

KATOLIKUS PEDAGÓGIA

2024 / 1–2.

Apor Vilmos Katolikus Főiskola

Vác
2024

KATOLIKUS PEDAGÓGIA
XIII. ÉVFOLYAM, 2024/1-2. SZÁM

Szaklektorált folyóirat: ISSN 2080-6191

Kiadja az Apor Vilmos Katolikus Főiskola
2600 Vác, Schusztér Konstantin tér 1–5.
Szakmai partner: Pázmány Péter Katolikus Egyetem
Felelős kiadó: GLOVICZKI ZOLTÁN

Szerkesztőség

Főszerkesztő: MOLNÁR KRISZTINA
Szerkesztők: SZABÓ LILLA / SZOMBATHELYINÉ NYITRAI ÁGNES

Szerkesztőbizottság

GOMBÁS JUDIT (AVKF) / PÉTER LILLA (Babeş-Bolyai Tudományegyetem) / PILECKY
MARCEL (AVKF) / RADVÁNYI KATALIN (AVKF) / SIPOS ZSÓKA (AVKF) / UZSALYNÉ
PÉCSI RITA (AVKF) / JAN ZIMNY (Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II Wydział
Zamiejcowy Nauk o Społeczeństwie w Stalowej Woli)

Egyházi lektorok: LOVASSY ATTILA és JUHÁSZ PÁL BALÁZS
Angol nyelvi lektor: SZENTPÉTERYNÉ BALOGH MARIANNE

Szerkesztőségi titkár: SZABÓ ZSOLT
Olvasószerkesztő: HENKEY-HÖNIG IMOLA
Tipográfia és nyomdai előkészítés: SZABÓ ZSOLT

Készült a Print Profi Digitális Gyorsnyomdában (Vác)
Felelős vezető: KOMÁROMI ZSOLT

A folyóirat évente két alkalommal jelenik meg.
Írások beküldése, információ, megrendelés, előfizetés: katolikuspedagogia@avkf.hu

Ár: 1400 Ft – Előfizetőknek: 1300 Ft

A folyóirat megjelenését Kulturális és Innovációs Minisztérium támogatta.

TARTALOMJEGYZÉK

HIVATÁS

HELSTÁB EDIT: Úton	5
HORVÁTH SZILÁRD: Örömkörök	7

INTERJÚ

SZABÓ LILLA – SIPOS ZSÓKA: Fókuszban az inklúzió	9
--	---

TANULMÁNYOK

MÉSZÁROS LÁSZLÓ: A katekézis történeti értékeiből	17
CLAUDIO ETTL: Biblia könnyen érthető nyelvi szinten (Fordította: HORVÁTH PÉTER LÁSZLÓ)	24
DEMETER GÁBORNÉ: A ma gyermeke, a jövő iskolája. Szemlélet és módszertan a neurodiverzitás tükrében	42
FOGARASSY NIKOLETT: A nyelvi fejlődésben mutatkozó rendellenességek a rendszeres képernyőhasználat következtében	52
PÁLMAI JUDIT: Nagyszülők ábrázolása a két világháború közötti tankönyvekben	65
GOMBÁS JUDIT – SZALAY TÜNDE: A természetkapcsolat és a lelki egészség összefüggései	76

AZ EGYHÁZ HANGJA

FERENC PÁPA: „A tudás a tudásért: embertelenség.” Ferenc Pápa üzenete a Katolikus Egyetemek Nemzetközi Szövetségének Centenárium Találkozóján (Fordította és a bevezetőt írta GLOVICZKI ZOLTÁN)	91
---	----

MINDENNAPI PEDAGÓGIA

BATIZ-MOLNÁR-MIKOLA ANDREA: Javaslatok autista kisiskolások katekézéséhez	97
KONDOR-SZABÓ EDIT BOGLÁRKA – MOLNÁRNÉ BOGÁTH Réka – SZABÓNÉ VÉKONY ANDREA: Szikrák-szülőtréning, a nyelvi késés ellátásának egy új módszere	106

SZEMLE

SÍPOS ZSÓKA: Iránytű a nyelvi fejlődés tudatos segítéséhez	117
--	-----

ÖSSZEFOGLALÓK	119
---------------------	-----

ABSTRACTS IN ENGLISH	123
----------------------------	-----

SZERZŐINK	127
-----------------	-----

Úton

Mit jelent pedagógusnak lenni?

Úton lenni a Meghívóhoz, aki erre adott talentumot. Hogy a kapott talentummal miként gazdálkodtam, jobbra tettem-e mások életét, akiket rám bízott, abban felelősségem van!

