. A nagycsoportosok között a fő hangsúly a játékon, a mozgásos cselekedeteken volt, míg az iskolásoknál inkább a sporttevékenység fordult elő gyakrabban. Közösen átélt élmények (játék és tanulás) az óvodások rajzainak 17,5%-án jelent meg. Ez az arány a 2-3. osztályosoknál 25% volt. Egy SNI tanuló válasza sem tartozott ebbe a kategóriába.

Tanóra vagy egyes tantárgyak szeretetével, azok alkalmával szerzett élményekkel a 2-3. évfolyamosok 5%-a indokolta választását, ám az SNI tanulóknál ez az arány magasabb, 29,17% volt. Tanórán kívüli tevékenység a 2-3. osztályos válaszai között 2,5%-ban fordult elő. Az SNI tanulóknál pedig 4,17%-ban.

Az „egyéb” kategóriába 5 fő óvodás (12,5%), 5 fő általános iskolás 2-3. osztályos (10%) és 2 fő 4. osztályos SNI diák (8,3%) válasza tartozott. Olyan indoklások között például az udvaron látott szivárvány választása fordult elő, vagy a kevés házi feladat, illetve egy SNI kisfiú azt fogalmazta meg, hogy az tetszik neki, amikor esik az eső.

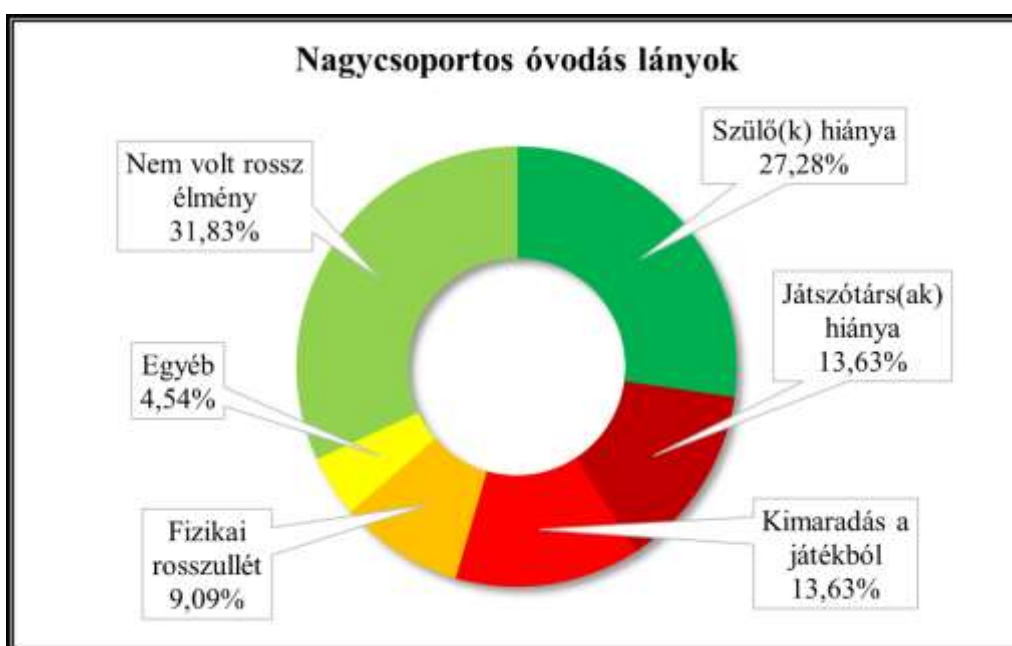
3.3. Elmesélt negatív élmények

A gyerekek egy-egy kérdés után választ adtak arra is, hogy akadt-e esetleg negatív élményük az adott intézményben, és ha igen, annak mi volt az oka. Ezt a 3. ábra mutatja be. A nagycsoportos óvodások válaszai alapján az alábbi kategóriákba soroltam ezeket: (1) szülő hiánya; (2) játszótárs hiánya; (3) kimaradás a játékból; (4) fizikai rosszullét. A nagycsoportos óvodás fiúk 38,89%-ának nem volt rossz élménye. A többi kisgyermeknek, összesen 3 főnek a szülők hiánya okozott nehézséget, de ugyanilyen arányban jelentett negatív élményt a játszótársak hiánya is. A játékból való kimaradás 1 óvodás fiúnak volt rossz élmény, hárman pedig az „egyéb” kategóriába kerültek. Közülük az egyik kisfiú rosszat álmodott alvásidőben, a másik valamitől megijedt, a harmadikat pedig nem engedte ki az óvodapedagógus a mosdóba pihenés alatt.



3. ábra: Nagycsoportos óvodás fiúk negatív élményei

A lányok 31,83%-ának nem volt rossz élménye az óvodában. Aki viszont szerzett valamilyen negatív tapasztalatot (4. ábra), az szintén a szülők hiányával volt elsősorban magyarázható (27,28%). Ezt követte a játszótársak hiánya, ami 3 lánynál okozott problémát (13,63%), és a játékból való kimaradás, ami ugyanilyen arányban fordult elő másik 3 kislánynál. A fizikai rosszullétet 2 lány sorolta fel, az „egyéb” kategóriába pedig 1 kislány rajza került, aki nem mehetett haza ebéd után az óvodából.



4. ábra: Nagycsoportos óvodás lányok negatív élményei

Az általános iskolai 2-3. és 4. osztályos SNI diákok negatív tapasztalatai eltértek az óvodásoktól, illetve a két gyermekcsoport között is volt jelentős különbség. Az alábbi 5. ábra foglalja össze az iskolás korosztály rossz élményeit az oktatási intézményen belül, amelyek alapján a következő kategóriákat lehet felállítani: (1) rossz osztályzat; (2) a társak bántó viselkedése; (3) fizikai rosszullét. Az iskolások közül a 2-3. osztályos fiúknál fordult elő egyedül, hogy egy rossz osztályzatot negatív élményként éltek meg. Összesen 4 fiú mesélt ilyet. Az osztálytársak, barátok bántó viselkedése, mint a csúfolás vagy szándékos verbális, fizikai sérelemokozás már a lányok között is problémát okozott a 2-3. évfolyamosoknál, de az SNI fiúknál is. Előbbi csoportból 6 fiú és 6 lány, utóbbiból 2 fiú említett meg ilyen esetet rossz élményként. A sajátos nevelési igényű gyerekek közül a lányok ilyen élményről nem számoltak be. Fizikai rosszullét is érintette a gyerekeket, ami betegségből vagy balesetből fakadt. A 2-3. osztályos fiúk 32%-a, a lányok 6,67%-a, az SNI fiúk 10%-a számolt be ilyen esetről. Az „egyéb” kategóriába 2 fő 2-3. évfolyamos lány került, akik közül az egyik azért volt szomorú, mert nyugdíjba ment egy tanítónője, a másik pedig azért, mert egyik osztálytársa viselkedése miatt nem tudott odafigyelni a tanórán. Az SNI lányok közül 1 fő említett olyan esetet, amikor a fogójátékban mindig őt kapták el először, ez pedig rosszul esett neki.

Negatív élmények	2-3. osztályos tanulók		4. osztályos SNI tanulók	
	Fiúk	Lányok	Fiúk	Lányok
Rossz osztályzat	16% 4 fő	-	-	-
Társak bántó viselkedése	24% 6 fő	40% 6 fő	20% 2 fő	-
Fizikai rosszullét	32% 8 fő	6,67% 1 fő	10% 1 fő	-
Egyéb	-	13,34% 2 fő	-	7,14% 1 fő
Nem volt rossz élmény	28% 7 fő	40% 6 fő	70% 7 fő	92,85% 13 fő

5. ábra: Az általános iskolás tanulók negatív élményei nemi bontásban

4. A hipotézisek ellenőrzése

Első hipotézisemként azt feltételeztem, hogy „az élmények között visszatérő, univerzális tartalmak jelennek meg”. Ez a feltételezés bebizonyosodott, ugyanis a három életkori csoport (óvodások, 2-3. osztályosok és 4. osztályos SNI tanulók) által lerajzolt élményeket egyértelmű

kategóriákba tudtam sorolni, melyek a következők voltak: óvodai, iskolai ünnep (10,57%); játékelmény kint és bent (48,07%); külső program (10,57%); tanóra, foglalkozás (17,30%), érkezés vagy távozás (5,76%).

Másodjára, úgy gondoltam, hogy „*meghatározhatók és rendszerezhetők az élményválasztási narratívák*”. Ez az állításom is beigazolódott, hiszen a rajzok és indoklásaik elemzése során világosan felvázolhatóvá váltak azok az élménynarratívák, amelyek visszatérően előfordultak a gyermekek válaszaiban. Olyan tényezők játszottak fő szerepet a kiválasztott élmények lerajzolásában, mint a bizonyos személyekhez fűződő kapcsolat (10,57%), valamilyen tevékenység (51,9%), ami főként játék volt az óvodások és az általános iskolások elmondása szerint, megjelent még a közösségi élmény az óvodások és a 2-3. osztályosok rajzain (16,34%), a tanórák és a tantárgyak az iskolások esetében (8,65%), a tanórán kívüli foglalkozások (1,92%).

Harmadik hipotézisem szerint, „*különbségek adódnak a lányok és a fiúk között*”. Ezt az állítást az elmesélt negatív élmények alapján vizsgáltam meg a dolgozat során, amely szintén igaznak mutatkozott. A nagycsoportos óvodás fiúk 38,8, a lányok 31,83%-ának nem volt rossz élménye az óvodában. A szülők hiánya a fiúk esetében 16,66%-ban, a lányoknál már 27,28%-ban fordult elő. A játszótársak hiánya közel azonos 16,66% és 13,63% volt. A játékból való kimaradás a fiúknál kevesebb esetben, 5,56%-nál fordult elő, míg a lányoknál 13,63% volt ez az arány. Fizikai rosszullét a fiúk 5,56%-át, a lányok 9,09%-át érintette. Egyéb negatív élmény a fiúknál 16,66%-os volt, míg a lányoknál csupán 4,54%.

Az általános iskolásoknál másfajta negatív tapasztalatok fordultak elő, a 2-3. évfolyamos gyerekek 32,5, a 4. osztályos tanulók 83,3%-ának azonban egyáltalán nem volt kellemetlen élménye. Rossz osztályzat például csak a 2-3. osztályos fiúk 16%-át bántotta, a lányok, illetve az SNI tanulók nem idéztek fel ilyen emléket. Társak bántó viselkedése miatt már a 2-3. osztályos fiúk 24, a lányok 40, és a 4. osztályos fiúk 20%-a érezte rosszul magát. Fizikai rosszullétet a 2-3. évfolyamos fiúk 32, a lányok 6,67%-a, az SNI fiúk 10%-a tapasztalt. Egyéb negatív élménye a 2-3-as lányok 13,34%-ának, illetve az SNI lányok 7,14%-ának volt összesen. Érdeklőség, hogy az SNI lányok közül csupán ilyen arányban fordult elő negatív élmény, illetve, hogy a társak bántó viselkedése, amibe beletartozik a verbális és fizikai erőszak is, nagyobb arányban jelent meg a nem sajátos nevelési igényű tanulók körében, összesen 30%-ban, míg az SNI diákoknál ez 8,33% volt, és csak a fiúkat érintette.

Végül pedig úgy gondoltam, hogy „*a vizsgált 3 csoport között (óvodás, kisiskolás, SNI kisiskolás) jellemzően azonosságok fordulnak elő az intézményhez fűződő kapcsolatban szerepet játszó élmények és élményválasztási narratívák között*”. Az első hipotézisem nyomán sike-

rült olyan univerzális kategóriákba sorolni a gyermekek élményeit és élményválasztási narratíváit, amelyek mindhárom vizsgálati csoportban megjelentek. Utolsó hipotézisem azonban csak részben igazolódott be, hiszen az egyes kategóriákban kisebb-nagyobb eltérések mutatkoztak a három életkori csoport által választott élmények és narratívák arányában. Míg az egyes élménykategoróriáknál az óvoda, iskolai ünnepek szinte azonos arányban fordultak elő az óvodásoknál (12,5%) és a 2-3. osztályos iskolásoknál (15%), addig nem volt olyan SNI tanuló, akinek a rajza ebbe a kategóriába tartozott volna. A kinti játékélménynél már mindhárom korcsoport képviseltette magát, az óvodások (45%) és a 2-3. évfolyamosok (45%) ugyanolyan mértékben, a 4. osztályosok pedig valamivel kisebb arányban (16,7%). Külső program az óvodások (12,5%) és az SNI diákok (12,5%) számára azonos arányban volt maradandó élmény, a 2-3. évfolyamosoknál ez 7,5% volt csupán. Tanóra vagy foglalkozás csak az iskolások körében jelent meg a rajzokon, a 2-3-asoknál 15, a sajátos nevelési igényűeknél 50%-ban, ami szintén jelentős különbség. Óvodába, iskolába érkezést vagy onnan távozást az 5-6 évesek 7,5, a 4. évfolyamosok 12,5%-a rajzolt.

Az élménynarratívák tekintetében már valamivel nagyobb volt az összhang a három korcsoport között. A személyek szerepét az óvodások 17,5%-a, a 2-3-asok 7,5%-a, az SNI diákok 4,17%-a találta fontosnak az élmény kiválasztásában. Bizonyos tevékenységekről már közel azonosan vélekedtek, az 5-6 évesek 52,5%-a, a 2-3. évfolyamosok 50%-a, a 4. osztályosok 54,17%-a került ebbe a kategóriába. Közösségi élmények az óvodások 17,5%-ának és a 2-3. osztályosok 25%-ának voltak jelentősek, ide nem került SNI gyermek rajza. Az iskolások közül a tanórák és tantárgyak közben szerzett élményeket a 2-3-asok 5%, míg az SNI diákok 29,17%-a találta fontosnak, ami nagy kontrasztnak mondható. Tanórán kívüli tevékenységet 2,5%-ban jelölt meg 2-3. osztályos és hasonlóan kevés SNI 4. osztályos (4,17%). Az egyéb kategória is közel azonos arányokkal jelent meg, az óvodások rajzainak 12,5%-a, a 2-3. osztályosokénak 10%-a, a sajátos nevelési igényűek képeinek 8,3%-a tartozott ide.

5. A kutatás összefoglalása

Kutatásomban az óvadás és kisiskolás korosztály pedagógiai intézményekkel kapcsolatos bipoláris élményeinek rendszerező elemzésére került sor, amelyhez kötődéseméleti ismereteket vettem alapul. Az emberi kapcsolatok létezésünk meghatározó elemei, amelyek dinamikus átalakuláson mennek keresztül életünk során. Születésünktől fogva folyamatosan bővül kapcsolati hálónk, melynek legelső meghatározó eleme az édesanyához fűződő kötődésünk, ami elemi ösztönként lép életbe a születést követő percekben. Az anya és a gyermek közötti természetes

kölcsönhatás az édesapához való kötődéssel egészül ki később. A szülőkhöz való kötődés a „biztos bázis”, ami a gyermek számára mindig példaként szolgál kapcsolatainak kiépítése során. A családot követően pedagógiai intézmények hatása válik jelentőssé, ahol a személyes kapcsolatok mellett az intézményhez kötődésnek szintén kiemelt szerepe van.

Kutatásom eredményei arra világítottak rá, hogy az óvodás és kisiskolás korosztálynál, fejlődési lemaradással nem bíró és sajátos nevelési igényű gyermekek között is hasonló tényezők játszanak szerepet az intézményhez fűződő kapcsolatban. Nem újdonság, hogy a pozitív és a negatív élmények egyaránt befolyásolják az óvodához és az iskolához fűződő viszonyt, azonban lényeges kérdés, hogy mik azok az élménynarratívák, amik elősegíthetik annak kedvező alakulását. Minden pedagógus számára fontos kérdés növendékének egészséges személyiségfejlődése, így a gyermekekre hangsúlyosabb hatással lévő élmények alakítása, biztosítása fontos feladatuk, ami egyszerűbbé válhat a neveltek számára örömet, biztonságot okozó tapasztalatok feltárásával.

BIBLIOGRÁFIA

- Antal B., Zsubrits A. (2015). Az óvodapedagógus gyermekszemmel. *Óvodai Nevelés*, 15. évf. 4 sz. pp 16–19.
- Bowlby, J. (2009). *A biztos bázis*. Budapest: Animula Kiadó.
- Mérei F., V. Binet Á. (2016). *Gyermeklélektan*. Budapest: Libri Kiadó.
- Szabó, É., Virányi, B. (2011). Az iskolai kötődés jelentősége és vizsgálata. *Magyar Pedagógia*, 111. évf. 2. sz. pp 111–125.
- Zsolnai, A. (2018). *Kötődés és pedagógia*. Budapest: Eötvös József Könyvkiadó.
- Zsubrits, A. (2014). Az óvodáskorú gyerekek közeli kapcsolatai. *Képzés és Gyakorlat* 12. évf. 3-4. szám 133–142. DOI: [10.17165/TP.2014.3-4.10](https://doi.org/10.17165/TP.2014.3-4.10)
- Zsubrits, A. (2017). A Study about Children's Connection with Their Kindergarten. *Training and Practice*, 15. évf. 3. sz. pp 157–167. DOI: [10.17165/TP.2017.3.15](https://doi.org/10.17165/TP.2017.3.15)

UNGER, VIVIEN ÉVA

*A COMPARATIVE STUDY OF BIPOLAR EXPERIENCES IN CONNECTION WITH THE EMOTIONAL
RELATIONS TO EDUCATIONAL INSTITUTES*

The topic of this study includes the relations between the bipolar experiences of children aged 5-6, 8-9 and 10-11 and their connection with their educational scenes, kindergarten, and primary school. Their positive and negative experiences are sorted into specific categories based on their drawings and verbally narrated additional content while being continuously compared by age. The psychological phenomenon of attachment is described in the first part of the study and followed by the summary of the empirical research. By the systematization of the results, children's experiences and narratives of experiences that are crucial in the nature of the attachment to their educational institutions can be determined.



AZ INNOVÁCIÓS ÉS TECHNOLÓGIAI MINISZTERIUM SOE-ÚNKP-20-2-II-23 KÓDSZÁMÚ ÚJ NEMZETI KIVÁLÓSÁG PROGRAMJÁNAK A NEMZETI KUTATÁSI, FEJLESZTÉSI ÉS INNOVÁCIÓS ALAPBÓL FINANSZÍROZOTT SZAKMAI TÁMOGATÁSÁVAL KÉSZÜLT.

VIDA GERGŐ¹**A tanulási zavar elmélete és diagnosztikája – tanulási zavarral küzdő tanulók kompenzálásának segítése²**

A tanulási zavarral küzdő tanulók azonosítása kognitív tesztekkel és tanulási képességet vizsgáló gyógypedagógiai eszközökkel történik. Összefüggés feltételezhető a kognitív képességek és a tanulási zavar között. A tanulási zavar megállapítása kognitív és képességdeficit feltárásán alapul. A bemutatott kutatás célja, hogy a vizsgálatot vezérlő elméletet feltárja. Hazánkban integráltan történik a tanulási zavarral küzdő gyerekek oktatása. Problémát jelenthet azonban, hogy az inkluzív oktatás és a deficitorientált nézet nem összeegyeztethető. Kutatások igazolták, hogy a kognitív deficit önmagában nem jelent teljesítmény deficitet is. Így a fogalmi distinkció a tanulási zavarra vonatkoztatva és mérési eredményekre alapozva közvetlenül nem elvégezhető. A tanulási zavar hátterének kutatása azt is megmutatta, hogy a diagnosztika nem mindig kapcsolható teszteredményekhez a vizsgált gyakorlatban. Több deficitközpontú nézet, attitűd azonosítható a hazai oktatási rendszerben. A vizsgálati eredményeket összegző szakértői vélemények kvalitatív kutatása feltárhatja a releváns változókat, a kategorizálást vezető elméletet. A gyakorlat és a rendelkezésre álló elméletek így összevethetők. Mindez választ adhat arra a kérdésre, hogy egy inkluzív oktatási modellben milyen jelentőséggel bír a tanulási zavar feltárása és a kategorizálása.

1. Bevezetés

Kutatásunk alapján a tanulási zavar prediktív faktora a pedagógusok számára a delegált gyerekek kudarca a hazai oktatási gyakorlat során (Vida, 2019). A Szakértői Bizottságokban a tanulási zavar megállapítása azonban vezető elmélet hiányában zajlik (Vida, 2020). Így indokolt annak vizsgálata, hogy a pedagógusok percepciója összevethető-e a tanulási zavar megállapításához használt teszteredményekkel. A vezető elmélet hiányában kérdéses, hogy mi alapján delegálnak tanulókat vizsgálatra. A kutatás igazolta (Vida, 2019), hogy a frontális súlyú oktatás és a munkamemória deficit ebben összefügg. A vizsgált Szakértői Bizottságban azonban ez nem köthető össze.

¹ PhD, adjunktus, Soproni Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Kar Neveléstudományi és Pszichológiai Intézet; email: vidagergo@gmail.com

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

A munkamemória működése erősen köthető az idegrendszer állapotához (Csépe, 2013), így eredményeink igazolhatják, hogy a memória deficit és az idegrendszeri sérülés kompenzálható pedagógiai gyakorlattal. Felvetődik annak lehetősége is, hogy az IQ tesztekkel mérhető deficit mögött nem feltétlenül áll a jelenlegi eszközökkel mérhető idegrendszeri sérülés. Mindez a korábbi „nem organikus” SNI meghatározáshoz hasonló, hiszen az inadekvát pedagógiai gyakorlat is okozhatja a tanulási zavarral küzdő populáció aránytalan növekedését. A vezető elmélet hiánya a diagnosztikában ezt tovább súlyosbítja (Vida, 2021).

2. A tanulási zavar elméleti meghatározása

A tanulási zavar elméleti kereteinek meghatározása nehézségekbe ütközik hazánkban és nemzetközi viszonylatban is (Réthyné, 2012). A hazai rendszer dichotómiái (Csépe, 2008) rég ismertek, az oktatást szabályzó rendszer azonban csak rész megoldást kínált erre (Vida, 2019). Három nagy paradigma alapján definiálható a tanulási zavar (Fletcher, 2012). Az elméletalkotásra törekvések már 1970 körül is megfigyelhetők. Ilyen korábbi megközelítés a kognitív diszkrepancia modell, mely szerint a kognitív funkciók színvonala és a mutatott pedagógiai teljesítmény diszkrepanciája, azaz összeférhetlensége utal a tanulási zavarra. Ennek a paradigmának a hipotéziseit azóta sem sikerült kutatással alátámasztani (Morris, 1988). Mindennek említése azért releváns, hiszen a hazai diagnosztikus modellben kognitív tesztek eredményeire alapozva történik a tanulási zavar megállapítása (Nagyné, 2012). E megközelítés esetében a szerzők is elismerik (Cohen, 1983; Markon et al., 2011), hogy bár a tanulási zavar kontinuumnak tekinthető, az oktatási rendszer ezt nem tudja kezelni és kategória alkotást sürget. Ez a törekvés hazánkban is megfigyelhető (Csépe, 2008).

Másik megközelítés az alacsony pedagógiai teljesítmény mentén történő tanulási zavar azonosítás (Fletcher, 2012). Ezen elmélet esetében is probléma azonban a kategória alkotás alátámasztása méréssel. A kognitív deficit vagy éppen többlet ugyanis nem feltétlenül és automatikusan utal a pedagógiai teljesítményre. További probléma, hogy a tanulás során jelentkező nehézségeket közvetlenül és minden esetben az agyterületekhez köti a modell. Az alacsony pedagógiai teljesítmény ugyanis lehet nem idegrendszeri alapú is. A pszichometriai mérések validitása és hibahatárai a határövezetekben további etikai és módszertani kérdéseket vetnek fel. Gyakorlati példa alapján, ha 70-es IQ pontértéknél húznánk teoretikusan határt a gyógypedagógiai szegregációhoz vagy 86-os IQ lenne a tanulási zavar megállapításának felső határa, akkor 1-2%-os eltérés esetén mi lenne a szakmai és etikus döntés? A bemutatott pontértékek merev értelmezése nem volt példa nélküli a hazai diagnosztikus gyakorlatban (Vida, 2020).

Létezett olyan praxis, ahol 86-os IQ alatt nem diagnosztizáltak tanulási zavart vagy éppen 71-es IQ-val már integrált oktatást javasoltak. A merev küszöbértékek alkalmazása azonban vitatható.

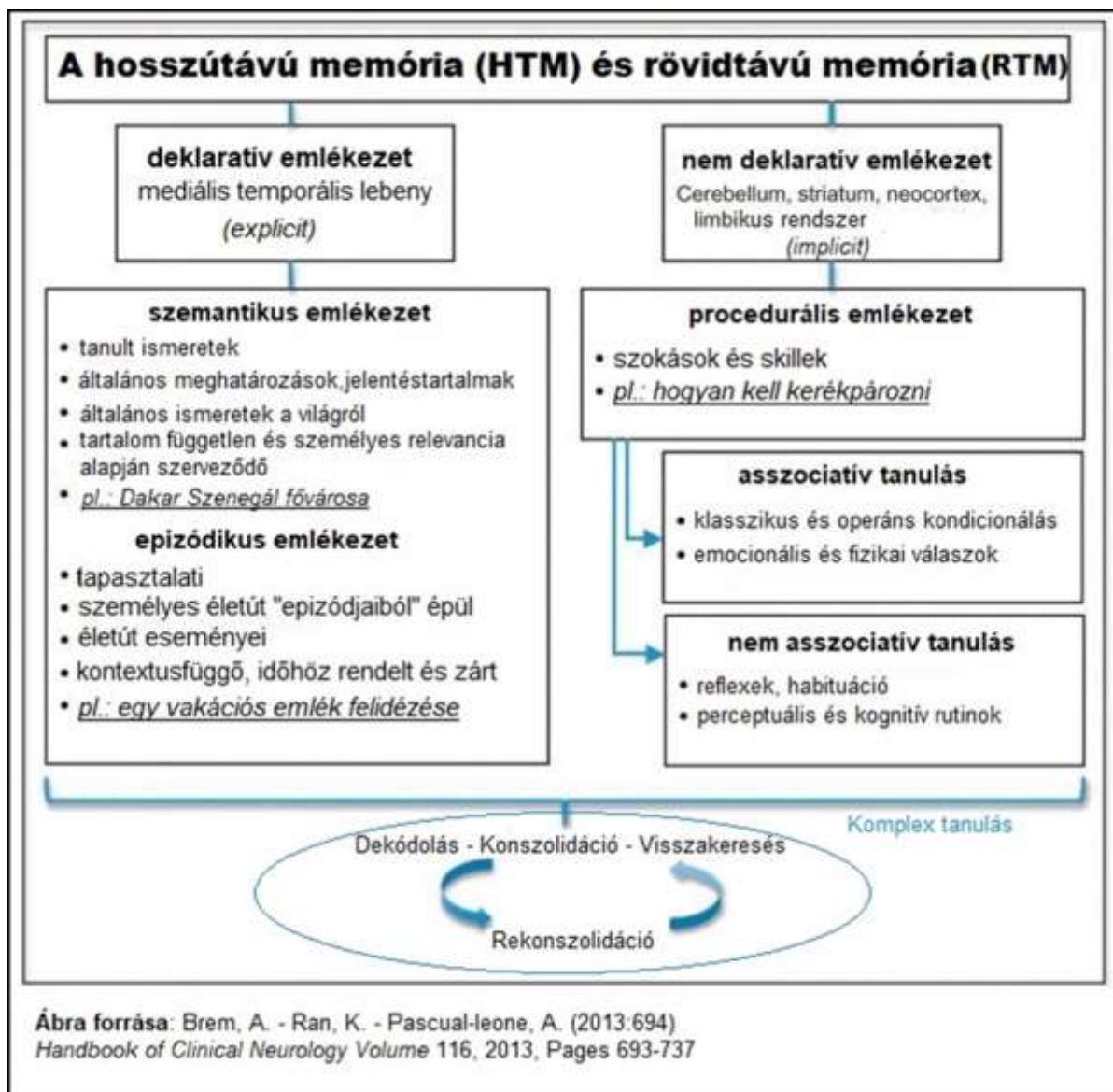
Az ellátó rendszer számára ez azonban egyszerű és kívánatos eljárás. Így az oktatási rendszer irányítása felől nyomás tapasztalható, hogy a teljesítményhez rendelt pontokra alapozott diagnosztika és kategóriaalkotás érvényesüljön. A hazai köznevelési rendszer leszakadási mutatóit tekintve (Mrázik, 2017) azonban ez nem megkérdőjelezhető.

A harmadik az intervenciós paradigma (Fletcher et al., 2011; Nelson et al., 2003; Vellutino et al., 2006), melyet a Diagnosztikus Protokoll (Nagyné, 2012) vezetett be Magyarországon elméletben. Ennek lényege, hogy diagnosztikus kategóriák helyett ellátási csoportokra alapoz. Ez a megközelítés megpróbálja egyesíteni a kognitív, neuropszichológiai eredményeket és a pedagógiai teljesítményhez kapcsolható kutatásokat. Egyesíteni próbálja az agyi képalkotó vizsgálatok során feltárt mintázatot, mint prediktív faktort a tanulási zavar létrejöttében (Rezaie és mtsai, 2011). Ezt specifikusan, az adott problémára, a kognitív profilok sajátos megjelenésére vetíti az iskolai teljesítmény csökkenését (Fletcher et al., 2011; Vellutino et al., 2006). Azonban a fogalmi dichotómiákat nem oldja fel. Diagnosztikus kategória helyett valójában ellátási kategóriát vezet be.

3. Az emlékezet szerepe, súlya a tanulási zavar kialakulása, diagnosztikája során

Az emlékezet fogalmának részletes meghatározása kívül esik jelen tanulmány fókuszán, ezért kifejezetten gyógypedagógiai aspektusból hivatkozunk adott fogalmakra, részletes kifejtés nélkül. A tanulási zavar, mint memória deficit, nem új felvetés (Tarver, Hallahan, Kauffman és Ball, 1976, Wong, 1978). Azonban a tanulási zavar polimorf megjelenése miatt általános következtetések nem levonhatók. A tanulási zavarral küzdő tanulók esetében a memória szerepe a tanulás során a következő funkciókban manifesztálódik (Fletcher, 2012, p. 32):

- (1) szerkezeti komponens, mely meghatározza azokat a paramétereket, amelyeken belül az információk egy adott szakaszban feldolgozhatók (pl. érzékszervi tárolás, rövidtávú memória, munkamemória, hosszú távú memória)
- (2) számítógépes rendszer szoftveréhez hasonló stratégiai komponens, leírja a különböző szakaszok működését
- (3) végrehajtó komponens, mely a tanulók tevékenységeit (pl. stratégiákat) felügyeli és ellenőrzi, különösen a hosszútávú memóriával együtt.



1. ábra: A memória szerepe és szerkezete a tanulás során.

(Forrás: Brem és Pascual-leone, 2013, p. 694)

A tanulási zavarral küzdő gyermekek esetében a pedagógiai teljesítmény a következő funkciók, komponensek relevánsak: „a rövidtávú memória szerepe, amellett, hogy korlátozott kapacitással rendelkezik, pont a korlátozott kapacitásánál fogva próba- és szervező mechanizmusokat alkalmaz. Egyfajta szűrőként is funkcionál. A hosszú távú memóriában történő tárolás ezzel szemben már többnyire szemantikus” (Fletcher, 2012, p. 35). A szűrő sérülése esetén több információ a hosszú távú memóriából kieshet vagy be sem juthat. A tanulás szempontjából „két kritikus meghatározója van az információ elvesztésének. Az egyik ilyen az elemek adott tulajdonsága mentén képződő interferenciája, a másik az előhívási stratégia fejletlensége (Fletcher, 2012, p. 35). „Általánosságban elmondható, hogy a tanulási zavarral küzdő gyermekek szen-

zoros regisztere bizonyos mértékben sérülhet (lásd Eden, Stein, Wood, 1995; Santiago és Matos, 1994). Néhány korábbi kutatás alapján pedig elmondható (Worden, 1986), hogy a hosszú távú memória diszfunkciója nélkül is kialakulhat teljesítmény deficit, pontosan az információkhoz való hozzáférés, azaz az előhívás fejletlen stratégiája miatt” (Fletcher, 2012, p. 37).

A memória deficit az előhívás és további funkciók kombinációjában is eltérést mutatott a tanulási zavarral küzdő gyermekek esetében. Ennek ellenére sem mondható ki, hogy memória vagy előhívási deficitként határozható meg tanulási zavar. Az 1. ábrán látható a memória szerepe a tanulás során. A későbbiekben kifejtyük, hogy a hazánkban alkalmazott WISC-IV gyermek intelligencia teszt (Mészáros et al., 2011) munkamemóriával kapcsolatos eredményei ehhez miként kapcsolhatók.

4. A kutatás során alkalmazott stratégia

A kutatás fókuszába a számterjedelem és a betű-szám szekvencia viszonya került (Mészáros, 2012, p. 11), illetve annak vizsgálata, hogy miként alakul a két altest csoport pontértéke egymáshoz képest a többi terület változásának tükrében. Mindez alapján azt feltételeztük, hogy a többi szubteszt csoport relevánsan magasabb pontértéke adott mintázat mellett csökkentheti a munkamemória index deficitjét. A WISC IV teszteredményekből létrehozott adatbázis kvantitatív, statisztikai elemzése során kerestünk megerősítést a felvetésünkre.

5. Kutatás módszertani leírása

A vizsgált populáció a Baranya megyében azonosított tanulási zavarral küzdő gyermekek csoportja, a diagnosztika 2021.01.05.-01.29. között történt. A tanköteles korú gyermekek életkora nem volt válogatási szempont. A vizsgálat körébe csak a tanulási zavarral küzdő tanulók kerülhettek, akik esetében valamennyi szubteszt eredményét és a teljes teszt mutatót is rögzítettük. Irattári hozzáféréshez engedélyt kaptunk. Adatkezelésünk az etikai elveknek megfelelt. További válogatási szempont volt, hogy az IQ teszt összértéke átlag felett legyen és hogy a munkamemória indexen belüli két feladat pontértéke között releváns mértékű különbség legyen. Ennek oka, hogy így két külön képességterületre utalnak a teszteredmények (Mészáros, 2012). A másik vizsgált munkamemória komponens a betű-szám szekvencia volt. Ebben feladatban a gyerekeknek betűk és számok sorozatára kell emlékezni (Mészáros, 2012, p. 22).

Hipotézisünk szerint a munkamemória szubteszt csoport szórása más szubtesztek eredményeivel összekapcsolható. Ez igazolhatja, hogy akár a gyengébb munkamemória funkciók is kompenzálhatók más területek többlet teljesítményével. A kompenzálás ismert jelenség, de a

teszteredményekre alapozott igazolása a hazai diskurzusban még nem történt meg. A hipotéziseink szempontjából a vizsgálati anyagoknál a következő válogatási szempontokat indokolt érvényesíteni:

- (1) a számterjedelem és a betű-szám szekvencia feladatok eredménye között, ha adott mértéknél (5 pont) nagyobb az eltérés, akkor igazolt, hogy külön területként kell értelmezni. Ezzel azt vizsgáljuk, hogy megvalósul-e a kompenzálás, illetve, hogy az tetten érhető-e a pontszámokban. Ha az eltérés 10%-ot meghaladja, akkor eltérő területről van szó. Felvetésünk, hogy az eltérő területek hatással vannak-e egymásra. A vizsgált csoport alacsony létszáma miatt a 10%-os határt 20%-ra emeltük, hogy alacsonyabb elemszám esetén is érzékelhető különbségeket tudjunk megfigyelni.
- (2) a globálisan magasabb pontszámot elérő és az alacsonyabb értékek mentén teljesítő gyerekek esetében szélesebb az értelmezési tartomány, a betű-szám szekvencia a figyelmet és a koncentrációt is mérheti a rövidtávú emlékezet mellett. A fogalmi lehatárolás során láttuk, hogy nem csak a memória területek, hanem az előhívási és egyéb stratégiák is szerepet játszhatnak a deficit létrehozásában.

Az irattár kutatás során a digitalizálását saját laptopon végeztük. Az iratanyag áttekintése, kiemelése és a releváns adatok digitalizálása a munkaidőn kívül történt. Ez tovább szűkítette a lehetőségeket. Az irattári kutatás során a 105-ös és az a feletti IQ-val rendelkező gyermekek profilját emeltük ki. A 105-ös határ megállapítása önkényes és kényelmi mintavétel. A magasabb IQ mutatót a statisztikai eloszlás mellett az elméleti keretek is indokolták. A kiemelt anyagokat két további lépésben szűkítettük. Csak a tanulási zavarral küzdők kerültek a kutatás fókuszába. További szűkítés, hogy a munkamemória index szubteszt csoportjainak pontértékei között, a számterjedelem és a betű-szám szekvencia szubteszt csoport részeredményei közötti szórás legalább 30%-ot meghaladja. Így volt biztosítható, hogy külön képességeket kódol a vizsgált index (Mészáros, 2012). Az eredeti teszt értékelési útmutató 10%-nál húz határt. A 30%-os megkötésre korábban kitértünk. A véletlen összefüggések csökkentése miatt és a várhatóan alacsony elemszám miatt emeltük 30%-ra.

Így jött létre a 25 főből álló csoport. 25 fő megfelel azon 13,5%-nak (Wechsler, 2003), mely az adott vizsgálati intervallumban, a teljes létszámra vetítve, a Gauss görbe szerinti felső percentilis. Az SNI tanulókra vonatkozóan, korábbi kutatásainknak megfelelően (Vida, 2019) más eloszlási értékek vonatkoznak. Azaz az SNI gyermekek esetében az eloszlás görbe csúcsa, a 68,6% nem 100-as IQ, hanem 84. A szűkítés ellenére sem sérült a normál eloszlás. A létrejött adatbázis 250 változót tartalmazott, melyet kvantitatív stratégia mentén elemeztünk.

6. Eredmények és kiértékelés

Kutatási kérdésünk, hogy a *munkamemória területén belül, egyes gyerekek esetében tapasztalható szóráskép a számterjedelem és a betű-szám szekvencia esetében a véletlen műve vagy más területek pontértékével összefügg. Azaz, a betű-szám szekvencia magasabb pontértéke relevánsabb alacsonyabb számterjedelem pontérték mellett, összekapcsolható-e más területekkel?*

Nullhipotézisünk ennek megfelelően az volt, hogy a két terület szórásképe csak a véletlen műve. A minta vizsgálata során kapott adatbázis sajátosságai alapján a Wilcoxon-féle előjeles rang próba alkalmazása indokolt, ugyanis olyan helyzetekben alkalmazható, amikor a mintavétel során 2 összefüggő változó aspektusából vizsgálódunk.

A kutatói kérdéshez csatolható hipotéziseink valójában a minták mediánjára vonatkoztak. Ez alapján nullhipotézisünk, hogy a párosított minta mindkét mediánja azonos, vagyis a különbségük mediánja nulla. Ekkor nem igazolható, hogy összefüggés áll a háttérben, a szóráskép alapján a mediánok kiegyenlítik egymást, így nincs eltérés. Ha az eredmény nem nulla, akkor igazolható, hogy az eltérés.

Az SPSS 26.0 verzió szoftver elemzése szerint ezért, ha a két átlag-rang közel esik egymáshoz, akkor a null-hipotézis megerősíthető. Ekkor a két munkamemória teszt mutatója akár véletlen mintázatot is követhet.

Test Statistics			
	Betű-szám szekvencia Bsz – Közös jelentés KJ	Betű-szám szekvencia Bsz – Szókincs Szki	Betű-szám szekvencia Bsz – Képi Fogalom- alkotás Kf
Z	-2,241 ^b	-2,982 ^b	-2,025 ^b
Asymp. Sig. (2-tailed)	,025	,003	,043
Wilcoxon Signed Ranks Test			

2. ábra: SPSS 26: WILCOXON teszt eredményei, melyek elvetik a null-hipotézist

Ezt mutatja az elemzés során a Z-pontszám. Ha a csoportok egyenletesen oszlanak el, akkor a z-pontszám közelebb lesz a 0-hoz. A Wilcoxon-teszt nullhipotéziséhez tehát az áll közelebb, ha a z-tesztpontszáma közelebb van a nullához. Ezek alapján, akkor vethető el a null-hipotézis, ha z értéke minél távolabb esik a 0-tól és 95% -os konfidencia intervallum, 5% -os szignifikancia

szint áll fenn. Az idézett táblázatban csak azokat az elemeket tüntetjük fel, melyek ennek megfeleltek ennek.

7. Konklúzió

A kognitív profil megalkotásában használt teszt szubteszt csoportjainak Wilcoxon elemzésének eredményei alapján alátámasztható, hogy a számok felidézésénél komplexebb, betűkből és számokból álló sorozatok felidézésében jelentősen jobban teljesítő gyerekek magasabb pontszámai, azaz jobb teljesítménye, nem a véletlen műve. Az elemzés szerint azok a gyerekek, akik a WISC-IV teszt verbális területén a „közös jelentés” és a „szókincs”, valamint a perceptuális területén a „képi fogalomalkotás” feladatában jobban teljesítenek, a nehezebb munkamemória feladatban is relevánsan jobban teljesítenek. Ez igazolhatja azt, hogy adott verbális területen jobban teljesítő gyerekek képesek a komplexebb munkamemória területen kompenzálni és erőforrásaikat átcsoportosítani a verbalitást igénylő területekről. Mindezt, annak ellenére, hogy az egyszerűbb emlékezeti teszt feladatban teljesítményük kedvezőtlenebb.

A vizsgálat alátámasztja a kompenzálást. A kapott eredményeket teszteltük kontrollcsoporton, ahol nem állt fent a 105-ös IQ. A munkamemória szubtesztek közötti pontkülönbség azonban nagyobb volt, mint 30%. Az összefüggés ekkor is igazolható. A tanulásban akadályozottság kategóriájával kapcsolatban is releváns mindez ugyanis a 70-es IQ alatti, de a munkamemória indexben szórást mutató gyermekek esetében fennáll az összefüggés. A rendelkezésre álló erőforrások és a minta sajátosságai miatt a kiterjeszhetőség korlátozott, de a feltárt összefüggés IQ-tól független.

8. Kompenzálás az eredmények tükrében

A tanulási zavar fogalmi meghatározása diskurzus függő és polimorf. Az abduktív megközelítés (Sántha, 2020) (Vida, 2021) a diagnosztikában éppen ezért elkerülhetetlennek látszik. Az eredmények alapján a deficitet a gyermekek spontán is kompenzálhatják. A vizsgálat nem tért ki az ezzel járó terhelésre. Ilyen lehet a fáradtság, a jelentős munkatempó és indokolatlan teljesítményvisszaesésben. Mindez jelen kutatás fókuszán kívül esik, de feltételezhető, hogy a köznevelésben is tapasztalható. Igazoltuk, hogy a tanulási zavarral küzdő gyermekek számát a frontális súlyú köznevelés is gerjeszti a vizsgált gyakorlatban. A negatív teljesítménynézetek és pedagógiai nézetek (Mrázik, 2019) a helyzetet tovább ronthatják. A képességek korai feltárása az adekvát képességfejlesztés szempontjából vitathatatlan (Kissné Zsámboki, 2020) azonban a

képességmérés a tanulási zavarral kapcsolatos megközelítések alapján sem lehet omnipotens tényező. A több dimenziós értékelés elkerülhetetlen (Arató, 2017). A tanulási zavarral küzdő gyermekek munkamemória deficitje kompenzálható a kutatás alapján a nyelvi és képi területtel is összefügg. Vélhetően az összefüggések komplexebbek, de erőforrás hiányában ezt nem vizsgáltunk.

BIBLIOGRÁFIA

- Arató, F. – Varga, A. (2008): *Együtt-tanulók kézikönyve. Bevezetés a kooperatív tanulásszervezés rejtelseibe*. Budapest: Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság
- Arató, F. (2017). A négydimenziós értékelés néhány gyakorlati aspektusa. *Új pedagógiai szemle*, 68. évf. 11–12. sz., pp. 23–45.
- Ball, D. W. (1976). Verbal rehearsal and selective attention in children with learning disabilities: A developmental lag. *Journal of Experimental Child Psychology*, Vol. 22. No. 3., pp. 375–385. DOI: [10.1016/0022-0965\(76\)90101-6](https://doi.org/10.1016/0022-0965(76)90101-6)
- Brem, A.- K., Ran, K. – Pascual-Leone, A.: (2013): *Learning and memory, Handbook of Clinical Neurology*, Vol. 116., pp. 693–737. DOI: [10.1016/B978-0-444-53497-2.00055-3](https://doi.org/10.1016/B978-0-444-53497-2.00055-3)
- Cohen, J. (1983). The cost of dichotomization. *Applied Psychological Measurement*, Vol. 7 No. 3., pp. 249–253. DOI: [10.1177/014662168300700301](https://doi.org/10.1177/014662168300700301)
- Csépe, V. (2013). Olvasás, olvasási zavar és a fejlődő agy. In memoriam Leo Blomert. *Pszichológia*, 33. évf. 1. sz., DOI: [10.1177/014662168300700301](https://doi.org/10.1177/014662168300700301)
- Fletcher, J. M. (2012). *Classification and Identification of Learning Disabilities Department of Psychology, Department of Psychology*. Houston: University of Houston
- Kissné Zsámboki, R. (2020). A kisgyermekkorai matematikai kompetenciákról alkotott nézetek változása. *Gyermeknevelés*, 8 évf. 1. sz., pp. 75–82. DOI: [10.31074/gyntf.2020.1.75.82](https://doi.org/10.31074/gyntf.2020.1.75.82)
- Morris, R. (1988). Classification of learning disabilities: Old problems and new approaches. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, Vol. 56. No. 6., pp. 789–794. DOI: [10.1037/0022-006X.56.6.789](https://doi.org/10.1037/0022-006X.56.6.789)
- Mrázik, J. (2010). *A tanárok hangja: Hogyan vélekednek hivatásukról a pedagógusok?* Budapest: Ad Librum
- Mrázik, J. (2017). Kiürülnek az iskolák? Trendek és törésvonalak a közoktatásban. In.: (szerk.: Mrázik Julianna). *A tanulás útjai – HERA évkönyvek, 2016*. Budapest: Magyar Nevelés- és Oktatókutatók Egyesülete, pp. 188–200.
- Nagyné, dr. Réz I.–Mészáros, A. (2012). *A diagnosztikus protokollok egységes alkalmazásának koncepciója*. Budapest: Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft.

- Nelson, R. J., Benner, G. J., & Gonzalez, J. (2003). Learner characteristics that influence the treatment effectiveness of early literacy interventions: A meta-analytic review. *Learning Disabilities Research & Practice*, Vol. 18. No. 4. pp. 255–267. DOI: [10.1111/1540-5826.00080](https://doi.org/10.1111/1540-5826.00080)
- Réthy, E. (2012). A kognitív és motivációs önszabályozást kialakító oktatás. *Iskolakultúra*, 2. sz., pp. 3–12.
- Rezaie, R., Simos, P., Fletcher, J. (2011). Engagement of temporal lobe regions predicts response to educational interventions in adolescent struggling readers. *Developmental Neuropsychology*, Vol. 36. Issue 7., .pp. 869–888., DOI: [10.1080/87565641.2011.606404](https://doi.org/10.1080/87565641.2011.606404)
- Sántha, K. (2020). Abdukció a kvalitatív tartomelemzésben. *Neveléstudomány*, 8. évf. 2. sz. pp. 26–36., DOI: [10.21549/NTNY.29.2020.2.2](https://doi.org/10.21549/NTNY.29.2020.2.2)
- Vida, G. (2019). Reziliencia és SNI – Tanulási zavarral küzdő középiskolások lemorzsolódásának háttérváltozói. *Új Pedagógiai Szemle*, 69. évf. 9–10. sz. pp. 57–72.
- Vida, G. (2021). *Abdukció a tanulási zavarok felfedésében*. (in print)

VIDA, GERGŐ

THEORY AND DIAGNOSIS OF LEARNING DISABILITIES – SUPPORTING STUDENTS WITH LEARNING DISABILITIES IN COMPENSATION

Students with learning disabilities are identified by cognitive tests and special educational tools to assess learning ability. The connection between cognitive ability and learning disability is assumed. The identification of a learning disorder is based on the detection of cognitive and ability deficits. The aim of the presented research is to explore the theory guiding the investigation. In our country, education of children with learning disabilities is integrated. However, a problem may be that inclusive education and a deficit-oriented traditional view are not compatible. Research has shown that cognitive deficits alone do not imply learning deficits. A conceptual distinction cannot be made directly in terms of learning disability and based on measurement results. Research into the background of learning disability has also shown that diagnostics cannot always be linked to test results in the practice under investigation. Several deficit-oriented views and attitudes can be identified in the domestic education system. Qualitative research of expert opinions summarizing the test results may reveal the relevant variables and the theory driving the categorization. Practice and available theories can then be compared. This can answer the question of the relevance of identifying and categorising learning disabilities in an inclusive education model.

KÉPZÉS ÉS GYAKORLAT

DOI: 10.17165/TP.2021.3-4.11

CSIHA TÜNDE NOÉMI¹

A szülői jelenlét hatása a motivációra a kora gyermekkori nyelvelsajátításnál²

„A gyerekek hajlamosak jobban élvezni a tanulási folyamatot és jobban végezni a feladatokat, hogyha intrinzik módon motiváltak, mintha extrinzik módon próbálják őket valamilyen teljesítményre rábírni.” (Amerikai Pszichológiai Társaság, 2019). Nyelvtanárként több alkalommal is indítottam 4-6 évesekből álló idegennyelvi csoportokat. A munkám során azzal a problémával szembesültem, hogy vannak olyan szülők, akik ragaszkodnak ahhoz, hogy jelen lehessenek a gyermekük idegennyelvi fejlesztésén, mivel úgy gondolják, hogy a jelenlétükkel bátorítónak hatnak a gyermekükre, aki ezáltal a lehető legtöbb tudással fog gyarapodni a nyelvórákon. Engem meglepett ez az igény, mert az volt a tapasztalatom, hogy a szülői jelenlét ennél a korcsoportnál már inkább hátráltatja a gyerekek kibontakozását a társaik között és ezáltal negatívan befolyásolhatja az idegennyelvi fejlődést. Emiatt kismintás terepkutatásba kezdtem, indítottam két 4-6 év közötti gyerekekből álló csoportot. Az első csoport esetében csak a gyerekek, a második csoport esetében a gyerekek és a szülők is jelen voltak a gyermekek nyelvi foglalkozásain. A kutatás alatt megfigyeltem a két csoport tanulási folyamatát, a csoporttagok viselkedését és motivációját, a különböző tevékenységeken történő részvételhez kapcsolódóan, és mértem a tudásuk gyarapodását.

1. Bevezetés

Napjaink közbeszédében sok szó esik „a korán kezdett nyelvtanulásról”. Az emberek arra kíváncsiak, milyen előnyökkel jár, valóban fontos-e „az idegen nyelvek tanulását” „korán kezdeni”, vagy „később is behozható az a tudás”, amit egyes gyermekek „korán megszerznek”. Az előnyeivel szemben az az ellenérv is fel szokott vetődni, hogy „felnőtt korban egész más szókincsre van szükség”, mint amivel egy óvodás korú gyermek találkozhat. Miért érdemes hát korán kezdeni a tanulást? A kora gyermekkori nyelvelsajátítás legnagyobb előnye abban áll, hogy hatására a gyermekekben kialakul egyfajta természetes érdeklődés és nyitottság más

¹ nyelvtanár, Soproni Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Kar; email: csiha.tunde@uni-sopron.hu

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

kultúrák iránt. Olyan intrinzik motiváció ébred bennük, amely sarkalni fogja őket és biztosítja sikerességüket a későbbi nyelvtanulás során is (Furcsa, L., Sinka, A. és Szaszko, R., 2014).

2. A téma szakirodalmi háttere

A szakirodalom elkülöníti egymástól az idegennyelvi nyelvelsajátítás és nyelvtanulás fogalmait. Míg az idegennyelvi nyelvelsajátítás alapvetően az anyanyelv elsajátításához hasonlóan, ösztönösen történik egy “kritikus időszakban”, vagy “érzékeny periódusban”, melynek a határa egyes kutatók szerint a 6-7 éves, mások szerint a 10-11 éves életkor, addig a nyelvtanulást az ezutáni korszakra helyezik, amikor már a diák a nyelvet tudatosan szemléli, nyelvi struktúrákban gondolkodik és zavarja, ha nyelvtani hibát ejt (Danis, Farkas, Oates, 2011). A kora gyermekkori idegennyelvi nyelvelsajátítás során a gyermekek játékos formában ismerkednek a nyelvvel, mindig valamilyen tevékenységbe ágyazottan, ilyen a dalokkal, mondókákkal való ismerkedés, a mozgással összekötött játékos feladatok, a mesedramatizálás, stb.

A legfrissebb neurobiológiai kutatások eredményei rávilágítanak a kora gyermekkori nyelvelsajátítás egyéb pozitív hatásaira is. Kimutatták, hogy az agy struktúrájának felépítése egy hosszú és hierarchikus folyamat, amelyben az alapképességeket biztosító agyi kapcsolatok korábban jönnek létre, mint azok a területek, amelyek az összetettebb képességekhez szükségesek. A komplex képességek viszont csak alapképességekre tudnak ráépülni. Hogyha nem biztosított az alapképességek kiépülése és szilárdsága, az nehézséget szül a komplex képességek elsajátításánál. A korai életévekben történő alapozás emiatt garanciát jelent a későbbi fejlesztés során a kedvező kimenetelre, míg a hiányos alapozás, vagy az alapozás elmaradása a későbbiekben nehézségeket szül. Az agy „szenzitív periódusai”, amelyek kedveznek a különféle agyterületekérésével összefüggő képességek megjelenésének, a korai életévekben mutatkoznak a legdominánsabbaknak. A kora gyermekkori stimuláció emiatt nagy lehetőségeket rejt, mert az idegrendszer érése során „üres szinopszisok” jönnek létre, amelyek környezeti hatásra kapcsolódnak össze egymással és telnek meg tartalommal. Ez kihat a viselkedésre, és a későbbi tanulásra is (Danis, Farkas, Oates, 2011).

Az Amerikai Pszichológiai Társaság (American Psychological Association) 2019-ben közzétett ajánlásában húsz pontban rögzítette a kora gyermekkori oktatással és neveléssel kapcsolatos princípiumait. A szakemberek az alapelvek között többek között megfogalmazzák, hogy a gyermeki kreativitás a támogató nevelői magatartással fokozható. Kiemelik, hogy a

rövidtávú célok kitűzése kedvezőbben hat a gyermekek motivációjára, mintha hosszú távú célokkal találnák szemben magukat, amelyek elbátortalaníthatják őket. Alapvető fontosságúnak tartják az interperszonális kommunikációt mind a tanítási-tanulási folyamatban, mind pedig a gyermek szociális fejlődése szempontjából és leszögezik, hogy a gyermekek nagyobb örömmel fogadnak be új ismereteket és hajlamosak jobban elvégezni kisebb feladatokat, hogyha intrinzik motiváció vezérli őket, mintha extrinzik motiváció hatása alatt kell megvalósítaniuk azokat. Az, hogy egy tanulási folyamat mennyire bizonyul eredményesnek, nem csupán a folyamatban részt vevő gyermekek kognitív képességein múlik, sokkal inkább azon a motiváción, amely a tanulással kapcsolatos tevékenységekben vezérli őket. Sok kutató a belülről fakadó motivációt, amelyet a szakirodalom intrinzik motivációnak nevez, olyan energiaforrásnak írja le, amely az emberi megismerés zálogát jelenti és amely egy perspektívákat felvázoló magatartást biztosíthat a tanulás során (Kim, 1998).

3. A kutatás bemutatása

Nyelvtanárként több alkalommal is indítottam 4-6 évesekből álló idegennyelvi csoportokat. A munkám során azzal a problémával szembesültem, hogy vannak olyan szülők, akik ragaszkodnak ahhoz, hogy jelen lehessenek a gyermekük idegennyelvi fejlesztésén, mivel úgy gondolják, hogy a jelenlétükkel bátorítónak hatnak a gyermekükre, aki ezáltal a lehető legtöbb tudással fog gyarapodni a nyelvórákon. Engem meglepett ez az igény, mert az a tapasztalatom, hogy a szülői jelenlét ennél a korcsoportnál már inkább hátráltatja a gyerekek kibontakozását a társaik között és ezáltal negatívan befolyásolhatja az idegennyelvi fejlődést. Emiatt kismintás terepkutatásba kezdtem, indítottam két 4-6 év közötti gyerekekből álló csoportot. Az első csoport esetében csak a gyerekek, a második csoport esetében a gyerekek és a szülők is jelen voltak a gyermekek nyelvi foglalkozásain. A kutatás alatt megfigyeltem a két csoport tanulási folyamatát, a csoporttagok viselkedését és motivációját a különböző tevékenységekben való részvételhez kapcsolódóan, emellett mértem a tudásuk gyarapodását. Mindkét csoportnak lehetősége nyílt ugyanazon szókincs elsajátítására, azonos módszerekkel, azonos tevékenységek során és azonos időtartam alatt (ez az időtartam egy iskolai év volt). Kutatásomban a szülői jelenlét hatását vizsgáltam a kora gyermekkori nyelvelsajátításra.

Jelen tanulmány célja bemutatni, hogyan zajlott a tanulási folyamat, mennyire voltak motiváltak a gyermekek egy, a foglalkozásokon önállóan, szülők nélkül részt vevő csoportban, valamint egy másik, a szüleik jelenlétében tanuló gyerekek alkotta csoportban. Mindkét csoport 6 - 6 főből állt és mindkettőbe vegyesen, de egyenlő arányban tartoztak fiúk és lányok. A

csoportok összetétele így alakult: „A” csoport: Hanna - 4 év 11 hónap; Jázmin - 5 év, 5 hónap; Milla - 5 év, 7 hónap; Donát - 5 év, 6 hónap; Márk - 5 év, 4 hónap; Bence - 5 év, 9 hónap. „B” csoport: Gréta - 4 év, 6 hónap; Lilla - 5 év, 3 hónap; Nóra - 4 év, 9 hónap; Balázs - 5 év; Levente - 5 év, 2 hónap; Medárd – 5 év, 4 hónap. A gyerekek átlagéletkora az “A” csoportban 5 év 2 hónap, a “B” csoportban pedig 5 év, 2 hónap volt.

Another aim of the project was to promote the presentation programme developed at our university, the extremely useful MAXWHERE. The programme does not only have an attractive, modern interface, but it also helps us present the entire course material. Consequently, students do not receive the material in a fragmented way but see it in its entirety; the individual elements are juxtaposed, and thus the students can connect them mentally more effectively. The programme presents space in three dimensions, which evidently has a positive impact on the learning processes.³

Az „A” csoport esetében a szülők azt az álláspontot képviselték, hogy a gyermekeik önállóan vegyenek részt az idegennyelvi foglalkozásokon. A „B” csoport esetében a szülők úgy vélték, hogy részvételük támogató lehet a gyermekeik nyelvtanulásában, ezért ragaszkodtak hozzá, hogy az összes foglalkozáson részt vegyenek. Mivel ez a lehetőség megadatott nekik, éltek vele és részt vettek a gyermekeik óráin. A foglalkozások mindkét csoportban hasonló elvekre épültek és hasonlóan strukturálódtak. A módszer a kognitív képességek idegen nyelven történő fejlesztésére irányult, hangsúlyos szerepet kapott az érzékelés és észlelés, a figyelem és a megfigyelés, az emlékezet, az alkotó fantázia és a kreativitás fejlesztése. Tartalmukat tekintve, amint a csatolt táblázatban is látható, az idegennyelvi fejlesztés az évszakok körforgásán, a természet változásán, a naptár és az ünnepkörök ciklikusságán alapult.

A foglalkozások innovatívak és rendkívül sokrétűek voltak, kiterjedtek az idegennyelvű mesélésre, a szereplők rajzokkal és nyomdázással történő képi megjelenítésére, plasztikus megformálására, a mese kulcsszavainak képi rögzítésére, leegyszerűsített mesedramatizálásra, kis dalok közös éneklésére, mondókák elsajátítására, mozgással összekötött, ritmikus játékos feladatokra, rövid animációs filmek megtekintésére, társasjátékokra, a növény- és állatvilág egyes egyedeinek mikroszkópos megfigyelésére, mindez természetesen idegennyelven. A vizsgált időszak egy tanév volt. A foglalkozásokra heti egy alkalommal került sor, időtartamuk egy teljes óra (60 perc) volt, ami egy adott témára épülő, a 4-6 éves korosztály érdeklődésének megfelelő komplex tevékenységekből állt.

³ A jelenleg érvényben lévő GDPR szabályok miatt a gyermekek valódi nevét megváltoztattam.

4. A megfigyelések elemzése

Az „A” csoportban, a gyerekek nagyon gyorsan csoporttá formálódtak. Volt közöttük olyan gyerek is, aki nem minden hangot tudott tisztán ejteni és akinél időnként szorongás vagy stressz hatására enyhe dadogás lépett fel. Vele szemben a többiek részéről gyorsan kialakult egy elfogadó és támogató magatartás, mint ahogy általában egymással szemben is. Az enyhe dadogás főleg az induláskor mutatkozott meg, az oldott légkörben később már nagyon ritkán jelentkezett és nem volt akadályozó tényező az idegennyelvi fejlesztésnél. A „B” csoportban lévő gyerekek is szerették a foglalkozásokat, szívesen jöttek, de emellett többször előfordult, hogy ha valamelyik gyerek előző napon későn feküdt le, ezért fáradtabb volt, mint lenni szokott, akkor inkább odabújt a szülőhöz és kivonta magát az aktív részvétel alól, inkább csak külső szemlélő maradt, amíg a többiek festettek, énekeltek, vagy egy játékos tevékenységben vettek részt. Ilyen esetben általában nehéz volt visszakapcsolni őt a csoportba, inkább hagyni kellett, hogy ne vesztegessük el a közös időnkét. Ebben a csoportban az is megesett, hogy ha egy gyerek kivonta magát, akkor mások is elgondolkodtak ezen a lehetőségen és kevésbé mutatkoztak aktívnak a tevékenységekben. A csoportalakítás ezért itt sokkal nehezebb volt és teljesen más képet mutatott, mint az „A” csoportban. Itt a gyerekek között nem alakult ki szoros kapcsolat, mivel minden gyerek leginkább a jelenlévő szülőhöz kötődött. A szülők jelenlétében nem igazán nyíltak meg a gyerekek egymás felé.

A foglalkozások ettől még hasznosak voltak mindenkinek és már a második-harmadik hónapban az látszott, hogy mindkét csoportban szépen gyarapodott a gyerekek tudása és szókincse. Az órákon olyan egyedi légkör alakult ki, amit mindannyian nagyon szerettek. A szülő órákon azonban előfordult, hogy a gyerekek közül valaki nem akart dobni a kockával, ezért a szülőnek kellett dobnia helyette, vagy nem állt fel a mozgásos feladatnál, csak ha a szülő is vele mozgott. A „B” csoportra az is jellemző volt, hogy ott a gyerekek nem fogadtak el minden tevékenységformát. (1. és 2. táblázat)

	Mindig	Gyakran	Néha	Soha
Mesehallgatás	6 gyerek			
Mesei elemek vizualizálása	6 gyerek			
Festés	6 gyerek			
Témához kapcsolódó nyomdázás, színezés	6 gyerek			
Egyszerűsített mese vagy történet dramatizálás	6 gyerek			
Dalok éneklése idegen nyelven		3 gyerek	3 gyerek	
Ritmikus gyakorlatok			4 gyerek	2 gyerek
Növények és állatok mikroszkópos megfigyelése	6 gyerek			
Társasjátékok állatokfigurákkal	6 gyerek			
Rövid kis filmek megtekintése adott témában (5-10 perc)	6 gyerek			

1. táblázat: Az „A” csoportba járó gyerekek aktív részvétele a különféle tevékenységekben

	Mindig	Gyakran	Néha	Soha
Meschallgatás	6 gyerek			
Mesei elemek vizualizálása			2 gyerek	4 gyerek
Festés		3 gyerek	3 gyerek	
Témához kapcsolódó nyomdázás, színezés		4 gyerek	2 gyerek	
Egyszerűsített mese vagy történet dramatiszálás				6 gyerek
Dalok éneklése idegen nyelven			4 gyerek	2 gyerek
Ritmikus gyakorlatok				6 gyerek
Növények és állatok mikroszkópos megfigyelése	5 gyerek		1 gyerek	
Társasjátékok állatfigurákkal			6 gyerek	
Rövid kis filmek megtekintése adott témában (5-10 perc)	6 gyerek			

2. táblázat: A „B” csoportba járó gyerekek aktív részvétele a különféle tevékenységekben

A legmeglepőbb az volt, hogy időnként olyan feladatban nem kívántak részt venni amelyek a szülők nélküli csoportban nagyon népszerűnek számítottak. Ez történt pl. a nagyon leegyszerűsített mesedramatiszással, vagy egészen egyszerű kis szerepek eljátszásával. Egy Halloween-nel kapcsolatos játék közben pl. körben ültek a gyerekek, egy cukorkás zacskó körül. A játék lényege abban állna, hogy miközben egy pillanatra mindenki becsukja a szemét, valaki elcseni belőle a cukrokat. A csoportnak ki kell találnia, kinél vannak a cukrok, amelyeket együtt gyűjtöttek Halloween titokzatos estéjén. A csoport egy ritmikus mondókában teszi fel a kérdést, hogy ki vette ki a cukrokat a zacskóból, talán a szellem, vagy a varázsló? Talán a vámpír, vagy a kalóz? (Ehhez a játékhoz mindenkinek választania kell egy szerepet.) A játékosítás (gamification) itt nagyon fontos lenne, hisz a szerepe abban rejlene, hogy a gyerekek a játék hevében nagyobb beleéléssel, szinte észrevétlenül sajátíthatnak el új ismereteket (jelen esetben idegen nyelvű mondókát), jobban elmélyülhetnek a tevékenységben (Prievara, 2015). A „B” csoportban azonban volt olyan gyerekek, aki nem oldódik könnyen, ezért a szülők jelenlétében nem szeretett volna se szellem, sem pedig varázsló lenni. A szülők jelenlétében ez számára felért egy nyilvános szerepléssel, márpedig a nyilvános szerepléseket a legtöbben sosem vállalják könnyű szívvel. Itt nagyon jól tetten érhető volt az, hogy a felnőttek jelenléte egyfajta kontrollt jelent a gyerekeknek.

A gyerekek tudása ezzel együtt mindkét csoportban folyamatosan nőtt és a csoporttagok mindkét csoportban megszokták a közös munkát, de a csoportokon belüli kapcsolódások teljesen másként festettek mindkét esetben. Az „A” csoportban a gyerekek teljes autonómiát, önállóságot mutattak a tanulási folyamatban. Az ismert és kedvelt tevékenységformáknál szinte maguktól kezdeményeztek, szerveződtek, osztották el a szerepeket, vagy vállaltak feladatokat. A csoport összetartott, emellett a csoporttagok bizonyításvágya egészséges verseny formájában

is megnyilvánult. A gyerekek ugyanakkor egymásnak támogató társai maradtak. Ha valamilyük beteg volt, vittek neki minden egyes feladatból, aggodalmuknak adtak hangot, hogy mikor tud legközelebb jönni a beteg, stb. A szociális viselkedésük is nagyon fejlettnak mutatkozott. A „B” csoportban, ha valakit csalódás ért a saját maga által tett összehasonlításban, (pl. nem látta a saját rajzát olyan szépnek, mint a mellette ülőét), inkább visszahúzódott egy kis vigasztalásra a szülőhöz. Volt, aki könnyet is hullatott. Ilyenkor hiába vigasztaltuk, dicsértük, eltökéltnek látszott abban, hogy nem tér vissza többé a munkához.

A tanév végére már nagy szókinccsel rendelkeztek a csoportok. Addigra már tanultunk az évszakok körforgásáról, ünnepkörökről, a természetről és különféle más témakörökről. A játékos visszakerdezésekkor megdöbbenő volt az eredményesség. Arra számítottam, hogy a témakörök szókinccse a szavak és kifejezések több feladatban, tevékenység típusban történő használata, „megforgatása” során eléggé elmélyült, de ezzel együtt is meglepőek voltak a gyerekek eredményei.

A két csoport között mutatkozott azonban néhány fontos különbség. Mindenekelőtt a motivációban. Azoknak a gyerekeknek, akiket a szülők felnőttesebben kezeltek („A” csoport), és akik nagyobb önállóságot élveztek a tanulásban, azoknak az órákon egyetlen felnőttre kellett figyelniük. A kapott támogatással részt vettek különböző érdekes tevékenységekben, apró kihívásokkal teli feladatokat oldottak meg, úgy, hogy közben élvezték, nem terelte el semmi a figyelmüket a tevékenységekről. Egymásban egyenlő partnert láttak, támogató társat és egy kissé megélték a pozitív értelemben vett versenyt is. Ebben a helyzetben érezték, hogy helyt kell állniuk az érdekes és ösztönző feladatok között az egyébként is inspiratív légkörben. A tanulási folyamatot és a csoportmunkát annak járulékos dolgaival együtt természetesnek vették és nem veszítették el a motivációjukat. Mindvégig lelkesek maradtak.

Az intrinzik motiváció fenntartásában rendkívül fontos az együttműködés (Johnson és Johnson, 1985). „*Amit a gyermekek ma közösen tudnak megoldani, azt holnap egyedül is meg fogják tudni oldani*” - idézi Lev Vigotszkijt Kagan és Kagan (2009) a kooperatív tanulással és a csoporton belüli együttműködés hatékonyságával kapcsolatban. A kooperatív tanulás előnyét Kagan és Kagan (2009) abban határozzák meg, hogy azok, akik korábban egymásnak idegenek voltak, a csoportmunka során szinte barátokká válnak, így a tanulási folyamatban résztvevő gyerekeknek nem jelent stresszforrást az, hogy nem ismerik eléggé a résztvevőket. Ezért nincs veszélyérzetük, ellazulhatnak és nyugodtabban végezhetik a tevékenységüket. Az egymástól való függés megélését egy pozitív folyamatként írják le, amiben minden résztvevő kölcsönös segítséget és bizalmat tapasztal meg a többiek részéről és a többiek iránt (Kagan és Kagan, 2009).

Visszatérve a csoportokhoz, a „B” csoportban lévő gyerekek ezzel szemben nehezebb helyzetben voltak. Először is azért, mert azt érezhették, hogy nem csupán a többi gyerek előtt kellett helyállniuk. Minden gyerekhez kapcsolódott egy szülő. A gyerekek figyelmére már az is zavaróan hathatott, hogy több felnőtt vette körül őket. Ha ettől el tudtak volna vonakoztatni, akkor egészen biztosan nem tudtak elvonakoztatni attól, hogy melyik gyerek-szülő páros éppen mit csinál a csoportban. Melyik gyermek bújik éppen oda a szülőhöz vigasztalásért, mert elkeseredett, kinek engedte meg a szülő azt, hogy csak csöndesen az öléből figyelje a foglalkozást, de ne vegyen benne részt aktívan. Ha van valaki, aki csak csöndben figyelhet, akkor a többieknek miért kell mindenképpen részt venniük? Hogyan suttogja egyik vagy másik szülő a gyerekének, hogy figyeljen oda, és így tovább. Ha a foglalkozások nagyon érdekesek, a figyelem akkor is időnként elkalandozhat ilyen és hasonló gondolatok mentén. Amikor az érdekes játékok lefoglalják a gyermeket és átéléssel figyel, vagy részt venne benne, akkor a tevékenység öröme ragadja el, intrinzik motiváció mozgatja. Valahányszor elveszti a fonalat, mert elvonja valami a figyelmét, amint hallja, hogy a mellette ülő gyerekek a fülébe súgják, hogy ha jó lesz és figyel, elviszik fagyizni, vagy cirkuszbá, vagy éppen tőle is azt kéri a szülő, hogy figyeljen jobban, akkor már extrinzik motiválással, külső elvárásokkal találja szemben magát. Ebben a helyzetben sokkal nehezebb valamilyen belső motivációt megélni.

Amíg az „A” csoportban dolgozóknak az órák időtartama alatt egyetlen felnőtt személyre kellett a figyelmüket irányítaniuk, aki vezette és segítette a foglalkozásokat, de nagy önállóságot hagyott a gyerekeknek, akik sok esetben szabadon kibontakozhattak, addig a „B” csoportban lévők figyelmé állandóan megoszlott a foglalkozásokat vezető személy és a szülő között. Amikor a foglalkozásokat vezető és segítő személy önállóságot biztosított a gyerekeknek és ezáltal a tanulási folyamathoz szükséges autonómiájuk kibontakozhatott volna, akkor ezek a gyerekek nem tudtak, mit kezdeni az önállósággal, inkább átruházták a szülőre a felelősséget, inkább tőle vártak kezdeményezést és megoldást.

Ebből egyenesen adódott, hogy amíg az „A” csoportban egy éven át csupa egyéni munka született, amelyeket a résztvevők az órák végén boldogan vittek haza megmutatni, addig a „B” csoportban többször láttunk olyan munkákat, amibe szülők festettek, ragasztottak bele, hogy elkészüljön, ők színezték készre, a kishangya ugyan mozgott a ritmusra, de a vonulás közben anyuka hangja hangját lehetett hallani, amint éneklő a dalt, a társasjátéknál pedig a kis mókusgyerekek csak azért jutottak minden körben eleséghez, mert valamelyik szülő megkegyelmezett nekik és megetette mogyoróval a gyereke helyett, aki aznap fáradt volt. (3. táblázat)

	A Csoport (átlagérték/6 fő)	B Csoport (átlagérték/6 fő)
Kíváncsiság és érdeklődés	4.66	2.66
Kezdeményezőkézség	5	1
Csoporthoz való alkalmazkodás	4.66	2.33
Autonómia, önállóság	5	1

3. táblázat: A csoporttagok viselkedését jellemző numerikus skála táblázatba foglalt értékei

Az autonómia megélésének nagyon jelentős a szerepe az intrinzik motiváció fenntartásában, hiszen az embernek alapvető szüksége, hogy ne csak elszenvedője legyen valamilyen külső meghatározottságnak, hanem alakítója lehessen saját viselkedésének (De Charms, 1968). Egy kontrolláló környezetben ez nehezebben tud megvalósulni. A szülő jelenléte mindenképpen egy külső elvárást közvetít a gyermek fele. Ha a gyermekek egy kontrolláló környezet bármilyen külső nyomást érzékelnek a teljesítményükkel kapcsolatban, kevesebb lehetőségük lesz az önmeghatározásra (Deci, 1982). Az autonómiát célzó környezetben az önértékelés, a motiváció és a kompetenciaérzet között Ryan és Grolnick (1984) is szoros kapcsolatot lát. Az autonómiát célzó csoportokban az intrinzik motiváció és az önértékelés kedvezőbb hatást tud kifejteni (Deci, 1982).

Az önértékelésbeli nagy különbség a két csoport között a kisebb, vélt egyéni kudarcok kezelésében is megjelent. (Itt természetesen nem tanulási kudarcról van szó, csupán arról, ha egy játékban nem sikerült mindenkinek nyernie – ami természetes, hisz nem is nyerhet mindenki vagy szebbnek látta a szomszédja rajzát, stb.) Míg az „A” csoportban a kisebb vélt egyéni kudarcokat (pl. egy másik gyerek szebb színt használt, stb.) a gyerekek a tanulási folyamat természetes velejárójaként könyvelték el, addig a szülők jelenlétében tanuló gyerekek ezeket a természetes helyzeteket felnagyították. Az, hogy valamelyik társuk szebben festett ki egy saját készítésű papírhajót ahhoz, hogy a nyárról tanuljanak, azt eredményezhette, hogy az a gyerek, aki magát emiatt rosszul érezte, többé már nem kívánt részt venni a további tevékenységekben, bármilyen érdekesek is voltak. Helyette annál keresett menedéket, akiről tudta, hogy ott mindig ő lesz az egyetlen (legalább is az óra ideje alatt), és ez a szülő volt.

Az „A” csoportot a gördülékeny csoportmunkán kívül a csoporttagok közötti interakció jellemezte, a „B” csoportban a gyerekek nem annyira egymáshoz kapcsolódtak, sokkal inkább az a helyzet mutatkozott tartósan, hogy adott gyerek a társak helyett adott szülőhöz tartozott.

5. A gyermekek aktivitásának vizsgálata

A gyerekek aktivitásának a vizsgálatához deskriptív skálát használtam. A deskriptív skála megmutatja, hogy a vizsgált tevékenységben egy csoporton belül hány gyerek, milyen gyakorisággal vett részt. Az „A” csoportba járó gyerekekről megtudhatjuk, hogy mindig minden gyerek figyelemmel hallgatta a meseolvasást, mindig minden gyerek örömmel vett részt a mese elemeinek a lerajzolásában, mindig minden gyerek szívesen vett részt festésben, nyomdázásban és színezésben. Az „A” csoportban mindenki szerette, ezért szívesen vett részt mesedramatizálásban.

Az „A” csoport fele gyakran bekapcsolódott az éneklésbe, a csoport fele csak néha kapcsolódott be. A ritmikus gyakorlatok nem tartoztak a csoport kedvenc tevékenységei közé, négy gyerek csak néha vett részt bennük, két gyerek soha nem kapcsolódott be mozgásos feladatba. A mikroszkópos megfigyelésben mindig minden gyerek lelkesen részt vett, a csoport nagyon szerette az állatos társasjátékokat, azokkal is mindig mindenkinek felkeltették az érdeklődését a csoportból és a csoporttagok nagyon szerettek rövid kis filmeket nézni a témánkkal kapcsolatban. *(1. táblázat fentebb)*

A „B” csoportban összesen két olyan foglalkozást láthatunk, amelyben mindig minden gyerek részt vett: ezek a mesehallgatás és a rövid filmek megtekintése. Hatból négy gyerek soha nem volt hajlandó a mese elemeinek lerajzolására, két gyerek csak néha. A csoport fele gyakran vett részt festegetésben, három gyerek csak néha. Négy gyereknek gyakran volt kedve nyomdázni, két társuknak csak néha. Ebben a csoportban sosem tudtunk mesét dramatizálni, mert a csoport tagjai erre soha nem voltak hajlandóak. Énekelni négy gyereknek csak néha volt kedve, kettőnek soha. A ritmikus gyakorlatokat ez a csoport sem szerette, ezt a gyerekek elutasították, soha senki nem akart mozgásos feladatban részt venni. A mikroszkópos növény és rovarmegfigyelésben hatból öt gyerek mindig részt vett, egy csak néha. Társasjátékozni az egész csoportra jellemzően a gyerekeknek csak néha volt kedvük. Rövid kis filmeket nézni az egész „B” csoport szeretett. *(2. táblázat fentebb)*

Numerikus skálát használtam a két csoport esetén a csoporttagok viselkedésének rögzítésére. Az egytől ötig terjedő skálán az egyes jelentése elégtelen, a kettes jelentése kielégítő, a hármas jelentése közepes, a négyes jelentése nagyon jó, az ötös jelentése kiváló. A csoporttagok viselkedését a skála alapján értékekkel láttam el, hogy megtudjuk, mi jellemző a csoporttagokból álló csoportok egészére. Ehhez definiáltam a vizsgálni kívánt magatartást kifejező fogalmakat. (1) Kíváncsiság, érdeklődés: a gyerek kíváncsi arra, hogy mi következik a következő pillanatban, érdeklődő figyelmet tanúsít, együtt gondolkodik vagy cselekszik a

különböző tevékenységek során. Kérdéseket tesz fel a tevékenységgel vagy az adott témával kapcsolatban. (2) Kezdeményezőkézség: a gyerek a foglalkozás során javaslatokkal él. Magának és társainak szerepeket javasol (pl a mesedramatizálásnál). A gyerek kifejezi, ha nem szeretne részt venni egy adott tevékenységben, de javaslatot tesz, hogy helyette milyen más játékos tevékenységet végezne szívesen, a társainak is javasolja. A tevékenységekkel kapcsolatban, ötletekkel, javaslatokkal él. (3) A csoporthoz való alkalmazkodás: a gyerek figyelembe veszi azt, hogy egy csoport tagja, tekintettel van a többiek kívánságára, háttérbe tudja helyezni a saját igényét, hogy másokhoz, a csoport céljaihoz igazodjon. (4) Autonómia, önállóság a nyelvelsajátítás során: a gyerek önállóságot mutat a játékos feladatok során, képes meghozni döntéseket, a szülőtől függetlenül képes részt venni a tevékenységekben. Kíváncsiság és érdeklődés tekintetében az „A” csoport átlagértéke 4.66, vagyis kiváló, a „B” csoport átlagértéke 2.66, vagyis közepes lett. A kezdeményezőkézség alapján az „A” csoport átlagértéke kiváló (5), a „B” csoport átlagértéke elégtelen (1), a csoporthoz való alkalmazkodás tekintetében az „A” csoport kiváló (4.66), a „B” csoport átlagértéke kielégítő (2.33) lett. A tanulói autonómia és önállóság tekintetében az „A” csoport átlagértéke kiváló (5), a „B” csoport átlagértéke elégtelen lett. (3. táblázat fentebb) A két csoport szókincsének növekedését az 4. és a 5. táblázat szemlélteti.

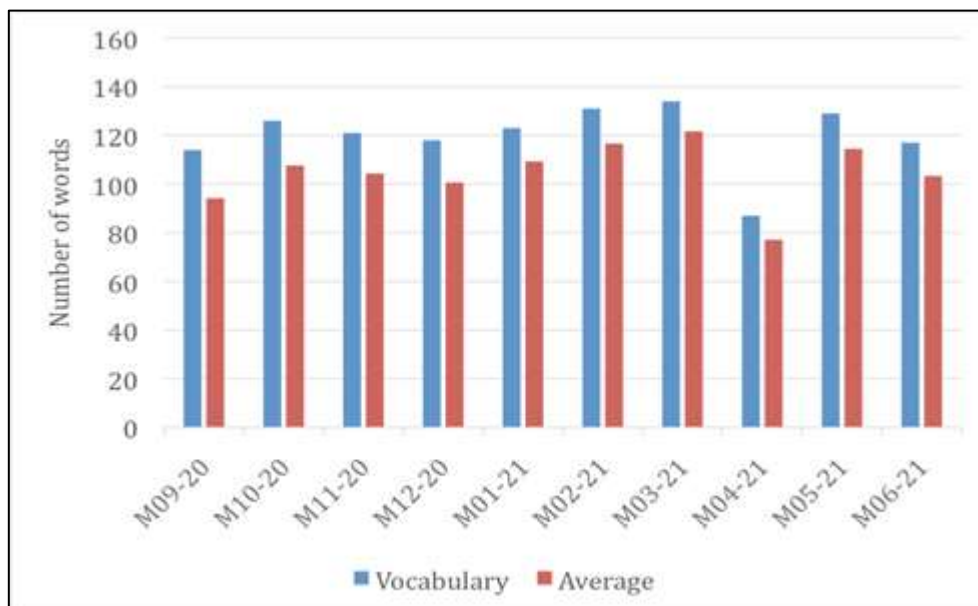
Foglalkozások	Szókincs	Hanna	Jázmin	Milla	Donát	Márk	Bence	Average
2020. 09.	114 szó	96	89	99	103	87	91	94
2020. 10.	126 szó	114	105	109	117	95	106	108
2020. 11.	121 szó	108	93	107	114	90	114	104
2020. 12.	118 szó	92	97	101	104	112	98	101
2021.01.	123 szó	111	115	112	107	107	104	109
2021.02.	131 szó	117	119	116	120	115	113	117
2021.03.	134 szó	125	121	122	118	124	120	122
2021.04.	87 szó	76	80	82	75	77	73	77
2021.05.	129 szó	112	115	117	115	113	115	115
2021.06.	117 szó	101	102	105	106	109	97	103
Összes	1200 szó							1050
Átlag	120							105

4. táblázat: Az „A” csoport gyarapodása szókincsben

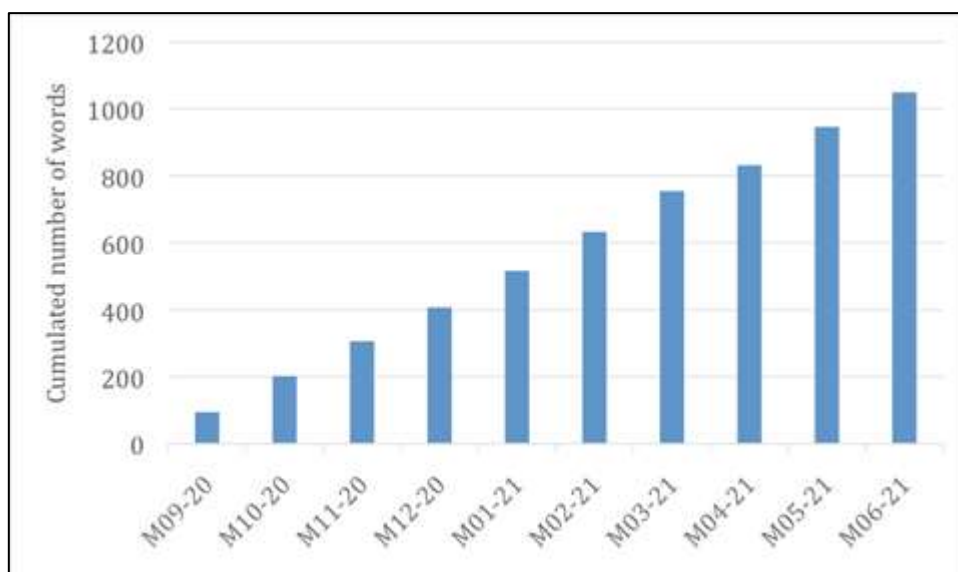
Foglalkozások	Szókincs	Gréta	Lilla	Nóra	Balázs	Levente	Medárd	Average
2020. 09.	114 szó	87	85	86	93	89	96	89
2020. 10.	126 szó	89	89	93	90	94	99	92
2020. 11.	121 szó	88	90	92	96	91	92	92
2020. 12.	118 szó	84	79	85	88	86	97	87
2021.01.	123 szó	90	93	91	87	88	95	91
2021.02.	131 szó	84	89	93	86	93	102	91
2021.03.	134 szó	95	97	96	94	93	101	96
2021.04.	87 szó	74	57	69	58	60	77	66
2021.05.	129 szó	96	93	93	90	91	93	93
2021.06.	117 szó	89	84	88	91	89	98	90
Összes	1200 szó							886
Átlag	120							89

5. táblázat: A „B” csoport gyarapodása szókincsben

A táblázatokhoz tartozó kumulatív ábrákon (1., 2., 3., 4. ábrák) a folyamatos gyarapodás üteme látszik mindkét csoport esetén.