A tanítói lét gyerekkoromtól bizonyosság, aminek tanúi a játékbabáim, majd a testvéreim voltak. Hiába születtem egy könyvelői-revizori családba, számomra az út a tanítás-nevelés volt, van és lesz. A kanyarok és a rögök is az Út részei. Az ezeken való áthaladások, mélységek még inkább megerősítettek a hivatásomban. Volt, hogy le is tértem a pedagógusi útról, amikor átvettem egy időre a családi könyvelőirodát, de ez semmi örömet és kihívást nem adott, hacsak nem azt, hogy miként szabaduljak meg tőle.

„Íme, az Úr szolgálóleánya vagyok – legyen nekem a te igéd szerint” (Lk 1,38).

A pedagóguspálya szintiszta szolgálat számomra. Miként tudom a gyermeki kíváncsiságot fenntartani, megőrizni és táplálni? Kihívásként éltem meg minden küzdelmet és nehézséget. Az örömeket bőséggel szüretelhettem, mert csodálatos a kisgyermekekkel töltött idő. Őszinte és azonnali a visszajelzésük, mentes minden álságtól. Áradó a szeretetük és az irgalmuk. Folyamatosan csak tanultam tőlük és általuk. Ahogy változott a világ és benne minden, úgy kellett felismernem, hogy az „új bor, új tömlőbe” való (Mk 2,22). De hol találok új tömlőt? Az Úr itt is vezetett.

Az organikus pedagógia, olyan szemléletmód, amely a változások természetességében rejlő egyediség, eszmény növekedésének kibontakoztatását szolgálja. Hányszor próbáltam mindenkit egyformán megtanítani erre vagy arra a tudásra, nevelni erre vagy arra az értékre! De a legszebb felismerés a hivatásomban, hogy organikusan nevelni és oktatni csak egyediségben szemlélve lehet! Nincs egyedül üdvözítő módszer vagy eszköz. Oly mértékben személyre szabott, ahogy Isten képmása mindenkiben teljes mértékben másként tükröződik. Ily módon ránézve a gyermekre, szülőre, kollégára, nincs két egyforma út, csak egyéni és éppen ezért csodálatos és megismételhetetlen minden találkozás. Hogy lehet az osztályban jelen levő és egyszerre figyelmet kérő, akaró, követelő gyermeket egyedileg szemlélve elvezetni az ő eszményéhez? Erre is az organikus pedagógiában kaptam útmutatást! Élmény, tapasztalat és azonosulás, amely az érzelmi hálót

mozgatva kapcsolatokat épít a jóra, arra, hogy jó együtt lenni és jó egymásra figyelni. A türelemre és figyelemre is nevel. Az együttműködésben megélt öröm tanítására is lehetőséget ad. Ehhez a legjobb módszer a játék, amiben van kihívás és a társakkal töltött élményteli együttlét. A mesék varázsa, az együtt éneklés, a bábjátékok világa, micsoda csodákat ad személyre szabottan minden kis tanítványomnak! A megélések mesélésével gyönyörűség betelni! És nem a tanulságok megfogalmazásába! A közös mozgások, csapatjátékok, ahol nincs kieső, hanem csak bent maradó, és ez így jó mindenkinek! Szeretem figyelni, ahogy a természetes növekedésre rácsodálkoznak, amikor növényeket ültetünk, palántát nevelünk az iskolai kiskertben, amit a szüleikkel együtt építettünk. A magaságysokat együtt gondozzuk, majd mindenkinek jut a finom termésekből. Így tanuljuk a türelmet, a várakozást a jóra, a segítséget és az együttlét örömét. Ez sokszor nehéz! De milyen jó, hogy akkor meg a nehézség leküzdését tanulhatjuk! Mennyi lehetőséget biztosít az önfegyelemre, hogy kézben tartom magam! Hogy vannak bizony konfliktusok, amelyek megoldása által jobbat válhat a kapcsolatunk egymással és a Jóistennel.