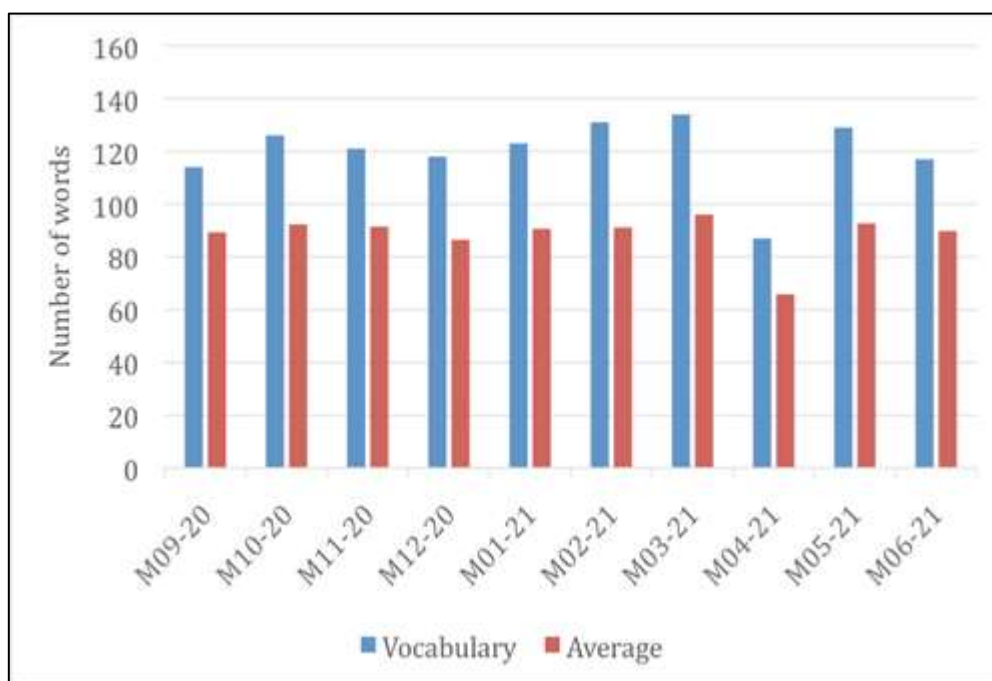


1. ábra: Az „A” csoport fejlődése a szókincs tekintetében

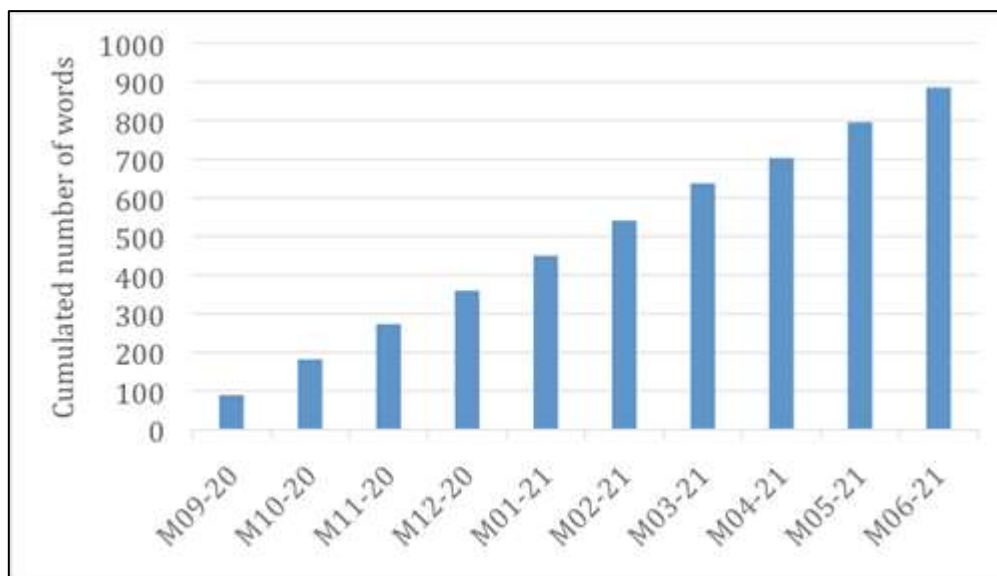


2. ábra: Az „A” csoport kumulatív fejlődése a szókincs tekintetében

A két táblázatból és a diagrammokból kitűnik, hogy a szülők nélkül tanulók az 1200 szóból 1050 szót sajátítottak el az iskolai év során, a szülők jelenlétében tanuló csoport 1200 szóból összesen 886 szót sajátított el, ami összesen egy 15, 6 százalékos negatív különbséget, lemaradást jelent a „B” csoport tagjai számára az „A” csoport tagjaihoz képest.



3. ábra: A „B” csoport fejlődése a szókincs tekintetében



4. ábra: A „B” csoport kumulatív fejlődése a szókincs tekintetében

6. Összegzés

Összegzésként elmondható, hogy a két csoport megfigyelése során szembetűnő volt, hogy a szülői jelenlét inkább beszűkítette, mintsem kiszélesítette a gyerekek idegennyelv elsajátítása során az autonómia kiteljesedésének lehetőségét. A felnőttek részvétele a „B” csoportban nem segítette elő a gyerekek közötti együttműködés kialakulását, nem tudott létrejönni a gyerekek közötti bizalmi légkör, amelyben egymást kölcsönösen segítették volna. Így amikor olyan helyzetek voltak, amelyekben a szülők jelenlétében idegennyelvet elsajátító gyerekek autonómiát, önállóságot élvezhettek volna, inkább lemondtak róla és áthárították a szülőre, nem tudták saját előnyükre fordítani. A szülők nélküli csoportban („A”) ezzel szemben a gyerekek között nagyon gyorsan kialakult a bizalom és az együttműködés, amely biztosította számukra a zavartalan előrehaladást az új ismeretek elsajátításában. Az önértékelésüket támogatta az, hogy megfelelő autonómiát élveztek és ezzel tudtak is élni, előnyükre tudták fordítani és ez a eredményükön is megmutatkozott. A szülők jelenléte nélkül tanuló csoportban a gyerekek 1200 szóból összesen 1050 szót sajátítottak el, ami a foglalkozások során megismert szókincs 87,5%-át jelenti. A szülők jelenlétében tanuló csoportban a gyerekek 1200 szóból 886 szót sajátítottak el, ami a foglalkozások szókincsének 73,8%-át fedi le és a szülők nélkül tanuló csoport eredményeihez képest jelentős, mintegy 15,6% - os elmaradást jelent.

BIBLIOGRÁFIA

- American Psychological Association, Coalition for Psychology in Schools and Education. (2019). *Top 20 principles from psychology for early childhood teaching and learning*. [online]<https://www.apa.org/ed/schools/teaching-learning/top-twenty-early-childhood.pdf> [2021.04.17.]
- Danis, I. – Farkas, M. – Oates, J. 2011. Fejlődés koragyermekkorban – hogyan gondolkodjunk róla? In: *A koragyermekkorai fejlődés története – fejlődési lépések és kihívások*. Nemzeti Család- és Szociálpolitikai Intézet. 2011. pp. 32–34.
- De Charms, R. 1968. In Deci, E. L. 1975. A kognitív értékelés elmélete. Az extrinzik jutalmak hatása az intrinzik motivációra. In Barkóczi I. – Séra L. (szerk.): *Az emberi motiváció II. Szöveggyűjtemény*. ELTE BTK. Nemzeti Tankönyvkiadó, (1993). pp. 333–360.
- Deci, E. L. – Spiegel, N. H. – Ryan, R. M. – Koestner, R. – Kauffman, M. (1982). The effects of performance standards on teaching styles: The behavior of controlling teachers. *Journal of Educational Psychology*, V. 74, pp. 852–859. p. DOI: [10.1037/0022-0663.74.6.852](https://doi.org/10.1037/0022-0663.74.6.852)
- Furcsa, L. - Sinka, A. - Szaszko, R. 2014. A kisgyermekkorai nyelvtanulás aktuális kérdései. *Jászsági Évkönyv*. Letöltés dátuma: 2021. 03. 22., forrás: http://epa.oszk.hu/02200/02295/00022/pdf/EPA02295_jaszsgai_evkonyv_2014_260-269.pdf 2021.
- Johnson, D. W. – Johnson R. Z. (1985). Motivational processes in cooperative, competitive and individualistic learning situation. In Ames, C. – Ames, R.: *Research on motivation in education. Volume 2. The classroom milieu*. Orlando, Academic Press, Inc.
- Kagan, S. - Kagan, M. (2009). *Kagan Cooperative Learning*. Kagan Publishing, 4.8. – 4.9. p.
- Kim, R. (1998) A belső motivációt befolyásoló tényezők és megjelenésük a Montessori-pedagógiában. *Új Pedagógiai Szemle*, 1998 március [online] <https://epa.oszk.hu/00000/00035/00014/1998-03-ta-Kim-Belso.html> [2021.04.17.]
- Pievara, T. (2015) *A 21. századi tanár*. Neteducatio Kft., pp. 56–59.
- Ryan, R. M. – Grolnick, W. 1984. In Ryan, R. M. – Conell, J. P. – Deci, E. L. 1985. A motivational analysis of self determination and self regulation in education. In Ames, C. – Ames, R.: *Research on motivation in education. Volume 2. The classroom milieu*. Orlando, Academic Press, Inc.

CSIHA, TÜNDE NOÉMI

*THE EFFECT OF PARENTAL PRESENCE ON MOTIVATION IN EARLY
CHILDHOOD LANGUAGE ACQUISITION*

“Children tend to enjoy learning and to do better when they are more intrinsically rather than extrinsically motivated to achieve.” (American Society of Psychology, 2019)

During my work as a language teacher, I launched language groups for 4-6 year old children several times. As a teacher, it caused a problem for me that there were parents who insisted on the parental presence at the lessons of their children. They used to think, that their presence would encourage their children to acquire as much knowledge as possible during the lessons. I was amazed at this need because I was of the opinion, that the presence of parents at this age already hinders children's progress among their groupmates and thus affects negatively children's foreign language acquisition. Therefore, I launched a small sample field research with the participation of two groups of 4-6 year old children. In the case of the first group only children, in the case of the second group their parents also were present in their children's language lessons. During the research, I observed the learning process of the two groups, the behavior and motivation of group members to participate in various activities and measured the increase in knowledge of the two groups.

JUHÁSZ VALÉRIA¹**A nyelvi tudatosság fejlesztése óvodásoknak és alsó tagozatos tanulónak
dobókockás játékokkal**

A nyelvi tudatosság megfelelő fejlettségi szintje elengedhetetlen az írás-olvasás megtanulásához, illetve a további nyelvi fejlődéshez. Számos kisgyerek iskolába lépéskor nem rendelkezik megfelelő szintű nyelvi tudatossággal. A hazai és a nemzetközi kutatási eredmények is sürgetik, hogy már óvodáskorban kezdjük el a literációs készségek megfelelő előkészítését. Ebben – az általános nyelvi tapasztalatszerzésen túl – a nyelvi elemekre történő tudatos összpontosítás, figyelemráfordítás is szerepet játszik. Tanulmányunkban röviden részletezzük a nyelvi tudatosság szintjeit, majd olyan típusú dobókockás feladatokat adunk közre, amelyek hozzásegítik a gyerekeket ahhoz, hogy játékosan, örömmel foglalkozzanak a nyelvvel.

1. Bevezetés

A nyelvi tudatosság fejlesztése elengedhetetlen az olvasás megtanulásához, a tanulási képesség kifejllesztéséhez, az idegennyelv-tanulás sikerességéhez. A nyelvi tudatosság fejlődése óvodáskorban kezdődik, és eltarthat életünk végéig (Hawkins, 1984, pp. 67, 71), folyamatosan árnyalódik, új részletekkel gazdagodik, ahogy egyre jobban a birtokában leszünk nemcsak saját nyelvünknek, hanem más idegen nyelveknek is.

A nyelvi tudatosság fejlesztése a 2020-as Nemzeti alaptantervben is kiemelt feladat, különösen alsó tagozatban, ahol még csak kevésbé vezetjük be a gyerekeket a metanyelvi ismeretekbe (pl. szófajok megnevezése), mert a metanyelvi ismeretekhez szükséges absztrakt gondolkodáshoz még nem rendelkeznek megfelelő rendszerismereti alapokkal. Ezt a rendszerismeretet alapozza meg a nyelvi tapasztalatokon keresztül a nyelvi tudatosság fejlődése. Ahhoz, hogy ez a tudás és képesség a megfelelő időben és módon fejlődhessen, az szükséges, hogy a gyerekek minél több olyan adekvát nyelvi anyaggal találkozzanak, amely segít nekik felfedeztetni a nyelvi mintákat, a nyelv működését. Ezenkívül az is szükséges, hogy mindezt a tevékenységet örömrészlet is kísérje, mert az örömrészletre felszabadulnak az agyunkban a jutalmazó, a figyelmet és a kitartást is fenntartó, a további motivációt is kiváltó dopaminhormonok (Gyarmathy, 2019,

¹ Főiskolai docens, tanszékvezető, Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar;
email: juhaszvaleria@jgypk.szte.hu

2020). Az agynak ez a fajta jutalmazó rendszere elősegíti az új szinaptikus kapcsolatok kialakulását, az agy folyamatos újrarahuzalozását.

Amikor pedagógiai módszerként a játékot választjuk, akkor figyelembe kell vennünk a játékosok életkorát, játéktapasztalatát, a játékosok számát, a játék bonyolultságát, hogy milyen az eszközlehetőségünk, mennyi időnk van. Korábbi tanulmányunkban részletesen írtunk arról, hogy milyen szempontoktól függ az, hogy valaki valamit játéknak értelmez, vagy feladatként él meg (Juhász and Radics, 2020), ezért erre most nem térünk ki. Mindig figyelniünk kell arra, hogy az általunk játéknak gondolt tevékenység a diákok számára is az legyen.

Jelen gyűjteményben olyan dobókockás játékokat gyűjtöttünk össze, amelyek egy-két, de akár egyszerre egy osztálynyi gyerekkel is játszhatók. A játékoknál több szintet, nehezítési fokot is leírtunk.

A következőkben röviden sorra vesszük azokat a nyelvi tudatossághoz kapcsolódó területeket, amelyek alapvetőnek számítanak az írás-olvasás megtanulásában. Ezek után következnek a nyelvi tudatosság területeihez köthető dobókockás játékok.

2. Az írás-olvasáshoz szükséges nyelvi tudatosság

Az utóbbi évtizedekben megszorodtak azok a kognitív idegtudományi kutatások, amelyek megerősítették az anyanyelvi készségek fejlettségi szintjének szerepét az olvasástanulásban. A kisgyermekkel való rendszeres beszélgetések, képeskönyv-nézegetések, közös olvasások, a ringatók, a mondókázások vagy egyéb nyelvi játékok nemcsak a szókincs növekedését segítik elő, hanem a kommunikációs tapasztalatokon keresztül növelik a gyermek literációs ismereteinek a kialakulását (Juhász, 2017), nyelvi tudatosságát (annak megértését és alkalmazását, hogy a nyelv hogyan működik), metanyelvi tudatosságát (annak képességét, hogy a nyelvre tárgyként figyelünk, arról ítéleteket tudunk alkotni) (Csirikné, 1998; Tóth, 2002; Adamikné, 2006a, b).

3. Literációs ismeretek

A literáció szó magyar használata tágabb értelmezésben inkább műveltséget, jártasságot jelent (Steklács, 2018), szűkebb értelemben pedig az íráshoz, olvasáshoz tartozó képességek kibontakoztatását (Juhász, 2019). A literációs tudatosság a nyelvi tudatossággal párhuzamosan fejlődik, de fókusza az írás-olvasás megtanulására helyeződik. A nemzetközi szakirodalomban megkülönböztetnek informális és formális literációs nevelést. Az informális tevékenységek közé olyan események tartoznak, amelyek segítik a gyermek nyelvi tapasztalatszerzésének sokszínűségét. A ringatók, a mondókázások, versmondások fejlesztik például a beszéd ritmusának

észlelését, illetve annak produkcióját. A beszédritmus észlelésére épül a szótagok észlelése. Az informális literációs tevékenységek közé tartoznak még a képeskönyv- vagy mesefilm-, illetve filmnézések, mesélések, amelyek bővítik a gyermek szókincsét, fejlesztik a nyelv szerkezetének megtapasztalását, a pragmatikai, azaz a nyelvhasználattal kapcsolatos ismereteit. A literációs tudatosság formális tevékenységei közé azokat a hétköznapiakban megjelenő, rövid idejű, nem tudatos, ám direkt tanításokat soroljuk, amelyek célja az írás-olvasás tanulásának előkészítése. Ide tartozik például a betűismeret, a betű nevének ismerete, az olvasásirány, a beszéd és az írott szöveg közti viszony stb.

4. A nyelvi tudatosság szintjei

A nyelvi, metanyelvi tudatosságnak a következő szintjeit különítjük el: fonológiai, ortográfiai, morfológiai, szintaktikai (morfoszintaktikai), szemantikai (morfoszemantikai), pragmatikai szint.

Az olvasás egyszerű modelljében (Hoover–Gough, 1990) (olvasás = dekódolás + nyelvi megértés) a dekódoláshoz tartozik a betűzési és a szóolvasási képesség. Ennek három legfontosabb összetevője – Berningernek és munkatársainak (2010) kutatása szerint – a fonológiai, morfológiai, illetve az ortográfiai tudatosság.

A fonológiai tudatosság kialakulásának feltétele az ép hallásra alapuló beszédhanghallás, a beszédhangok (fonémák) stabil kategóriáinak a kialakulása (Csépe, 2006), amely a beszéd zeneiségének észlelésére, az intonáció, a ritmus észlelésére (Goswami, 2011) épül. A fonológiai tudatosság az a képesség, hogy hozzá tudunk férni a szavak belső szerkezetéhez, a szavakban lévő hangokat fel tudjuk ismerni, képesek vagyunk azokat azonosítani, egymástól megkülönböztetni, és velük különböző műveleteket tudunk végezni (Csépe, 2006; Lőrík–Kászonyné, 2009; Juhász–Kálló, 2017b). A fonológiai feldolgozásnak szerkezetileg két szintje van (Goswami, 2003): az észlelés a nagyobb egységtől halad a kisebb felé: megkülönböztetik fonológiai tudatosság szótagszintjét, illetve fonémaszintjét (Blomert–Csépe, 2012). A szótagtudat spontán, a ritmusészleléssel összefüggésben fejlődő képesség (Goswami, 2011), ami hároméves korban már megnyilvánul mondókázás közben, például a beszédritmus és a mozgásritmus összehangoltságában, míg a fonématudatosság az írás-olvasás tanításához kötődik, ez tehát nem egy spontán fejlődő képesség. Míg a szótagtudat egy ritmikai szerkezeti egységet jelöl, addig a fonématudat esetében a hangok megkülönböztető formánsaira (hangrezgés-összetevők: a képzés helye, módja, a zöngéesség és az időtartam) helyeződik a hangsúly. Fejlesztés hatására rövid

időn belül jelentős eredmények érhetőek el a tudatosságban. Háromévesen inkább a mondókázáson, a szótagokon van a hangsúly, 5-6 évesen pedig már a tudatos produkciót, fonémamaniplulációkat is segíthetjük fejlődni.

Az ortográfiai tudatosság a nyelvi tudatosságok között a hazai kutatási paradigmában egy kevésbé kutatott téma (pl. Tóth, 2012; Varga–Csépe, 2018). Az ortográfiai tudatosság – röviden – az a képesség, hogy felismerjük, egy adott nyelv ortográfiájához illik-e egy adott szó, vagyis egy megjelenített szóforma grafikus mintázata, betűsora jellemző-e például a magyar nyelvre.

A morfológiai tudatosság kialakulását megelőzi a morfémák (szótövek, képzők, jelek, ragok) elsajátítása 2 éves kortól, majd az ezekkel történő manipulációk során fejlődik nyelvi tudatossággá. A morfémák a nyelv azon legkisebb elemei, amelyek (grammatikai, illetve lexikai) jelentéssel bírnak, a morfológia pedig azoknak a szabályoknak a rendszere, amely eligazít bennünket abban, hogy a különböző morfémákból hogyan alkothatók szavak. A morfológiai tudatosság a szavak belső szerkezetében lévő legkisebb, jelentéssel bíró egységekre történő reflektálási/analizálási (dekompozíciós: sók = só + k, gömbhal = gömb + hal) és szóalkotási (produktivitási: só + k = sók, vas + villa = vasvilla) képesség (Juhász–Kálló, 2017a).

A gyakori előfordulású morfémák ismerete a kezdő olvasó számára felgyorsítja az olvasástanulás folyamatát, különösen igaz ez a hosszabb, több szótagú szavak esetében (Wolf–Stoodley, 2008). A morfológiai tudatosság tehát nemcsak segíti az olvasás és szövegértés fejlődését, hanem az olvasás – a szókinccsen keresztül – maga is elősegíti a morfológiai tudatosság fejlődését. Míg a fonológiai tudatosság az olvasás-írás tanulás első két évében bír erős prediktív értékkel, addig a morfológiai tudatosság inkább az olvasáselsajátítás későbbi szakaszaiban fejti hatását ki az olvasásra, szövegértésre, ami az életkor előrehaladtával egyre nő (Török–Hódi, 2015).

A szintaktikai vagy morfoszintaktikai tudatosság a mondatok jólformáltságára, mondaton belüli megszerkesztettségére vonatkozik, azaz a szószerkezetek sorrendjére, a szórendre, ragozásra. A szemantikai tudatosság a szavak denotatív (megnevezés), konnotatív (alapjelentéshez társuló többletjelentés) jelentéseinek ismeretére, használatára, illetve az arra való reflektálási képességre utal. A szavak használati értékét, vagyis a jelentést és a használatot (pragmatikát) érdemes komplex rendszerben gondolkodva használnunk, hiszen a jelentés szorosan összefügg a használattal.

5. A játékos feladatok összeállítása

Az összeállított dobókockás feladatok a nyelvi tudatosság fejlesztését segítik elő. Kiemelten foglalkozunk a fonológiai, illetve a morfológiai tudatosság fejlesztésével. Ezeknek a fejlesztését már óvodában, középsős kortól érdemes elkezdni, azonban konkrét életkori kategóriákat nem illesztettünk az egyes feladatokhoz, mert a gyermekek anyanyelvi tudatosságának a szintje nagymértékben függ a genetikai hozadékokat érvényesítő környezeti faktoroktól, vagyis hogy mennyit van kitéve a gyermek a családban – vagy máshol – különböző nyelvi tapasztalatszerzési lehetőségeknek.

A gyűjteményben található játékok egy részét az SZTE JGYPK-n tanuló óvodapedagógusok gyűjtötték, más részüket magunk fejlesztettük. A játékok egy kisebb része egyéb anyagokban, internetes forrásokban, esetleg más variációkban, más név alatt is megtalálható. Egy-két itt leírt játék korábbi anyagunkban előfordul (Juhász–Kálló–Radics, 2019). Célunk az volt, hogy a 4–10 éves korosztály számára olyan nyelvi készségfejlesztő játékokat gyűjtsünk egy csokorba, amelyek elősegítik és játékosan támogatják az írás-olvasás tanulást, a nyelvi fejlődést. Fontosnak tartjuk, hogy ezekkel a pár perces játékokkal a kicsikkel megszeretessük a nyelvvel való foglalkozást.

A játékok párosan vagy kisebb csoportokban is játszhatók, nagy többségük pár perces gyakorlat. A feladatgyűjteményben található játékokat azokkal a kisgyerekekkel lehet elkezdni, akik felismerik és ránézésre azonosítani tudják a dobókocka oldalain a pontok számát mind kanonikus, mind nem kanonikus elrendezésben.

A játékelményt növelheti, ha valami versengést teszünk a feladatokhoz. Mindig a gyerektől függ, hogy valamit játékos örömmel végez, vagy (nehéz) feladatként. Igyekezzünk játékos hangulatot teremteni nevetéssel, hanghatással is!

6. Játék szavakkal

Mondj annyi olyat!

A szavak előhívása sok gyereknek gondot okoz, de igen fontos összetevője a beszédkésztetésnek, a fogalmazási képességnek. Főneveket könnyebb lehívni, mint igéket (lásd részletesebben: Juhász–Kálló–Radics, 2019, pp. 74–78).

A gyermekek dobnak a kockával, és annyi szót kell mondaniuk egy előre megadott témához, ahányast dobtak. Minden dobásnál adjunk meg új témát. Pl.: Tavasz – 3: hóvirág, húsvét, napsütés. Ha a gyerek nem tud annyit felsorolni, akkor segítsük definícióval. Igyekezzünk vál-

tozatos témákat kínálni a nagyobbaknak: folyadékok, irodai szerek, húsfélék, fűszerek, betűtípusok, országok, városok, csomagolóanyagok, tavaszi virágok, bogyós gyümölcsök, felsőruházat stb.

Nézz szét!

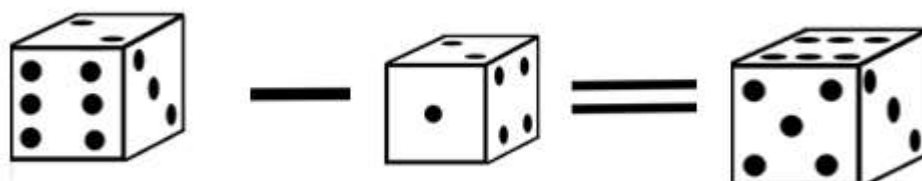
Valaki dob a kockával, majd körbenéz, és elmeséli, miből lát maga körül annyit, amennyit a kockával dobott. (Érdeemes olyan helyen tartózkodni, ahol sok mindent lehet látni a környezetben.) Például 4-et dobott a gyermek, így a válasz „Látok 4 játék autót”.

Játékváltozat

Annyi különböző dolgot kell megnevezni, ahányast dobott a játékos. Például, ha 4-est dobott a gyermek, akkor: „Látok madarat, fát, autót, óvónénit.” Ez az egyszerűbb változat.

Játékváltozat

Két dobókockával dobunk külön kézzel, a nagyobb számból kivonjuk a kisebbet, és annyit kell felsorolni a megadott dologból.



Hónapsoroló

Ez a játék egy vagy két dobókockával is játszható. Annyi egymás után következő hónapot kell felsorolnia a gyermeknek, ahányast dobott. Megadhatjuk például a kezdő hónapot. A következő onnan is folytathatja, ahol a másik abbahagyta. Ha decemberhez értünk, kezdjük előlről!

Ha már jól begyakorolták a hónapok neveit, akkor lehet, hogy azt a hónapot kell megneveznie, amelyik számot dobta (7, tehát július). Azt is kérhetjük, hogy nevezze meg, az adott hónap melyik évszakban van. Ha a játékos megnevezte a dobott sorszámú hónapot, jellemezheti is. (Pl.: 3. Ez a hónap a március. A tavasz első hónapja, a kertben nyílnak a virágok, csicseregnek a madarak.)

Párcsere

Párosan vagy kisebb csoportban játszható. Két dobókocka kell a játékhoz. Felírunk hat melléknevet/melléknévi igenevet egymás alá, mellé pedig hat főnevet. Megszámozzuk az összes melléknevet és főnevet. Meghatározzuk, melyik kocka lesz a mellékneveké (a bal oldali például), melyik a főneveké (a jobb oldali). Mindkét dobókockával egyszerre dobunk, és megkeressük azokat a szavakat, amelyik sorszámút „kidobtuk” a kockával. Ha dobtunk egy egyest és egy négyest, akkor a 1. melléknév mellé kell kimondani a 4. főnevet (pattogós királylány az alábbi táblázat alapján). Az kap pontot, aki ezt hamarabb kimondja. Fontos, hogy beszéljék is meg, mit tudnak elképzelni e furcsa szerkezetek jelentéséről. Mondatba is tehetik.

1. pattogós	1. hamburger
2. gyűrött	2. hangulat
3. rongyos	3. focilabda
4. szigorú	4. királylány
5. édes	5. puszi
6. óriási	6. béka

Játékváltozat

E játékot lehet alliteráló vagy rímelő szavakkal is játszani. Ha nincs nálunk dobókocka, akkor az ujjainkat is használhatjuk. A két játékos hátra teszi a kezét, és adott jelre előkapják a kezüket, miközben 1-től 6-ig mindegyikük egy-egy számot mutat. A feladat, hogy a két szám alapján minél gyorsabban kimondják a szó szerkezetet. Abban előtte meg kell egyezni, hogy ki melyik oszlopot mutatja az ujjáival. A játék fogalmazásfejlesztéshez is használható.

Háromlábú szék

Dobunk a dobókockával egy számot, például 3, és mondunk vele egy olyan szerkezetet, ami ennyi részből álló valami, ennyi valamilyen van valaminek. A fantázia lényeges ebben a játékban: kétkaros fotel, ötliteres edény, háromöklű Joe, négyszemű bagoly stb. Jobb hangulatú lesz a játék, ha engedjük a szabad társításokat!

7. Játék szótagokkal*Padődő: szótag tapskísérettel*

Dobunk a dobókockával, és annyi szótagos szót kell találni és kimondani, ahány pöttyöt látunk a dobókockán. Aki gyorsabban kimondja, az kap pontot. Kisebбекnél a játékot tapssal is kísérjük, segíthetjük a szótalálást definícióval, esetleg egy rímes szóval!

Játékváltozat

Dobókockával dobunk, és annyi szótagú szót kell mondani, ahány pötty van a kocka alján, ami nem látszik. Mivel a dobókockának az ellentétes oldalain lévő pöttyök számának összege mindig hét, így, ha egyet dobtunk, a játékosnak egy hat szótagos szót kell mondani. Segítsük a feladatot a morfémak használatának bevonásával, hat szótagos szót nem könnyű mondani. Pl. a játékos hatot dob: tudja, hogy a számítógép egy négy szótagos szó, akkor úgy tud belőle hat szótagost alakítani, hogy vagy hozzátesz egy másik két szótagost, vagy más morfémakombinációt: számítógépüzlet, számítógépekkel stb. Segítsük az ilyenfajta nyelvi kombinációs gondolkodás alakulását.

Játékváltozat

Két kockával dobunk, a nagyobb számú pöttyből kivonjuk a kisebbet. $5-2=3$, tehát három szótagú szót kell mondani. Ha az összeg nullára jön ki, újra kell dobni. A kivonásos feladatot megcsinálhatják az ügyesebbek a kocka aljain lévő pöttyök számával is.

Csak az x.-et mondd!

A játékhoz kell egy dobókocka. Alább láthatók hat szótagos szavak. Kimondjuk az egyik hat szótagos szót, majd dobunk a kockával. Csak azt a szótagot kell kimondania a játékosnak, ahányast lát a dobókockán. Ha öt pöttyöt lát, a hat szótagos szó 5. szótagját kell kiemondania. Egy szóval több kör is játszható, így ugyanannak szónak különböző szótagjait mondják ki a játékosok.

Hat szótagos szavak: kristálypohár, csokoládétorta, iskolaigazgató, lakásfelújítás, csomagolópapír, citromfacsaróprés, vonatállomáson, világbajnokságot, pénzautomata, állatkereskedés, nyuszisimogató, szőnyegtisztítógép, palacsintászta, varázslóiskola.

Csak addig mond!!

Ehhez játékhoz válasszunk ki egy közösen ismert verset! Dobunk a kockával, és addig a szótagig kell elmondania valakinek a verset, ahányast dobtunk a kockával. Ha négyes dobtunk, és az Egy, megérett a meggyet mondjuk, akkor: Egy, megérett a... – eddig kell mondani. Újra dobtunk a kockával, és annyi szótaggal folytatja másvalaki a verset, ahányast dobott. Magukban is mondhatják a mondókát, és csak azt a szótagot mondják ki, ahányast dobtak. Ezt lehet szavakkal is játszani: nem a szótagokat számolják, hanem a szavakat.

8. Játék hangokkal

Ábécében

Leírjuk az ábécé egymás után következő 5 betűjét egymás alá. Ezek után dobunk a dobókockával. Annyi szót kell írni az adott kezdőbetűvel, ahányast dobtunk. És így tovább – mind az öt betűvel. Versenyre is lehet játszani. Egymás után ötször dobunk, majd odaírjuk mindegyik kezdőbetű mellé a számot, hány szót kell vele írni, és a megadott jelre kezdődhet a játék.

Tollfosztás

Minden párosnál van egy dobókocka, kettőjüknek egy tolla, mindenki előtt van egy papír. Rajtra az egyikük elkezd tulajdonneveket írni pl. K betűvel, a másik pedig dobni kezd a kockával. Addig írhat a kezdő, amíg a másik egyest vagy hatost nem dob. Ha ezek valamelyikét dobta a játékos párja, elkéri a tollat a másik kezéből, és ő kezd el írni K-val neveket. Közben a másik dob a dobókockával... Aki hamarabb kész a 10–20 névvel, az nyert. Gyorsan kell dobálni a kockát, hogy a másik ne tudjon sok szót leírni.

Szógyűjtés dobókockákkal

Minden résztvevőnél van egy kocka, toll és papír. Egyszerre kezdenek dobni a kockával. A játék 2 percig tart. Dobnak, leírják a dobott számot, aztán annyi betűből álló szót írnak, ahányast dobtak. Ezt egészen addig folytatják, amíg le nem jár az idő. Amikor az idő lejárt, össze kell adni a dobókockán dobott számok összegét, meg kell számolni a szavak betűszámát, és ha egyezik a kettő, az nyer, aki két perc alatt a legnagyobb összeget dobta, és egyezik a betűk számával is.

Csak az x. hangot modd!

Gyűjtünk hatbetűs szavakat, és csak azt a hangot mondja ki a szóból a játékos, ahányast dobott.

9. Játékok rímekkel

Számra szót

Játékleírás:

Dobunk egy dobókockával, és a kapott számra mondunk egy rímelő szót:

1. egy – hegy, megy, fed, lenn;
2. kettő – tető, teknős, rendőr, erős;
3. három – tátog, látom, álom, távol;

4. négy – fény, lény, szél, kék;

5. öt – bök, köt, lök, szög;

6. hat - fagy, agy, rak, ad.

Aki gyorsabban mond, az kap pontot.

Játékváltozat

Két kockával dobunk, és arra keresünk rímelő szót. A kockák sorrendje mindegy.

4; 6: béka, répa, de erre jó a marék is, mert fordítva is lehet a kockák sorrendjét venni.

A rímeket már akár szókapcsolatokból is összeállíthatjuk. A játékot több dobókockával is játszhatjuk.

Rímes versek – kreatív írás

Ha jól begyakoroltuk, hogy milyen rímet hívnak elő egytől hatig a számok, akkor lehet rímes sorokat is mondani rá. Aki dob, az mondja a sort. Lehet így közösen verset is írni.

Példa:

Egy, magas, mint a hegy.

Kettő, forró, mint a fedő.

10. Mondatok

Mondatalkotás

A gyermek egy dobókockával dob, majd a dobott számmal megegyező szavakból álló mondatot kell alkotnia. Ha jól megy a játék, később lehet két dobókockával is játszani.

Mondatdobókocka

A játékhoz 5 db dobókocka, papír, írószer szükséges. Valaki dob a dobókockákkal, a dobó játékos hangosan felolvassa az öt dobókockán kidobott számokat: pl. egy, öt, négy, négy, öt. A sorrendnek nincs jelentősége. A cél az, hogy a játékosok mielőbb olyan, grammatikailag jól formált mondatot alkossanak, amelyben a szavak a dobókockák értékének megfelelő betűszámból állnak. A játék csapatban is játszható, oly módon, hogy a mondatot le kell írni, s aki kitette a mondatvégi írásjelet, szól, hogy kész.

Mi történt velem?

A játékos egy dobókockával dob. A pöttyök száma itt életkort jelent, vagyis el kell mesélnie azt, hogy annyi évesen mit történt vele. Ha nincs még pl. 6 éves, de hatost dobott, akkor elmondhatja, hogy mit szeretne már 6 éves korára tudni. Biztassuk őket arra, hogy használják a

de, pedig, és, mert kötőszavakat, s így – ha a kisebbek ezt még nem is tudják – összetett mondatokat alkothatnak. Lehet képzeletbeli dolgokat is mondani.

Számos mese

A gyerekek sorban dobnak egy dobókockával, és a dobott számokat beleszövik egy mesébe/történetbe. Ha nem jut semmi az eszükbe, a többiek segíthetnek a játékosnak.

Pl. a dobott számok: 1, 3, 2.

„Egyszer volt, hol nem volt, 1 kis házban az erdő szélén élt 3 kisnyuszi, mindegyik kisnyuszinak 2 hosszú, pihe-puha füle volt.”

Kérdező

A dobókocka minden számához 1–6-ig hozzárendelünk egy kérdőszót, például: 1. mi, mit; 2. hány, mennyi; 3. mikor; 4. hol, hova; 5. miért; 6 hogyan.

A gyerekek sorban dobnak, és a dobott számnak megfelelő kérdőszóval feltesznek egy kérdést valakinek. (A játék forrása: <https://tefltastic.wordpress.com/worksheets/grammar/question-formation/yes-no-qs/yes-no-qs-dice-game/>.)

BIBLIOGRÁFIA

- Adamikné, J. A. (2006a). A nyelvi tudatosság fejlődése az anyanyelv elsajátítása során. *Alkalmazott Nyelvtudomány*, 6. évf. 1–2. pp. 5–23.
- Adamikné, J. A. (2006b). *Az olvasás múltja és jelene: az olvasás grammatikai, pragmatikai és retorikai megközelítésben*. Budapest: Trezor.
- Berninger, V. W., Abbott, R. D., Nagy, W., Carlisle, J. (2010). Growth in Phonological, Orthographic, and Morphological Awareness in Grades 1 to 6. *Journal of Psycholinguistic Research*, 39. évf. 2. sz. pp. 141–163. DOI: [10.1007/s10936-009-9130-6](https://doi.org/10.1007/s10936-009-9130-6)
- Blomert, L., Csépe, V. (2012). Az olvasástanulás és -mérés pszichológiai alapjai. In: Csapó, B., Csépe, V. (Eds.) *Tartalmi keretek az olvasás diagnosztikus értékeléséhez*. pp. 17–85. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Csépe, V. (2006). *Az olvasó agy*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Csirikné Czachesz, E. (1998). *Olvasás és pedagógia*. Szeged: Mozaik Oktatási Stúdió.
- Goswami, U. (2003). Phonology, learning to read and dyslexia: A Cross-linguistic analysis. In: Csépe, V. (ed.) *Dyslexia: Different brain, different behaviour: Neuropsychology and cognition*. pp. 2–33. NY: Kluwer Academic/Plenum Publishers. DOI: [10.1007/978-1-4615-0139-8_1](https://doi.org/10.1007/978-1-4615-0139-8_1)

- Goswami, U. (2011). A temporal sampling framework for developmental dyslexia. *Trends in Cognitive Sciences*, 15. évf. 1. sz. pp. 3–10. DOI: [10.1016/j.tics.2010.10.001](https://doi.org/10.1016/j.tics.2010.10.001)
- Gyarmathy, É. (2019). Öröm és boldogság az iskolában. *Új Pedagógiai Szemle*, 9–10. sz. pp. 112–121.
- Gyarmathy, É. (2020). *A különleges nevelési igény és a távtanulás a 21. század fényében*, MTA.hu. [online] https://mta.hu/tudomany_hirei/a-kulonleges-nevelesi-igeny-es-a-tavtanulas-a-21-szazad-fenyeben-110655.
- Hawkins, E. W. (1984). *Awareness of language: an introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hoover, W. A., Gough, P. B. (1990). The simple view of reading. *Reading and Writing*, 2. évf. 2. sz. pp. 127–160. DOI: [10.1007/BF00401799](https://doi.org/10.1007/BF00401799)
- Juhász, V. (2017). A literációs tudatosság kialakulása az olvasástanulás előtt. *Könyv, Könyvtár, Könyvtáros*, 26. évf. 12. sz. pp. 38–44.
- Juhász, V. (2019). Nemzetközi Olvasáskonferencia 2019, Koppenhága. *Anyanyelv-pedagógia*, 4. <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=815> [2021. május 9.]
- Juhász, V., Kálló, V. (2017a). A szótagtudat fejlesztése óvodás-, illetve kisiskoláskorban. *Anyanyelv-pedagógia*, 10. évf. 3. sz. DOI: [10.21030/anyp.2017.3.3](https://doi.org/10.21030/anyp.2017.3.3)
- Juhász, V., Kálló, V. (2017b). Fonológiai tudatosságot alapozó szókincsfejlesztő feladatsor – Játéksor az m fonémára 5-6 éveseknek óvodai foglalkozásra, *Fejlesztő Pedagógia*, 28. évf. 3–6. sz. pp. 164–175.
- Juhász, V., Kálló, V., Radics, M. (2019). *Anyanyelvi nevelés, írás-olvasás előkészítés óvodás- és kisiskoláskorban*. Szeged: Szegedi Egyetemi Kiadó, Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó.
- Juhász, V., Radics, M. (2020). Játékok az iskolában – Anyanyelvi készséget, nyelvi tudatosságot és egyéb, nem kognitív képességet/készséget fejlesztő társasjátékok alkalmazása tanórán. *Képzés és Gyakorlat*, 18. évf. 1–2. sz. pp. 181–194. DOI: [10.17165/TP.2020.1-2.16](https://doi.org/10.17165/TP.2020.1-2.16)
- Lőrík, J., Kászonyiné, J. I. (2009). A fonológiai tudatosság fejlesztése és hatása az írott nyelv elsajátítására. In: Marton, K. (Ed.) *Neurokognitív fejlődési zavarok vizsgálata és terápiája. Példák a bizonyítékokon alapuló gyakorlatra*. Budapest: ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskolai Kar, ELTE Eötvös Kiadó.
- Steklács, J. (2018). PISA 2015 után, PISA 2018 előtt. A szövegértő olvasás fejlesztésének, tanításának feladatai. *Könyv és Nevelés*, 1. sz. [online] <http://folyoiratok.ofi.hu/konyv-es-neveles/pisa-2015-utan-pisa-2018-elott>. [2021. május 9.]

- Török, T., Hódi, Á. (2015). A morfológiai tudatosság fejlődése, mérési lehetőségei és az olvasás-szövegértéssel való kapcsolata. *Anyanyelv-pedagógia*, 1. sz. [online] <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=551>. [2021. május 5.]
- Tóth, D. (2012). *Mit, miért, hogyan? Mérés és értelmezés a kognitív olvasásfejlődési vizsgálatokban*. Doktori (PhD) disszertáció. Budapest. ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar Pszichológiai Doktori Iskola.
- Tóth, L. (2002). *Az olvasás pszichológiai alapjai*. Debrecen: Pedellus Tankönyvkiadó.
- Varga, V., Csépe, V. (2018). A szóolvasás modelljei siketek vizsgálatából származó nemzetközi adatok tükrében. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 73. évf. 2. sz pp. 299–313. DOI: [10.1556/0016.2018.005](https://doi.org/10.1556/0016.2018.005)
- Wolf, M., Stoodley, C. J. (2008). *The story and science of the reading brain*. Thriplow: Icon.

JUHÁSZ, VALÉRIA

DEVELOPING LANGUAGE AWARENESS FOR PRESCHOOLERS AND LOWER SECONDARY STUDENTS WITH DICE GAMES

An adequate level of language awareness is indispensable for literacy learning and further language development. Many young children do not have an adequate level of language awareness when entering school. Both national and international research results urge that we start preparing literacy skills in kindergarten. In addition to general language experience, a conscious focus on language elements also plays a role in this. In this study, we briefly detail the levels of language awareness, and then publish some types of dice games that help children engage in language in a playful, enjoyable way.

KISSNÉ ZSÁMBOKI RÉKA¹**Az óvodapedagógus hivatásra felkészítő képzési tartalmak vizsgálata
a hallgatók szakmai gyakorlatainak tükrében²**

A Soproni Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Kar a Nemzeti Pedagógus Kar Óvodai Szakmai Tagozatának együttműködésével kutatást végzett a gyakorlatban dolgozó óvodapedagógusok körében. A vizsgálat legfontosabb célja a köznevelési partnerek - az intézményvezetők és az óvodapedagógusok - véleményének összegyűjtése volt a hivatás 21. századi kihívásairól, a pedagógusjelöltek elméleti és módszertani felkészültségéről, a velük szemben megfogalmazott elvárásokról, a képzési és kimeneti követelményekről és a képzési programokról. A kapott eredmények elemzését követően megállapítható, hogy az óvodapedagógus-képzés hatékonyságát növelő új, innovatív elemek és tartalmak beépítése kívánatos lesz a jövőbeni tantervi reformok során, melynek fő irányai a gyakorlatorientált képzési tartalmak erősítése, a kooperatív és reflektív hallgatói munkaformák alkalmazása, valamint a digitális kompetenciák fejlesztése lesz.

1. Bevezetés

A neveléstudomány társadalmi és interdiszciplináris beágyazottsága folyamatosan maga után vonja és megkívánja a képzések tartalmi modernizációját, az innovatív fejlesztések és eredmények mielőbbi implementációját. A pedagógusképzés a köznevelés és a felsőoktatás változásaival együtt, mint kettős kötődésben létező rendszer, tartalmi és strukturális reformok, innovációk mentén folyamatosan változik (Kocsis, 2009; Mogyorósi és Virág, é.n.). A változások tartalmát, módját elsősorban a felsőoktatásra vonatkozó jogforrások³ és maguk a felsőoktatási intézmények határozzák meg a munkaerőpiaci igények figyelembe vételével.

A hazai óvodapedagógus képzés legfőbb tartalmi irányait olyan társadalomtudományi, pedagógiai, pszichológiai, módszertani és gyakorlati ismeretek jelentik, melyek elősegítik az óvodás gyermekek sokoldalú, harmonikus fejlődésének támogatását, személyiségük harmonikus kibontakozását az életkori és egyéni sajátosságok valamint az eltérő fejlődési ütem figyelembevételével. A 6 féléven át tartó képzés során felkészítik a hallgatókat a gyermekek testi-lelki

¹ Egyetemi docens, Soproni Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Kar, Neveléstudományi és Pszichológiai Intézet; email: kissne.zsamboki.reka@uni-sopron.hu

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

³ 2011. évi CCIV. törvény a nemzeti felsőoktatásról, az innovációért és technológiáért felelős miniszter 63/2021. (XII. 29.) ITM rendelete a pedagógusképzés képzési terület egyes szakjainak képzési és kimeneti követelményeiről (Hatályba lépett 2021. december 29-től).

szükségeinek kielégítésére, az érzelmi biztonságot nyújtó derűs, szeretetteljes óvodai légkör megteremtésére, a testi, a szociális és az értelmi képességek egyéni és életkor-specifikus alakítására, a gyermeki közösségben végezhető sokszínű tevékenységek tervezésére, szervezésére, az alapvető emberi értékek közvetítésére, valamint a gyermekek egészséges fejlődéséhez és fejlesztéséhez szükséges személyi, tárgyi környezet biztosítására (Az óvodai nevelés országos alapprogramja, 2012). A Képzési és Kimeneti Követelményekben foglaltak alapján a végzett hallgatók személyiségét előítélet-mentesség, tolerancia, szociális érzékenység, segítőkészség jellemzi. Inkluzív és multikulturális szemlélettel rendelkeznek, reflektív óvodapedagógusként, autonóm személyiségként szakmai fejlődésük tudatos irányítói, óvodapedagógiai, szakmai tevékenységeiken túl felelősséget vállalnak intézményük küldetéséért és a hazai óvodai nevelés nemzeti szinten is elismert értékeinek megőrzéséért (Képzési és Kimeneti Követelmények, 2021).

A fentebb részletezett képzési tartalmak hatékonyságáról és eredményességéről a „piaci” partnerek, azaz a hallgatókat szakmai gyakorlatra fogadó, illetve őket alkalmazó intézmények, vezetők és pedagógusok tudnak visszajelzést adni. A 2015-ben megkezdődött felsőoktatási Képzési és Kimeneti Követelmények (KKK) átdolgozása során az egyik fontos szempont volt a kompetencia alapú tanulási munkaadók elvárásaihoz történő alkalmazkodás. A mindennapi gyakorlatban dolgozók számára a felsőoktatási mintatantervek tantárgyai elsősorban a tudományos-elméleti ismereteket közvetítik, – laikus szemmel nézve – nem kapcsolódnak közvetlenül a munkavállaláshoz szükséges kompetenciákhoz. A munkaadók kész szakembereket keresnek, míg az egyetemek friss diplomásokat, kezdő munkavállalókat bocsájtanak ki. A munkaadók az alkalmazni kívánt szakembereknél a szakmai tudás megléte mellett az ún. soft skill-eket, azaz az interperszonális képességeket, szociális kompetenciákat, valamint a négy „C”-t (creativity, critical thinking, communication, collaboration) is fontosnak tartják (Forgó, Czákó és Lévai, 2009; Borszékeny, 2021), míg az egyetemi tantervekben szűk időbeli keretek állnak rendelkezésre a kommunikáció, a kooperativitás, az empátia, a felelősségvállalás, a problémaérzékenység, valamint az önismeret fejlesztésére (Tóthné Téglás és Hlédik, 2018).

A képzőintézmények és a köznevelési intézmények mint piaci szereplők nézőpontjainak különbözőségeiből fakadó komplex szemléletmód értékes megközelítést nyújthat a jövőbeni tantervi reformok irányelveinek meghatározásához és részleteinek kidolgozásához.

2. A kutatás bemutatása – a vizsgálati módszer és a minta

A Soproni Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Kar a 2021/2022-es tanévben felülvizsgálja képzési tanterveit, melynek keretében a Nemzeti Pedagógus Kar Óvodai Szakmai Tagozatának

együttműködésével kutatást végeztünk az óvodák, a gyakorlatban dolgozó óvodapedagógusok körében. A vizsgálat egyik fontos eleme volt a köznevelési partnerek, az óvodában dolgozó vezetők és pedagógusok véleményének összegyűjtése a pedagógus hivatás 21. századi kihívásairól, a pedagógusjelöltek elméleti és módszertani felkészültségéről, a velük szemben megfogalmazott elvárásokról, a képzési és kimeneti követelményekről, az általuk megismert képzési programokról. Kérdőívünket az óvodavezetőknek címeztük, azonban felhívtuk a figyelmüket arra, hogy a kitöltés során a nevelőtestület, a pedagógus kollégák meglátásait is közvetítsék felénk. A kapott eredmények elemzését követően szeretnénk az óvodapedagógus-képzésünk hatékonyságát növelő új, innovatív elemeket és tartalmakat beépíteni a 2022-ben megújuló tanterveinkbe.

Kérdőívünket Google űrlap formájában terjesztettük 2021 októberében. 20 kérdést tartalmazott, melyből 14 nyílt végű volt. A nyílt végű kérdések alkalmazásával szeretnénk biztosítani a minél szélesebb körű nézőpontokra kiterjedő, szabad és önálló véleményalkotást. A kutatási eredmények feldolgozása során a nyílt végű kérdésekre adott válaszokat kvalitatív és kvantitatív tartalomelemzés módszerével kategóriákba rendeztük.

Vizsgálatunk során célzott mintavételt alkalmaztunk, melynek keretében a Soproni Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Kar tágabb beiskolázási körzetéhez tartozó 9 megyében működő óvodákat szólítottuk meg. Az első kérdéscsoport az intézmény földrajzi helyzetére vonatkozott. A kutatási időszakban összesen 83 óvoda töltötte ki a kérdőívünket. Az intézmények területi eloszlása alapján elmondható, hogy a válaszadó óvodák fele (49%) Pest megyében és Budapesten, 13%-a Győr-Moson-Sopron megyében, 11%-a Komárom-Esztergom megyében, 10%-a Fejér megyében, 7%-a Somogy megyében, 5%-a Zala megyében, 4%-a Vas megyében, 1%-a Tolna megyében helyezkedik el, így eredményeink a fenti régiók pedagógusainak véleményét tükrözik és képzésfejlesztésünk eredményei elsősorban ezen régiókra lesznek hatással.

Kutatói dilemmaként felvetődött, hogy a vizsgált megyék területén öt városban, hat felsőoktatási intézményben folyik óvodapedagógus-képzés⁴, így a válaszadók nem csupán a soproni óvodapedagógus-képzésről alkotnak véleményt. Kutatásunk tágabb perspektívája a mintatantervünk és a képzés fejlesztésére irányul, melyben fontos szerepet kapnak más felsőoktatási intézmények képzési programjának eredményességéről alkotott partnerintézményi vélemények

⁴ Sopronban (SOE-BPK), Budapesten (ELTE-TÓK, KRE-TFK), Esztergomban (PPKE-BTK), Kaposvárott (MATE), Vácott (AVKF). Forrás: www.felvi.hu [online 2021. 10. 21.]

is. Ezek birtokában komparatív módon elemezhetjük és fejleszthetjük saját képzési programunkat.⁵

A második kérdéscsoport az intézményben dolgozó óvodapedagógusokra vonatkozott. A kitöltők az óvodapedagógusok létszámáról és a pedagógus előmeneteli rendszer szerinti besorolási kategóriákban dolgozók számáról szolgáltatottak adatokat. (1. sz. táblázat)

Az óvodában dolgozó pedagógusok létszámának egy óvodára jutó átlaga	12,8 fő
Gyakornok fokozatban alkalmazottak létszámának egy óvodára jutó átlaga	1,25 fő
Pedagógus I. fokozatban alkalmazottak létszámának egy óvodára jutó átlaga	6,3 fő
Pedagógus II. fokozatban alkalmazottak létszámának egy óvodára jutó átlaga	4,6 fő
Mesterpedagógus fokozatban alkalmazottak létszámának egy óvodára jutó átlaga	0,73 fő
Kutatótanár fokozatban alkalmazottak létszámának egy óvodára jutó átlaga	0 fő

1. sz. táblázat: Az óvodában dolgozók létszámadatai és a pedagógus előmeneteli rendszer fokozatai szerinti megoszlásuk (N=83)

A fenti adatokból látható, hogy a megkérdezett intézményekben az óvodapedagógusok 90%-a Pedagógus I., II. vagy Mesterpedagógus fokozatban van. Ezt azt jelenti, hogy véleményüket több éves, évtizedes szakmai tapasztalataik alapján fogalmazták meg.

A harmadik csoportban szereplő kérdéseinkre adott válaszok rávilágítottak arra is, hogy a megkérdezett óvodák átlagosan 5-6 fő hallgatót fogadtak szakmai gyakorlatra az elmúlt 5 évben.⁶ A gyakorlat alatt a hallgatók képzési programjának, mintatantervének megismerésére a megkérdezettek 41%-ának volt lehetősége, 59%-nak nem. A Soproni Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Kar képzési programjának ismeretét az igennel válaszoló óvodák 32%-a nevezte meg. (Az igennel válaszoló 34 óvoda közül tehát 11 ismeri az óvodapedagógus alapképzésünk mintatantervét.).

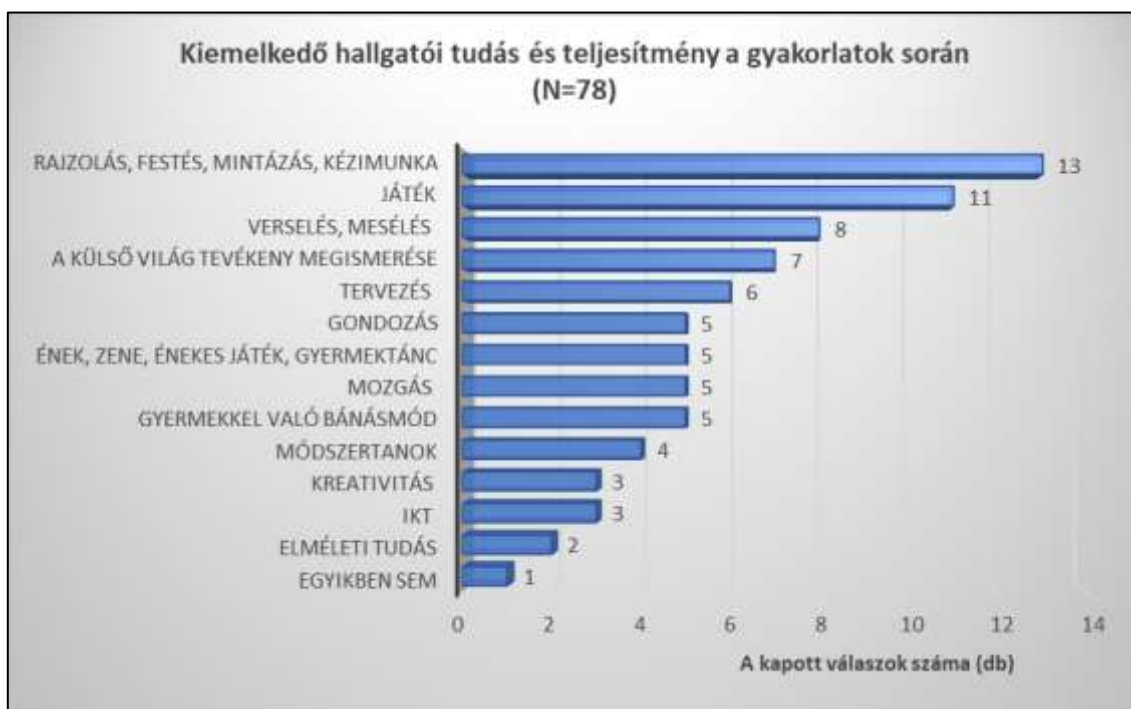
⁵ Megj. Az Óvodapedagógus BA szak Képzési és Kimeneti Követelményei minden pedagógusképző számára azonos módon és tartalmakkal határozza meg az elsajátítandó szakmai kompetenciák rendszerét, valamint előírja a szakképzettséghez vezető tudományágak, szakterületek kötelező kreditarányait is. Így a főbb tartalmi elemek (elméleti, módszertani tárgyak és a gyakorlat) arányában, valamint a kialakítandó hallgatói kompetenciák vonatkozásában kis mértékű eltérés lehetséges az egyes óvodapedagógus-képzők mintatantervei között.

⁶ A kérdőívben jeleztük, hogy szakmai gyakorlat alatt azt a tevékenységet értjük, amikor a hallgató nem csupán megfigyelője az óvodai életnek, hanem aktív, tevékeny résztvevője.

3. A kutatás eredményeinek bemutatása és elemzése

A kutatás céljaihoz kapcsolódó negyedik kérdéscsoport arra vonatkozott, hogy a megkérdezettek tapasztalatai alapján mely pedagógiai területen és/vagy óvodai tevékenységi formában volt kiemelkedő vagy hiányos a hallgatók tudása és teljesítménye a gyakorlat során. A válaszokat követően fontosnak tartottuk megkérdezni, hogy mivel magyarázható a kiemelkedő vagy a gyenge teljesítmény. Kutatási kérdésvetésünkben szerepelt, hogy a kiváló vagy gyenge teljesítmény mögött (1) a hallgató személyiségéből, képességeiből fakadó, (2) a pedagógusképzésnek köszönhető, (3) az óvodai gyakorlatnak tulajdonítható vagy (4) egyéb okok szerepelnek-e.

Amint az alábbi 1. sz. ábrán látható, a megkérdezettek szerint a hallgatók teljesítménye leginkább a vizuális nevelés, a játék és az anyanyelvi nevelés területeken volt kiváló.



1. sz. ábra: A kiemelkedő hallgatói tudás és teljesítmény területei (N=78)

A kiváló teljesítményt az alábbi, 2. sz. táblázatban feltüntetett okokkal magyarázták a pedagógusok.

A hallgató személyisége, az életkora (1)	18 db
Az adott tevékenységi terület szeretete (1)	17 db
A pedagógusképzés során szerzett tudás (2)	17 db
A hallgatói ötletgazdagság, kreativitás (1)	8 db
Sok gyakorlás, óvodai gyakorlati tapasztalat (3)	5 db
Internet használata (4)	4 db
Az óvodai mentor (3)	4 db

2. sz. táblázat: A kiváló hallgatói teljesítményre adott magyarázatok (N=73)

A fenti eredmények birtokában megállapítható, hogy a megkérdezettek szerint a kiválóság oka leginkább (60%-ban) a hallgatók személyiségéből, érdeklődéséből fakad, míg az okok 23%-a a pedagógusképzésnek tulajdonítható. Az eredmények birtokában elmondható, hogy a hallgatói kiválóságban a szubjektív, emberi tényezők szerepe rendkívül jelentős. A pedagógusképzés fejlesztési stratégiáinak meghatározásakor, a képzési tartalmak átalakításakor ezt nem szabad figyelmen kívül hagyni. Az óvodai gyakorlatnak tulajdonítható okok az összes válaszok 12%-át teszik ki. Közöttük is 5% a mentor személyére vonatkozik, amely szintén a szakértői, emberi tényező jelentőségét támasztja alá. Egyéb - az előzőekben felsoroltakon kívüli – objektív okok közé sorolható a válaszok 5%-a.

A kiválóságot követően a pedagógusokat a hiányos vagy gyenge hallgatói tudásról és teljesítményről kérdeztük meg. A kérdésre összesen 114 válasz érkezett. Amint az alábbi 2. sz. ábrán látható, a megkérdezettek szerint a hallgatók teljesítménye leginkább A külső világ tevékeny megismerése, a sajátos nevelési igény biztosítása és a módszertanok területén volt hiányos, gyenge.



2. sz. ábra: A hiányos vagy gyenge hallgatói tudás és teljesítmény területei (N=83)

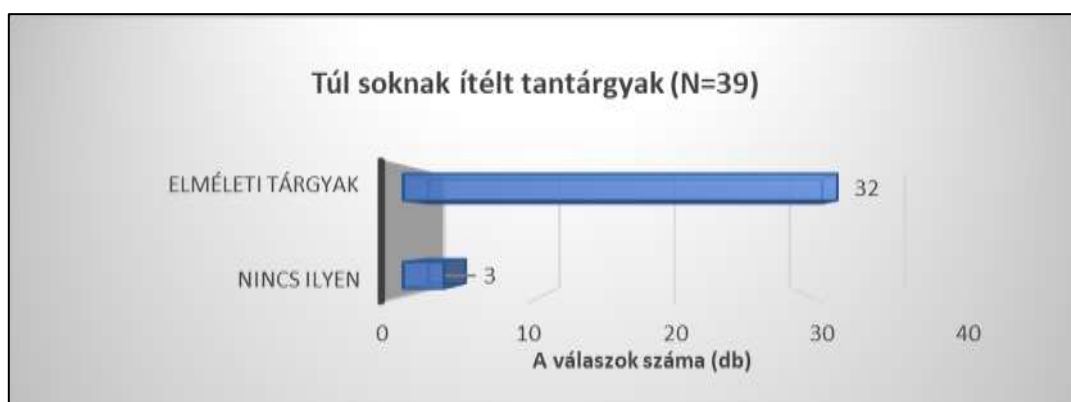
A hiányos, gyenge teljesítményt az alábbi okokkal magyarázták a pedagógusok (73 intézmény indokolta):

Gyakorlati tapasztalat hiánya (3)	39 db
A pedagógusképzésből fakadó hiányosság (2)	19 db
A módszertan és a tudás hiánya (2)	8 db
A személyiségből fakad (1)	6 db
Egyéb (4)	1 db

3. sz. táblázat: A hiányos vagy gyenge hallgatói teljesítményre adott magyarázatok (N=73)

A fenti eredmények birtokában megállapítható, hogy a megkérdezettek szerint a gyenge teljesítmény oka leginkább (53%-ban) a gyakorlati tapasztalat hiányából adódik, míg az okok 36%-ban a pedagógusképzésnek, illetve a módszertani tudás hiányának tulajdonítható az óvodák véleménye szerint. A Benedek Elek Pedagógiai Kar képzési programjában – az egyetem tudományos és szakmai profiljához illeszkedve – nagy hangsúlyt fektetünk a külső világ tevékeny megismerése című módszertani terület fejlesztésére, magas óraszám, a gyakorlatokat előtérbe helyezve, terepen képezzük a hallgatókat, így ezt a jövőben is érdemes ennek szellemében folytatnunk. A sajátos nevelési igény biztosítására való felkészítés és a módszertanok megerősítése a képzésfejlesztés egyik fő iránya kell, hogy legyen a gyakorlatorientált oktatási módszerek (kooperatív, reflektív technikák) és gyakorlati bemutatók, oktatófilmek, sok-sok példa stb. alkalmazásával.

Az ötödik kérdéscsoport arra vonatkozott, hogy a megkérdezettek szerint milyen ismeretekből, tantárgyakból van túl sok, illetve kevés a képzésben. Illetve milyen ismereteket, gyakorlati készségeket várnának el leginkább egy kezdő (pályára lépő) pedagógustól. Az alábbi, 3. sz. ábra alapján megállapítható, hogy a megkérdezettek véleménye szerint (82%) az elméleti tárgyak aránya sok. Elenyésző számban, de megnevezték a filozófiát (4 válasz), a neveléstörténetet (2 válasz), a pszichológiát (2 válasz), az anatómiát és a testnevelést (1-1 válasz).



3. sz. ábra: A megkérdezettek szerint túl soknak ítélt tantárgyak (N=39)

Az elméleti tantárgyak jelentősége és létjogosultsága a pedagógusképzésben nem vitatható. Az óvodai nevelés módszertana és a gyakorlatban végzett pedagógiai munka alapja a megfelelő elméleti tudás, ismeretek és felkészültség. Ennek birtokában végezhető a hivatás kellő tudatossággal és felkészültséggel. A gyermekeknél megfigyelt eltérő fejlődési ütem, a különböző viselkedésformák, sajátos nevelési igény, a pedagógiai helyzetek, problémák felismerése és értelmezése az elméleti tudás, felkészültség nélkül nem valósulhat meg.

Az alábbi, 4. sz. ábrán láthatók azon tantárgyak, területek, amelyből a megkérdezettek szerint túlságosan keveset nyújt a képzés. A gyakorlat 38%-ban, a módszertanok 24%-ban szerepelt a megkérdezettek válaszaiban.



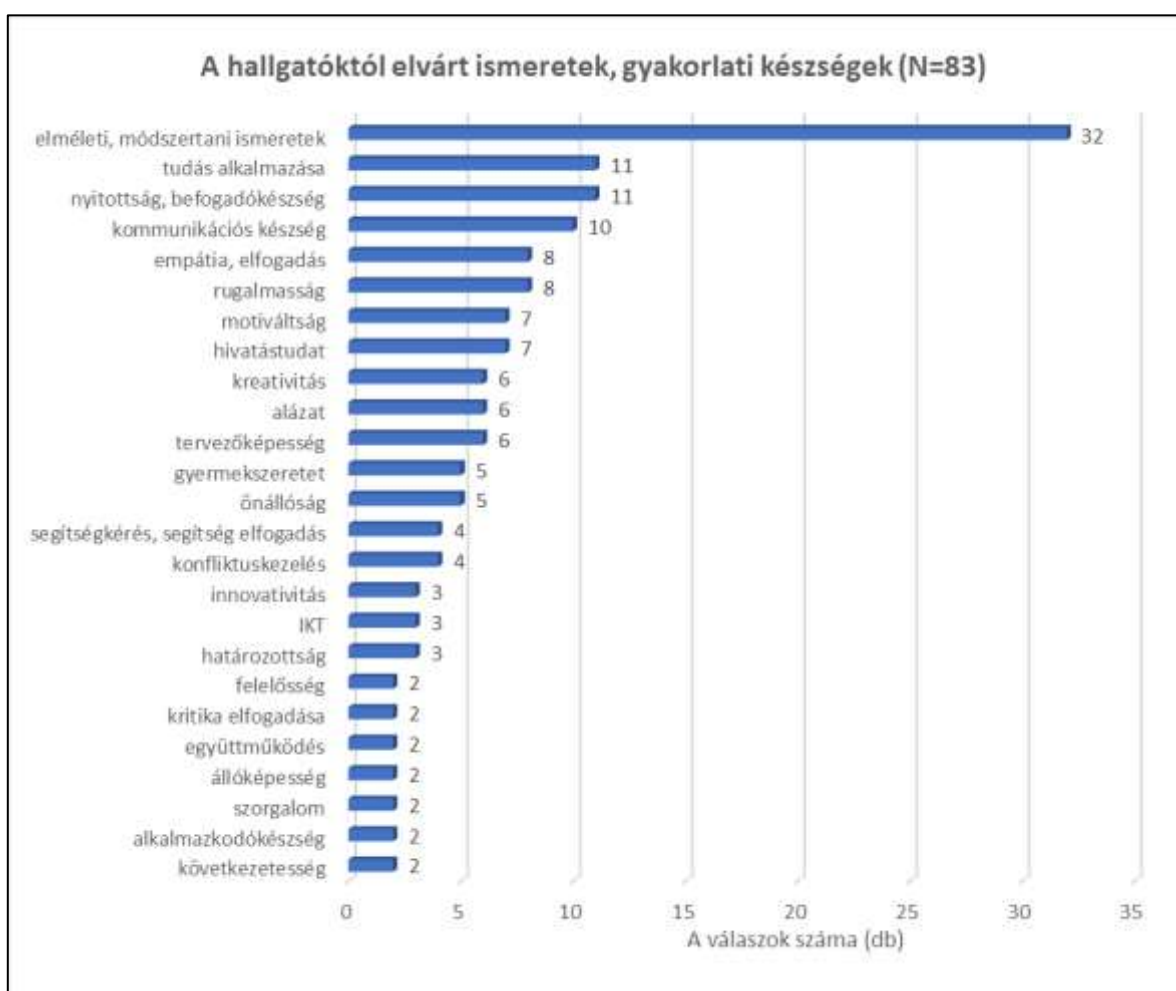
4. sz. ábra: A megkérdezettek szerint túl kevésnek ítélt tantárgyak (N=83)

A fenti ábrán látható eredmény szoros összefüggésbe hozható a korábbi kérdésekre adott válaszokkal. A megkérdezettek a gyenge hallgatói tudás és teljesítmény okaiként 53%-ban a gyakorlati tapasztalat és 36%-ban a pedagógusképzés és a módszertani tudás hiányát jelölték meg. Ezzel összefüggésben a képzéssel kapcsolatban szintén a gyakorlatok mennyiségét kevesellték (32%), illetve a 24%-ban a módszertanokat hiányolják. Mindkét kérdésre adott válaszokban megjelent „a sajátos nevelési igény biztosítása” válasz is. Ezen területen a hallgatók tudása hiányos, az óvodák véleménye alapján a képzési tartalmak mennyisége kevés. A képzésfejlesztés során a fentiek nagyon határozott és konkrét irányokat jelölnek ki számunkra: a módszertanok erősítése, fejlesztő- és gyógypedagógiai tartalmak nagyobb számú beemelése.

Az ötödik kérdéscsoport végén arról érdeklődtünk a partnereinknél, hogy milyen ismereteket, gyakorlati készségeket várnának el leginkább egy hallgatótól, mint kezdő pedagógustól. Az alábbi 5. sz. ábra megerősíti a korábbi eredményeket, a kapott 141 válasz mennyisége jelzi

az elvárások sokféleségét is. A tartalomelemzést követően a 141 válaszból 25 kategóriát alkotunk a válaszok alapján. A megkérdezettek ötöde az elméleti és módszertani ismereteket várja leginkább, majd ezek szintéziséből a gyakorlatban alkalmazható tudást. A kategóriák többsége (20 db) azonban nem ismereteket, tudást tartalmazott, hanem személyiségbeli jellemzőket, tulajdonságokat, soft skill-eket (nyitott, befogadó, rugalmas, empátikus, motivált, kreatív stb.).

A válaszokból arra a következtetésre juthatunk, hogy a partnerintézmények a tudás gyarapítása mellett rendkívül fontosnak vélik a hallgatók pedagógiai személyiségének fejlesztését. A képzés átalakításában azok az oktatási stratégiák és módszerek lesznek hatékonyak, amelyek a fenti elvárást támogatják és hozzásegítik a hallgatóinkat ahhoz, hogy jól felkészülten és az óvodás gyermekek nevelésére is alkalmas személyiséggel lépjenek a hivatásuk útjára. Ezen képzési tartalmakat kell erősítenünk a jövőben.



5. sz. ábra: A hallgatóktól elvárt ismeretek, gyakorlati készségek (N=83)

A hatodik kérdéscsoportban arra is rákérdeztünk, hogy a válaszadók meglátásai szerint a jövő óvodapedagógusainak (5-10 év múlva) milyen új kompetenciákkal kell rendelkezniük. Az eredmények az alábbi, 6. sz. ábrán láthatók.



6. sz. ábra: A jövő óvodapedagógusaitól elvárt tulajdonságok, képességek és kompetenciák (N=83)

A fenti kérdésre kapott válaszok közel fele (46%) a digitális kompetenciákra és az IKT tudásra vonatkozott. A további válaszok ismét a személyiségbeli tényezőkre, soft skill-ekre fókuszáltak, illetve újfent megjelentek a gyógypedagógiai ismeretek. Feltételezhető, hogy a digitális kompetenciákat az óvodai nevelés dokumentálásához (pl. statisztikák, portfólió írás, kép és hanganyagok rögzítése az óvodában stb.) kötődően tartják ennyire fontosnak a pedagógusok, de vitathatatlan az is, hogy a 21. századi gyermekek társas-társadalmi környezetében jelen lévő digitális eszközök és alkalmazások szintén szükségessé teszik a digitális intelligencia és kompetenciák terén való naprakész felkészültséget.

A kapott válaszok értelmezésében fontos mérlegelni azt, hogy a hallgatóknak milyen módon tudjuk biztosítani a digitális kompetenciák és az IKT tudás fejlesztését. Erre az oktatás személyes jelenléttel nem járó, online formái csak részben nyújtanak megoldást, hiszen a digitális kompetenciák szűkebb körét alkalmazzák a hallgatók ebben az oktatási formában (pl. Teams, moodle ismerete). Ahhoz, hogy a hallgatók az óvodai nevelőmunka során képesek legyenek széleskörűen beépíteni és alkalmazni a digitális kompetenciáikat, az szükséges, hogy az egyes tantárgyak, módszertani kurzusok során és az óvodai gyakorlatban is lássanak, halljanak, kipróbáljanak ezekre példákat. (Pl. Mi a KIR statisztika? Hogy néz ki a portfóliók feltöltésére szolgáló felület? Miként lehet biztonságosan használni az egyes közösségi médiafelületeket az óvodában? Milyen egyéb zárt körű alkalmazások vannak a szülőkkel való kapcsolat-

tartásra? Milyen GDPR szabályok vonatkoznak a kiskorúakra? Az egyes módszertani területekhez milyen webfelületek, alkalmazások nyújthatnak segítséget és hogyan? Milyen - gyermekeknek szóló - tartalmakat kínál az internet?)

Az utolsó kérdés során a válaszadók egyéb észrevételeiket osztották meg az óvodapedagógus képzéssel kapcsolatosan. A beérkezett 49 db választ – a kvalitatív tartalomelemzés módszerével négy kategóriába rendeztük: a szakmai gyakorlatokra vonatkozó megjegyzések (23 db), a hallgatók alkalmasságára, személyiségére vonatkozó megjegyzések (8 db), az egyetemi képzésre adott reflexiók (6 db), egyéb válaszok (11 db). A válaszok elemzését követően megállapítható, hogy a megkérdezettek az „utolsó szó jogán” is a gyakorlatok jelentőségét és gyakoriságának emelését hangsúlyozták (46%), valamint megerősítették a hallgatók személyiségfejlesztésének és pályalkalmasság-vizsgálatának fontosságát is (16%). Néhány példát kiemeltünk a kapott válaszok közül:

- *Jó lenne 2 év után a gyakorlatba kihelyezni a hallgatókat.*
- *Legalább egy fél év összefüggő gyakorlatra lenne szüksége a hallgatóknak.*
- *Mielőtt megkapja a diplomáját, dolgozzon egy évet a gyakorlatban.*
- *A hallgatók felvételénél kellene egy hatékonyabb felmérés hogy alkalmasak-e a pályára.*
- *Pszichológiai alkalmassági vizsgálat a tanulmányai során akár többször is.*
- *Felnőtt felelősség, önálló személyiségtudatra nevelni a képzés ideje alatt.*
- *A hallgatók önismeretének, önértékelésének, magabiztos, felnőtt személyiségének fejlesztését is fontosnak tartom.*
- *Elengedhetetlen lenne, hogy a főiskolákon oktatók gyakorlati tudás birtokában legyenek, és a jelenleg gyorsan változó valóságra reagálva tudják kialakítani a leendő pedagógusjelöltek módszertani repertoárját.*
- *El tudnék képzelni egy olyan félévet a képzésben, ahol a hallgatók heti 3 nap gyakorlat mellett 2 nap elméleti/módszertani képzésben vennének részt, műhelymunkákban, teamekben dolgoznának.*
- *Szerencsés lenne, ha minden hallgató mellett valóban segíteni tudó mentor lenne.*

4. Összegzés és következtetések

Kérdőíves vizsgálatunk célja a Soproni Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Kar óvodapedagógus BA képzés mintatantervének, képzési programjának és szakmai tartalmainak vizsgálata volt az óvodák mint munkaerőpiaci partnerintézmények véleményének tükrében. A kapott eredmények elemzését követően elmondható, hogy a pedagógusképzés fejlesztési stratégiáinak meghatározásakor, a képzési tartalmak átalakításakor a módszertani területek fejlesztésére, valamint a gyakorlati képzés arányainak és magas színvonalának megőrzésére a jövőben is nagy hangsúlyt kell fektetni, amely gyakorlatorientált, kooperatív és reflektív oktatási módszerek alkalmazásával, illetve a digitális eszközök, tananyagok használatával valósítható meg. A képzési tartalmakban a kiemelt figyelmet, különleges bánásmódot igénylő gyermekek nevelésére való felkészítésnek, a sajátos nevelési igény kielégítéséhez szükséges ismereteknek, képességfejlesztésnek, attitűdformálásnak is nagyobb arányban jelen kell lennie. Az óvodai nevelés módszertana és a gyakorlatban végzett pedagógiai munka alapja a megfelelő elméleti tudás, ismeretek és felkészültség, melyet a jövőben is biztosítanunk kell a képzési programban, azonban az arányokat és az oktatási módszereket átgondolva.

A partnerintézmények a tudás gyarapítása mellett rendkívül fontosnak vélik a hallgatók pedagógiai személyiségének fejlesztését, a soft skilliek kialakítását. Az óvodapedagógus-képzés tartalmi átalakításában azok az oktatási stratégiák és módszerek lesznek hatékonyak, amelyek a fenti elvárást támogatják és hozzásegítik a hallgatóinkat ahhoz, hogy jól felkészülten és az óvodás gyermekek nevelésére is alkalmas személyiséggel kezdjék meg hivatásuk betöltését.

BIBLIOGRÁFIA

- 363/2012. (XII. 17.) Korm. rendelet az Óvodai nevelés országos alapprogramjáról. <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1200363.kor> [online 2021.11.20.]
- 63/2021. (XII. 29.) ITM rendelet a pedagógusképzés képzési terület egyes szakjainak képzési és kimeneti követelményeiről. <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=A2100063.ITM&txtreferer=00000001.txt> [online 2022.01.04.]
- Borszéki, J. (2021). Képzési és kimeneti követelmények (KKK), tanulási eredmény alapú tantervfejlesztés, 21. századi kompetenciák a rendészeti felsőoktatásban. *Belügyi Szemle*, 69. évf. 5. sz. pp. 751–780. DOI: [10.38146/BSZ.2021.5.3](https://doi.org/10.38146/BSZ.2021.5.3)
- Forgó, M. és Czakó, A. és Lévai, R. S. (2009). Frissdiplomásokkal szemben támasztott munkaadói elvárások. *Felsőoktatási Műhely*, 3. évf. 3. sz. pp. 75–86.

- Kocsis, M. (2009). *A pedagógusképzés szerkezeti és tartalmi változásai az 1990-es években*. OFI .<https://ofi.oh.gov.hu/pedagoguskepzes-szerkezeti-es-tartalmi-valtozasai-az-1990-es-evekben> [online 2021.11.23.]
- Mogyorósi, Zs. és Virág, I. (é.n.). *Iskola a társadalomban - az iskola társadalma*. http://okt.ektf.hu/data/szlahorek/file/hunline_pedpszi/15_iskola_a_tarsadalomban/index.html [online 2021.11.22.]
- Tóthné Téglás, T. és Hlédik, E. (2018). Kompetenciaelvárások értelmezése egy mélyinterjú kutatás eredményei alapján. *Marketing & Menedzsment*, 52. évf. 2. sz. pp. 59–68.

KISSNÉ ZSÁMBOKI, RÉKA

LEARNING OUTCOMES OF THE KINDERGARTEN TEACHER TRAINING PROGRAMME IN THE LIGHT OF STUDENTS' EXTERNAL PRACTICE

The University of Sopron Benedek Elek Faculty of Pedagogy worked out a research on learning outcomes of the kindergarten teacher training programme in cooperation with the Early Childhood Department of the Hungarian National College of Teachers. The goal of this study was exploring the experiences of our professional partners (kindergartens) on the challenges of the kindergarten teachers' profession, including theoretical and methodological knowledge, readiness, learning outcomes and teaching requirements. Referring to the results it can be stated, that new, innovative learning outcomes, skills and contents are required that increase the efficiency of kindergarten teacher training. strengthen practice-oriented training, support cooperative and reflective work, and develop students' digital competencies.

KOÓS ILDIKÓ¹**Út a nyelvi kompetencia teljessége felé 6–10 évesek anyanyelvi nevelésében: a szintagmák központi szerepe Zsolnai József NYIK-programjában**

Zsolnai József Nyelvi, irodalmi és kommunikációs nevelési programja 1984-től szerepel alternatív tantervként. Vizsgáljuk a program korszakon belüli tudományelméleti korszerűségét, a magyar oktatási praxisban betöltött modern voltát az 1980-as 90-es évekből származó ún. NYIK-es 1-4. osztályos tanórák videófelvevételeinek szövegkorpusz elemzésével. Kiemeltjük, hogy a programban középpontba kerültek a szintagmák egyrészt a tanórai tanító – tanuló kommunikációban, másrészt az anyanyelvismeret tananyag-blokkon belül a szintaxis tanítási folyamatában. Ez a tény még napjainkban, közel 40 év távlatában is formabontó és meghökkentő az alsó tagozat anyanyelvi nevelésében. Ugyanakkor a nyelvtudomány korabeli (főként nativista) tézisei – a nyelvi kompetencia erősítése szempontjából – igazolják a szintagmatikus kapcsolatok korai tudatosításának fontosságát.

1. A NYIK-program korszakon belüli tudományelméleti korszerűsége, a magyar oktatási praxisban betöltött modernsége

Chomsky, N. (1968) nativista teóriája eredményezett szemléletváltást eredményezett a nyelv-elsajátítás elméleti és alkalmazott területein, az anyanyelvi nevelésben is. A nativista elmélet innáta hipotézise feltételez egy ún. veleszületett nyelvmegejtő rendszert, aminek aktiválásához minimális nyelvi környezeti inputra van csupán szükség, ami akár nyelvileg sérült, grammatikailag vagy szemantikailag korlátozott is lehet, az az anyanyelv sikeres elsajátításához elegendő. Az anyanyelvi kompetencia megszerzése kognitív érési folyamat, amihez az intézményes anyanyelvi nevelés időszakában sem elengedhetetlen a tökéletes pedagógus nyelvhasználati minta.

Az intézményes anyanyelvi oktatás feladata, hogy a spontán elsajátított nyelvi performanciát tudatosítsa, mert „*a kisiskolás kor elsődleges feladata a produktív nyelvi kreativitás fejlesztése, amely a spontaneitás mellett a szabályozottság primátusát is elismeri. Mivel – szerintünk – egyformán hiba, ha valaki a szabályozott produktivitás szintjén elveszíti az előző, az expresszív szinttel együttjáró eredetiségét, vagy ha a produktív szinten nem sajátítja el azokat a tech-*

¹ egyetemi docens, intézetigazgató, ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Pedagógiai és Pszichológiai Intézet; email: koos.ildiko@ppk.elte.hu

nikákat, amelyek feltételei a magasabb alkotói szinteknek” (Zsolnai, 1982, 1. köt. p. 22). E gondolatban megjelenik a szabályelvonásnak és tudatosításnak a korszakban meghatározó igénye, másrészt jelen van a nyelvi kreativitás belső erőinek pallérozása melletti elköteleződés is. Fontos az az állítás is, mi szerint a magasabb nyelvi szintek alkotásának előfeltételei lehetnek bizonyos nyelvi technikák korábbi tudatosításai.

A NYIK-program alternatív tantervvé nyilvánítását 13 éves kutatómunka és annak eredményei alapján folyamatos fejlesztés előzte meg, kidolgozója Zsolnai József. 1971-ben tantervmódosító kísérletként Kaposvárott indult a fejlesztés, s végül a programot 1984-ben 122/1984 számú (Műv. K. 16) MM utasítással nyilvánították „Magyar nyelv és irodalom” tanterv helyett választhatóvá (Műv. K. 1984, p. 16); majd bevezetéséről a 207/1984 számú (Műv. K.) MM útmutató rendelkezett (Műv. K. 1984, 16).

A tanulmányban azzal foglalkozunk, hogy a NYIK-programban az alsó tagozaton tananyag volt a szintagmák kreatív és produktív tanulói megismerése, sőt a különböző szintagma típusok tudatosítása is. Zsolnai József tehát egyrészt nativista szemlélettel közelített az anyanyelvi neveléshez, a tanulók spontán felfedezett anyanyelvi ismereteit tudatossá kívánta tenni, másrészt a tudatosítás során a tanulók nyelvi ösztönét nem elfojtani, sokkal inkább, produktívan – a nyelvi kompetencia későbbi életkorokban megjelenő, még magasabb szintjeinek majdani elérése érdekében – kreativitásukat fenntartva használni, fejleszteni kívánta. *„Ennek érdekében az iskolai nyelvtan kidolgozásakor a hagyományos leíró-taxonomizáló grammatika és (...) a szerkezeti-műveleti grammatika mellett adaptáltuk néhány elemét a transzformációs grammatikának (elemi mondatokból helyes – beszélt vagy írott – mondatok létrehozásának a szabályait leíró modellt); a strukturális grammatikának (...); és a mondattipológiának”* (Csizmazia, 1987, pp. 80–81). A nyelvtani ismeretek tanításának célrendszerében ez a szemlélet a korszakban formabontó újdonság volt. (Zsolnaihoz hasonlóan Bánréti 1979-től kísérleti jelleggel a felső tagozatos anyanyelvoktatás transzformációs szintaxis alapú megújítására törekedett. Az ún. NYKIT program (Bánréti, 1979; 1981) egyik rész célja a tanulóknak olyan probléma- és szintaktikai/szemantikai műveletcentrikus stratégiákat adni, miknek birtokában képessé válnak saját anyanyelvük grammatikájának és nyelvi struktúrájának felfedezésére.) Medve és Szabó a mondattan iskolai tanítási lehetőségeivel foglalkozó tanulmányában szintén amellet érvel, hogy a *„nyelvtani szabályrendszer felfedezéses módon történő tanításával a diákok szerkezetfelismerő és szerkezetátalakító logikai képessége fejlődik, és kibontakozhat nyelvi kreativitásuk. Ezek a képességek a gondolkodás és a személyiség hosszú távon működő jellemzőivé válnak, és más területekre is transzponálhatók”* (Medve és Szabó, 2010).

2. Anyag és módszer

Hipotézisünk, hogy a fent tárgyalt tudományelméleti tézisek ismeretében Zsolnai József NYIK-programja tananyagában, a tanító – tanuló tanórai kommunikációs interakcióiban kitüntetett szerepet szán a tanulók spontán nyelvelsajátítási kreativitásának, kiemelten a szintagmatikus kapcsolatoknak. „*A szintagma és a mondat ugyanis a legkisebb nyelvi egység, amelyre a nyelvi kreativitás alkalmazható, és egyben megfigyelhető benne a hangalak és a jelentés szabályszerű kapcsolata*” (Medve és Szabó, 2010). Kutatásunk célja feltárni, milyen tanórai szóbeli tanító – tanuló kommunikációs interakciós elemek, anyanyelvi szakmódszertani elemek, valamint az anyanyelvismeretek tantárgyblokk tananyagának részét képező elemek mutatják a szintagmák, valamint arra épülve a szintaxis tanításának NYIK-programban betöltött hangsúlyos szerepét.

A NYIK-program 1-4. osztályos tanórai tanító–tanuló szóbeli kommunikációs interakcióinak szintaktikai jellemzőit az 1979 és 1991 közötti időszakból származó tanórai videófelvételek nyelvi és szakmódszertani elemzésével, valamint két, Zsolnai Józseffel 1983-ban készített interjú ismeretében végeztük. A tanóra-felvételeket VHS-kazettákra rögzítették három-négy évtizeddel ezelőtt a Szombathelyi Tanárképző Főiskola tanítóképzésének anyanyelvi-tantárgypedagógia modulján belül tanítójelöltek NYIK-programhoz kapcsolódó módszertani felkészítése céljából. 16 tanóra, illetve tanórarészlet kép- és hanganyaga állt rendelkezésre. A felvételek a Gyakorló Általános Iskola -Szombathely, Veszprémi 5. sz. Általános Iskola, Berhidai Általános Iskola osztályaiban készültek.

A hanganyag lejegyzése, élőnyelvi szempontú nyelvészeti átirata után a kapott nyelvi korpuszt ún. közlésegységekre bontottuk (továbbiakban a közlésegység jele KE). Az egyes megnyilatkozásokat felépítő szófajok, grammatikai és szintaktikai formák, viszonyok összefüggő egységét, ami sok esetben nem azonos a megszokott mondat definícióval nevezzük KE-nek. A vizsgált anyag tanító KE száma: 1856; tanulói KE száma: 880. Ezt követően meghatároztuk az élőbeszéd sajátosságait figyelembe vevő, egyben a korpuszra jellemző szintaktikai nyelvi mutatókat; kategorizáltuk a pedagógusok és a tanulók tanórai közlésegységeit, összehasonlító elemzéseket végeztünk a KE számosság összefüggésben a tanórai tevékenységformákkal (KE szintaktikai szerkezetek; félbehagyott KE-k, szintaktikai rosszul formált KE-k; hezitálások számossága; uniszóló mód jelenléte szempontokból).