A legszebb és legfontosabb feladatunk, hogy mindig szeretetkapcsolatban maradjunk az Úrral. Az Ő szentháromságos léte adja erre a legigazabb mintát. A Szövetségben, amire meghívott, mindenre van erőnk. És mindenre csak ebben van erőnk! Hogyan tudunk szeretetben növekedni egymás iránt? Miként tudunk erre nevelni? Csakis személyes példával! A pedagógus hivatás egyik legcsodálatosabb gyümölcse, hogy a tanítványainkkal megélt szeretetkapcsolat a Jóistenhez visz közelebb. Pár éve egy pozitív fegyelmezés tréningen egy küldetésnyilatkozat megfogalmazása volt a feladatunk. Ezt írtam, amit az életemben és a hivatásomban is szeretnék megélni:

*Úton lenni – menni, menni,
Hitben, szeretetben növekedni.
Változni és fejlődni,
Csendben megszülető gondolatokat megélni.
Eszményt és tehetséget remélni,
Utat mutatni és azon kísérni.
Békében együtt lenni és ezért tenni – tenni.
Kíváncsinak és derűsnek maradni,
Adni és nyomot hagyni.
Alkotni, létrehozni, játszani, mozogni.
Isten dicsőségét dalolni.
Hálát adni mindenkiért, aki az Úton elkísért.*

Örömkörök

Iskolát vezetni öröm.

Tanítani öröm.

Iskolába járni öröm.

Iskolás gyermek szülőjének lenni öröm.

A négy bevezető mondat egymást feltételezi. Iskolavezetőként akkor lehetek boldog, ha a tanárok az iskolában boldogok. A tanárok akkor lehetnek boldogok, ha a gyermekek azok. S a gyermekek akkor boldogok, ha a szüleik azok. Boldogok, s nyugodtak, hogy jó kezekben van gyermekük, vagyis családjuk és egyben a nemzet jövője. S így tovább, folytathatnánk a szövevényes kapcsolatrendszert a tanárok, a szülők, a gyerekek, az iskola vezetése között.

Nevelni csakis társas viszonyrendszerben lehet. Kapcsolataink határozzák meg, hogy mennyire tudunk hatni a gyerekekre és a családokra. No de ha kapcsolataink határozzák meg, akkor nemcsak az a fontos, hogy mit tanítunk, hanem ennél sokkal fontosabb: hogyan tanítunk.

Hogyan tanítunk és hogyan vezetünk....

Iskolavezetőként az oktatásra vonatkozó jogszabályok betartatása fontos dolgom, de ennél fontosabb, hogy a tanáraink lelkét őrizzem. Hogy boldog és kiegyensúlyozott, a túlterheléstől megmentett, a gyerekekben és a tanításban örömforrást találó mesterek álljanak a katedrán. Ez az eredményes pedagógiai munka alapja.

Mi az út, ami ide vezet?

Az a dolgom, hogy megértsem és kimondjam az eszményeinket, majd pedig folyamatosan rájuk függesztett tekintettel intézzem a mindennapokat. Meg kell találnom azokat a munkatársakat, akiknek hasonlóak az eszményeik. Formálnunk szükséges a családokat is, magunkhoz kell vonzanunk azokat, akiknek hasonlóak az eszményeik.

A hasonló eszmények a távlati célok közel-azonosságát is magukkal hozzák. Felfedezzük a másokban magunkat. Ez a tantestületet, az iskolai közösséget, tanárokat, gyerekeket, szülőket – beleértve a családokat – átszövő bizalmi háló alapja.

„Az embernek a világban nem célja van, hanem dolga.” Az azonos eszmények alapján szövetséget tudunk egymással kötni. Szövetséget a gyerekek nevelésére, a jövő formálására. A jövő formálása azt jelenti, hogy a nemzet jövőjére leszünk hatással, s minden tanárunknak látnia kell ezt a magasztos célt is, mert ez olyan kép, olyan eszmény, amely emberfölötti erőt ad, s megemeli a szülők horizontját is.

Iskolavezetőként dolgom, hogy a közös eszmények, a bizalom és a szövetség alapján segítsem a tanárok és az iskolai közösség kötődéseinek formálását, hogy az iskola szervezete olyan legyen, mint egy pók hálója: érzékenyen reagáljon és gyors választ adjon, ha valahol, valaki-valami megrezdíti. Hogy fontosak legyünk egymásnak, s ezt mindenki tudja és tapasztalja.

Mindez magabiztosságot ad, s ebben a magabiztosságban tud mozogni az élet: a kíváncsiság, a kísérletezés, a nyitottság, a proszociális viselkedés melegágyában növekszünk gyermekek, tanárok és szülők.

Karácsony Sándor szerint „a nevelés nem lehet addig magyar, amíg a nevelők az áhítat fokán papokká nem magasodnak és önmagukon túl utalva Jézus Krisztustól nem várják, és nem nyerik nevelő munkájukhoz a transcendens erőket”. Papokká magasztosulni? Ma? Igen: az eszmények, a kötődés, a szövetség, az életmozgás, a bizalom mentén. Mindez kiemel bennünket a mindennapokból, s a végén elmondhatjuk, amit én biztosan mondhatok: iskolát vezetni öröm.