Az anyanyelvi szakmódszertani szemlélet, tanórai munkaformák, feladattípusok meghatározása elsősorban szintén e tanórai videófelvételek didaktikai és módszertani elemzése alapján

történt. Rendelkezésünkre áll továbbá a program tanterve, taneszközei, tanítási segédletei, évfolyamokra bontott tanítási programjai, számos kapcsolódó primer módszertani kiadvány (Zsolnai, 1986; Zsolnai szerk., 1986–1989).

3. Eredmények

A vizsgált szóbeli tanító – tanuló kommunikációs interakciói mutatják, hogy az órák KE szintaxisa az élőbeszéd sajátosságaival egyező. A leggyakoribb KE-k a közös előismeretet feltételező, kontextusfüggő közlések. Bár a tanítók kommunikációjában a szerkezetileg egyszerű – tagolt – bővített KE-k dominálnak 21%-ban, beszédmintát adva a tanulóknak, de a következő jellemző KE forma a szerkezetileg egyszerű – tagolt elemi/minimális KE 17%-kal. Ez utóbbi szerkezet a szóbeli interperszonális társalgás alapja, ami csak a kommunikáció gyors sikeréhez minimálisan szükséges és elégséges nyelvi elemet vagy elemeket tartalmazza. Ilyen példák: Tanító 1 osztály: *Mi a jellemzője?* /Tanító 3. osztály: *Következőt!* /Tanító 1. osztály: *Szereted?* Ez a KE szerkezet az élőbeszéd sajátja, a közvetlen összetevős szerkezet kötelező vonzata a kontextusból kiegészíthető, ezért a közlés nem hiányos. Ilyen szerkezetekkel a 6-10 évesek gyakran találkozhattak az iskolán kívüli nyelvi szociális térben. A szerkezet tanórai használata természetességet visz a tanító - tanuló kommunikációba, támogatja a tantermi szituációjában a tanulók kommunikációs kedvét, nem keltve bennük tartózkodást a beszédnél. (A program egyik célja a hátrányos helyzetű tanulók lemorzsolódásának megelőzése, egyben nyelvi kompetenciájuk fejlesztése, ami ezzel az apró elemmel is érvényre juthatott.) Másrészt az egyszerű – tagolt elemi/minimális KE-k fenntartják a figyelmet, rövidtávú nyelvi tervezést kívánnak, mivel a minimális összetevős szerkezet nem explicit elemét szemantikailag szükséges bekapcsolni regresszióval, majd arra vonatkoztatva szükséges a következő KE-vel reagálni. Mindez folyamatos nyelvi kreativitást, azaz a szükséges közvetlen összetevős szerkezet generálását és transzformációját várja el a kommunikáló partnerektől. Ez a tapasztalat a Zsolnai-programmal tanulókat nem a szabályelvonnás irányított szakaszában éri, hanem korábban és természetesebben: a tanórai tanító–tanuló kommunikációs interakciókban, támogatva a nyelvi kompetencia szerkezet-felismerő és szerkezetátalakító kreativitását.

A tanulói KE-k esetén még markánsabb jellemző a hiányos szerkezeti minőség. A vizsgált nyelvi korpusz 58%-ban egyszerű – tagolt – elemi/minimális szerkezetű – hiányos vagy egyszerű – tagolt -bővített – hiányos tanuló KE-t tartalmaz. A kapott magas érték mutatja, hogy a programmal tanuló diákok a tanórákon az iskolán kívüli élőbeszéd természetes sajátosságait

mutató közlésegség-típusokkal kommunikálhatnak. Példa erre egy 1. osztályos vizsgált szövegkorpuszban elhangzott tanító–tanulók párbeszéd. Megfigyelhető a kontextusfüggő KE-k használata tanító és tanuló közléseiben egyaránt. Tanító: *Keressetek „t” betűket! Karikázzátok be pirossal! Melyik szóban találtál? Maja!!* Tanuló: *Asztal./* Tanító: *Miből készülhet? Attila!!* Tanuló: *Fából./* Tanító: *És még? Szabi!!* Tanuló: *Műanyagból./* Tanító: *Jó. Melyik szóban találtál még? Ági!!* Tanuló: *Tej./* Tanító: *Miért szereted?/* Tanuló: *Mert sok vitamin van benne./* Tanuló: *Mert az ital./* Tanító: *Próbálg olyan mondatot mondani, amelyikben szerepel a tej és az ital szó! Szabi!!* Tanuló. *A tej tápláló ital.* Ezek a szintaktikai szerkezetek a nyelvi kreativitás alapegységei, az adott kontextusba beszerkesztve, előre–visszaütalások ismeretében, a közvetlen összetevős szerkezethez kapcsolódva válnak szintaktikai szempontból jólformáltakká. Használatuk implicit tapasztalatot nyújt anyanyelvünk logikájáról, struktúrájáról. Az értő- értelmező olvasást, szövegértést épp úgy támogatja ez a nyelvhasználati tapasztalat, mint az írásbeli és szóbeli kreatív szövegalkotást, valamint majd a felsőbb évfolyamokon az anyanyelv rendszerének absztraháló tudatosítását. *„Kimutatható ugyanis, hogy „a tanulók felületes és/vagy hiányos leírónyelvtan-tudása, előzetes grammatikai ismereteinek nem megfelelő szintű aktiválása egyértelműen rontja az olvasott szöveg megértését”* (Laczkó, 2008, p. 22).

A tanórák/tanórarészletek tanító–tanuló kommunikációs interakcióin kívül vizsgáltuk a NYIK-program tananyagblokkjaiban 2. osztálytól jelen lévő anyanyelvi (nyelvtani) ismeretek célrendszerét, fókuszban a szószerkezetani ismeretek tanítására, a tanulóknak adott feladattípusokra nézve a megnevezett dokumentumok alapján. Megállapítjuk, hogy a NYIK-program már 1. osztálytól kezdve a nyelvi szintek mindegyikéről közvetít ismereteket.

Cél volt a szintaxis és azzal összefüggésben a szintagmák tanítását megfigyelni. 2. osztályban foglalkozik a tananyag a mondatok predikatív szerkezeteinek felismertetésével; az egyszerű és összetett mondatok különbségével, a halmozott mondatrészek felismertetésével a megnevezés szintjén. Ehhez kapcsolatosan a szószerkezetek közül a predikatív szerkezettel, a tárgyas, határozós és jelzős alárendelésekkel foglalkoznak. Cél a tanulók nyelvhasználati, azaz kommunikációs képességének teljes körű (spontán beszédprodukciótól a kreatív szövegalkotásig terjedő) fejlesztése érdekében előkészítésként végzett nyelvi/nyelvtani tudatosítás. *„Végül azt a célt is szem előtt kell tartanunk, hogy a gyerekek a nyelvtan tanulása közben ne idegedjenek el az anyanyelvüinktől. (...) Ezért olyan feladatsort, feladattípust kerestünk, amelyik nem hordozza az elidegenedés veszélyét, ugyanakkor épít a tanulók kreativitására is, és a valóságos nyelvhasználatot képezi le, azt modellálja. Ezt a lehetőséget a szerkezeti-műveleti grammatika kínálja fel számunkra. Kidolgozója Fülei-Szántó Endre, az alábbi öt grammatikai műveletet*

jelöli meg: bővítés (...) szűkítés (...) helyettesítés (...) kapcsolás (...) átalakítás (...)” (Csizmazia, 1987, pp. 79–80). A szószerkezetek nyelvi szintjének ismerete alapvetően szükséges a kreatív nyelvi gondolkodást/alkotást segítő grammatikai műveletek gyakorlásához. A gyakoroltatáshoz ’Nyelvtan transzparenszek’ készültek, amelyek segítségével a tanulóknak egyszerű mondatokat kell bővíteniük tárgyias szószerkezettel; minőségjelzős szószerkezetet állító szószerkezetté kell átalakítaniuk; illetve helyhatározós szószerkezetekkel kell szűkíteniük a kivetített mondatot (Csík, 1980).

3. osztályban a szószerkezetekről tanultak alapozzák meg a mondatrészek témakört, amit a mondatábrázolás, azaz szintaktikai ágrajz készítés követ. A Zsolnai-program mondatábrázolásai a mondataalkotó szintaktikai összetevők feltárását jelentik a strukturalista nyelvészet közvetlen összetevők módszerével. Az alanyi összetevő és az állítmányi összetevő mind kisebb egységekre bontása történik meg a már tovább nem bontható kategóriáig. (Például: *szereti a lányt* állítmányi összetevős szerkezet – ige (*szereti*) +névszói összetevős szerkezet; névszói összetevős szerkezet – névelő (*a*) +főnév (*lányt*)). Így a szintaktikai szerkezetek összehasonlíthatóvá válnak. A tanulók a fenti öt grammatikai műveletet használva alkotnak saját példákat, azokat ábrázolják, majd azt követően tanítójuk irányításával maguk vonják le a következtetéseket. Használják a bővített mondat, a mellérendelő és alárendelő összetett mondat terminusokat, hogy képzetük alakuljon ki a mondatok szerkezeti különbözőségéről.

A szintaxis tanítása mindig a helyesírási problémák megoldása, a helyesírás gyakorlása közben, azzal szervesen összekapcsolódva jelenik meg; és kapcsolódik a metaszintű szövegalkotás képességének fejlesztéséhez. A tanulóknak az elemzés, a grammatikai műveletvégzés után saját alkotott szószerkezeteiket szöveggé is kell alakítaniuk (Csizmazia, 1988, pp. 130–168). Egy 2. osztályos tanórarészlet tanítói feladatadása kitűnően példázza a komplexitást: Tanító: *Diaképeket vetíték nektek. Ez alapján gyakoroljuk a mondatszűkítést és a mondatbővítést. Először kérlek benneteket, hogy majd a képről 5-6 mondatos történetet találjatok ki. Vagy igaz, vagy hamis, vagy humoros történetet.* A kutatásunkban megfigyelt tanórák feladattípusai között számos példát találtunk a műveleti grammatika körébe sorolható feladatokra. Például szűkítés–bővítés grammatikai művelet egy 3. osztályos tanórarészletben: Tanító: *A zsiráf nézelődik. Bővítsétek a mondatot helyhatározós szerkezettel! Igaz legyen az állítás. Richárd!* / Tanuló: *A zsiráf a parkban nézelődik.* / Tanító: *Most úgy bővítsétek, hogy hamis legyen! Edit!* / Tanuló: *A zsiráf a fán nézelődik.* Zsolnai József a következőkkel indokolta ezeknek a feladattípusoknak a tanítási programban betöltött nyelvtudományos háttérű szerepét: *„A mondatokat kommunikációs szempontból tanítjuk. Például egy igen vagy talán az kommunikációs szempontból ugyanolyan értékű mondat, mint egy megszerkesztett mondat. A gyerek tudja ezeket a mondatokat*

szűkíteni és bővíteni. (...) Így a gyerek tudja a beszédhelyzet alapján, hogy adott esetben mennyi információt kell elmondania. Például közös előismeret alapján a közlés helyét, idejét már nem kell elmondania, mert az ismert” (Zsolnai interjú, 1983a).

4. Összegzés

Eredményeink azt mutatják, hogy a NYIK-programban a nyelvi ismeretek/nyelvtan tanításának célrendszere és annak alárendelten feladattípusai között markánsan jelen van a nyelvi kreativitásnak megtartása, ösztönzése. „A kérdés az volt ezek után: lehetséges-e megtanítani átlagos fejlettségű 10 éves tanulóknak anyanyelvük leíró-műveleti (iskolai) grammatikáját. A lehetőség igazolására 1972-től napjainkig végeztünk méréseket. (...) Ezért merjük megállapítani. Biztos, hogy 4. osztály végére minden tanulónak (a hátrányos helyzetűeknek is) megtanítható anyanyelvük leíró-műveleti (iskolai) grammatikája” (Zsolnai, 1982, 1. köt. pp. 126–127). Ezt árnyalja az a tanórákon általunk megfigyelt nyelvhasználati jelenség, hogy a tanulók saját szociális terükben is használt nyelvezetét a tanító elfogadja, sőt a kontextusfüggő szerkezetileg egyszerű – tagolt elemi/minimális - hiányos közlések, vagy egyszerű – tagolt – bővített – hiányos közlések tanórai használata dominál a szóbeli kommunikációs tanító – tanuló interakciókban. Ez a két tény egymást kiegészíti, egymás szerepét erősíti. Feltételezhető, hogy a Nyelvi, irodalmi és kommunikációs nevelési programmal tanulók számára ezzel megalapozottá vált a nyelvi kompetencia későbbi életkorokban megjelenő, még magasabb szintjeinek majdani elérése, azaz az absztrahálási képesség révén az anyanyelv teljes nyelvi rendszerének tudatos birtokba vétele.

BIBLIOGRÁFIA

- Bánréti Zoltán (1979). *Gyermek és anyanyelv. Anyanyelvi nevelési kísérlet 4. és 5. osztályban.* Budapest. Tankönyvkiadó.
- Bánréti Zoltán (1981). *Kamasz és anyanyelv. Anyanyelvi nevelési kísérlet 6. és 7. osztályban.* Budapest. Tankönyvkiadó.
- Chomsky, N. (1968). *Language and mind.* New York. Harcourt. DOI: [10.1037/e400082009-004](https://doi.org/10.1037/e400082009-004)
- Csík Endre szerk. (1980). *Nyelvtan transzparenszek I.* (Kép; transzparenség 8 transzparens-sel). Veszprém. Országos Oktatástechnikai Központ.
- Csizmazia Sándor (1987). Az anyanyelvi (nyelvtani) ismeretek tanítása. In: Zsolnai József (szerk.) *Nyelvi, irodalmi és kommunikációs nevelés Tanítási program 2. osztály.* Budapest. Tankönyvkiadó. pp. 75–108.

- Csizmazia Sándor (1988). Az anyanyelvi (nyelvtani) ismeretek tanítása. In: Zsolnai József (szerk.) *Nyelvi, irodalmi és kommunikációs nevelés Tanítási program 3. osztály*. Budapest. Tankönyvkiadó. pp. 130–168.
- Fülei-Szántó Endre (1973). *A szerkezeti-műveleti grammatika*. Általános nyelvészeti tanulmányok IX., Budapest. Akadémiai Kiadó. pp. 87–120.
- Laczkó Mária (2008). Anyanyelvi szövegértés és grammatikai tudás. *Új pedagógiai szemle*, 58. évf. 1. sz. pp. 12–22. <https://epa.oszk.hu/00000/00035/00120/2008-01-ta-Laczko-Anyanyelvi.html> [2021.07.25]
- Medve Anna – Szabó Veronika (2010). A mondattani elemzés lehetőségei az általános iskolában. *Anyanyelv-pedagógia*, online, 3. évf. 1. sz. <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=235> [2021. 08.10]
- Művelődési Közlöny (1984). *122/1984 számú (Műv. K. 16) MM utasítás*. 08.24. 16.szám
- Művelődési Közlöny (1984). *207/1984 számú (Műv. K.) MM útmutató*. 08.24. 16.szám
- Zsolnai József (1982). *Nyelvi – Irodalmi – Kommunikációs nevelési kísérlet I. II.* Budapest. Országos Oktatástechnikai Központ.
- Zsolnai József interjú (1983a). „Szeretnénk, ha többen lennénk” – *Nyelvi, irodalmi és kommunikációs nevelési kísérlet*. MTV. ff. 35 min.
- Zsolnai József interjú (1983b). *Nyelvi, irodalmi és kommunikációs nevelési kísérlet III.* MTV. ff. 43 min.
- Zsolnai József (1986). *A tanulás tervezése és irányítása a nyelvi, irodalmi és kommunikációs nevelési programban*. Budapest. Tankönyvkiadó.
- Zsolnai József (szerk.) (1986–1989). *Nyelvi, irodalmi és kommunikációs nevelés Tanítási program 1. 2. 3. 4. osztály*. Budapest. Tankönyvkiadó.

KOÓS, ILDIKÓ

ROAD TO LANGUAGE COMPETENCE IN THE MOTHER TONGUE EDUCATION OF CHILDREN AGED 6-10: THE CENTRAL ROLE OF SYNTAGMS IN THE NYIK-PROGRAM OF JÓZSEF ZSOLNAI

The NYIK educational program of József Zsolnai has been included as an alternative curriculum since 1984. We analyzed video recordings of the NYIK-program's elementary school lessons from the 1980s-90s. Our finding is that syntagms have been the focus of this teaching program. This fact is unusual in the mother tongue education of 6-10 year old students even today. But the (nativist) theses of linguistics - the acquisition of linguistic competence - justify the importance of early awareness of syntagmatic relationships.

KOVÁCS ELVIRA¹**A kooperatív tanulás során előforduló nehézségek a tanítói vélemények tükrében**

Munkámban a kooperatív tanulás alkalmazásának nehézségeit mutatom be a szerbiai tanítók véleményének tükrében. A kutatás során azt vizsgáltam, milyen nehézségek okozzák a kooperatív tanulás kismértékű alkalmazását a matematikaoktatásban. A kutatásban összesen 257 tanító vett részt Szerbia különböző területéről. Az eredmények azt mutatják, hogy a kooperatív tanulás előkészítése a tanítók véleménye szerint bonyolult és időigényes, nehéz a tanulók egyéni teljesítményének értékelése és aktivitásának felmérése ennél a tanulási módnál, az iskolai feltételek közül pedig a tanterem elrendezésének problémáját hangsúlyozták leginkább a kérdezett tanítók.

1. Bevezetés

A fiatal nemzedékek oktatása és nevelése minden társadalom fejlődésének legjelentősebb tényezője. Manapság a tanítást oly módon kell megszervezni, hogy a gyerekek megtanuljanak kutatni, új ismereteket szerezni, kritikusan gondolkodni, kiválasztani a mindennapi életben is felhasználható ismereteket, ami az egész életen át tartó tanulás alapját képezi (Kovács és mtsai, 2020).

A kooperatív tanulás, mint oktatási mód, lehetőséget nyújt a diákoknak, hogy olyan készségeket fejlesszenek ki a csoportos interakciók során és a másokkal való munkában, amelyekre a mai világban szükség van (Abu & Flowers, 1997). A kooperatív tanulás lényege az együttműködés a munka során. Alkalmazásakor a diákok motiváltabbak, aktívabbak, többet jegyeznek meg a tanórán, mélyebb kapcsolatok alakulnak ki a társaikkal és emiatt szívesebben vesznek részt a munkában. Nagyobb szerep jut a kommunikációnak, problémamegoldásnak. A tanuló megtanulja, hogy csak akkor lehet sikeres, ha a többiek is azok. A csoport tagjai együtt dolgoznak, egymást segítik, és így biztos, hogy a gyengébb képességűek sem maradnak le. Ha jól teljesítenek, akkor az sikert okoz, örömet a csoport minden tagjának.

A kooperatív tanulás egyik előnye az, hogy minden tanulónak a csoportban saját feladata van, nem csak a jobb képességű tanulók dolgoznak, hanem mindenki hozzájárul a csoport eredményéhez. A közös munka eredményessége pedig a siker forrása lesz (Kovács és mtsai, 2020).

¹ egyetemi docens, Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar; email: elvira.kovacs@yahoo.com

A kooperatív tanulás során a diákok kis csoportjai koncentráltan dolgoznak egy közös feladaton, amelyet a csoport minden tagjának együttműködésével lehet megoldani.

Good és szerzőtársa 2008-ban azt állapították meg, hogy a kiscsoportos kooperatív tanulás sok matematikaórán azért nem vált be, mert a munka a rutin számtani műveletek gyakorlásából állt, ezeket pedig a tanulók szokás szerint egyedül végezték, és nem volt alkalom kooperatív interakcióra (Good & Brophy, 2008). Amennyiben hatékonyan szeretnénk kooperatív matematikaórát tartani, jól átgondolt tervezőmunka szükséges (Arató és Varga, 2006). Előfordulhat, hogy a hagyományos feladatokat le kell cserélni vagy teljesen át kell alakítani. Ahhoz, hogy a tanulók együttműködjenek, olyan típusú feladatokra van szükség, amelyekben a megoldás menetét meg lehet beszélni, vitatni, a munkát fel lehet osztani. Olyan matematikai feladatok szükségesek, amelyek elvégzéséhez mindenki számolására, gondolkodására szükség van. E feladatok összeállítása sok időt és energiát igényel a tanítók részéről. Számos kutatás azt bizonyítja, hogy a tanítók pozitív véleményt alkotnak a kooperatív tanulás hatásáról a teljesítmény szempontjából (Džaferagić & Tomić, 2012; Ilić, 2016; Hijazi & Al-Natour, 2012; Kovács, 2021), de vannak kutatások, ahol azt vizsgálták, milyen nehézségek merülnek fel, akadályozva a kooperatív tanulás alkalmazását (Ševkušić, 2003; Ilić, 2016; Džaferagić & Tomić, 2012; Kovács, 2021).

2. A kutatás bemutatása

A kutatás célja

Vizsgálatom célja a kooperatív tanulásszervezés során fellépő nehézségek felmérése volt a tanítók véleménye alapján. A kutatással többek között arra kerestem a választ, hogy a kezdő matematikaoktatásban a kooperatív tanulásszervezésnek milyen akadálya lehet.

A kutatás hipotézise

A szerbiai oktatási gyakorlatban a kooperatív tanulás előfordulása a kezdő matematikaoktatásban kevésbé jellemző. A hipotézisek megfogalmazásánál abból a feltevésből indultam ki, hogy különféle nehézségek lehetnek a kooperatív tanulásszervezés során a matematikaoktatásban, s ennek valószínűségét szerettem volna felkutatni. Ez alapján a következő hipotéziseket fogalmaztam meg:

H1: A kooperatív tanulás előkészítése a tanítók szerint nehéz és időigényes.

H2: A tanítók véleménye szerint nincsenek megfelelő feltételek a kooperatív tanulás megvalósításához.

H3: A tanítók véleménye alapján a tanulókat nehéz értékelni a kooperatív tanulás során.

A mérőeszköz

A felmérésben a kérdőíves adatfelvétel technikáját alkalmaztuk. A kérdőív a következő állításokat tartalmazta:

Mennyire ért egyet a kooperatív munka alkalmazásának következőkben felsorolt akadályával?

- (1) A tanulmányaim és a különböző pedagógusképzések során nem készítettek fel a kooperatív munkaforma alkalmazására.*
- (2) A feltételek az iskolában (segédanyag, technika, tankönyvek) nem teszik lehetővé a kooperatív munkát.*
- (3) A matematika tanterv tartalma nem teszi lehetővé a kooperatív munka alkalmazását.*
- (4) A kooperatív munka előkészítése és szervezése időigényes.*
- (5) A tanulók egyéni aktivitását nehéz értékelni a kooperatív munka során.*
- (6) A 45 perces órakeret nem felel meg a kooperatív tanulásszervezésnek.*
- (7) Az osztályterem elrendezése nem alkalmas a kooperatív munkához (nem alakítható).*
- (8) A munka tervezése és szervezése kooperatív módon nehéz.*
- (9) A tanulók teljesítményének követése és értékelése nehezebb a kooperatív tanulás során.*

A skála megbízhatóságának értéke (Cronbach-alfa): 0,70. A kapott érték alapján a skála megfelelően mér.

A kísérletben részt vevő minta háttéradatai:

A felmérésben összesen 257 pedagógus vett részt.

(1) Munkatapasztalat:

a mintában szereplő tanítók többsége, 39,3%-uk (N=101) 13 és 25 év közötti munkatapasztalattal rendelkezik. Szintén nagy arányban, 37%-ban (N=95) vannak jelen a mintában azok a pedagógusok, akik 25 évnél régebben vannak a pályán. A minta 23,7%-a (N=61) 0 és 12 év közötti munkatapasztalattal rendelkezik (1. táblázat).

tapasztalat	N	%
0-12 év	61	23,7
13-25 év	101	39,3
25 évnél több	95	37,0
összesen	257	100

1. táblázat: A tanítók tanításban eltöltött éveinek száma

(2) Munkatapasztalat:

a vizsgált pedagógusok legnagyobb számban, 37%-ban (N=95) nagyvárosi iskolában tanítanak. A falusi és a kisvárosi tanítók nagyjából egyforma arányban vannak jelen a mintában. 32,3%-uk (N=83) falusi, 30,7%-uk (N=79) kisvárosi iskolában tanít (2. táblázat).

tapasztalat	N	%
falusi	83	32,3
kisvárosi	79	30,7
nagyvárosi	95	37,0
összesen	257	100

2. táblázat: A vizsgált iskolák jellege

(3) Végzettség:

a mintában szereplő tanítók jelentős többsége, 72,4%-uk (N=186) egyetemi végzettséggel rendelkezik. 10,1%-nak (N=26) főiskolai diplomája van, és mindössze 17,5% (N=45) rendelkezik mesterfokozattal a vizsgált pedagógusok közül (3. táblázat).

tapasztalat	N	%
főiskola	26	10,1
egyetem	186	72,4
mesterképzés	45	17,5
összesen	257	100

3. táblázat: A tanítók végzettsége

3. Eredmények

A kooperatív tanulásszervezés sokrétű tanítói munkát igényel az előkészítés, megvalósítás és értékelés során. Ezek a tevékenységek összetettebbek, egy hagyományos matematikaóra előkészítésénél. A felsorolt tevékenységek alkalmával számos nehézségbe ütköznek a pedagógusok. Szerettem volna megtudni, hogyan látják a tanítók a kooperatív tanulás nehézségeit az előkészítés, megvalósítás és értékelés során. Fontos, hogy megismerjük a véleményüket ezekkel a problémákkal, akadályokkal kapcsolatosan.

A vizsgálat során 9 állítást kaptak a tanítók arra vonatkozóan, hogy mely tényezőket érzik a leginkább problémának a kooperatív tanulásszervezés során. A válaszadók 1-től 5-ig terjedő Likert-skálán jelölhették válaszaikat, ahol az 1-es érték a legkevésbé egyezem, az 5-ös érték a leginkább egyezem tényezőt jelentette. A kilenc item közül kettő fordított tétel volt a válaszbeállítódások elkerülése végett. Az eredmények számítása előtt ezeket a tételeket megfordítottam.

A vizsgálatok eredményeiből kiderült, hogy a megkérdezett tanítók a legnagyobb problémaként az előkészítés és szervezés időigényes voltát emelték ki. Emellett a tanulók teljesítményének és aktivitásának értékelését, illetve a 45 perces órakeretet nem tartják megfelelőnek ehhez a tanulószervezéshez (4. táblázat).

ÁLLÍTÁSOK	M	SD
A tanulmányaim és a különböző pedagógusképzések során nem készítettek fel a kooperatív munkaforma alkalmazására.	2,96	1,35
A feltételek az iskolában (segédanyag, technika, tankönyvek) nem teszik lehetővé a kooperatív munkát.	2,94	1,23
A matematika tanterv tartalma nem teszi lehetővé a kooperatív munka alkalmazását.	2,82	1,1
A kooperatív munka előkészítése és szervezése időigényes.	3,98	1,1
A tanulók egyéni aktivitását nehéz értékelni a kooperatív munka során.	3,79	1,0
A 45 perces órakeret nem felel meg a kooperatív tanulószervezésnek.	3,46	1,25
Az osztályterem elrendezése nem alkalmas a kooperatív munkához (nem alakítható).	2,33	1,19
A munka tervezése és szervezése kooperatív módon nehéz.	3,02	1,18
A tanulók teljesítményének követése és értékelése nehezebb a kooperatív tanulás során.	3,79	1,01

4. táblázat: A kooperatív tanulás alkalmazását nehezítő tényezők

Az elért eredményeket összevettem a munkatapasztalat, környezet, és az iskolai végzettség szempontjából is. A kooperatív munkát nehezítő tényezők megítélése és a háttérváltozók közötti összefüggéseket a Pearson-féle korrelációs vizsgálat segítségével ellenőriztem (5. táblázat). A munkatapasztalat változó hatással van a kooperatív munka előkészítését és szervezését időigényesnek ítélt tényezőre. A környezet változó korrelációt mutat az osztályterem elrendezését nem megfelelőnek tartó véleménnyel. Az iskolai végzettség esetében az osztályterem elégtelen elrendezését illető tényezővel kapcsolatban figyelhető meg összefüggés. A kimutatott korreláció csak gyenge kapcsolatra utal a változók között.

ÁLLÍTÁSOK	munka-tapasztalat	környezet	iskolai végzettség
A tanulmányaim és a különböző pedagógusképzések során nem készítettek fel a kooperatív munkaforma alkalmazására.	r = -0,003 p = 0,96	r = 0,02 p = 0,68	r = 0,02 p = 0,74
A feltételek az iskolában (segédanyag, technika, tankönyvek) nem teszik lehetővé a kooperatív munkát.	r = 0,04 p = 0,51	r = 0,06 p = 0,31	r = 0,01 p = 0,83
A matematika tanterv tartalma nem teszi lehetővé a kooperatív munka alkalmazását.	r = 0,02 p = 0,64	r = -0,09 p = 0,12	r = 0,09 p = 0,14
A kooperatív munka előkészítése és szervezése időigényes.	r = -0,13 p = 0,03	r = -0,11 p = 0,07	r = -0,04 p = 0,46
A tanulók egyéni aktivitását nehéz értékelni a kooperatív munka során.	r = 0,06 p = 0,29	r = -0,03 p = 0,57	r = 0,02 p = 0,72
A 45 perces órakeret nem felel meg a kooperatív tanulószervezésnek.	r = -0,03 p = 0,62	r = -0,05 p = 0,38	r = -0,02 p = 0,72
Az osztályterem elrendezése nem alkalmas a kooperatív munkához (nem alakítható).	r = 0,11 p = 0,05	r = 0,13 p = 0,02	r = 0,02 p = 0,001

ÁLLÍTÁSOK	munka-tapasztalat	környezet	iskolai végzettség
A munka tervezése és szervezése kooperatív módon nehéz.	r = -0,003 p = 0,96	r = 0,003 p = 0,96	r = 0,01 p = 0,79
A tanulók teljesítményének követése és értékelése nehezebb a kooperatív tanulás során.	r = -0,05 p = 0,42	r = 0,01 p = 0,79	r = -0,05 p = 0,4

5. táblázat: A Pearson-féle korrelációs együttható értéke a háttérváltozók és a kooperatív tanulás szervezést nehezítő tényezők közötti összefüggések vizsgálatára

A háttérváltozók és a kooperatív munkaforma alkalmazását nehezítő tényezők között további összefüggésvizsgálatokat végeztem a kétmintás-t próba, illetve az egyutas ANOVA segítségével.

(1) Munkatapasztalat:

a változó tekintetében egy tétel esetében mutatkozik eltérés a csoportok között (6. táblázat). Az osztályterem nem megfelelő elrendezését a 25 évnél több munkatapasztalattal rendelkező tanítók jelentősen jobban kifogásolják, mint a két másik csoport tagjai. Az egyutas ANOVA elemzést követően elvégzett *Tukey's b* Post Hoc vizsgálat eredményei alátámasztották az eredményt, a következő összefüggést mutatva ki a csoportok viszonyában: [25 évnél több]>[0-12 év; 13-25 év].

A kimutatott korreláció gyenge kapcsolatra utal a változók között, a munkatapasztalat növekedésével, nagyobb nehézséget okoz a terem elrendezési problémája a kooperatív munka során.

ÁLLÍTÁSOK	0-12 év		13-25 év		25 évnél több		egyutas ANOVA	
	M	SD	M	SD	M	SD	F	p
A tanulmányaim és a különböző pedagógusképzések során nem készítettek fel a kooperatív munkaforma alkalmazására.	2,87	1,4	3,09	1,4	2,89	1,4	0,69	0,4
A feltételek az iskolában (segédanyag, technika, tankönyvek) nem teszik lehetővé a kooperatív munkát.	2,77	1,2	3,05	1,2	2,94	1,2	0,96	0,3
A matematika tanterv tartalma nem teszi lehetővé a kooperatív munka alkalmazását.	2,79	1,2	2,79	1,1	2,86	1	0,13	0,8
A kooperatív munka előkészítése és szervezése időigényes.	4,28	1	3,91	1,1	3,87	1	2,99	0,05
A tanulók egyéni aktivitását nehéz értékelni a kooperatív munka során.	3,70	1,0	3,77	1,0	3,87	0,9	0,56	0,5
A 45 perces órakeret nem felel meg a kooperatív tanulás szervezésnek.	3,56	1,2	3,42	1,2	3,44	1,2	0,25	0,7
Az osztályterem elrendezése nem alkalmas a kooperatív munkához (nem alakítható).	2,25	1,1	2,16	1,1	2,57	1,1	3,15	0,04
A munka tervezése és szervezése kooperatív módon nehéz.	3,05	1,3	2,99	1,2	3,03	1	0,05	0,9
A tanulók teljesítményének követése és értékelése nehezebb a kooperatív tanulás során.	3,80	1,1	3,88	1,0	3,69	0,8	0,82	0,4

6. táblázat: A kooperatív tanulást nehezítő tényezők és a munkatapasztalat változó összefüggései

(2) Környezet:

a környezet változó és a szokások közötti eltérés egy kérdésében sem jelenik meg (7. táblázat). A nagyvárosban élő tanítók hasonló arányban értenek egyet mindegyik tényezővel, mint a kisvárosi és a falusi tanítók. A vizsgálat azt mutatja, hogy a tanítóknak hasonló nehézségeik vannak környezeti tényezőktől függetlenül.

ÁLLÍTÁSOK	falu		kisváros		nagyváros		egyutas ANOVA	
	M	SD	M	SD	M	SD	F	p
A tanulmányaim és a különböző pedagógusképzések során nem készítettek fel a kooperatív munkaforma alkalmazására.	2,98	1,3	2,85	1,3	3,05	1,4	0,49	0,6
A feltételek az iskolában (segédanyag, technika, tankönyvek) nem teszik lehetővé a kooperatív munkát.	2,90	1,0	2,81	1,2	3,08	1,3	1,11	0,3
A matematika tanterv tartalma nem teszi lehetővé a kooperatív munka alkalmazását.	2,94	1,0	2,85	1,0	2,68	1,2	1,23	0,2
A kooperatív munka előkészítése és szervezése időigényes.	4,16	1,0	3,95	0,9	3,86	1,2	1,67	0,1
A tanulók egyéni aktivitását nehéz értékelni a kooperatív munka során.	3,77	0,9	3,94	1,0	3,69	0,9	1,28	0,2
A 45 perces órakeret nem felel meg a kooperatív tanulásszervezésnek.	3,63	1,1	3,29	1,2	3,45	1,3	1,46	0,2
Az osztályterem elrendezése nem alkalmas a kooperatív munkához (nem alakítható).	2,17	1,0	2,23	1,1	2,56	1,2	2,83	0,06
A munka tervezése és szervezése kooperatív módon nehéz.	3,11	1,0	2,82	1,1	3,11	1,3	1,57	0,2
A tanulók teljesítményének követése és értékelése nehezebb a kooperatív tanulás során.	3,81	1,0	3,72	0,9	3,84	1,0	0,31	0,7

7. táblázat: A kooperatív tanulást nehezítő tényezők és a környezet változó összefüggései

(3) Végzettség

a végzettség változóval megvalósított ANOVA vizsgálat esetében is megjelenik a szignifikáns eltérés az osztályterem problémájának megítélésére vonatkozóan (8. táblázat). A mesterfokozattal rendelkezők szignifikánsan magasabb arányban érzik nehezítő tényezőnek az osztályterem elrendezését a kooperatív munkaforma szervezése során, mint a többi csoportba tartozó tanítók. A Tukey's b Post Hoc vizsgálat eredményei ezt az összefüggést adták: [mester]>[főiskola; egyetem].

ÁLLÍTÁSOK	főiskola		egyetem		mester		egyutas ANOVA	
	M	SD	M	SD	M	SD	F	p
A tanulmányaim és a különböző pedagógusképzések során nem készítettek fel a kooperatív munkaforma alkalmazására.	2,50	1,3	3,08	1,3	2,78	1,3	2,59	0,07
A feltételek az iskolában (segédanyag, technika, tankönyvek) nem teszik lehetővé a kooperatív munkát.	2,85	1,2	2,96	1,2	2,93	1,3	0,09	0,9

ÁLLÍTÁSOK	főiskola		egyetem		mester		egyutas ANOVA	
	M	SD	M	SD	M	SD	F	p
A matematika tanterv tartalma nem teszi lehetővé a kooperatív munka alkalmazását.	2,69	1,1	2,78	1,0	3,04	1,2	1,22	0,2
A kooperatív munka előkészítése és szervezése időigényes.	4,15	0,8	3,97	1,0	3,93	1,1	0,37	0,6
A tanulók egyéni aktivitását nehéz értékelni a kooperatív munka során.	3,92	0,9	3,74	1,0	3,93	0,9	0,89	0,4
A 45 perces órakeret nem felel meg a kooperatív tanulás szervezésnek.	3,27	1,3	3,53	1,2	3,27	1,3	1,15	0,3
Az osztályterem elrendezése nem alkalmas a kooperatív munkához (nem alakítható).	2,27	1,0	2,18	1,1	3,00	1,1	9,24	0,001
A munka tervezése és szervezése kooperatív módon nehéz.	2,88	0,9	3,04	1,1	3,00	1,3	0,20	0,8
A tanulók teljesítményének követése és értékelése nehezebb a kooperatív tanulás során.	4,12	0,5	3,74	1,0	3,82	1,0	1,57	0,2

8. táblázat: A kooperatív tanulást nehezítő tényezők és a végzettség változó összefüggései

4. Összegzés

A kapott eredmények alapján arra a következtetésre jutottam, hogy a tanítók véleménye alapján a kooperatív tanulás előkészítése és megszervezése jelenti a legnagyobb problémát, mivel sok időt vesz igénybe; de azt is megállapíthatjuk, hogy nehezebb egyénileg értékelni a tanulókat, és a 45 perces tanóra nem elegendő a kooperatív tanulás megvalósításához.

Az első hipotézisem bizonyítást nyert, mely szerint *A kooperatív tanulás előkészítése a tanítók szerint nehéz és időigényes*. A kooperatív tanulással foglalkozó kutatók közül többen felismerték ezt a nehézséget (Ilić, 2016; Gillies & Boyle, 2010; Džaferagić & Tomić, 2012, Arató és Varga, 2006). Ility 2016-ban végzett kutatásában szintén a kooperatív munka megszervezésének nehézségét emelte ki akadályként az alsó osztályban. Arató és Varga (2006) szerint azért munkaigényes ez a tanulás szervezési mód, mert sokkal átgondoltabb tervezőmunkát igényel a pedagógus részéről, tehát a matematikaórákra való felkészülés – főleg kezdetben – időigényesebb, mint a hagyományos órák esetében.

A második hipotézis részben nyert bizonyítást, hogy *A tanítók véleménye szerint nincsenek megfelelő feltételek a kooperatív tanulás megvalósításához*, mert sokkal jobban megosztottak a vélemények. A vélemények alapján a kooperatív tanulás szervezésénél kisebb gondot okoz az osztályterem (hiányos) felszereltsége, a munkakörülmények alkalmatlansága, és az, hogy a matematika tananyag tartalma nem nyújt elegendő lehetőséget a kooperatív tanulás alkalmazására. Az eredmények alapján a 25 év feletti munkatapasztalattal rendelkező tanítók számára a kooperatív tanulás során a legnagyobb nehézséget a tanterem elrendezése okozza. A mestervégzettséggel rendelkező tanítók, fő nehézségként szintén a tér kialakítását emelték ki.

Oka talán az lehet, hogy a tanítók nehezen fogadják el, hogy a matematikaórák alapos előkészítése mellett a tantermet is át kell rendezni a kooperatív munka előtt. Habár léteznek különböző modellek és módok a tér kialakítására, gyors átrendezésére, amit könnyű alkalmazni. A diákok maguk is végezhetik a tanterem elrendezését, ami különleges élményt nyújthat számukra. Knausz (2003), illetve Arató és Varga (2006) vizsgálati eredményeikkel szintén azt jelezték, hogy a terem átrendezés problémát okozhat. Džsaferagity és Tomity kutatók (2012) úgy gondolják, hogy a kooperatív tanulás alkalmazásának korlátai az elégtelen materiális, környezeti támogatásban keresendő, valamint a hiányos munkaerő, a tanárok szakmai támogatása, és a hiányos képzések miatt alakulnak ki (Džsaferagić & Tomić, 2012). A jól megtervezett tér, jó kommunikációt, ötletek és feladatok cseréjét biztosítja a munka során és ezáltal megkönnyíti a munkát - mind a diákok, mind a tanítók számára. Véleményem szerint kedvező lenne, ha a pedagógusok többféle térelrendezési módot ismernének meg a pedagógusképzések során, és felismernék az előnyüket.

A harmadik hipotézis *A tanítók véleménye alapján a tanulókat nehéz értékelni a kooperatív tanulás során* bizonyítást nyert, ugyanis a tanítók többsége kiemelte, hogy nehéz egyénileg minden tanuló aktivitását és teljesítményét kísérni és értékelni. A nehézségek ellenére a kooperatív tanulási módot érdemes gyakran alkalmazni a tanítás során, hiszen általa a matematikatanulás élményszerűbbé és kedvelhetőbbé válik. Lehetőséget nyújt a tanulók jobb teljesítményének elérésére, következésképpen az alsóosztályos matematikatanítás eredményességének javítására.

BIBLIOGRÁFIA

- Abu, R. & Flowers, J. (1997). The Effects of Cooperative Learning Methods on Achievement, Retention and Attitudes of Home Economics Students in North Carolina. *Journal of Vocational and Technical Education*, Vol.13 No. 2, pp. 16–22.
- Arató, F. & Varga, A. (2006). *Együtt-tanulók kézikönyve: Bevezetés a kooperatív tanulásszervezés rejtelmeibe*. Budapest: Educatio.
- Džsaferagić, A. & Tomić, R. (2012). Kooperativno učenje u nastavi mlađih razreda osnovne škole. *Metodički obzori* 15, vol. 7 No. 2, pp. 107–117.
- Gillies M., R. & Boyle, M. (2010). Teachers' Reflections on Cooperative Learning: Issues of Implementation, *Teaching and Teacher Education* 26, 933- 940. DOI: [10.1016/j.tate.2009.10.034](https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.10.034)
- Good, T.L. & Brophy, J.E. (2008). *Nyissunk be a tanterembe! 1–3.* (Ford.: Abrudán Katalin). Budapest: Educatio Kht.

- Hijazi, D., & Al-Natour, A. (2012). Teachers' Attitudes towards Using Cooperative Learning for Teaching English Skills. *Interdisciplinary Journal of Contemporary Research in Business*, Vol. 3, No. 12, pp. 443–460.
- Ilić, M. (2016). Značaj i teškoće u primeni kooperativnog učenja u razrednoj nastavi iz perspektive učitelja. *Nastava i vaspitanje*, 65(1), pp. 167–180.
- Knausz, I. (2003). *A tanítás mestersége*. Iskolafejlesztési Alapítvány, Budapest, [online] <http://mek.oszk.hu/01800/01817/01817.htm> [2021. augusztus 15.]
- Kovács, E. (2021). *A kooperatív tanulás és eredményei az általános iskolai alsó tagozaton történő matematikaoktatásban* [Doktori disszertáció]. Kragujevaci Egyetem Uzsicei Pedagógiai Kar.
- Kovács, E., Pintér Krekić, V. & Major, L. (2020). Tanítói attitűdvizsgálat a kooperatív tanulás hatásáról a matematikában nyújtott teljesítményre, *Évkönyv. Tanulmánygyűjtemény*, Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, 15. évf. 1. sz. pp. 56–68.
- Ševkušić, S. (2003). Kreiranje uslova za kooperativno učenje: osnovni elementi. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, god. 35, br. 1, pp. 94–110.

KOVÁCS, ELVIRA

THE DIFFICULTIES OF COOPERATIVE LEARNING IN THE TEACHERS OPINION

Through my work I am showing the difficulties of cooperative learning in the opinion of Serbian teachers. During my research, I examined the difficulties caused by the small-scale application of cooperative learning in teaching mathematics. A total of 257 teachers from different areas of Serbia participated in the research. The results show that preparation for cooperative learning has been a difficult and time consuming task for the teachers and that it is difficult to assess students individual performance and activity in this mode of learning. Among school conditions teachers emphasize the classroom layout as the biggest obstacle.

PÁSZTOR ENIKÓ¹

Az „egy személy egy nyelv” idegennyelvi módszer bemutatása az Ágfalvi Napsugár Óvodában egy empirikus kutatás tükrében²

1994-ben az Ágfalvi Napsugár Óvodában a Soproni Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Kar jogelődjének egykori két oktatója egy kísérletet kezdeményezett az „egy személy egy nyelv” elvén alapuló idegennyelvi nevelési módszer óvodai bevezetése céljából. Kutatásom helyszíne a Soprontól mindössze négy km-re fekvő Ágfalva, ahol ez a pedagógiai innováció minden sikere ellenére csak rövidéletű volt. Kutatásaim során arra kerestem a választ, hogyan valósították meg ezen a nyugat-magyarországi településen azt a ma már bizonyítottan kiváló pedagógiai módszert, hogy az óvodások valóban hallhassanak minden nap német anyanyelvi beszélőt. A primer kutatásaim eredményeinek bemutatása természetesen annak több aspektusára is kiterjed.

1. Bevezető

Magyarországon már a 20. század utolsó évtizedében is akadtak olyan pedagógiai innovációk, amelyek az egyik legkiválóbb idegennyelvi nevelési módszer használatával azt segítették elő, hogy minél korábban megindulhasson a gyermekek korai idegennyelvi nevelése. A módszer az „egy személy egy nyelv” elvén alapszik, melynek kipróbálására az Ágfalvi Napsugár Óvoda keretein belül tett kísérletet Szauer Ágnes és Tauber Ferenc, a Soproni Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Kar jogelődjének két egykori oktatója az 1990-es évek közepén. Az osztrák határ mellett fekvő településen a 20. századi kitelepítéseket megelőzően szinte kizárólag németajkúak éltek. A fennmaradt írásos dokumentumokban előforduló jobbágynevek alapján megállapítható, hogy a lakosság túlnyomó része már a 14. században is német (Böhm, 1995). Kutatásom helyszínén, Ágfalván bajor nyelvjárást használnak, mely terület nyelvileg Alsó-Ausztria folytatása. Erre a sajátos dialektusra jellemző, hogy olyan „ui” kettőshangzót használnak, mint pl. a Muida, Pui, Kui, g'mui, fluig'n (anya, fiú, tehén, elég, repülni). Ennél a nyelvjárásnál, mint a többinél is, megfigyelhető egy sajátos nyelvi fejlődés, mely a 20. század végére a bécsi

¹ egyetemi adjunktus, Soproni Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Kar Neveléstudományi és Pszichológiai Intézet, email: pasztor.eniko@uni-sopron.hu

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

nyelvhasználat beolvadását eredményezte. A falu középkorú lakossága ma már nem igen beszéli a „bairisch” Mundart-ot, hanem főképp az iskolai német nyelvtanulásnak köszönhetően a „Hochdeutsch”-ot használja (Böhm, 1995).

2. A kutatás bemutatása

Kutatásaim az Ágfalvi Napsugár Óvodában 1994-ben indult pedagógiai innovációnak a feltérképezésére irányultak, mely kutatómunkához elsősorban kvalitatív kutatási módszereket használtam. Az „*egy személy egy nyelv*” módszer bevezetésének és elterjedésének körülményeit kutattam fel, valamint annak hatását vizsgáltam különböző módszerek segítségével. Vizsgálódásaim kitérnek továbbá a program kidolgozási folyamatára, az abban részt vett oktatók, óvodapedagógusok, egyéb szakértők munkájának megismerésére, az innováció hatásának vizsgálatára az egykori óvodások életére, valamint az innováció terjedésére.

A kutatást elindító kérdéseim a következők voltak:

- 1) Mi hívta életre az Ágfalvi Napsugár Óvodából 1994-ben elindult, majd a soproni Bánfalvi Óvodában és a fertőrákosi óvodában is átvett pedagógiai innovációt, az „*egy személy egy nyelv*” idegennyelv-elsajátítási módszer alkalmazását?
- 2) Milyen tényezők együtthatása kellett az innováció sikerességéhez?
- 3) Hogyan történt az innováció terjedése?
- 4) Milyen előnyt jelentett a pedagógiai innováció az óvodás gyermekek beszédfejlődésére?
- 5) Miért ért véget néhány éven belül ez a nagyon ígéretes pedagógiai kezdeményezés?

2.1. A kutatás módszerei

Kutatásaim módszerül a kvalitatív interjút és a dokumentumelemzést választottam. A kvalitatív interjú sokféle változata közül a narratív interjú típust alkalmaztam. Narratív interjúkat az ágfalvi innovációt kidolgozó két oktatóval, valamint egy másik egykori oktatóval készítettem, akinek módszertani anyagokat is köszönhet a német nemzetiségi óvodapedagógus képzés. Interjúalanyom volt még az Ágfalvi Napsugár Óvoda egykori óvodavezetője, egy nyugdíjas és egy még ma is aktív német nemzetiségi óvodapedagógus, valamint az ágfalvi német-magyar óvodai csoport egyik egykori óvodása, akiknek a személyes visszaemlékezései további adalékkal szolgáltak a kutatási céloom eléréséhez. Adatközlőim mindnyájan hozzájárultak, hogy a tanulmányomban nevüket feltüntessem és az általuk közölt információkat felhasználhassam. A másik módszerem a dokumentumelemzés volt. Kutatásaim során számos olyan dokumentumot

(levelek, feljegyzések, pedagógiai program, tematikák, stb.) sikerült fellelnem, melyek segítségével következtetéseket vonhattam le az ágfalvi innovációval kapcsolatban.

2.2. A kutatás mintája

A kutatásom mintáját elsősorban a hozzáférési alapú mintavétel jellemezte, hiszen egyetemi oktatói munkámból kifolyólag könnyen kapcsolatba léphettem az innovációban érintettekkel. Mintavételem ugyanakkor célzott is volt, hiszen a kutatásom során az Ágfalvi Napsugár Óvodára, különös tekintettel az 1990-es évek óvodásaira, az óvodavezetőre, valamint a két akkori oktatóra, az innováció kidolgozóira szűkítve határoztam meg a mintámat. További információkhoz jutottam egy egykori oktatóval és nemzetiségi óvodapedagógussal készített interjúm során, akik nem kapcsolódtak közvetlenül az „egy személy egy nyelv” idegennyelvi nevelés meghonosítására történt kísérlethez, ugyanakkor visszaemlékezéseikkel tágitani tudták az ismereteimet a témával kapcsolatban. Az interjúk száma: 7.

A kutatásba bevont személyek	Munkakörük a vizsgált időszakban	Érintettségük a kutatási témában
Szauer Ágnes	Főiskolai oktató a Soproni Óvóképző Főiskolán a vizsgált időszakban.	Az ágfalvi innováció egyik kidolgozója. A német nemzetiségi óvodapedagógusok képzésében vett részt.
Tauber Ferenc	Főiskolai oktató a Soproni Óvóképző Főiskolán a vizsgált időszakban.	Az ágfalvi innováció egyik kidolgozója. A német nemzetiségi óvodapedagógusok képzésében vett részt.
Kovács Zsoltné	Az Ágfalvi Napsugár Óvoda vezetője 17 éven át 2021-ig.	A 2021-ben leköszönt óvodavezető több publikációval is rendelkezik az ágfalvi innovációval kapcsolatban.
Talabér Ferencné	Német nemzetiségi óvónő, majd oktató a Soproni Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Kar jogelődjénél.	Óvónőként, majd oktatóként részt vett a német nemzetiségi óvodapedagógusok képzésében, illetve módszertani anyagokat dolgozott ki számukra.
Dr. Gimesi Szabolcsné (Született Trackl Teréz)	Német nemzetiségi óvónő hallgató 1968 és 1970 között a Soproni Óvónőképző Intézetben, majd óvodapedagógus Sopron gyakorló óvodáiban, 2005-ben ment nyugdíjba.	Óvónőként részt vett a német nemzetiségi hallgatók képzésében.
Nyári Attila Lászlóné (született Babits Mária)	1983 és 1985 között a Soproni Óvónőképző Intézet német nemzetiségi szakán hallgató. 2010 óta nemzetiségi óvodapedagógus Sopronban a Bánfalvi Óvodában.	Jelenlegi óvodapedagógusi munkáját német nemzetiségi csoportban végzi.
Szakács Ivett	Az ágfalvi német-magyar óvodai csoport egykori óvodása 1994 és 1997 között.	Az ágfalvi óvodai innovációval kapcsolatban rendelkezik információkkal.

1. sz. táblázat: Primer minta

3. A kutatás reredményeinek bemutatása

3.1. Az óvodai innováció

Mielőtt rátérek az 1994-ben az Ágfalvi Napsugár Óvodában elindult német-magyar óvodai csoport és annak szervezési körülményeinek bemutatására, fontosnak gondolom megindokolni, miért is nevezem ezt a pedagógiai kezdeményezést innovációnak.

Az innováció kifejezésen azt értjük, amikor valaki vagy valami megújul, változtat valamit az addigi gyakorlatán (Dobos, 2002, Kissné Zsámboki, 2015). Százdí (1999) megfogalmazása szerint: *„Az innováció egy kreatív ötletből születő folyamatot jelöl, amely a későbbiekben megvalósítja az ötletet, végül a napi gyakorlatban alkalmazásra kerül, tehát a kreativitás innovatív produktummá válik”* (Százdí, 1999, 70. o.). Dobos (2002) pedig a következőket írja: *„Az innováció egyfelől változás, változtatás egy állandó kialakult gyakorlaton, illetve gyakorlathoz képest, másfelől alkalmazkodás is egy szüntelenül változó gyakorlathoz. E kétféle változtatási magatartás egy tudatosan tételezett, tervezett fejlesztés igényével történik, amely szerint jobb, eredményesebb, hatékonyabb, „minőségibb” lesz az új gyakorlat a korábbihoz képest”* (Dobos, 2002)³.

A Soproni Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Kar jogelődjénél az 1980-as évek közepétől számos óvodai pedagógiai program kidolgozása indult meg. A főiskola német tanszékén is dolgoztak abban az időben olyan oktatók, akikben fokozatosan érlelődött a változtatás szándéka. Az ágfalvi német-magyar óvodai csoport létrehozását kezdeményező két oktatót az újítás, a változtatni akarás, az óvodai németnyelv-fejlesztés addigi rutinjának a magasabb szintre emelése motiválta. Fokozatosan érlelődött bennük annak a felismerése, hogy azok az óvodai kezdeményezések a foglalkozásokon, amelyek során a nemzetiségi óvodapedagógus hallgatók sztenderd helyzetekben, rituálékban használják csak a német nyelvet, nem eredményezhetnek az óvodásoknál aktív nyelvhasználatot. A gyermekdalok, a mondókák, a körjátékok, a különböző ünnepeken való szereplések önmagukban nem eredményezhetnek aktív nyelvhasználatot.

3.2. Az „egy személy egy nyelv” elvén alapuló ágfalvi kétnyelvű óvodai csoport

A hosszas előkészületi munka, a tervezési és szervezési szakasz után végül 1994 szeptemberében elindulhatott Ágfalván egy olyan német-magyar nyelvű óvodai csoport, amely új szintet hozott a hazai kétnyelvű nevelést biztosító óvodák történetében. Az „egy személy egy nyelv”

³ Dobos Krisztina: Az innováció, In: Új Pedagógiai Szemle 2002/9 <http://folyoiratok.ofi.hu/uj-pedagogiai-szemle/az-innovacio> [2021.09.06..]

óvodai megjelenítése azt jelenti, hogy a csoportban egy magyar és egy idegennyelvű (jelen esetben német) óvodapedagógus foglalkozik együttesen a gyermekekkel. Ezek az óvodapedagógusok egymással németül kommunikálnak, de az óvodásokhoz mindegyik kizárólag a saját nyelvén beszélhet. A Kanadából elterjedt „egy személy egy nyelv”⁴ magyarországi adaptációját tűzte ki célul tehát a két oktató.

Németországból egy 20 éves óvónőt szerződtettek, aki gyakorlatilag kalandvágyból érkezett akkor Magyarországra. A Stuttgart környékéről érkezett óvónő mellé egy helybéli magyar óvodapedagógus került, aki a német nyelvet akkor már egész jól birtokolta. Az ő feladata a gyermekek magyar nyelven történő nevelése volt. Kettejük munkáját segítette még egy dajka, aki Szauer visszaemlékezései szerint nem beszélt németül. Tauber emlékei szerint azonban mindent értett, kommunikálni viszont valóban nem tudott.

A szervezők számára az is fontos szempont volt továbbá, hogy ez a csoport az óvoda többi részétől elszigetelt legyen. Éppen ezért tűnt kiváló megoldásnak, hogy a korábbi bölcsőde épületében kaptak helyet, hiszen így biztosítva volt annak izoláltsága. Egyedül a nyári hónapokban voltak összevonások az óvoda többi csoportjaival, de mint ahogy az egyik hajdani óvodás⁵ visszaemlékezéseiből megtudhatjuk, ezeket az időszakokat a gyermekek nem igazán kedvelték.

Az volt a projekt kitalálójának az elképzelése, hogy ez a német-magyar csoport egy hagyományos óvodai program mentén haladva működjön. A koncepciónak az is része volt, hogy az indulásnál a nap egy részében mindkét óvónő egyszerre legyen jelen a csoportban, viszont a hangsúly a német óvónő tevékenységén legyen.

Az elején természetesen akadtak nehézségek is. A Mai Sopron Vármegye című regionális hetilap 1996. április 5-i számában a következők olvashatók: *„Kezdetben a két Stuttgart környéki óvónőnek nem volt könnyű dolga, hisz egy szót sem tudtak magyarul, a gyermekek döntő többsége pedig nem tudott németül.”*⁶ *Ám kedves személyiségükkel, a mimika, a gesztusok, a*

⁴ Az „egy személy egy nyelv” kétnyelvű nevelést biztosító módszert J. Ronjat (1913) francia nyelvész alkalmazta családjában. A gyermekük nevelése során a szülők a saját anyanyelvüket használták, Ronjat a franciát, felesége pedig a német nyelvet, így vált gyermekük kétnyelvűvé. A módszer ma az egyik legkedveltebb kétnyelvű nevelési módszer, amely használatával eredményes nyelvszajátítást produkálhatunk (Hartl – Babai – Kovácsné, 2014, pp.15.).

⁵ Szakács Ivett (SZI) a testvérével együtt volt óvodás ebben a csoportban. Ágfalván élnek, a német nemzetiség tagjai. Apai nagymamája Ulm mellől származik, aki németül beszélt a családtagokkal. SZI az óvodát követően német nemzetiségi általános iskolában, majd német nemzetiségi gimnáziumban folytatta tanulmányait. A német nyelvből, hasonlóan az egykori óvodás társaihoz, mindenhol kimagasló teljesítményt nyújtott. Az ELTE BTK-n német tolmács – fordító szakon végzett. Jelenleg Ausztriában dolgozik.

⁶ Kétnyelvű óvoda – sikeres kísérlet. In: Mai Sopron Vármegye, 1996.04.05., p. 4. A lap már két Stuttgart környéki óvónőről tesz említést. Az egyikük Siegrun Veigel Ágfalván, a másikuk, Monika Knaus pedig a lap megjelenésekor már Fertőrákoson is működő, a szintén az „egy személy egy nyelv” elvén működő csoportban dolgozott.

hanglejtés és intonáció segítségével s persze sok-sok türelemmel sikerült a német nyelvet „megtapasztalhatóvá”, élményszerűvé tenni.”⁷ Előfordult, hogy a német óvónő elkeseredett, számos nehézséggel kellett ugyanis szembenéznie. Néha úgy érezte, nem tud megfelelően haladni a magyar gyermekek fejlesztésében.

3.3. Az ágfalvi óvodai innováció eredményeinek összegzése

Az ágfalvi német-magyar nyelvű óvodai csoportnak rövid idő alatt híre ment a szakmai körökben. Beszédes azonban, hogy az akkori képző intézményről, a Benedek Elek Főiskoláról senki nem volt kíváncsi arra, milyen pedagógiai kísérlet folyik ebben az intézményben. Sem az oktatók, sem a főiskola vezetése nem tett látogatást náluk. A hallgatók számára sem tették lehetővé, hogy ott is bővíthessék szakmai ismereteiket és gyakorlati tudásukat. A szervezők szerint, a főiskolán erősen kételkedve, fenntartásokkal fogadták az ő kísérletüket. Tauber szerint attól tartottak, hogy a gyermekek kognitív szempontból sérülhetnek, vagyis, hogy a világról szerzett ismereteik torzulva juthatnak át hozzájuk. A másik pedig az anyanyelv féltése volt, amivel elsősorban érvelni próbáltak. Tauber azt is fontosnak tartotta hangsúlyozni, hogy az ágfalvi csoportba nem kerülhetett be olyan gyermek, akit egy kicsit is problémásnak éreztek a beszédprodukciója vagy esetleg más területen, nehogy negatív hatással legyen az a kísérlet végeredményét illetően.

Az ágfalvi óvodai projekt iránt azonban a német nemzetiségi óvodapedagógusos társadalom képviselői kifejezetten nagy érdeklődést mutattak. Sokan mentek el megnézni ezt a csoportot az ország minden részéből, sőt külföldről is. Elsősorban azok tettek ott látogatást, akik hasonlóan gondolkodtak a korai idegennyelv-fejlesztésről. A sajtó érdeklődése is végig kísérte az ott zajló történéseket.

A gyermekek német nyelvi fejlődésével kapcsolatban a szervezők, Szauer és Tauber azt hangsúlyozzák, hogy tisztában voltak azzal, hogy a nyelvnél a fejlődés nem lehet gyors. Ráadásul a gyerekek képességei és tempója is eltérő. „Gyermekenként változó hosszúságú az az idő, amíg a gyermekektől német szót lehet hallani, tehát amíg hallott-tanult szókincsüket aktívan s maguktól használják. Sigrun Veigel gyermekei másfél év után hat-nyolcszavas mondatokat is tudnak spontán képezni”.⁸ – olvasható egy egykori regionális hetilapban.

Szauer szerint a gyerekek első megnyilvánulásai német nyelven az öltözködéshez kötődtek. Naponta többször öltöztek fel-le az óvodában, és ilyenkor mindkét óvónő a saját nyelvén szólt hozzájuk. „*Schuhe anziehen!*” vagy „*Schuhe binden!*” - hallhatták az óvodások naponta

⁷ u.o.

⁸ Kétnyelvű óvoda – sikeres kísérlet. In: Mai Sopron Vármegye, 1996.04.05., p.4.

akár többször is a német óvónőjüktől ezt a kevésbé udvarias kifejezést. Aztán az is megtörtént, hogy a gyerekek, amikor nem tudtak kibújni a pulóverükből vagy nem tudták felhúzni a kabátjukon a cipzárt, odamentek a Tante Sigrunhoz, hogy: „*Tante Sigrun, bitte Schuhe binden!*” Tauber az Übergeneralisierung kifejezést említi erre, amikor a gyerekek a nyelvet a szituációkhoz kötik, és a hasonló tartalomra hasonló fogalmat használnak.

Azok a gyermekek, akik már második vagy harmadik éve jártak a csoportba, kommunikálni tudtak német nyelven az óvónővel, de akár egymás között is. Játék közben is figyelték a gyerekek reakcióit. Hallhatták, amikor babázás közben egy kislány például németül beszélt a babájához. A legfeltűnőbb talán a névelőtévesztés volt, elsősorban a nőnem javára. Nyelvtani hibák egyébként csak elvétve akadtak. Akcentusuk nem igazán volt, kicsit svábos vagy, ahogy Tauber fogalmaz: „*Sigrunos kiejtésük*” volt. A fent idézett hetilapban a gyerekek német kommunikációjával kapcsolatban ezt olvashatjuk: „*[...] van olyan gyermek is, aki még mindig csak magyarul reagál, de a beszédértés terén e gyerekek is szinte mindent értenek. Naponta tapasztalhatók kedves jelenetek, amelyek azt igazolják, hogy a gyermekek mindenféle nehézség nélkül el tudják sajátítani, mégpedig játékosan a németet mint második nyelvet, s még élvezik is. Ezt a szülők is megerősítik, akik gyermekeiket odahaza gyakran kapják azon, hogy németül énekelnek, számolnak, vagy beszélnek.*”⁹ A szülők visszajelzéseiből derült ki az is, hogy a gyerekek általában otthon mindent újra eljátszottak, ami aznap az óvodában történt.

A gyermekek beszédfejlődését összefoglalva Tauber elmondta, hogy ezek a gyerekek kommunikációra voltak képesek. Nagyon jól visszatükrözi ezt egy egykori videofelvétel, melyen a gyerekeknek a német óvónő egy báb jelenetet ad éppen elő. Ebből jól érzékelhető a gyermekek idegennyelvi tudásszintje, hiszen az óvodások folyamatosan bekiabáltak németül, tehát aktív közreműködők voltak ezen a nyelven. Ezek a gyerekek az óvodáskoruk végére beszéltek németül, de természetesen hangsúlyozni kell azt is, hogy nem tökéletesen.

1995-ben a Sopronhoz közeli Fertőrákos, majd a soproni Bánfalvi Óvoda is bekapcsolódott a német-magyar óvodai projektbe. Ez utóbbi intézményben volt egy rövid időszak, amikor Ausztriából érkeztek óvónők, és az ő közreműködésükkel próbálkoztak az „*egy személy egy nyelv*” módszer bevezetésére. Később Eisenstadtból járt át Bánfalvára naponta egy osztrák óvónő. Rövid idő után azonban ezekkel a kísérletekkel felhagytak, és minden nemzetiségi csoportjukban visszatértek a Talabér Ferencné által kidolgozott módszerre, amit azóta is használnak.

⁹ Kétnyelvű óvoda – sikeres kísérlet. In: Mai Sopron Vármegye, 1996.04.05., p. 4.

4. Összegzés

Kutatásaim során ellentmondásos kép bontakozott ki az ágfalvi német-magyar óvodai csoport megszüntetésének idejét illetően. Tény, hogy ez az amúgy a gyerekek idegennyelvi kommunikációját tekintve nagyon eredményes innováció, rövid ideig volt csak működőképes. Szauer 1997-re teszi a megszűnés évét. Sok tényező egybeesése eredményezte azt, hogy végül az „egy személy egy nyelv” módszer nem tudott gyökeret verni e határmenti településen. A két egykori szervező, Szauer és Tauber szerint az általuk megálmodott és elindított óvodai innováció befejezéséhez hozzájárult többek között az, hogy egyikőjük sem tudta kellően menedzselni ezt az ágfalvi kísérletet, továbbá nem volt biztosított ennek az általános iskolai folytatása sem, egyre nehezebben volt megoldható a németnyelvi óvónők biztosítása Ágfalván, Fertőrákoson és Sopronban is, de szerepe volt az innováció befejezésében a szülői összefogás hiányának, valamint annak is, hogy az akkori soproni képző nem vállalta fel és nem támogatta ezt a pedagógiai kezdeményezést.

Vizsgálódásaim során egyértelműsíthető, hogy egy pedagógia innováció sikere több tényező együtt hatásán alapszik. Hiába a lelkes oktatók megfeszített munkája, a jóakarató emberek összefogása, a szülők pozitív hozzáállása, a gyermekek idegennyelvi kommunikációjának nagyarányú fejlődése, a szaktudományi háttérrel biztosító akkori felsőoktatási képző közömbössége, valamint a mára már egyértelműen megcáfolt hamis teóriák a korai idegennyelvi fejlesztéssel kapcsolatban, megpecsételhetik egy remek kezdeményezés további sorsát.

BIBLIOGRÁFIA

- Böhm, A. (1995). *Ágfalvi mozaik – Agendorfer Mosaik*. Sopron: Patriot Kiadó.
- Dobos, K. (2002): Az innováció. *Új Pedagógiai Szemle*, 52. évf. 9. sz., pp. 38–48. [online] <http://folyoiratok.ofi.hu/uj-pedagogiai-szemle/az-innovacio> [2021. 09.06.]
- Hartl, É.– Babai, Zs.– Dr. Kovácsné Vinkovics, É. (2014): *Módszertani kézikönyv az óvodai magyar-német kétnyelvű neveléshez*. [online] Nyugat-magyarországi Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Kar. [online] http://publicatio.uni-sopron.hu/336/1/Multiling_modszertani_konyv_m2VEva_vegleges_javitott_kepekkel_u.pdf [2021. 10. 04.]
- Kétnyelvű óvoda – sikeres kísérlet. *Mai Sopron Vármegye*, 1996.04.05., pp. 4.
- Kissné Zsámboki, R. (2015). *Egy Freinet-szellemű óvodai innováció az 1990-es évek alternatív pedagógiai mozgalmában*. Pécs: Edenscript Kft.
- Százdi, A. (1999). Szakmai fejlesztés az iskolában. *Új Pedagógiai Szemle*, 49.. évf. 6. sz., pp. 69–85.

PÁSZTOR, ENIKŐ

AN EMPIRICAL STUDY OF THE “ONE PERSON ONE LANGUAGE” FOREIGN LANGUAGE INSTRUCTION
METHOD IN THE SUNSHINE PRESCHOOL IN ÁGFALVA

In 1994, Sunshine Preschool (Napsugar Ovoda) in Ágfalva, introduced “one person one language,” an innovative, new method to teach foreign languages in preschools. My research is focused on this short-lived but successful experiment. I wanted to find out how this proven and effective method was implemented and how the preschool ensured daily instruction by native speakers. I will describe multiple aspects of my primary research.

TARY BLANKA¹

Tanárok és tanárjelöltek olvasási stratégia használata és olvasási szokásai anya,- illetve idegen nyelven

A tanárok lényeges hatást gyakorolnak diákjaik olvasására, ezért fontos vizsgálni ezt a kevésbé kutatott területet. Célunk, hogy feltárjuk a mintában szereplő tanárok (N=256) és tanárjelöltek (N=70) olvasási szokásait és olvasási stratégia használatát anya- és idegen nyelven a MARS (Metacognitive Awareness of Reading Strategies) magyar változatának itemeivel (Molitorisz, 2013), és olvasási szokásokra vonatkozó zártvégű kérdések elemzésével. Az eredmények szerint a mintában szereplők kevesebb olvasási stratégiát használnak, és kevesebbet olvasnak idegen nyelven. Jellemzően a rövid szövegeket és az átfogó stratégiákat preferálják anya- és idegen nyelven. Jelen kutatás eredményei egy lépés afelé, hogy jobban megismerjük a magyar tanárok és tanárjelöltek saját olvasását.

Elméleti háttér

Olvasási stratégiák

„Olvasási stratégiáknak nevezzük azokat a tudatosan végzett műveleteket, amelyek célja a szöveg célunknak megfelelő szintű megértése” (Steklács, 2013, p. 69). Emellett segítik a szöveg dekódolását, a szavak megértését, és jelentés alkotását a szövegből (Afflerbach, Pearson és Paris, 2017). Előfordulhat, hogy a diákoktól azt kívánják, a szöveget az első szótól kezdve, balról jobbra olvassák el, valójában ennél sokkal hatékonyabb módok is léteznek egy szöveg megértéséhez (Isakson & Isakson, 2017). Metakognitív olvasás, vagyis tudás az olvasó saját olvasási folyamatairól és szövegértési képességeiről (Józsa és Steklács, 2012) a jó olvasó ismérve, aki sok stratégiát ismer, és azokat a szöveg nehézségétől függően rugalmasan alkalmazni tudja (Paris & Flukes, 2005). A stratégikus gondolkodás a szöveg megértése mellett fejleszti az olvasási fluenciát (Kazi, Mokhal & Ashad, 2020), elősegíti az önhatékony tanulást (Reutzel, 2017) és együtt jár az olvasási motivációval (Józsa és Józsa, 2014). Az olvasási stratégiák területe kutatott téma, arról viszont kevés információnk van, hogy pontosan hogyan történik az olvasás fejlesztése Magyarországon 4. osztály után (Zs. Sejtes, 2015), illetve hogy maguk a tanárok milyen olvasási stratégiákat használnak. Mivel a tanárok metakognitív tudása az olvasásukról

¹ PhD hallgató, SZTE BTK Neveléstudományi Doktori Iskola; email: tary.blanka@edu.u-szeged.hu

befolyásolja diákjaik szövegértését (Soodla, Jogi és Kikas, 2017), hasznos lenne többet tudniuk a témáról.

Olvasási szokások

Az olvasási szokásokat jellemzően a következő kérdésekkel vizsgálják: kedvenc író, olvasással töltött órák/percek, bizonyos idő alatt elolvasott könyvek száma, olvasás idegen nyelven (pl. Rimensberger, 2014; Tóth, 2020). Tóth (2020) alapján a 18 év feletti magyar lakosság olvasási szokásaiban az elmúlt évtizedekhez képest a nem olvasók és a rendszeres olvasók tábora is nőtt. Az idegen nyelvű szépirodalom olvasása 2019-ben növekedett 2017-hez képest. Tipikusan rövid szövegeket olvasnak, ami a nemzetközi szakirodalom alapján jellemzi a tanárokat és tanárjelölteket is (pl. Rimensberger, 2014). Hódi, B. Németh és Tóth (2017) tanulmányából kiderül, hogy a tanítók átlagosan 2-3 órát töltenek szakmai és irodalmi szövegek olvasásával. Kálmán (2019) a felsőoktatás oktatóit vizsgálva jut arra a következtetésre, hogy a képzés és olvasás általi szakmai fejlődés kevésbé jellemző, mint más szakmai fejlődést nyújtó lehetőségek kihasználása. Broemmel, Evans, Lester, Rigell és Lochmiller (2019) kutatásából kiderül, hogy bár a tanárok 98%-a olvasott szakirodalmat az elmúlt egy évben, olvasásuk gyakorisága különböző időszakokban nagyon változó. Rwoo Peng és Halim (2020) arról számol be, hogy idegen nyelven kevés különböző típusú szövegeket olvasnak a tanárok, melyek jellemzően könnyű olvasmányok. Stoffelsma (2018) tanárjelölteket vizsgálva azt találta, hogy míg sok időt töltenek egyetemi feladatokkal, jóval kevesebb időt töltenek szakirodalomolvasással. Ezek az eredmények adhatnak okot aggodalomra, mert kutatások igazolták, hogy a gyenge olvasók néhány típusú, műfajú szöveget olvasásnak és kevés időt töltenek olvasással (Józsa és Steklács, 2012). A helyzet javulását a kutatók az oktatáspolitikai és az intézmények támogatásától várják, mely különösen szükséges, mert a tanárok olvasási szokásai hatással vannak tanításukra, idegen nyelvi olvasásuk pedig más idegen nyelvi képességeiket is erősítheti (Abott, Lee és Rossiter, 2017; Cho és Krashen, 2019).

Kutatási kérdések

Több nemzetközi kutatás foglalkozik idegen nyelvi stratégiák felmérésével, Magyarországon viszont ez kevésbé jellemző (Habók és Magyar, 2021). Anya- és idegen nyelvi stratégiák egyszerre történő vizsgálata eltérő eredményekkel szolgált, ezért további kutatások szükségesek a pontosításhoz (Xin, Ismail és Abd Aziz, 2016). A tanárok és tanárjelöltek olvasási szokásairól kevés aktuális információ áll rendelkezésünkre. Mivel a tanárok tudása jelentős hatással van a diákokra (Abott, Lee és Rossiter, 2017), fontos a tanárok és tanárjelöltek saját olvasási szokásait

és olvasási stratégia használatát megvizsgálni anya- és idegen nyelven. Ennek érdekében a jelen kutatás következő kérdésekre keresi a választ:

- (1) Van-e különbség a tanárok és tanárjelöltek olvasási stratégia ípus használata között?
- (2) Milyen arányban használnak stratégiatípusokat anya- és idegen nyelven?
- (3) Van-e különbség a tanárok és tanárjelöltek olvasási szokásai között anya- és idegen nyelven?
- (4) Milyen olvasási szokásaik vannak anya- és idegen nyelven?

Minta

A kutatásban összesen 326-an vettek részt. Két almintát képeztünk, melyek: N=256 tanár és N=70 tanárjelölt. A résztvevők kényelmi mintavétellel lettek bevonva, akik főként egy adott magyarországi nyelviskolaláncban dolgoznak tanárként, vagy 2000-2019 között egy magyarországi egyetemen tanárképzésben vettek részt. A kitöltők átlagosan két idegen nyelvet tudnak valamilyen szinten.

Mérőeszköz

A MARSÍ kérdőív magyar itemeit adaptáltuk a kutatáshoz (Molitorisz, 2009). Mokhtari és Reichard (2002) 30 stratégiát választottak ki kutatásaikkal mint indikátort az olvasásstratégia-használat jellemzésére a mérőeszközükben. Ezeket három csoportra osztották. Az átfogó (*global*) stratégiák előkészítik az olvasást, a szöveg globális áttekintésére vonatkoznak. Például: „Átnézem a szöveget olvasás előtt, hogy lássam, miről szól” (Molitorisz, 2009, p. 302). A probléma-megoldó (*problem-solving*) stratégiák segítik a szövegben történő navigálást, főként akkor támaszkodik rájuk az olvasó, ha a szöveg nehezzé válik. Például: „Lassan, de gondosan olvasok, hogy biztosan megértssem, amit olvasok” (Molitorisz, 2009, p. 301). A támogató (*support*) stratégiák valamilyen külső, praktikus segédeszköz használatával támogatja az olvasást. Például: „A szöveg legfontosabb gondolatait leírva összefoglalom” (Molitorisz, 2009, p. 302). A jó olvasó kevesebb funkcionális jellegű segítséget vesz igénybe (pl. szótár) mert az lassíthatja az olvasást és inkább több stratégiát működtet (Mokhtari és Reichard, 2002).

Az eredeti kérdőívben 5-fokú intenzitás skálán (soha-mindig) jelezhetik a résztvevők olvasási stratégia használatuk gyakoriságát. A jelen kutatásban átalakítottuk az állításokat dichotóm itemekké. Ennek oka, hogy arra kértük a kitöltőket, az adott stratégia állításokat anya- és idegen nyelvre is értelmezzék. Így nem ismételtük meg a kérdőív itemeit, ami kétszer hosszabbá tette

volna a mérőeszközt. Az olvasási stratégiák használatára általánosságban kérdeztünk rá, nem kizárólag tanulási célra vonatkozóan.

Jelen tanulmányban a MARSÍ kérdőív eredményei mellett az olvasási szokásokra vonatkozó zárt végű kérdéseire kapott válaszokat elemezzük. Az olvasási szokások kutatásában tipikusan használt kérdések helyett a jelen kutatás az olvasás különböző kommunikációs céljaira kérdezett rá anya- és idegen nyelven. Ezek a következők: elektronikus kapcsolattartás (email, közösségi média), tájékozódás a világban történő eseményekről (hírek), szakmai fejlődés (szakirodalom) és kulturális tájékozottság (szépirodalom). A résztvevők 5-fokú intenzitás skálán jeölték válaszukat (soha-nagyon gyakran).

A mérőeszköz vizsgálata

A MARSÍ itemeket kérdőívként kezelve megfelelő reliabilitás értéket kaptunk, a Cronbach alfa értéke 0,92. Faktoranalízist végeztünk az anya- és idegen nyelvi stratégiákra egyaránt. A KMO index mind két esetben 0,84, a Bartlett próba mind a két esetben szignifikáns ($p < 0,01$). Ezek alapján a kérdőív alkalmas a faktoranalízis elvégzésére. A három faktor azonban eltérő mintát mutat az eredeti kérdőívtől. Anyanyelvi stratégiákat vizsgálva 21 változó lett figyelembe véve, mert ezeknek van 0,4 feletti értéke. A faktorok a következőképp alakultak. Az első faktor: N=7 átfogó stratégia; második faktor: N=8 támogató-, és N=1 problémamegoldó stratégia; a harmadik faktor N=1 átfogó-, N=3 problémamegoldó-, és N=1 támogató stratégia. Idegen nyelvi stratégiák esetében mind a 30 változó értéke 0,4 feletti. Az első faktor: N=10 átfogó-, N=7 problémamegoldó-, és N=3 támogató stratégia; második faktor N=3 átfogó, N=3 támogató stratégia; harmadik faktor: N=3 támogató-, és N=1 problémamegoldó stratégia. Mivel a kérdőív megbízhatónak bizonyult a Cronbach alfa értéke alapján, és a KMO index is magas, érdemes elemezni a kérdőívet mert úgy véljük, értékes eredményekkel járulhatunk hozzá a tanárokról és tanárjelöltekről eddig összegyűjtött ismeretekhez.

Eredmények

Olvasásistratégia-használat

Az alminták olvasási stratégiatípusok használatának átlagai anya- és idegen nyelven az *1. táblázatban* található. Az anyanyelven használt olvasási stratégiák összehasonlításakor a kétmintás t-próba szignifikáns különbséget talált az alminták között mindhárom stratégiatípus esetében. Az idegen nyelvre vonatkozóan a kétmintás t-próba szignifikáns különbséget talált

az alminták között a problémamegoldó és a támogató stratégiák használatában, az átfogó stratégiákat hasonló arányban használják. Az átlagokat tekintve szignifikáns különbségek esetén a tanárjelöltek használnak több olvasási stratégiát, mint a tanárok.

	átfogó (M) N=13		problémamegoldó (M) N=8		támogató (M) N=9	
	a.ny.	i.ny.	a.ny.	i.ny.	a.ny.	i.ny.
tanárjelöltek	8,9	7,3	5,3	5,5	3,9	4
tanárok	7,9	6,3	4,5	4,1	3,1	2,6

Megj.: a.ny. = anyanyelv; i.ny. = idegen nyelv

1. táblázat: Tanárok és tanárjelöltek olvasási stratégiatípusok használatának átlagai anya- és idegen nyelven

Mindkét almintában anyanyelven a páros t-próba szignifikáns különbséget mutatott mind-egyik olvasási stratégiatípus között típuspáronként. Az átlagokból látszik, hogy legintenzívebb az átfogó stratégiák használata, majd a problémamegoldó-, végül a támogató stratégiák (1. táblázat). Mindkét almintában az idegen nyelvi olvasásstratégia-használatban szignifikáns különbség van a három olvasási stratégiatípus között típuspáronként. Ugyan az a tendencia olvasható ki az átlagokból, mint anyanyelven. Az anya- és idegen nyelvi olvasásstratégia-használatot összehasonlítva a tanárjelöltek körében típusonként csak az átfogó stratégiák esetében találtunk szignifikáns különbséget, míg a tanároknál mindegyik stratégia típuspáronként szignifikánsan eltér.

Olvasási szokások

A két almintán négy szövegtípus olvasásának átlagai anya- és idegen nyelven a 2. táblázatban találhatóak. Anyanyelvi olvasási szokások összehasonlításakor a kétmintás t-próba nem talált szignifikáns különbséget a két almintán között, ezért együtt elemezzük őket. Az idegen nyelvi olvasási szokások összehasonlításakor a kétmintás t-próba alapján a szakirodalom kivételével a megadott szövegeket eltérő gyakorisággal olvassák a két almintában szereplők. Az átlagok alapján elmondható, hogy a tanárjelöltek gyakrabban olvasnak idegen nyelven a tanárokhöz képest.

	email, közösségi média (M)		hír (M)		szakirodalom (M)		szépirodalom (M)	
	a.ny.	i.ny.	a.ny.	i.ny.	a.ny.	i.ny.	a.ny.	i.ny.
tanárjelöltek	4,5	3,1	4,1	3,4	3,9	3	3,8	2,7
tanárok		2,7		2,7		2,9		2,2

Megj.: a.ny. = anyanyelv; i.ny. = idegen nyelv

2. táblázat: Tanárok és tanárjelöltek négy szövegtípus olvasásának átlagai anya- és idegen nyelven

A két almintát együtt vizsgálva, anyanyelvi olvasási szokásokat tekintve a páros-t próba alapján a szépirodalom és a szakirodalom olvasása között nincs szignifikáns különbség, az összes többi esetben viszont van. Az átlagok alapján megállapítható, hogy leggyakrabban az emailt és közösségi médiát olvassák, ezt követik a hírek majd a szakirodalom és a szépirodalom (2. táblázat). Idegen nyelvi olvasási szokásokat külön vizsgáltuk két almintában, mivel ebben eltérést mutatott a kétmintás t-próba. Bár az átlagok eltérőek, a két almintában az idegen nyelvi olvasási szokásában a páros-t próba alapján a hír illetve az email és közösségi média olvasása között nincs szignifikáns különbség, a szépirodalom és szakirodalom viszont szignifikánsan eltér a többi kategóriától. A tanárjelöltek az átlagok alapján leggyakrabban híreket olvasnak, ezt követi az email és közösségi média majd a szakirodalom és szépirodalom. A tanárok viszont leggyakrabban szakirodalmat olvasnak, ezt követi a hírek majd az email és közösségi média és a szépirodalom. Az anya- és idegen nyelvi olvasási szokások minden esetben szignifikánsan eltérnek egymástól, az anyanyelv javára mindkét almintában (2. táblázat).

Következtetések

Az első kutatási kérdés a tanárok és tanárjelöltek olvasási stratégiahasználata közötti különbséget vizsgálta anya- és idegen nyelven. Erre azt a választ kaptuk, hogy a tanárjelöltek több olvasási stratégiát használnak anya- és idegen nyelven. Asikcan és Saban (2018) azt találta, hogy az olvasásstratégia-használat és az olvasási szokások összefüggnek: aki többet olvas, az több stratégiát is működtet. Jelen kutatásban ez félig igazolódott be: míg a tanárjelöltek idegen nyelven gyakrabban olvasnak és több stratégiát is használnak, mint a tanárok addig anyanyelven nincs ilyen eltérés. A második kérdés az olvasási stratégiatípusok arányára kérdezett anya- és idegen nyelven. A stratégiatípusok aránya azonos mintát követ a tanárok és tanárjelöltek körében, amely megegyezik a szakirodalommal: leggyakrabban átfogó-, majd problémamegoldó-, végül támogató stratégiák használata – ami gyakorlott olvasókra utal (pl. Koulianaou és Smaratzki, 2018).

A harmadik kérdés tanárok és tanárjelöltek olvasási szokása közötti különbséget vizsgálta. Az eredmények alapján az idegen nyelvi olvasási szokásaikban van eltérés. A negyedik kérdés a jellemző olvasási szokásokat vizsgálta anya- és idegen nyelven. Anyanyelven a rövid szövegeket részesítik előnyben, ami megerősíti az előző kutatások eredményeit. A két almintha közötti, idegen nyelvi olvasási szokásokban való eltérésre már utaltunk az első kérdésnél. Továbbá, a tanárjelöltek idegen nyelven is rövid szövegeket preferálnak. Az idegen nyelvű szakirodalom olvasása nem tér el egymástól a tanárok és tanárjelöltek körében, azonban míg az

átlagok alapján ez a szöveg a tanárjelölteknél a harmadik helyen áll, a tanároknál az elsón. Tehát a tanárjelöltek számára hangsúlyosabb a kapcsolattartás és ismerni a világban történő eseményeket idegen nyelven is (bár ez szignifikánsan alacsonyabb az anyanyelvihez képest), míg a tanárookra jellemzőbb, hogy inkább anyanyelven olvasnak, az idegen nyelvet főként a szakirodalom olvasására használják – ennek gyakorisága viszont nem intenzívebb a tanárjelöltekéhez képest.

4. Összegzés

A jó olvasó az olvasási helyzethez illeszkedő stratégiát használja, ehhez azonban szükséges változatos stratégiák ismerete (Steklács, 2013). A jelen kutatásból az nem derült ki, hogy az olvasási stratégiák használata elegendő-e a válaszadók számára, ebben a témában további kutatás szükséges. Azt viszont megtudtuk, hogy nem sokkal több, mint a felét használják a kérdőívben felsorolt stratégiáknak, ezért érdemes lehet több stratégiával is megismerkedniük és ezt a tudást idegen nyelven is alkalmazniuk. A tanárjelöltek anya- és idegen nyelvi-, a tanárok anyanyelvi olvasási szokásaira jellemző a rövid szövegek olvasása. Ez az eredmény a szakmai fejlődés és a kulturális tájékozódás hangsúlyozására hívja fel a figyelmet.