Hogy a szülők – a gyerekeken keresztül is – mindezt miként élik meg? Két idézet a végére, mindkettő a héten érkezett:

„Csordultig van a szívem. Köszönöm, hogy az iskolával és veletek együtt nevelhetjük őket.”

„Köszönjük Nektek, hogy ilyen nagyszerű gyermekeket neveltek velünk/nekünk!”

Érdemes figyelni a szavakra:

Veletek. Együtt. Velünk. Nekünk.

Fókuszban az inklúzió

Sipos Zsóka okleveles és szakvizsgázott gyógypedagógus, logopédia szakos tanár, az Apor Vilmos Katolikus Főiskola docense, a Tanító szak szakfelelőse. Az inkluzív pedagógiáról, a pedagógus-jelöltek felkészítéséről, a praxis nehézségeiről, kihívásairól és lehetőségeiről beszélgettem vele.

Az inklúzió napjaink pedagógiájában gyakorlati és elméleti szempontból egyaránt központi kérdéskörnek számít. Vannak olyan mítoszok, tévhitek, amiket fontosnak találsz megemlíteni és feloldani az inkluzív neveléssel kapcsolatban?

Először is elengedhetetlen annak tisztázása, hogy valódi inkluzív nevelés Magyarországon csak rendkívül sporadikusan fordul elő. A befogadó intézmények alapvetése a nyitottság, valamint az a fajta rugalmasság, amivel minden gyermek számára elérhetővé és egyben hasznossá is válik a bölcsődében, óvodában, iskolában töltött idő. Ez egyrészt a személyi, másrészt a tárgyi feltételek oldaláról kívánja meg a növendékekhez való igazodást, másrészt olyan módszertani rugalmasságot és leginkább gazdagságot tesz szükségessé, ami által az intézményben folyó oktatási és nevelési munka mindenki épülésére szolgál. Különösen fontos ez napjainkban, amikor már belátjuk, hogy a gyermekek mindegyikéhez tartozik különleges bánásmód, és az emberi létezés esszenciája épp a sokszínűségben rejlik.

Másodsorban – megfigyelve a jelenlegi, leginkább integrációs szemléletet – az is egyre inkább mélyülő tendencia, hogy mind a többségi pedagógusok, mind pedig a szülők egy részében a sajátos nevelési igényű (SNI) gyermekek pusztá megemlítése is egyfajta félelmet, de legalábbis vonakodást vált ki. Az „esenis” kifejezés szinte már hasonló negatív konnotációkkal rendelkezik, mint a „fogyatékos” szó. Holott egyik sem egy problémákat generáló, csoportot, osztályt felborító homogén massa, hiszen ugyanúgy, ahogyan a tipikusan fejlődő gyermekek körében is nagyok az egyéni eltérések, a sajátos nevelési igényű gyermekek közt is eltérők a sajátosságok. A szakvélemény tulajdonkép-

pen annyit jelent, hogy a növendéket külön megsegítésben kell részesíteni az optimális körülmények biztosítása érdekében. Arról nem is beszélve, hogy a többségi óvodákban, iskolákban előforduló fogyatékoságtípusok többsége esetében a sajátos nevelést szükségessé tevő elmaradt képességek többnyire nem hiányoznak, hanem elmaradást mutatnak. Ezek pedig nem bináris mutatóval meghatározható nehézségek, hanem egy skála mentén helyezkednek el. Könnyen előfordulhat, sőt a gyakorlatban nem is ritka, hogy „nem papiros” gyerekek esetében hasonló, esetenként súlyosabb eltéréseket tapasztalnak pedagógusok, viszont a szakvélemény hiányában elmarad a különleges bánásmódra tett ajánlás is.

Harmadrészt – főként ránk, pedagógusokat képző intézményekre feladatot róva – az is naiv mítosz, hogy a többségi pedagógusok elzárkóznak az egyes fejlődési eltérések sikeres kiküszöböléséhez, javításához szükséges módszertanok megismerésétől. A gyakorlati tapasztalat és a korábban a témában folyó kutatások is megerősítik, hogy a kisgyermeknevelők, óvodapedagógusok, tanítók, tanárok korábban említett vonakodása, félelme leginkább abból fakad, hogy kevés ismerettel rendelkeznek a sajátos nevelési igények jellegzetességeiről, és módszertani eszköztárukban sem szerepelnek olyan speciális tudások, amelyeket a tudatosan építkező pedagógiai munkában alkalmazhatnának. Ezeket a hiátusokat azonban örömmel pótolnák. A legtöbb kutatás az osztály- és csoportlétszámok csökkentése mellett a képzési és továbbképzési rendszer tanulói igényekhez illesztését emeli ki megfogalmazott szükségletként.