BIBLIOGRÁFIA

- Abbott, M. L. – Lee, K. – Rossiter, M. J. (2017). Enhancing the Impact of Evidence-based Publications on K-12 ESL Teacher Practices. *Alberta Journal of Educational Research*, 63. évf. 2.sz. pp. 193–213.
- Afflerbach, P. – Pearson, P. D. – Paris, S. D. (2017). Skills and strategies: their differences, their relationships and why they matter. In. Mokhtari, K. (Ed.), *Improving reading comprehension through metacognitive reading strategies instruction*, (pp 33–49). Lanham, Maryland: Rowman & Littlefield.
- Aşıkcan, M. – Saban, A., (2018). Prospective teachers' metacognitive awareness levels of reading strategies. *Cypriot Journal of Educational Science*, 8.évf. 1.sz. pp. 23–30.
- Broemmel, A. D. – Evans, K. R. – Lester, J. N. – Rigell, A., & Lochmiller, C. R. (2019). Teacher reading as professional development: insights from a national survey. *Reading Horizons: A Journal of Literacy and Language Arts*, 58.évf. 1.sz. pp. 1–21.
- Cho, K. S. – Krashen, S. (2019). Pleasure reading in a foreign language and competence in speaking, listening, reading and writing. *TEFLIN Journal*, 30. évf. 2. sz. pp. 231–236. DOI: [10.15639/teflinjournal.v30i2/231-236](https://doi.org/10.15639/teflinjournal.v30i2/231-236)

- Habók, A., – Magyar, A. (2021). Tanárszakos hallgatók angolnyelv-tanulási és online olvasás-istratégia-használata közötti összefüggések. *Neveléstudomány: oktatás kutatás innováció*, 9. évf. 1. sz. pp. 48–59. DOI: [10.21549/NTNY.32.2021.1.5](https://doi.org/10.21549/NTNY.32.2021.1.5)
- Hódi, Á. – B Németh, M. – Tóth, E. (2017). Második évfolyamos tanulók szövegértés teljesítményének alakulása az olvasástanítás személyi, módszertani és környezeti feltételeinek tükrében. *Magyar Pedagógia*, 117. évf. 1.sz. pp. 95–136. DOI: [10.17670/MPed.2017.1.95](https://doi.org/10.17670/MPed.2017.1.95)
- Józsa K. – Steklács J. (2012): Az olvasás tanításának tartalmi és tantervi szempontjai. In. Csapó Benő és Csépe Valéria (Ed.), *Tartalmi keretek az olvasás diagnosztikus értékeléséhez*, (pp 137–188). Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Józsa, G. – Józsa, K. (2014). A szövegértés, az olvasási motiváció és a stratégiahasználat összefüggése. *Magyar Pedagógia*, 114. évf. 2. sz. pp. 67–89.
- Isakson, R. L. – Isakson, M. B. (2017). Preparing college students to learn more from academic texts through metacognitive awareness of reading strategies. In. Mokhtari, K. (Ed.), *Improving reading comprehension through metacognitive reading strategies instruction*, (pp 155–175). Lanham, Maryland: Rowman & Littlefield.
- Kazi, A. S. – Moghal, S. – Asad, Z. (2020). Metacognitive awareness of reading strategies for academic materials: a study of undergraduate students in Pakistan. *Global Social Sciences Review*, 5. évf. 1.sz. pp. 44–51. DOI: [10.31703/gssr.2020\(V-I\).05](https://doi.org/10.31703/gssr.2020(V-I).05)
- Kálmán O. (2019). A felsőoktatás oktatói: elképzeléseik a tanításról és a saját szakmai tanulásukról. *Magyar Pedagógia*, 119. évf. 3. sz. pp. 173–197. DOI: [10.17670/MPed.2019.3.173](https://doi.org/10.17670/MPed.2019.3.173)
- Koulidou, M. – Samartzis, S. (2018). Greek teachers' metacognitive awareness on reading strategies. *New Trends and Issues Proceedings on Humanities and Social Sciences*, 5. évf. 1.sz. pp. 68–74.
- Mokhtari, K. – Reichard, C. A. (2002). Assessing students' metacognitive awareness of reading strategies. *Journal of Educational Psychology*, 94. évf. 2. sz. pp. 249–259. DOI: [10.1037//0022-0663.94.2.249](https://doi.org/10.1037//0022-0663.94.2.249)
- Molitorisz A. (2009). Szakközépiskolás tanulók olvasásistratégia-használatának felmérése a MARSÍ kérdőívvel. *Magyar Pedagógia*, 109. évf. 3. sz. pp. 287-313.
- Reutzel, D. R. (2017). The Construction-Integration model of text comprehension: A lens for teaching the Common Core Reading Standards. In. Mokhtari, K. (Ed.), *Improving reading comprehension through metacognitive reading strategies instruction*, (pp. 69–92.). Lanham, Maryland: Rowman & Littlefield.

- Rimensberger, N. (2014). Reading is very important, but...: taking stock of South African student teachers' reading habits. *Reading & Writing-Journal of the Reading Association of South Africa*, 5. évf. 1.sz. pp. 1–9. DOI: [10.4102/rw.v5i1.50](https://doi.org/10.4102/rw.v5i1.50)
- Rwoo, S. A. – Peng, C. F. – Halim, H. A. (2020). A study on Malaysian English language teachers' reading habits: types of materials read and rate of extensive reading. *Language*, 3. évf. 10.sz. pp. 18–34. DOI: [10.35631/IJHPL.310003](https://doi.org/10.35631/IJHPL.310003)
- Steklács J. (2013). *Olvasási stratégiák tanítása, tanulása és az olvasásra vonatkozó meggyőződés*. Budapest: Nemzedékek Tudása Tankönyvkiadó Zrt.
- Stoffelsma, L. (2018). Short-term gains, long-term losses? A diary study on literacy practices in Ghana. *Journal of Research in Reading*, 41. évf. 1. sz. pp. 66–84. DOI: [10.1111/1467-9817.12136](https://doi.org/10.1111/1467-9817.12136)
- Tóth M. (2020). A hazai felnőtt lakosság olvasási és könyvtárhasználati szokásai 2019-ben. In: „Az én könyvtáram”: Módszertani mozaikok: Kutatások és válogatott tanulmányok gyűjteménye, (pp. 277–317). Budapest: Fővárosi Szabó Ervin Könyvtár.
- Xin, Y. – Ismail, F. B. – Abd Aziz, A. B. (2016). L1 and L2 Reading Strategies Connection: A Review of Past Studies. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 7. évf. 1.sz. pp. 306–310. DOI: [10.5901/mjss.2016.v7n1s1p306](https://doi.org/10.5901/mjss.2016.v7n1s1p306)
- Zs. Sejtes Gy. (2015): Szövegelünk? Szövegeljünk! A szöveg fogalma a pedagógiai alkalmazás tükrében. In Torgyik Judit (Ed.), *Százarcú pedagógia*, (pp. 3–10.). International Research Institute.

TARY, BLANKA

TEACHERS' AND TEACHER TRAINEES' READING STRATEGY USE AND READING HABITS IN THEIR MOTHER TONGUE AND FOREIGN LANGUAGE

Teachers have an important effect on their students thus it is essential to examine this rather neglected area of research. Our aim is to identify Hungarian teachers' (N=256) and teacher trainees' (N=70) reading strategy use and reading habits in mother tongue and foreign language. The items of the Hungarian version of MARSII (Metacognitive Awareness of Reading Strategies) were adapted (Molitorisz, 2013), along with items on reading habits. Based on the results those in the sample use fewer reading strategies and read less in foreign languages. Mostly short texts and global reading strategies are preferred both in mother tongue and foreign language. This research is a step towards shedding a light on Hungarian teachers' reading.

IVÁNCSIK RÉKA¹ – PETÓNÉ CSIMA MELINDA² – MOLNÁR MARCELL³

A 7-14 éves sérült, fogyatékos gyerekek és a terápiában velük dolgozó lovak stressz-szintváltozása lovasterápiás fejlesztések hatására

A tanárok lényeges hatást gyakorolnak diákjaik olvasására, ezért fontos vizsgálni ezt a kevésbé A szakirodalmak leírása alapján az állatasszisztált terápia hatékonyan integrálható számos terápiás folyamatba. A terápiás állatok a fejlesztések alatt olyan ko-terapeutaként jelennek meg, amelyek segítik a terapeuta és kliens közötti kapcsolatot, illetve a pozitív, nyugodt légkör kialakítását és a motiváció fenntartását. Legtöbbször már a terápiás állatok pusztja jelenléte is elegendő a kellemes érzés kiváltásához. Megfigyeléseink alapján a terápiás lovak bevonása a szorongó gyermekek fejlesztésébe igen hatékonynak bizonyult. A lovasterápia egy közösen folytatott terápiát jelent, így hatással lesz a lovasokra és lovakra egyaránt. A gyermekek esetében a szorongás mértékének mérésére pulzusszám mérést, a lovak esetében pedig szemhőmérséklet méréseket végeztünk. Mindkét esetben a magasabb érték nagyobb stresszt jelez. A kutatásunk pilot eredményei azt mutatják, hogy a gyermekek pulzusszáma csökkent a terápiás foglalkozások hatására és a terápiában részt vevő lovak szemhőmérséklete is csökkent a fejlesztő foglalkozások végére.

1. Bevezetés

Az orvostudományt régóta érdekelte a betegség, illetve az egészség összefüggéseinek, meghatározásának, fenntartásának kérdése. Már Hippokratész is foglalkozott a kérdéssel, és arra a megállapításra jutott, hogy a betegség nemcsak szenvedést (pátosz) jelent, hanem erőkifejtést (pónosz) is annak érdekében, hogy a test visszaállítsa egyensúlyát, épségét. A történelem folyamán sokan foglalkoztak az egészség, illetve a betegség jelenségével, John Hunter a folyamatot úgy fogalmazta meg, hogy a sérülés maga igyekszik meggyógyítani önmagát. Claude Bernard abban látta az élőlények egyik fontos tulajdonságát, hogy külső behatások ellenére is fenn tudják tartani belső állandóságukat. Walter Bradford Cannon nevéhez fűződik a homeosztázis kifejezés, mely az élőlények egyensúly fenntartó képességét jelöli. Selye János (1936), a Nature-ben megjelent cikkében ismertette meg a tudományos világot egy új jelenséggel, amely a szervezet nem fajlagos reakcióegyüttesének leírása volt, amellyel az élő organizmus,

¹ tanársegéd, Magyar Agrár- és Élettudományi Egyetem, Kaposvári Campus; email: ivanicsik.reka@uni-mate.hu

² egyetemi docens, Magyar Agrár- és Élettudományi Egyetem, Kaposvári Campus; email: petone.csima.melinda@uni-mate.hu

³ egyetemi docens, Magyar Agrár- és Élettudományi Egyetem, Kaposvári Campus; email: molnar.marcell@uni-mate.hu

az egyensúlyát megzavaró külső körülményre reagálni szokott (Selye, 1936). Selye csak hosszú idő után nevezte el a jelenséget stressznek. Benne született meg a gondolat, hogy a szervezet ugyanazzal a tünetegyüttessel válaszol a külső környezet minden kihívására (Selye, 1976). Ezt a jelenséget generális adaptációs szindrómának (GAS) nevezte el, amely egy térben és időben megvalósuló folyamat (semmelweismuseum, 2015). A stressz, mint fogalom az 1960-70-es évektől egyre jobban teret hódított, azonban ebben az időszakban még ezt a jelenséget „menedzser-betegségként” tartották nyilván. Úgy gondolták, hogy a stressz károsító hatása főként a felsővezetői pozícióban lévő embereknél jelenik meg. Később azonban az a vélemény terjedt el, hogy a stressz a betöltött pozíciótól és a társadalmi rétegtől függetlenül bárkit érinthet, még az iskoláskorú gyermekeket is (Warga, 2009). A kisiskoláskorú gyermekek szorongással élik meg azt az időszakot, mikor először kerülnek iskolába. Stresszhatást válthat ki belőlük az a tény, hogy tanárt kapnak, baráti kapcsolataik is megváltoznak, illetve szokatlan lehet számukra az is, hogy egész napjukat beosztással kell élniük (Csóti, 2006). A gyermekeket érő nyomás folyamatosan nő, az Amerikai Stresszkutató Intézet adatai szerint a tizenéves fiatalok körében háromszorosára nőtt az öngyilkosságok és a gyilkosságok száma. Az is előfordul, hogy 9 éves gyermekeknél a tanárok szorongási rohamokat figyelnek meg, illetve a 12 éves gyermekeknél már gyomorfekély alakul ki. Gyakran előfordul, mikor mindkét szülő dolgozik, a világ beszűkül a gyermek számára. A gyermekek, mikor érzelmi válságban szenvednek, ha tehetik, az állatokhoz fordulnak segítségért, hiszen szeretik az állatok társaságát, megértést, megnyugvást kapnak tőlük. A kutatók azt is hangsúlyozzák, hogy fontos az állatok tartása az olyan családok esetében, ahol a gyermeket nem várja otthon a szülő az iskola után (Marty és Danelle, 2002). A gyermekek szorongásának csökkentése szempontjából kiemelkedő jelentőségű lehet egy terápiás állat jelenléte és az állattal kiegészült terápiás folyamat. Mindemellett a lovasterápiás fejlesztések lehetőséget nyújthatnak a gyermekek szorongás szintjének csökkentésére és számos részterület fejlesztésére.

Egy 2013-as kutatás pozitív korrelációt mutatott ki a PTSD-ben (post-traumatic stress disorder) szenvedő gyerekek kortizol szintje és a terápiás lovak kortizol szintje között (Yorke et al., 2013). Egy 2014-ben megjelentett kutatásban állapították meg, hogy a lóval segített terápia csökkenti az autista emberek stressz szintjét, ami a kortizol hormon szintjének csökkenésében nyilvánul meg. Arra a következtetésre jutottak, hogy a lovak által támogatott terápiák a társadalmi attitűdök javulását eredményezik az autista emberek kezelésében (Sánchez et al., 2014). Egy másik 2014-es kutatásban kimutatták, hogy a ló asszisztált tanulási program résztvevőinek kortizol szintje szignifikánsan alacsonyabb volt a kontroll csoportéhoz képest (Pendry et al.,

2014). Egy 2015-ös kutatás bebizonyította, hogy a ló asszisztált intervenció jelentősen csökkenti a fiatal nők szociális szorongását (Alfonso et al., 2015). Egy 2017-ben publikált kutatás szerint, a terápiás lovak hatására javul a gyermekek érzelmi állapota, továbbá nő az önbecsülésük és az optimizmusuk. A kutatók úgy találták, hogy az intervenció rövidtávú hatásának eredményeként átlagosan 8 ponttal csökkent a vizsgált egyének szorongás szintje (Perge et al., 2017).

2. Elméleti háttér

A szorongás átlagos értelemben elengedhetetlen a mindennapok megéléséhez, azonban ha túlzott mértékben van jelen, erősen leterheli a kognitív erőtartalékokat. A szorongás nagy mértékben befolyásolhatja az egyén teljesítményét. Ez alapján elkülönítünk mobilizáló és debilizáló szorongást (Füredi és Harmatta, 2009). Tudattalanul az életünk része, külső vagy belső hatásra aktivizálódik és tudatosul (Rieman, 1998). A szorongás, mint feszültségi állapot az emberek életének részévé vált. Az esetek többségében csak átmeneti időszakos tünetek észlelhetők, ritkábban a cselekvéseket, gondolkodási folyamatokat akadályozó szorongásos megbetegedések tapasztalhatók. A szorongás és a szorongási szint személyiségtípusonként és élethelyzetenként különböző, de minden esetben hatással van az egyéni teljesítményre. Ha átlagos szintű, a teljesítmény javul. A kóros szorongás hatására azonban a tünetet megélt kliens nem tudja a tőle elvárt teljesítményt nyújtani (Bitter, 1996). A szorongást átélő személy először reagál az új állapotra, majd igyekszik alkalmazkodni hozzá. Ha az alkalmazkodás sikertelen, a kliens kimerül és ebben az állapotban már orvosilag kezelhető tüneteket okoz. A felmerülő tüneteket három kategória szerint differenciálhatjuk. A pszichológiai tünetek közé sorolhatjuk a félelmet, aggodást, pesszimizmust, koncentrációs nehézségeket. A szomatikus -vegetatív szimptómák közé tartoznak: verítékezés, kipirulás, elsápadás, tachycardia, arrythmiák, szédülés, mellkasi fájdalom, hasmenés, gyakori vizelet és viselkedési manifesztációk (Karmacsai és Bánki, 1996). A személy fejlettségi szintjétől és aktuális állapotától függ, hogy a szorongás aktivizál vagy blokkol. Hangsúlyozottan fontosak a kisgyermekkorban megélt szorongások, mivel ekkor a gyermek még nem képes elhárító mechanizmusokat alkalmazni (Rieman, 1998). Kapcsolatban állhat az idegrendszer fejlődésével, illetve genetikai és környezeti faktorokkal (Trixler, 2009).

Az embernél és az állatoknál ugyanazok a folyamatok játszódnak le. Ha a terápiában dolgozó lovakat stresszhatás éri, a szervezetük vérszereket indít. Ez a visszajelzés élettani szempontból két lényeges periódusra tagolható: katabolikus és anabolikus fázisokra. A katabolikus szakaszt redukálódó ellenállóképesség jellemez, lezáródását a kimerülés jelenti (Armstrong és

Van Heest, 2002). Az anabolikus szakaszban az adaptív kapacitás fokozódik, a teljesítmény nő. A katabolikus szakaszban a szimpatikus aktivitás miatt emelkedik az adrenalin, noradrenalin szintje, a perctérfogat, a szívverésszám és a vérnyomás is. Az izmok vérellátása fokozódik, az emésztés, vizelet-kiválasztás pedig mérséklődik. A légutak kitágulnak, a légzés gyorsabb lesz, a vér alvadékonysága erősödik és energiaforrásként a glükóz mobilizálódik. Ha a stresszhatás nem hagy alább a szervezet kifáradásakor, a stressz-reakció a kimerülés szakaszába lép át (De Graaf Roelfsema et al., 2007). Stressz hatására a szem hőmérséklete szignifikánsan emelkedik a lovaknál és lényegesen csökken, ha a stressz mértéke redukálódik (Yarnell et al., 2013). A szemhőmérséklet mérés objektív és azonnali vizsgálatként használható arra vonatkozóan, hogy az állat hogyan reagál egy adott helyzetre, annak érdekében, hogy értékelje a helyzetet és adott esetben korrigálja egészsége és jóléte érdekében (Yarnell et al., 2013). A felületi hőmérséklet (különösen a szem hőmérsékletének) változása, illetve nyomon követése könnyen elérhető információt szolgáltat, amelyek felhasználhatók az állatok kezelésének és jóllétének javítása érdekében (Yarnell et al., 2013).

Mind a humán minták, mind az állati minták összegyűjtése általában megnövekedett stresszt jelent a mintát adók számára, így a stressz vizsgálata során célszerű a legkevésbé stresszes mintavételi módszert alkalmazni. Jelen kutatás esetében a lovasterápiában részt vevő gyerekeknél pulzoximéterrel való mérést, a terápiában dolgozó lovaknál szemhőmérséklet mérést alkalmaztunk a szorongás mérésére.

3. Anyag és módszer

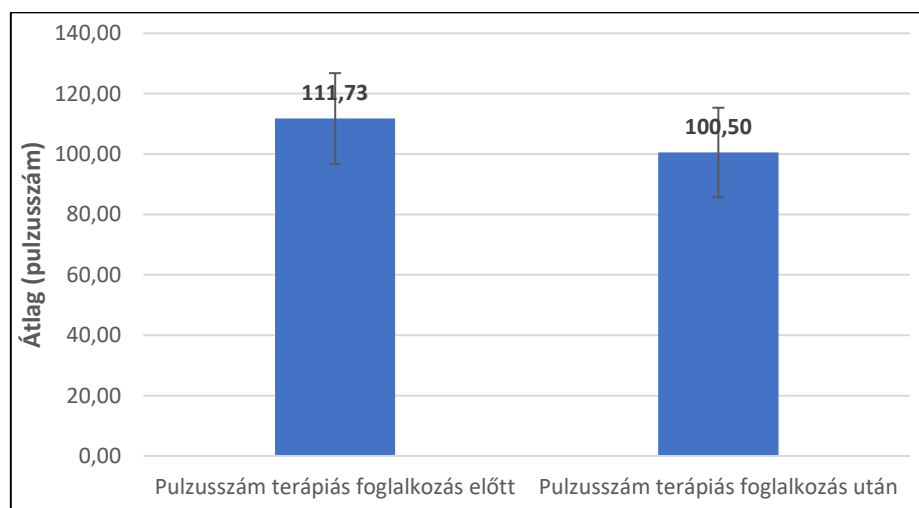
Pilot programunk a Kaposvári Egyetem Pedagógiai Kar és Állattudományi Kar együttműködésével valósult meg. A projekt helyszíne a Kaposvári Egyetem Pannon Lovasakadémia volt. A program 2019.05.08-06.06-ig tartott. A projektben a Lovasakadémia két terápiás lova vett részt. Egy 16 éves herélt haflingi lóval és egy 15 éves fjord kancával dolgoztunk együtt. Mindkét ló speciális képzést kapott és mindkét ló megfelelő gyakorlattal (több éves gyakorlati tapasztalattal) rendelkezett a lovasterápia területén, így biztonsággal voltak használhatók a terápiás munkában. A terápiás program fedeles lovardában került lebonyolításra, mindig állandó időpontban (órarend szerint). A projektben hat sérült gyermek vett részt. A gyermekek életkora 7-13 év volt. A csoport megalkotásakor fontos szempont volt a gyermekek heterogenitása, így a terápiás foglalkozások során különböző sérülésű gyermekeken vizsgálhattuk a szorongás szintjének változását a lovasterápia hatására. A gyermekek kiválasztáskor az egyik szempont az életkor, a má-

sik pedig az alap problémaként vagy másodlagos sérülésként megjelenő szorongás volt. Kutatásunkban a szorongás szintjének változását mértük a lovasterápiás foglalkozások hatására gyermekek esetében a pulzusszám alapján, a lovak esetében a szemhőmérséklet alapján. A kis elemszám (n=6) miatt a gyerekeket BNO-kód alapján differenciáltuk. Három figyelemzavarral diagnosztizált (n=3), egy szelektív mutizmussal (n = 1), egy ADHD-val (n = 1), s egy egyéb kevert szorongásos zavarral diagnosztizált (n = 1) gyermeket vontunk be. A vizsgált mintában, a legfiatalabb gyermek 7 éves, a legidősebb 13 éves volt. Átlag életkoruk pedig 9,33 év volt.

A gyermekekkel pulzoximéterrel való méréseket végeztünk Silver Crest SPO55 pulzoximéter segítségével. A pulzoximéter egy kis méretű, műanyag házba foglalt, újra csíptethető pulzuszám mérő eszköz, amely gyors, fájdalommentes mérési lehetőséget biztosít. A félelem, hosszán tartó izgalom, tartós sírás és fizikai stressz felgyorsítják a szívverést, a légzést és emelik a vérnyomást. Egészséges gyermekek esetében minden értéknek normál tartományok közé kell visszatérnie 2-3 (maximum 5) percen belül. A pulzus felgyorsulásának oka lehet stressz, izgalom, külső hőmérséklet emelkedése és túlzott terhelés. Szintén befolyásoló tényező lehet a gyermek kora, testalkata, súlya, életmódja (asu-medical, 2021).

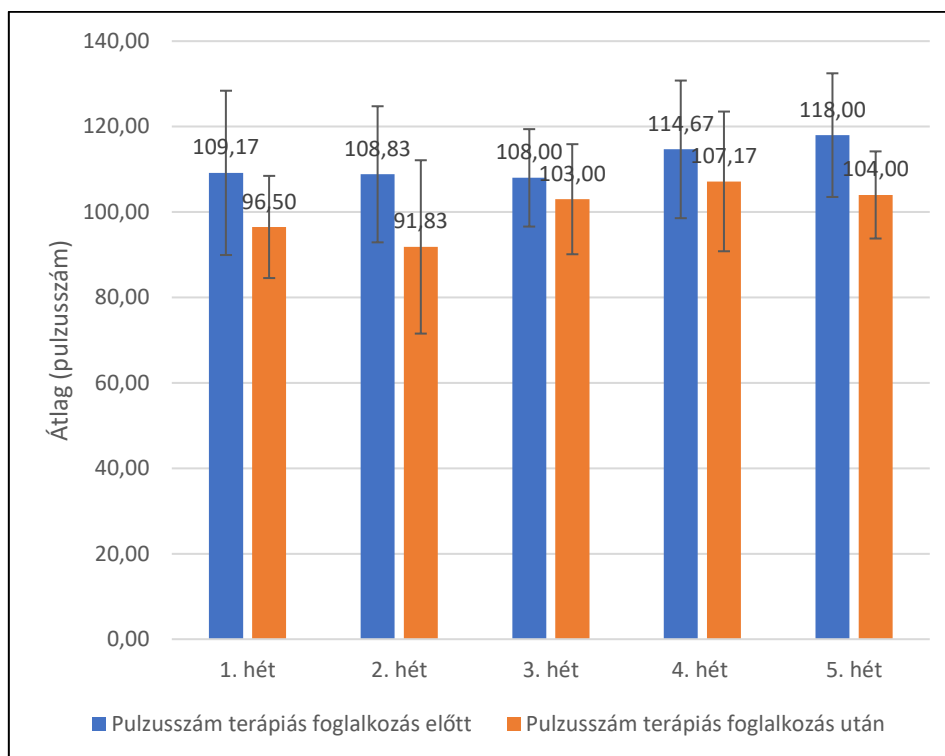
A lovak stressz-szintjének megállapításához szemhőmérséklet méréseket végeztünk. A magasabb stressz-szint a lovaknál vérbőséget okoz a szemben, így annak megemelkedett hőmérséklete jelzi a stresszes állapotot. A lovak szemhőmérsékletét digitális hőmérővel mértük. Minden alkalommal egymás után 3-3 értéket vettünk fel mindkét szem esetében a terápiás foglalkozások előtt és után. Trion TR-401 infravörös, érintésnélküli digitális hőmérővel kb. 5-6 cm-ről mértünk 3 mp-en át. A mérések nem minősülnek invazív eljárásnak, minden esetben fájdalommentesek voltak.

4. Eredmények



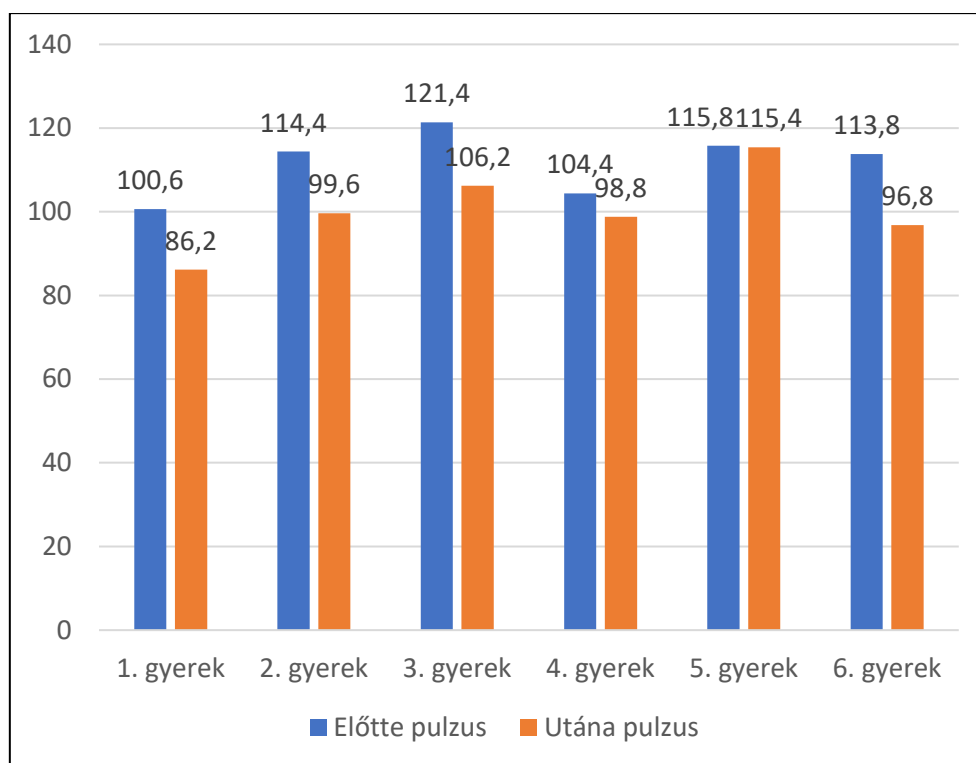
1. ábra A terápiás foglalkozások hatása a gyerekek átlagos pulzusszámára (n=6)

Az első ábra a lovasterápiás foglalkozáson részt vevő gyermekek pulzusszámát mutatja be a terápia előtt és azután. A fejlesztést megelőzően a gyermekek átlagos pulzusszáma 111,73 volt, amely érték a terápia hatására 100,50-re csökkent. A két érték közötti különbség nem volt jelentős, de a csökkenő tendencia jól megfigyelhető a lovasterápiás foglalkozások hatására.



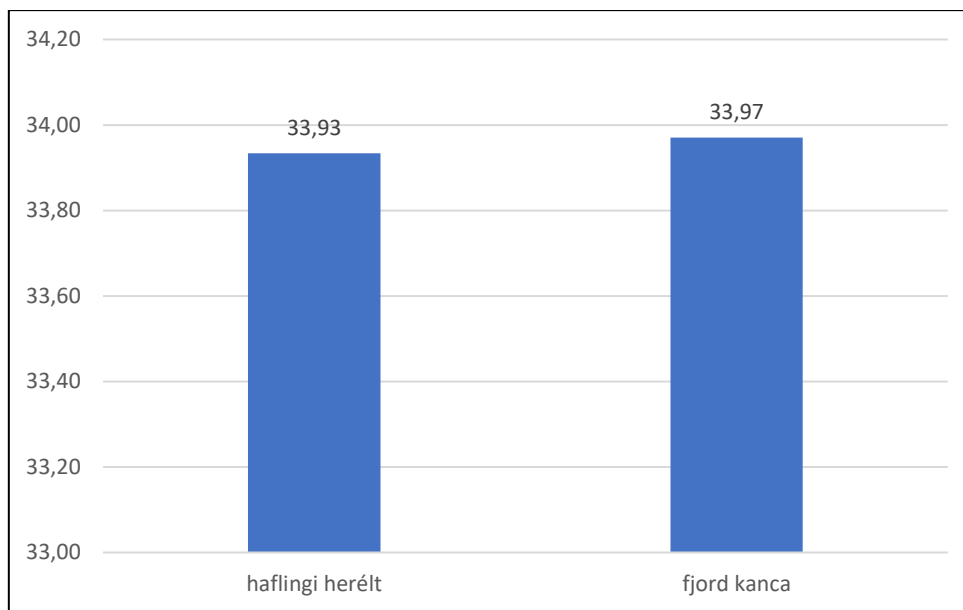
2. ábra: A pulzusszám változása heti bontásban (összes gyermek átlaga) (n=6)

A második ábrán a pulzusszám változását figyelhetjük meg heti bontásban. Az első héten a gyermekek pulzusszáma 109,17 értékről 96,50-re redukálódott a lovasterápiás fejlesztések hatására. A második héten 108,83 értékről 91,83-ra csökkent. A harmadik héten 108,00 értékről 103,00-ra redukálódott. A negyedik héten 114,67 értékről 107,17-re csökkent. Az ötödik héten 118,00 értékről 104,00-ra redukálódott. Az első két hét esetében jelentősebb csökkenést tapasztalhattunk, míg a harmadik és negyedik hét esetében sokkal kisebb mértékű az értékek redukálódása. Az ötödik héten viszont megint jelentősebb volt az értékek csökkenése. A hetek értékei között kisebb fluktuáció figyelhető meg, de a foglalkozás után mért értékek minden esetben alacsonyabbak voltak a foglalkozás előtt mértéknél.



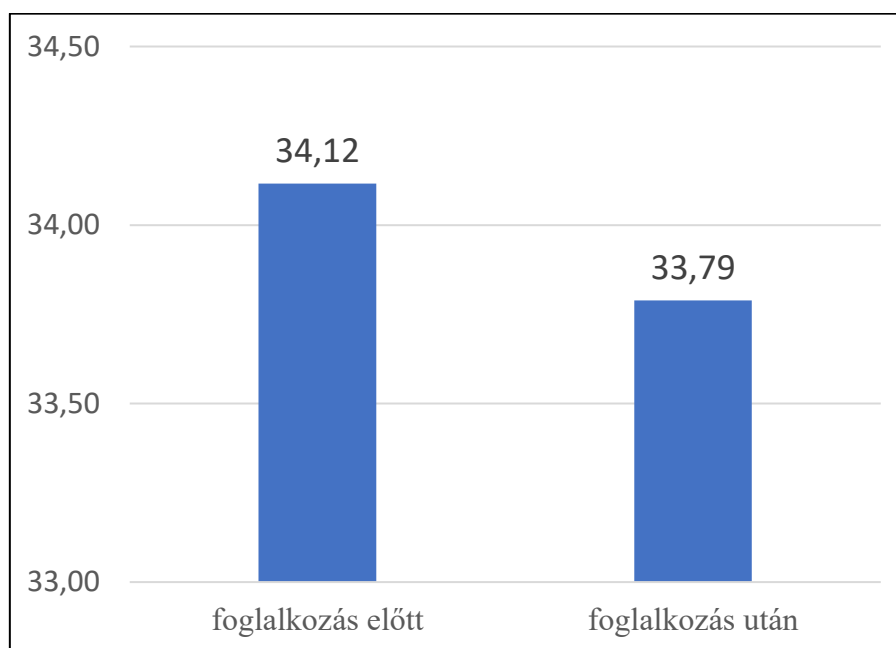
3. ábra: A terápiás foglalkozás hatása a gyermekek pulzusszámára

A harmadik ábrán a terápiás foglalkozás hatása került feltüntetésre a gyermekek pulzusszámára gyermekeként megjelölve. A foglalkozás minden gyermek esetében csökkentette a pulzusszámot, bár különböző mértékben. Az első gyermek esetében a pulzusszám 100,6 értékről csökkent 86,2-re. A második gyermeknél 114,4 értékről 99,6-ra redukálódott. A harmadik gyermek esetében 121,4 értékről 106,2-re csökkent. A negyedik gyermeknél 104,4 értékről 98,8-ra redukálódott. Az ötödik gyermek esetében 115,8 értékről 115,4-re csökkent. A hatodik gyermeknél 113,8 értékről 96,8-re redukálódott. Az első, második, harmadik és hatodik gyermek esetében igen hasonló mértékű a pulzusszám csökkenése. A negyedik gyermeknél jóval kisebb mértékű a pulzusszám redukálódása. Az ötödik gyermek estében pedig minimális a csökkenés mértéke. A gyermekeknél megfigyelhető kiinduló pulzusszámok négy esetben (első, második, negyedik és hatodik gyermek) beleférnek az életkor szerint megadott normál kategóriába. Két gyermeknél (harmadik és ötödik gyermek) tapasztaltunk magasabb kiinduló értékeket, melynek hátterében a nagyfokú szorongás állhat, illetve mindkét gyermekről elmondható, hogy sport tevékenység után érzik a lovasterápiás foglalkozásra. Pulzusszámuk a fejlesztést követően az életkoruknak megfelelő normál tartományba tért vissza. A pulzusszám változásának mértéke összefüggésben lehet a gyermekek nemével, életkorával és testi edzettségük mértékével is, de ezek a tényezők további vizsgálatokat igényelnek, nagyobb gyermeklétszám bevonásával.



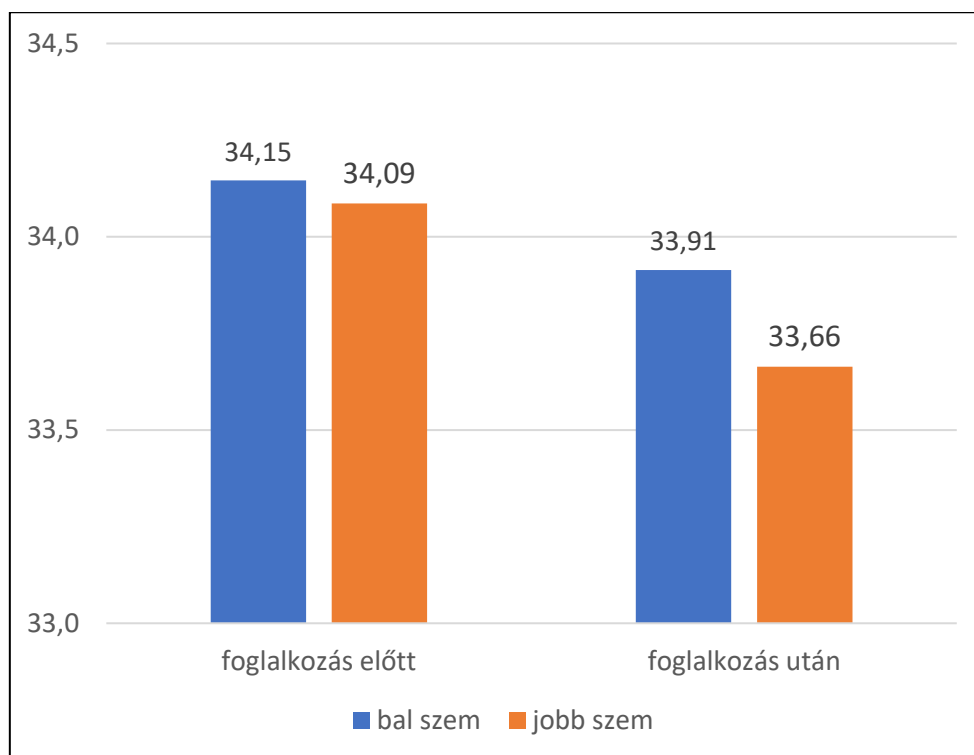
4. ábra: a terápiás munkát végző lovak átlagos szemhőmérséklete lovanként

A negyedik ábra a terápiás lovak átlagos szemhőmérsékletét mutatja be. A herélt haflingi átlagos szemhőmérséklete 33,93 °C, míg a fjord kanca átlagos szemhőmérséklete 33,97 °C volt. A két ló szemhőmérséklete közötti különbség minimális volt. Lovak esetében a testhőmérséklet mérése legtöbbször rektálisan történik, a szemhőmérséklet mérése egy viszonylag új eljárásnak minősül. Nincs egységes állásfoglalás a lovak normál (alap) szemhőmérsékletét illetően, az viszont biztos, hogy a külső hőmérséklet befolyásoló lehet, így a kutatás során a lovak saját szemhőmérsékleti eredményeit viszonyítottuk a saját mért eredményekhez, az értékek változására koncentrálna.



5. ábra: a terápiás munkát végző lovak átlagos szemhőmérséklete terápiás foglalkozások előtt és után

Az 5. ábrán, a két ló átlagos szemhőmérséklete látható a terápiás foglalkozások (n=30) előtt és után. A terápia előtt 34,12 oC volt az átlagos szemhőmérsékletük, míg a terápiás foglalkozások után ez az érték 33,97 oC-ra redukálódott. A szemhőmérsékletek között ugyan nem mutatható ki jelentős különbség, de a csökkenő tendencia jól megfigyelhető. Ez arra enged következtetni, hogy a lovakat nem érte nagyobb stressz a terápiás foglalkozások során, hisz a szemhőmérsékletük nem nőtt, hanem minimális szinten csökkent.

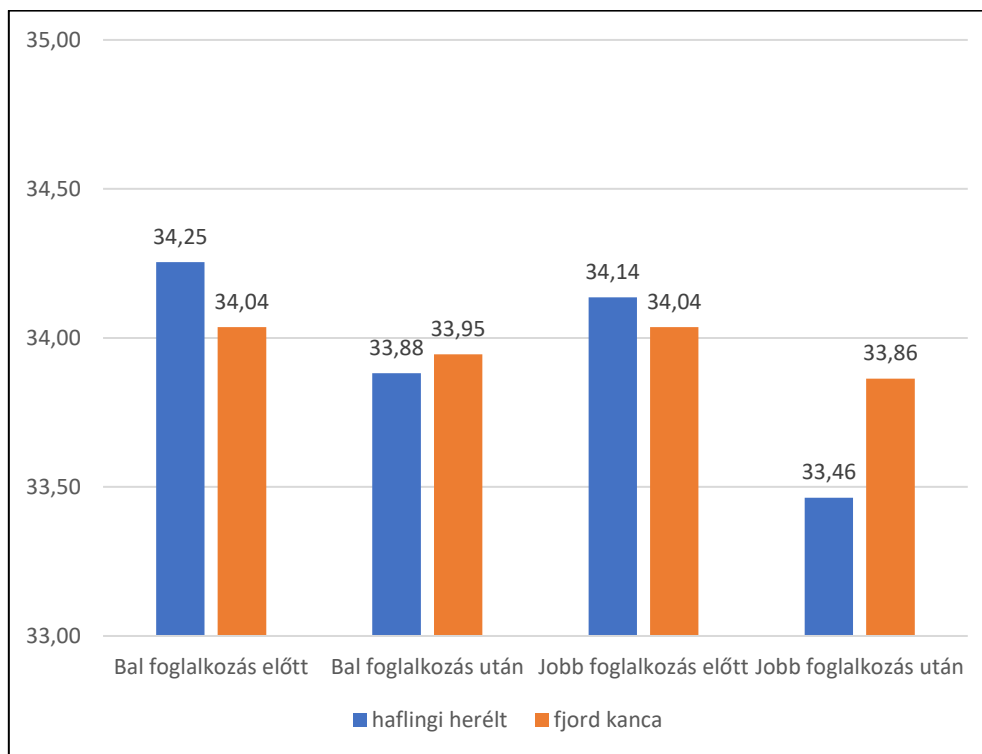


6. ábra: a terápiás munkát végző lovak bal és jobb szemhőmérsékletének átlaga terápiás foglalkozások előtt és után

A terápiás munkát végző lovak bal, illetve jobb szemhőmérséklete különbséget mutatott a mérések során (6. ábra). A bal szemek átlagos hőmérséklete a foglalkozások előtt 34,15 °C volt, míg a terápia után 33,91 °C-ra redukálódott. A jobb szemek átlagos hőmérséklete a foglalkozások előtt 34,09 °C volt, míg a terápia után 33,66 °C-ra csökkent. A redukálódás nem mondható jelentősnek, de a csökkenő tendencia itt is jól megfigyelhető.

A két szem közötti szemhőmérsékleti különbség okaként több magyarázat is született. Az első elmélet szerint az angol lovaglási stílusban balról történik a lovak ápolása, szerszámozása és nyergelése is, így a lovak az új ingerek megismerését a bal szemükkel preferálják, melynek hőmérséklete így magasabb (Farmer et al., 2009). A második teória szerint „a baloldali mono-

kuláris látótérben lévő dolgokkal kapcsolatban a lovak erőteljesebb érzelmi reakciókat mutatnak. A számukra ismeretlen dolgokat és embereket is inkább a bal szemükkel nézik meg” (Bodó és Hecker, 2013, p. 92).



7. ábra: a terápiás munkát végző lovak bal, illetve jobb szemhőmérséklete terápiás foglalkozások előtt és után egyedenként

A 7. ábrán megfigyelhető, hogy a haflingi herélt bal szemének hőmérséklete a terápiás foglalkozások előtt 34,25°C volt, amely a foglalkozások után 33,88 °C-ra csökkent. A jobb szemének hőmérséklete 34,14 °C-ról 33,46 °C-ra redukálódott a terápiás munka hatására, tehát a bal szemének hőmérséklete magasabb maradt a terápiák után, kisebb fokú csökkenést tapasztaltunk, mint a jobb szem hőmérsékleténél. A fjord kanca bal szemének hőmérséklete 34,04 °C-ról 33,95 °C-ra redukálódott, míg a jobb szemének hőmérséklete 34,04 °C-ról 33,86 °C-ra csökkent. A bal szem hőmérséklete magasabb maradt a terápiák után, kisebb fokú redukálódást mutatott, mint a jobb szem hőmérséklete, hasonlóan a másik lóhoz. Ugyan a csökkenés mértéke egyik lónál sem jelentős, de a tendencia jól kivehető. A haflingi esetében a bal szem hőmérséklete magasabb volt a terápia előtt és után, mint, a jobb szem hőmérséklete terápia előtt és után. A fjord kancánál a kezdő szemhőmérsékleti értékek között nem volt különbség, viszont a bal szem hőmérséklete nála is magasabb maradt a terápia után, mint a jobb szemének hőmérséklete a terápia után.

5. Konklúziók

A lovasterápiás foglalkozások segítségével kapott eredmények alapján a lovak, illetve lovasterápiás fejlesztések hatására a szorongó gyermekek esetében feszültségcsökkenés érhető el. Az alacsony elemszám ellenére mind a gyermekek pulzusszámában, mind a terápiás munkában dolgozó lovak szemhőmérsékleti értékeiben csökkenés volt megfigyelhető, ami a szorongási szint csökkenésére enged következtetni. A mindig állandó, megszokott, állatasszisztált környezet nagymértékben segíti a nyugodt, kiegyensúlyozott légkör kialakítását, amely hozzájárul a szorongás szintjének csökkenéséhez. A terápiák során a lovak jelenléte és a velük való munka kiemelten fontos, elősegíti a frusztráció és stressz oldását. A lovakkal való munka pozitív élményekkel teli tevékenység, így a terápiában részt vevő gyermekek élményalapú, érzelmekben gazdag tapasztalatokkal távoznak.

A terápiás lovak az alapképzésük és speciális képzésük során fontos gyakorlati tapasztalatokra tesznek szert a sérült, fogyatékos gyerekekkel, a speciális fejlesztő eszközökkel, feladatokkal és terápiás helyszínnel kapcsolatosan. Az állandó helyszín, időpont és ismerős személyek (lovasterápiás team tagjai) nagyban segíthetik a lovak magabiztosságát a terápiás munka alatt, amely magyarázatot adhat a szemhőmérsékleti értékek redukálódására. A fejlesztések tematikájának kidolgozásakor figyelembe vettük a lovak pozitív megerősítését, illetve a gyermekek szociális fejlesztésének lehetőségét is, így a foglalkozások minden esetben a lovak jutalmazásával zárulnak, ami almával és sárgaréppával való etetést jelent. Ez a protokoll nagymértékben segíti a lovak motiváltságának fenntartását, illetve a mélyebb interakció kialakítását a gyermekek és a terápiás lovak között.

6. Következtetések, javaslatok

Kutatási kérdésünk, mely szerint csökkentik a tanulók stressz és szorongás szintjét a lovasterápiás foglalkozások beigazolódott. A gyermekek pulzusszáma csökkent a terápiás fejlesztések hatására, így arra következtethetünk, hogy a stressz és szorongás szintjük is redukálódott.

Kutatási kérdésünk, mely szerint emelkedik a terápiában részt vevő lovak stressz-szintje a lovasterápiás foglalkozások hatására nem igazolódott be. A lovak szemhőmérséklete mindkét ló esetében csökkent a terápiás munka során, így nem valószínűsíthető, hogy a terápiás foglalkozások hatására nőne a lovak stressz-szintje.

Javasolható a módszer további kipróbálása, finomítása. Ennek érdekében terveink között szerepel további szemhőmérséklet mérések elvégzése más, a terápiában aktívan dolgozó lovak

esetében, a nagyobb elemszám elérése érdekében. Emellett vizsgálni kívánjuk a terápiás lovaknál a szemhőmérséklet (és ezen keresztül a stressz-szint) változását többségi lovasok (versenyzők, gyakorlott hobбилovasok, lovagolni tanulók) bevonásával is. Mind a gyerekek, mind a lovak vonatkozásában pontosítani, validálni lehetne a stressz-szint változását a kortizol szint változásának nyomon követésével, mely szintén a terveink között szerepel.

Több kérdés is felmerült a különböző sérülésű gyermekek terápiás foglalkozása alatt a lovak viselkedésbeli, magatartásbeli változásaival kapcsolatban. Ez a felvetés egy következő kutatás alapja lehetne, amelyben a lovak viselkedését, reakcióit figyelni meg a különböző sérülésű gyermekekkel történő munka során. A cél a gyermekek sérülésének differenciálása lenne a lovak viselkedésbeli, magatartásbeli reakciói alapján. A terápia hosszútávú hatásait is fontos lenne nyomon követni, illetve vizsgálni.

A kutatást támogatta

Az EFOP-3.6.1-16-2016-00007 sz. „*Intelligens Szakosodási Program a Kaposvári Egyetemen*” című pályázat.

BIBLIOGRÁFIA

- Alfonso, S. V. – Alfonso, L. A. – Llabre, M. M. – Fernandez, M. I. (2015). Project Stride: An Equine-Assisted Intervention to Reduce Symptoms of Social Anxiety in Young Women. *EXPLORE*, 11 (6), pp. 461–467. DOI: [10.1016/j.explore.2015.08.003](https://doi.org/10.1016/j.explore.2015.08.003)
- Armstrong, L.E. – Van Heest, J.L.(2002). The unknown mechanism of the overtraining syndrome: clues from depression and psychoneuroimmunology. *Sports Medicine*, 32. 185-209. DOI: [10.2165/00007256-200232030-00003](https://doi.org/10.2165/00007256-200232030-00003)
- Asu-medical.com (2021): <https://hun.asu-medical-lechesnay.com/kakoj-puls-u-rebenka-6-let-norma.html>
- Bitter I. (1996). *Szorongásos kórképek*. Budapest: Springer Kiadó
- Bodó I. – Hecker W. (2013). *Lótenyésztés, lótartás, lóhasználat*. Mezőgazda Kiadó, Budapest. ISBN: 9789632866796
- Csóti M. (2006). *Gyermekkori szorongás, iskolafóbia, pánikrohamok*. Pro Die Kiadó, Budapest. p.23.

- De Graaf-Roelfsema, E. – Keizer, H.A. – van Breda, E. – Wijnberg, I.D. – van der Kolk, J.H. (2007). Hormonal responses to acute exercise, training and overtraining a review with emphasis on the horse, *Veterinary Quarterly*, 29(3), pp. 82–101. DOI: [10.1080/01652176.2007.9695232](https://doi.org/10.1080/01652176.2007.9695232)
- Farmer, K. – Krueger, K. – Byrne, R. W. (2009). Visual laterality in the domestic horse (*Equus caballus*) interacting with humans. *Animal Cognition*, 13(2), pp. 229–238. DOI: [10.1007/s10071-009-0260-x](https://doi.org/10.1007/s10071-009-0260-x)
- Füredi J. – Harmatta J. (2009). A pszichiátria társadalmi vonatkozásai. In: Füredi, J. – Németh, A. – Tariska, P. (szerk): *A pszichiátria magyar kézikönyve*. Budapest: Medicina Könyvkiadó Zrt.
- Karmacsi, L. – Bánki, M.Cs. (2009). Fóbiák és egyéb szorongásos zavarok. In: Füredi, J. – Németh, A. – Tariska, P. (szerk): *A pszichiátria magyar kézikönyve*. Budapest: Medicina Könyvkiadó Zrt.
- Marty, B. – Danelle, M. (2002): *Az állatok gyógyító ereje*. Gold Book Kft. p.56-57.
- Pendry, P. – Smith, A. – Roeter, S.(2014). Randomized trial examines effects of equine facilitated learning on adolescents' basal cortisol levels. *Human Animal Interaction Bulletin*, 2014, 2, pp, 80–95.
- Perge, A. – Rucska, A. – Kiss, T. E. (2017). Lovas foglalkozások hatása a rehabilitáció területén: szorongásos tüneteket mutató gyerekek vonatkozásában. *Egészségtudományi Közlemények*, 7. kötet 1. szám. pp. 40-49.
- Rieman F. (1998). *A szorongás alapformái*. Budapest: Háttér Kiadó
- Sánchez, C.T. – Castroa, F. V. – Herreraa, S. S. – Juáneza, J. C. (2014). Hormonal Changes Analysis by Effects of Horses Assisted Therapy in the Autistic Population. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, Vol. 132, pp. 87–91. DOI: [10.1016/j.sbspro.2014.04.282](https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.04.282)
- Selye J. (1936). A Syndrome produced by Diverse Nocuous Agents. *Nature*, Vol. 138, p. 32. DOI: [10.1038/138032a0](https://doi.org/10.1038/138032a0)
- Selye J. (1976). *Stressz distressz nélkül*. Akadémiai Kiadó, Budapest
- Semmelweis Museum (2015): *Az izgalom biológiája. Selye János és a stresszelmélet dimenziói*. [online] <http://semmelweismuseum.hu/az-izgalom-biologiaja-selye-janos-es-a-stresszelmélet-dimenziói/>
- Trixler M. (2009). Pszichiátriai genetika. In: Füredi, J. – Németh, A. – Tariska, P. (szerk): *A pszichiátria magyar kézikönyve*. Budapest: Medicina Könyvkiadó Zrt.
- Warga É. (2009). *Stresszkönyv avagy: hogyan legyünk egészségesek és energikusak a stressz ellenére is*. LPI Könyvkiadó pp. 5–10 és pp. 42–43.

Yorke, J. – Nugent, W. – Strand, E. – Bolen, R. – New, J. – Davis S. (2013). *Equine-assisted therapy and its impact on cortisol levels of children and horses: a pilot study and meta-analysis*. [online] https://www.researchgate.net/publication/254228436_Equine-assisted_therapy_and_its_impact_on_cortisol_levels_of_children_and_horses_A_pilot_study_and_meta-analysis

IVÁNCSIK, RÉKA – PETŐNÉ CSIMA, MELINDA – MOLNÁR MARCELL

STRESS LEVEL CHANGES IN INJURED, DISABLED CHILDREN AGED 7-14 YEARS AND HORSES
WORKING WITH THERAPY AS A RESULT OF EQUINE THERAPY DEVELOPMENTS

Based on the literature, animal-assisted therapy can be effectively integrated into a number of therapeutic processes. Therapeutic animals appear during development as co-therapists who help to create a relationship between therapist and client, as well as a positive, calm atmosphere and maintain motivation. In most cases, the mere presence of therapeutic animals is sufficient to elicit a pleasant feeling. Based on our observations, the involvement of therapeutic horses in the development of anxious children has proven to be very effective. Equestrian therapy is a joint therapy, so it will affect both riders and horses. Heart rate was measured in children and eye temperature was measured in horses. In both cases, a higher value indicates greater stress. The pilot results of our research show that the heart rate of children decreased as a result of the therapy sessions and the eye temperature of the horses participating in the therapy also decreased by the end of the developmental sessions.

RECENZÍÓK

DOI: 10.17165/TP.2021.3-4.19

„Testi fordulat” a neveléstörténetben: testnevelés, egészségnevelés Európában a 20. század első felében

Simonetta Polenghi, András Németh, Tomáš Kasper (eds.): *Education and the Body in Europe (1900-1950) Movements, public health, pedagogical rules and cultural ideas.* Erziehung in Wissenschaft und Praxis. Herausgegeben von Johanna Hopfner und Claudia Stöckl Band 14. Peter Lang GmbH, Berlin, 2021.

Az emberi test az utóbbi három évtizedben kiemelten és folyamatosan a történeti-orvostörténeti, illetve a pszichológiai-antropológiai kutatások tárgya volt. A bemutatásra kerülő kötet szerkesztői bevezetőjükben Norbert Elias, Michel Foucault, Georges Vigarello munkásságát emelik ki korai historiográfiai előzményként, majd rámutatnak, hogy az 1980-as, 90-es években a szociológia és a nő kutatások miatt a „testi fordulat” (*corporeal turn*) hogyan került a testtel foglalkozó kultúrtörténeti kutatások középpontjába. Az újabb kutatások (eltérően a korábbi, hagyományos antropológiai vizsgálódások szemléletmódjától) az emberi test történeti és kulturális meghatározottságát hangsúlyozzák. Mindennek kiindulópontja tulajdonképpen az a gondolat, hogy az emberek különböző történelmi korokban és földrajzi területeken eltérő módon viszonyultak és viszonyulnak a saját testükhöz, illetve a másik emberhez. Az emberi testtel kapcsolatosan kibontakozott kutatások az elmúlt évtizedekben új, más megközelítéseket hoztak a neveléstörténet feltárásában is. Itt a legelső kutatási eredmények a gyermekkortörténet és a nő történet feltárás során kerültek publikálásra: Ariès, Duby és Perrot, Becchi-Julia nagy hatású munkássága emelhető ki. Az utóbbi években világszerte tematikus konferenciák, monográfiák, tanulmánykötetek jelzik, hogy milyen széles körben keltettek érdeklődést, jelentettek inspirációt a testtel

és testneveléssel kapcsolatosan a fent említett szerzők művei. A könyv szerkesztői neveléstörténeti szempontból meghatározó jelentőségüként emelik ki Foucault az emberi test és a hatalom viszonyával kapcsolatos munkáit, melyek új értelmezési keretet, a korábitól eltérő szemléletmódot hoztak a kutatásokba.

Ennek következtében a testedzés, az egészségnevelés, a nőnevelés, de a fegyelmezés és gyermekbántalmazás, sőt, még az iskolai tér és a tantermi bútorok múltjának a megismerése is más alapokra helyeződött az elmúlt évtizedekben. Az írott források vizsgálata mellett ennél a tág, az emberi test sokrétű vizsgálatát hozó tématerületnél a tárgyi/ képi források (fotó, film, karikatúra, művészeti alkotások) gyűjtése és kvalitatív elemzése is felértékelődött. A földrajzi és időkereteket nézve az emberi testtel kapcsolatos neveléstörténeti kutatások leginkább a nyugati világ elmúlt kétszáz éves múltjára irányulnak, jóllehet, az emberi test megismerése, a nő és férfi testének, egyes testrészeinek az összevetése az ókortól fogva mindig is foglalkoztatta a tudós világot és a közvéleményt. Már az újkor előtt meglehetősen sok szöveges és képi forrás keletkezett a testről, Arisztotelész és Galénosz régi elképzelései különösen nagy hatást gyakoroltak az európai gondolkodásra. A felvilágosodás kora sohasem látott módon felfokozta az érdeklődést az

emberi test (ezzel összefüggésben a két nem jellemzői) vonatkozásában, új modell, számos új kifejezés, Thomas Laquer szerint egészen új nyelvezet született. A testi nevelés fontosságát már ekkor több helyen is felvetették Európában. Az úttörők közé sorolható például Basedow, akinek Philantropinumában a növendékek már szertornáztak is. Az ember kiművelését célul tűző filantropisták hozzá hasonlóan szintén fontosnak tartották a testi nevelést. A tornaügynek azonban erőteljes lökést nem a filozófiai gondolatok, hanem a hadi események adtak: a francia-német összetűzések miatt a 18-19. század fordulóján világosan megfogalmazásra került több német szerzőnél is az, hogy nemzeti érdek a férfiak (katonák) edzése. A lányok testi nevelése is ettől az időtől lett kontinensünkön mindinkább „nemzeti ügy”, és nem csupán orvosi-pedagógiai kérdés. A tornázás szokása, a testezés fontosságának hangoztatása a 19. század elején Európa több pontján nyert jelentős elméleti megalapozást. A német és svéd tornászat, a francia és angol testedzési szokások, Pestalozzi (1807-ben jelent meg a svájci pedagógus *Elementargymnastik* című, az ízületekre alapozott mozgáslehetőségekre gyakorlatsorokat közlő munkája) és követője, Diesterweg mozgással kapcsolatos gondolatai és gimnasztikai gyakorlatai többnyire erősen kapcsolódtak a filantropizmus eszmeáramlatához, a testedzés szószólói és iskolai támogatói a testi nevelést az általános embernevelés szolgálatába kívánták állítani. A németeknél Johann Christoph Guth-Muths és a 19. század elejéről Ludwig Friedrich Jahn (1778-1852), a „német torna atyja” emelhetők ki, Svédországban pedig Peer Henrik Ling (1776-1840) és fia, Hjalmar Ling (1799-1881) szerzett elévülhetetlen érdemeket a torna alapjainak kidolgozásában (utóbbi nevéhez fűződik a svéd szerek bevezetése a kontinens tornatermeiben). A németek inkább katonai, és a svédek inkább gyógyító célú testedzési programja az iskolák testnevelési programjaira csak többszörös áttétel, illetve átalakítások után tudott hatást gyakorolni. Az angol testi

nevelés inkább a játékos elemekre és a sporttevékenységekre helyezte a hangsúlyt.

A Simonetta Polenghi, András Németh és Tomáš Kasper szerkesztésében közelmúltban megjelent kötet a 20. század első felére fókuszál, de a benne olvasható tanulmányok szerzői a legtöbbször részletesen leírják a 19. század második felének jellemzőit, vázolják a tervszerű testedzés és a sportok elterjedésének kibontakozását éppúgy, mint az egészségvédelemre irányuló kiemelt (állami és egyéni) figyelem megjelenését. A könyv 17 szerzője Európa 10 országának 12 egyetemét reprezentálja, a tanulmányok átfogó képet adnak így az egész kontinensről. A fejezetekhez felhasznált primer forrásanyag nagyon változatos: tankönyvek, tanári kézikönyvek, sajtócikkek, tanári jelentések, tantervek elemzése mellett több szerző képi forrásokat is felhasznált és bemutatott az írásában. A kötet három nagy, egymással szoros kapcsolatban álló tematikai egységre tagolódik. Az első ezek közül a Testnevelés, életreform, fiatalok és nők teste (*Body education, life-reform, young people's and women's body*) címet viseli, a második a Fizikai nevelés és sport (*Physical education and sport*), a harmadik pedig A gyermekek teste: érzelmek, higiénia és (ab)normalitás a pedagógiai eszményekben (*Children's bodies: emotions, hygiene and (ab)normality in pedagogical ideas*).

Az első tematikai blokkot az életreform mozgalmak, reformpedagógiai törekvések történetének kiváló ismerője, Ehrenhard Skiera tanulmánya nyitja. Saját kutatási eredményei, valamint az alkotótársai által az elmúlt években feltárt összefüggések fontos összefoglalása ez az írás: bemutatja, hogy a testre figyelő különböző törekvések hogyan hatottak a nevelés elméletére és gyakorlatára, különös tekintettel a New Education mozgalmára. Az egészséges életvitel, a test kiművelése, a természetesség, a harmóniára és a szépségre törekvés, az egyszerűség a századforduló több gondolkodója szerint a társadalmi problémák orvoslása miatt volt kulcsfontosságú. Ez a felfogás a nevelést, a pedagógus szerepét és feladatait is más megvilágításba helyezte. Ellen Key, Eduard Bilz,

Maria Montessori, Pavel Blonsky, Rudolf Steiner műveit, valamint képi forrásokat vizsgálva készítette el szintetizáló tanulmányát a szerző.

Balogh Janka és Németh András tanulmányukban a test-tér-idő komplex értelmezéséhez a 20. század elejének táncművészeti törekvéseit elemezték, bemutatva azt, hogy miként hatottak ezek a tánctanításra, és általában a megújuló pedagógiai gondolkodásra. Írásukban rámutattak arra, hogy Monte Verità hegyéről sugározva hogyan vált országhatárokon átívelő módon közös gondolattá az emberrel, a neveléssel kapcsolatos új látásmód, és hogy milyen módon és csatornákon át hatottak egymásra a korszak művészei, tudósai. A *Free Dance* és a *New Dance* képviselői (Magyarországon különösen Isadora Duncan) a korábbi, például a klasszikus balettben érvényes szabályoktól, kötöttségektől „megszabadított”, a természetességet, a test szabad mozgásformáit érvényre juttató táncformákkal új minőséget, új lehetőséget hoztak az önkifejezésben, segítették egy forradalmian új testértelmezés kialakítását.

Agnes Trattner tanulmánya a századelő ifjúsági mozgalmainak és a testkultúra-mozgalomnak, az ifjúsági testedzésnek az összefüggéseit mutatja be általánosságban és esettanulmány-szerűen is, például Loheland település, illetve a Charlie Strässer vagy Alfred Koch körül csoportosuló nudista közösség történetét elemezve. Az „új ember” kialakítása az „új testtudat”, a szépség, az egészség, a természetesség kultusza nélkül elképzelhetetlen volt, így megnőtt a jelentősége a *Wandervögel (hiking birds)* túra-mozgalmaknak az életreform-mozgalmon belül. A természetesség és természetközelség eszménye a szabadság kifejeződése volt, szemben a kötöttségekkel, a fizikai teljesítmények méricskélésével, a régi világ fizikai-lelki értelemben vett terheivel, és általánosságban és nagyon határozott módon szemben állva a rasszista, elitista gondolkodás-és viselkedésmóddal.

Szente Dorina és Németh András a 20. század elejének magyar női lapjait és százezernél is tételt tartalmazó képgyűjteményt

vizsgálva, ezek tartalomelemzését nyújtva foglalták össze a női test észlelésével kapcsolatos korabeli véleményeket, összefüggésben a női szerep-repertoár változásaival. Ez a résztema a századforduló társadalmi, gazdasági, oktatási és más területeken bekövetkezett átalakulásainak, magának az akkori modernizációnak a hű tükré. A nagyívű vizsgálatban középpontban a női test, a női tevékenységekkel és szerepekkel összefüggő térhasználat, az életreform mozgalom testképre, női szabadidős tevékenységekre, ruhaviseletre gyakorolt hatásai álltak.

Ilaria Mattioni tanulmányában azt mutatja be, hogy az olasz nők hogyan jelentek meg hazájában a századelő meséiben, közmondásaiban, illemtan-könyveiben és divatlapjaiban. A sokszínű forráskutatás jól látatja, hogy már gyermekkortól mennyire különbözött a fiúk és lányok nevelésének tartalma, mennyire mások voltak a felnőttkori szerepeikkel kapcsolatos célok és értékek. A testtel kapcsolatos szabályok és tiltások a lányok erkölcsös nevelésének egyik sarokpontját jelentették, a szellemi és fizikai értelemben vett nevelésük összhangban kellett, hogy álljon. A háború utáni időszak azonban fordulatot hozott: a szép női test, a fiatalság megőrzése sokkal hangsúlyosabb lett, mint a korábbi időszakban, ahogyan Mattioni kutatásai mutatják. Kiteljesedett az, a 19. század végétől már Olaszországban is egyre hangsúlyosabbá váló új nőideál, amelynek a „megformálásához” elengedhetlenné vált az egészséges életmód, a folyamatos és tervszerű mozgás, a kozmetikai szerek állandó használata. Az új női modell kialakítását célzó divatipar újításai még a pápák figyelmét sem kerülhették el: XV. Benedek és XII. Pius pápa is szót emelt a női erkölcsöket vesztélybe sodró ruhadivat ellen.

A könyv második, Fizikai nevelés és sport című része Grégory Quin írásával indul: a szerző a 20. század első felének Nagy-Britanniájába vezeti el az olvasót, rámutatva arra, hogy milyen régi és erős gyökerei vannak országában a testedzésnek. A testi nevelés, a sportolás, a különböző sportversenyek már a 19. század második fe-

lében magától értetődő módon hozzákapcsolódtak az értelmi neveléshez, a személyiség, a jellem formálásához. A sport hazájának tartott országban a public school intézménytípusában mindig is fontos volt a testnevelés, és maga a mozgás, a test művelése nem passzív következménye, hanem egyik előmozdítója és inspirálója volt a társadalmi és gazdasági fejlődésnek. A tanulmány fontos és elgondolkodtató áttekintést ad arról, hogy mit jelent a "brit kollektív tudat" testtel, testfejlesztéssel kapcsolatos jelentésstartalma, az 1870-es Education Act megjelenésétől az 1948-as londoni olimpiáig vázolja ennek ívét, hozzájárulva ezzel még a Brexit háttérképek árnyaltabb megértéséhez is.

Michael Attali és Yohann Fortune tanulmányukban az 1900-1950 közötti francia testnevelés alapelveiről és módszereiről készítettek elemzést. Franciaországban 1880-tól vált kötelezővé az iskolai testnevelés, és ettől az évtizedtől kezdve egyre hangsúlyosabb lett a testedzés gyakorlatának szakosított, tudományos eredményekkel alátámasztott művelése. A cél ezzel nem csupán a testi erőnlét fejlesztése volt, hanem a szigorú hierarchián alapuló társadalom elvárásainak megfelelő viselkedés iskolai keretek között történő kialakítása is. A szerzők olyan, évtizedeken át használatban lévő és a francia iskolai testnevelésre nagy hatást gyakorló kézikönyveket vizsgáltak, amelyek összehasonlító elemzése jól láthatóvá teszi ezeket a törekvéseket, melyek még az 1950-es évek után is a test dimenzióján messze túlmutatva az ifjúság erkölcsi nevelését, lelki „edzettségét” is szolgálták.

Grégory Quin és Christelle Hayoz tanulmányukban azt vizsgálták, hogy Svájc hogyan szabályozta az ifjúság testi és lelki nevelését a nemzetállammá válás folyamatának előmozdítása érdekében. A kutatás a hosszú 20. századra koncentrál, szövetségi tankönyvek és iskolai elsődleges források alapján bemutatva azt a nagyon összetett jelenséget, amelyben az iskolák „nemzeti testgyárakként” központi szerepet játszottak. Svájc testnevelési gyakorlatának és sporttörténetének a fejlődése nem egyedi, hanem

éppúgy a társadalmi, politikai, gazdasági és kulturális rendszer alakulásának függvénye, amint ez más országokban is megfigyelhető. A szerzők több problémátörténeti csomópont kiemelése mellett bemutatják például azt a „nemzeti drámát”, és annak testnevelésre, sportokra gyakorolt hatását is, amit az 1964-es innsbrucki téli olimpián érem nélkül maradt Svájc átélt.

Paolo Alfieri a 20. század elejének elemi iskolai testneveléséről, az olasz testfel fogásról készítette tanulmányát. Kutatását tantervek és tanári kézikönyvek elemzésére alapozta, és a neveléstörténet új szemléletmódjának megfelelően fizikai és metaforikus értelemben is vizsgálta a testtel kapcsolatos gondolkodást. Jóllehet, 1878-tól már Olaszországban is kötelezővé vált az iskolai testnevelés, az 1900-as, Nápolyban tartott Testnevelési Kongresszuson azt állapították meg a résztvevők, hogy az országban hiányzik a tantárgy oktatásához szükséges egységes, hivatalos tanterv. Hasonlóan Európa több országához, a testnevelés tanításának céljai az olasz iskolákban is messze túlmutattak a test edzésén és az egészséges életvitel kialakításán: a törvényeket tisztelő, erkölcsös, magát a politikai hatalomnak alávető állampolgárok nevelését segítette elő ez, ráadásul „nemzeti” színezetük is volt a kézikönyveknek. Ezek a célok felerősödtek és új értelmet kaptak 1926-tól, amikor megalakult az *Opera Nazionale Balilla*, amely a 6 és 18 éves fiatalok testi nevelését is az „új”, fasiszta eszmény szerint képzelte el: a fiúkat ezzel készítették fel arra, hogy a hazájukat katonaként megvédjék, a lányokat pedig arra, hogy gyermekeket szüljenek. Ez az 1940-es évekig meghatározó eleme volt a totalitáriánus diktatúra kiépítésének.

Xavier Torreadadella-Flix ugyancsak a század első felének spanyol testneveléssel és sportokkal kapcsolatos törekvéseit tekintette át, Foucault „eszköztárának” a használatával rámutatva arra, hogy a nemzet, a politikai hatalom megerősítése az ő országában is meghatározta a testedzés céljait és kereteit. Eltérően más európai országoktól, Spanyolországban mindez késve, csak az utolsó

gyarmatok elvesztését hozó „katasztrófa”, az 1898-es év után kapott nagyobb lendületet és egyben katonai színezetet. A test militarizálásához (átvitt értelemben a nemzet fizikai és mentális megerősítéséhez) a 20. század elején a svéd tornaszat iskolai bevezetése és gyermekzászlóaljok szervezése tűnt megfelelő választásnak. A szerző szerint mindez magyarázat (mintegy előkészület) a későbbi a polgárháború és a Franco-rendszer kegyetlenkedéseire. Az erős, edzett fiúk, férfiak lettek a „rossz”, elkorcsosult spanyolok ellenpontjai, és ezt az ellentétpárt a gyermekirodalom is nyomatékosan alátámasztotta. A húszas évektől a torreador, mint férfi-ideál korábbi alakját Spanyolországban felváltotta a futballista sportember. Az évtized végére pedig már jelentős hatást gyakorolt az erős, egészséges, szép testet középpontba helyező német nemzetiszocialista propaganda. A tanulmány több részlete is rámutat arra, hogy Katalóniában hogyan erősítették az életreform mozgalomhoz szorosan kapcsolódó, másfajta testedzést és testkultuszt, mintegy a diktatúra elleni tiltakozás szimbólumaként. Franco időszakában az oktatás politikai, katolikus, patriotikus és tekintélyelvű volt.

A kötet harmadik nagy tematikai egysége A gyermekek teste: érzelmek, higiénia és (ab)normalitás a pedagógiai eszményekben. Itt az első tanulmány Simonetta Polenghi írása, aki a 20. század első felének olasz tankönyvei és tanári kézikönyvei alapján tárta fel az iskolai egészségnevelés, a higiéniaival kapcsolatos tanítások jellemzőit. A test és a környezet (iskola, otthon, munkahely) ápolásával és tisztán tartásával kapcsolatos útmutatások – a kontinens más államaihoz hasonlóan – szorosan összefüggtek a jellemneveléssel, a fiúknál a katonai, a lányoknál pedig az anyai és háziasszonyi szerepekre való felkészítéssel, végső soron pedig az uralkodó politikai ideológiával. Már a 19. század végétől létrejöttek higiénés társaságok, megindult a témával kapcsolatos törvénykezés és kutatások, az iskolákba iskolaorvosok, a településekre orvosok, képzett bábák kerültek, és jelentősen megnőtt a közegészségüggyel foglalkozó tisztviselők

száma az országban. Központi kérdés lett a járványok elleni küzdelem, a fejlődésben lévő gyermekek számára modern, világos, levegős iskolák felépítése, megfelelő bútorok tervezése és gyártása. Jóllehet, eltérően az 1878-ban kötelező tantárgyként bevezetett testneveléstől, az egészségnevelés nem lett önálló óra az iskolákban, a tankönyvek számos, a témával kapcsolatos ismerettrészt, útmutatást tartalmaztak. Ahogyan a tanulmány bemutatja, az 1920-as évek – elsősorban Lombardo Radice nevéhez köthetően kialakított – korszerű tartalmi és módszerei 1934-től a fasizmus eszményeinek rendelődtek alá, hogy aztán majd 1945 után Dewey pedagógiájától áthatva, új köntösben visszatérjenek.

Thomas Kasper tanulmányában a 20. század eleji Csehországban élő mozgássérült gyermekek és fiatalok testi neveléséről írt művében. A fejezet két részre oszlik: a reformpedagógiák, a gyermektanulmányozás és az eugenika hatására kibontakozott egészségnevelési, testnevelési törekvéseket mutatja be az első rész. A második részben pedig a szerző egy fontos intézmény, a prágai Jedlička Intézet két igazgatójához, František Bakule and Augustin Bartoš munkásságához köthető, a test fejlesztése, nevelése mellett a gyerekeket hasznos munkákra is tanító, számukra önkormányzatot, kirándulásokat, számos kulturális programot, saját újságot szervező kezdeményezést mutat be, amely a két világháború között példaértékű volt súlyos testi fogyatékkal élő gyermekek és fiatalok számára. Ennek azért nagy a jelentősége, mert a testtel, a testi neveléssel kapcsolatos reformgondolatok, az ezeknek helyet adó, a gyermektanulmányon alapuló új iskolák a fogyatékkal élő gyermekekkel többnyire nem tudtak mit kezdeni a 20. század elején.

Michele Hofmann a századelő Svájcának testkonceptióival foglalkozik a tanulmányában. Kutatásai fókuszában a testtel, az egészségneveléssel kapcsolatos, sok-sok ezer iskolás gyermek korabeli orvosi vizsgálatán nyugvó tudományos eredmények és az életreform-elképzelések elemzése állt. A tankötelezettség bevezetését követően hamarosan

világossá vált a 19. század végén, hogy maga az iskola, a nem megfelelő bútorok, a mozgásszegény mindennapok állnak sok gerincprobléma, járványos megbetegedés mögött. Az iskolák így az egészségnevelés, a testedés szempontjából kiemelt helyszínekké váltak, nem csupán azzal, hogy a higiénés törekvéseknek keretet adtak, hanem azzal is, hogy megtöltötték ezeket tartalommal. A higiéniai és az életreform mozgalom együttesen formálták újjá az iskolákat, kialakítva a különféle, pedagógiai értelemben aztán a „hagyományos” iskolákra is nagy hatást gyakorló progresszív iskolákat. A szerző által elemzett, német nyelvű forrásokban a 20. század elején hangsúlyosan megjelentek a szabadban végzett különböző mozgásformák (úszás, labdarúgás), a helyes étkezés, a fürdőzés, a nudizmus, a test szabadsága. Svájcban is megjelent az egészségtelen város szembeállítás az idilli vidék ábrázolásával: előbbi a modern és egészségtelen, míg utóbbi a természetes és egészséges élet szimbólumává vált.

A kötetet Sarah Van Ruyskensvelde és Pieter Verstraete az 1910-es és 1930-as évek közti időszak belgiumi bentlakásos intézményekben élő fiatalok testi és érzelmi nevelésének formáiról írott tanulmánya zárja. Az egykori, havi rendszerességgel írott jelentések elemzésén nyugvó kutatás rávilágít arra, hogy a korábbi időszak moralizáló, katonai gyakorlatokon nyugvó, szigorú testi nevelését hogyan váltotta fel egy finomabb, az érzelmekre ható, pozitív, szeretetteli, melynek

alapja a nevelők és a gyerekek bensőséges kapcsolata, a felnőttek példamutatása volt. A tanárok igyekeztek a diákok egyéni sajátosságaira koncentrálni a hiányosságaik helyett, és segíteni őket abban, hogy szabályozni tudják az érzelmeiket.

A kötetről összegezve megállapítható, hogy nagyon jelentős, a legmodernebb szemlélettel írott mű született. A testi nevelésről, a test értelmezéséről és érzékeléséről, a hatalom és a testi nevelés bonyolult kapcsolatrendszeréről sok új eredményt és összefüggést felszínre hozó tanulmányok alkotják a könyvet. Az egyes fejezetek átfogó módon, elsődleges források elemzése nyomán, metaszintre emelkedve tárgyalják a testtel kapcsolatos felfogás változásait, új tartalmát. A különböző országok és földrajzi területek törekvéseinek a bemutatása egyrészt sokszínűen árnyalt, másrészt nagyon is hasonló képet ad a 20. század első felének európai kontinenséről. A fejezetekből egy olyan mozaikkép bontakozik ki, amely kiváló alap lesz későbbi, az emberi testtel, a test és hatalom viszonyával, a testi neveléssel foglalkozó neveléstörténeti, történeti, politikatudományi, sporttudományi és más kutatásokhoz. Nem kevés tanulással szolgál a könyvnek az a minden tanulmányban direkt vagy indirekt módon megjelenő gondolata, hogy a szabad, demokratikus társadalom kialakításának csakis a gyermekekre figyelő, az ő testi és lelki egészségüket a közép-pontba helyező nevelés lehet az alapja.

KÉRI KATALIN¹

¹ egyetemi tanár; Soproni Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Kar; email: keri.katalin@uni-sopron.hu

Szülők kézikönyve az okoseszközök intelligens használatához

Uzsalyiné Pécsi Rita: Fejleszt vagy rombol? Kulcs az okoseszközök okos használatához. Kulcs a Muzsikához Kiadó, Pécs, 2020. ISBN 9786156228000

Pécsi Rita neveléskutató könyve egy olyan mű, amely a maga teljességében hiánypótló a magyar könyvpiacra, mind tartalmára mind a felépítésére tekintettel. Nem elsősorban szakmabeli pedagógusoknak vagy kutatóknak készült, bár ők is hasznosíthatják a benne rejlő tudásanyagot, hanem inkább XXI. századi gyakorló szülők hétköznapijait könnyítheti meg. A kiadvány tárgyalja a televízió / internet és a mobiltelefonok, vagy okoseszközök gyerekekre gyakorolt viszonyát és hatását egyaránt.

Más – túlzottan tudományos és kizárólag a szakmának írott – kiadványokhoz képest szokatlanul, egy kis biokémiával és pszichológiával kezdi a könyv egésze kiterjedő, és a további gondolatmeneteket megalapozó eszmefuttatást a szerző, a dopaminhatásból kiindulva. Ez az alapgondolat végig hasznosítható a könyvben, mert megmagyarázza a képernyőn látható tartalmak – látens - vonzó tulajdonságát. Ebből bontja ki és vezeti le a könyv egészére vonatkozó összefüggésrendszert a szerző, tehát nem a megszokott pedagógia-pszichológiai bevezetővel indul a könyv. A rendkívüli felütés azonban jól funkcionál, a tartalmas és jól követhető okfejtéshez pedig a könyv olvasása során könnyű visszalapozni, ha szükség lenne rá. A könyv minden fejezetéről el lehet mondani, hogy logikus gondolatmeneteket tartalmaz, könnyen követhető szerkezetű, és kifejezetten olvasmányos könyv, mindennapi forgatásra. A stílusa gördülékeny, éppen annyi szakmai kifejezést és tudományosságot adagol minden részben, amennyi a pontos és adekvát megértéshez szükséges, a hitetlenséget alátámasztja. Ezen keresztül mutatja be azokat az érveléseket, amelyek megértése döntő fontosságú ahhoz, hogy a vibráló készülékek világában egy holisztikus,

összefüggő hatásrendszert megismerjen az átlagos tudással rendelkező olvasó.

Hasonlít a kiadvány stílusa és megfogalmazása, az 1970-es évek második felében megjelent Minerva Családi könyve sorozat, Vekerdy Tamás és Ranschburg Jenő által írt kiadványaihoz, és nevelő-tanító funkciójához.

Az első, valamivel több, mint 100 oldalas fejezetben derül ki, hogy az okoseszközök miként hatnak és hogyan befolyásolják a gyerekek kognitív és érzelmi fejlődését, továbbá milyen fejlődési zavarokat idéz(het)nek elő. A tárgyalás teljes körű: a szülő-gyerek kapcsolattól kezdve a gyerekek életkorának megfelelő géphasználatig, miközben képet alkothat a könyv olvasója, egészen a modern, mai világunkban felfedezett civilizációs zavarokig, amelyek döntő többsége nagyon szoros kapcsolatban áll a címbe is jelzett készülékekkel és programokkal. Az író tájékozottságához kétség sem fér: elemzi a „Fészt”, a Minecraftot, és rendkívül didaktikusan tudatosítja a feltáró elemzése során a negatív hatások romboló mechanizmusait. Ez előzőekből is érzékelhető, hogy a szóhasználat nem elvont, alkalmazkodik az előzetes tudással nem rendelkező fogyasztóhoz, és minden egyes alfejezetet alaposan körbejár.

A könyv végigvezeti az olvasót a kisgyerekkortól egészen a kamaszkor végéig, bemutatva közben a fejlődépszichológia főbb állomásait és jellemzőit. A szerző kitér minden olyan részletre, amely az egészséges fejlődéshez hozzájárul és kapcsolatban áll az okoseszközök hatásaival. A beszédtanuláson át a környezeti ingerek fontosságáig, a játékos tapasztalatszerzéstől a testtudat és idegpályák kialakulásáig valóban minden benne van a könyvben, amit egy szülőnek érdemes

tudnia, még mielőtt bébiszitterként alkalmazza a készüléket.

Egyik legfontosabb kérdéskör amit Pécsi Rita körbejár, a képernyő értelmezés és a gyorsan váltakozó sok színes kép miatt kialakuló figyelemzavar, viselkedésbeli változások tendenciaként megfigyelhető különbségei a fiatalabb generációk esetében. Mindez természetesen az egészséges életvitelre és a tanulásra is negatívan hat, ráadásul nagyon sokrétűen. Az egyik legérdekesebb rész – a sok közül – ezzel összefüggésben a FOMO betűszó (fear of missing out) és tartalma. A fogalom mögött a közösségi oldalak hírfolyamaiból való kimaradás vagy lemaradás értendő, amely szinte elvonásszerű tüneteket válthat ki.

Az összesen 180 oldalas mű valóban kézikönyv méretű, könnyen forgatható, és igényesen kivitelezett. A laptükör meghúzása (a szöveg elhelyezése a papíron) és maga a szöveg beosztása is szellős, könnyen áttekinthető, az egyes fejezetek jól áttekinthetőek.

A könyv tartalma bár néha riasztóan hat, de nem ijesztgeti az olvasót, viszont őszintén továbbadja a szakirodalomból és élettapasztalatából fakadó tudást és következtetéseket. Nyíltan és bátran mesél a pornográfiairól ugyanúgy, mint a stresszről, és meggyőzően érvel amellett, miért kell egészséges viszonyt kialakítani a családban (és természetesen az iskolában is) a felnövekvő generáció számára.

A hasonlatai izgalmasak: a hétköznapi életből és élményekből merít, helyenként hosszabb példákkal illusztrálja a (nevelés)tudomány által feltárt jelenségeket. Nem veti meg a humor meggyőző és alátámasztó erejét sem, az én-hatékonyság megragadható magyarázata után olvasható az alábbi szemléletes sor: „Majd én! Hagyjál! Majd magam, majd én ededűj! Én kötöm be a cipőmet, én, majd én...ne segíts, majd én csinálom!” (59.p.)

A kiadvány tartalmazza az új és a legújabb szakirodalmi hivatkozásokat és irodalmakat, a könyv végén pedig külön bibliográfia szerepel, ahonnan további ötleteket kaphatunk látókörünk tágításához. A minden-

napi pszichológiánk részévé teszi a gyerekevelés olykor nehéz, érthetetlen mozzanatait, mert bizony előfordulhat, hogy a gyerek „szétszedi a sírós babát, a svájci órát, megkóstolja a gilisztát...”, (57 p.) és mindez a növekedésének – tanulási folyamatainak törvényszerű következménye csupán. Ennek a fejlődépszichológiájába avat be minket a könyv, miközben folyamatosan kitér a médiával való kapcsolatra is.

A második rövid fejezet javaslatot ad az on-line és egyéb kütyük használatára vonatkozó helyes, egészséges és a gyerek érdekeinek szempontjából alkalmazásról, miközben tárgyalja annak családi aspektusait is. Leginkább kiemelkedő mondanivaló ebben a részben a közös élmény a szülővel, barátokkal, amely segít a másokra való ráhangolódásban, és az élményközpontot aktiválja. A harmadik fejezet pedig számos off-line megoldást kínál, példákkal, játék lehetőségekkel, magyarázatokkal és a média által befolyásolt gyerekkor igazi élményekkel telivé tételére. Az itt található 19 pontokba szedett kreatív ötlet (plusz az utána következő hasznos tippek) valójában sokkal többet nyújtanak, mint az gondolhatnánk. A kiegyensúlyozott és biztonságos fejlődés lehetőségét, élményekkel összekapcsolva, magyarázva és indokolva ennek szükségességét a mediatisált világban. A természetélmények hangsúlyozása és a valóság megismerése itt ismét visszaköszön korábról, mert a médiával való kapcsolat ellensúlyozását érdemes többször is alátámasztani, mindig egy kicsit más oldalról megközelíteni.

A könyv tipográfiája a 1980'-as évek végét és a következő évtized elejét idézi, mert a műben kétféle betűszín szerepel. A fekete a magyarázó, értelmező szöveg, míg halványkéken szerepelek azok a legfontosabb észrevételek valamint tanulságok és megfontolandó tanácsok, amelyeket jó észben tartani, a hétköznapi szülő-gyerek kapcsolatban. Mivel a könyv sok érdekes részletet és elgondolkodtató információt ad közre, a másodszori olvasást és tájékozódást ez a megkülönböztetés jól segíti.

A könyvet végigolvasva egyértelműen kiderül, hogy nem kell a gyerekeket feltétlenül

eltiltani a modern eszközöktől, csak értelmesen kell tudni használni, és következetesen alkalmazni – szülőként, jó pedagógusként. A gyerekkor pedig nem az internetes mesénél

kezdődik, hanem mint régebben, a közös, szülővel megvalósuló palacsintasütésnél, és barátokkal való időtöltésnél, szalvétahajtogatásnál, társasjátékozásnál.

DÓRA LÁSZLÓ¹

¹ Ph.D, főiskolai docens, Apor Vilmos Katolikus Főiskola, Neveléstudományi Tanszék;
email: dora.laszlo@avkf.hu

Borítóterv:
Katyí Gábor

Nyomda ISSN: HU-ISSN 1589-519-x

Online ISSN: HU-ISSN 2064-4027

**Magyar Agrár- és Élettudományi Egyetem Kaposvár Campus
Neveléstudományi Intézet**

Soproni Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Kar