Negyedrész pedig, és talán ez a legfontosabb, a társadalomban mélyen gyökerezik a szakvélemény „bélyeg” jellege, holott már rég inkább egy külön ellátásra, sajátos bánásmódra jogosító jegyről beszélhetünk. Erre a gyermeknek nem azért van szüksége, hogy skatulyába kerüljön, hanem azért, hogy a különleges bánásmódnak köszönhetően az intézményes nevelés során el tudja sajátítani azokat a nevelési-oktatási tartalmakat, amik által a felnőtt életében majd eredményesen boldogulhat.

Hogyan vált hivatásoddá a többségi és gyógypedagógia összekapcsolása?

Logopédusként fő kutatási területem az olvasás elsajátítása, az ennek során bekövetkező nehézségek kiküszöbölése. Több országos kutatást végeztünk a Meixner Alapítvány égisze alatt, illetve jelenleg is a Magyar Tudományos Akadémia közoktatás-fejlesztési pályázatának köszönhetően a Pécsi Tudományegyetem „Olvasási fluencia, szövegér-

tés” kutatócsoportjával. Az eredmények rávilágítanak, hogy az olvasás terén súlyos elmaradást mutató gyermekeknek csupán a harmada rendelkezik szakvéleménnyel, ezáltal kétharmaduk semmilyen gyógy- vagy fejlesztőpedagógiai ellátásban nem részesül. Zárójelben megjegyezném, hogy az, hogy a diák részt vesz-e olvasásfejlesztést célzó foglalkozáson, nem függ statisztikailag sem az elmaradás súlyosságától. Ha azt is figyelembe vesszük, hogy a 15 évesek negyede funkcionális analfabétaként hagyja el a köznevelési rendszert, beláthatjuk, hogy ez a kérdés sürgős megoldást kíván, és realisan szemlélve biztosan nem oldható meg a gyógypedagógiai ellátásban részesülő tanulók számának drasztikus emelésével. Az például előremutató lépés, hogy a NAT a felső tagozaton is a szaktárgyakhoz kapcsolódó feladatok részévé teszi a szövegértés fejlesztését, ám ez a „hogyan” kérdésének tisztázása nélkül, konkrét módszertanok ismeretének hiányában nehezen megvalósítható. Ahhoz, hogy hatékonyan oldjuk meg ezt az égető, a társadalom egészére kiható problémát, szükség van arra, hogy a többségi pedagógia tartalomvezérelt és a gyógypedagógia egyéni eltérésekből kiinduló szemléletmódját integráljuk.

Gyakorlatilag az egész szakmai pályafutásom során együttnevelésben érintett intézményekben dolgoztam. Miután végeztem logopédia és pszichopedagógia szakon 24 évvel ezelőtt az akkor még önálló Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskolán, egy hagyományos többségi általános iskolában kezdtem el dolgozni, ahol az első és második évfolyamon volt logopédiai osztály kifejezetten beszéd fogyatékos gyermekek részére. Ezek a diákok ennek köszönhetően az írott nyelv és az alapvető matematikai gondolkodás elsajátítása során sajátos módszertannal tanultak, majd harmadik évfolyamtól a többségi osztályokba integrálódtak. Ebben az intézményben éreztem először, hogy mennyire hasznos az a horizontális tudásmegosztás, ami organikusan létrejött a kollégák között, mennyire nyitottan fogadták a tanítók az addigra már jól megismert gyermekeket, akiknek a hatékony oktatásához módszertani segítséget is kaptak azoktól a gyógypedagógusoktól, akik korábban tanították őket. Ezzel egyidőben azonban szembesültem azzal is, hogy a más intézményekből érkező gyermekek fogadására már nem ez a nyitottság volt jellemző. Hiányzott az „útmutató” a gyermekek mellől, és ez a bizonytalanság, a tehetetlenség, tulajdonképpen eszköztelenség felszínesen szemlélve elutasításnak tűnt, holott csak arról volt szó, hogy a kollégák úgy érezték, hogy nem szeretnének olyan feladatot felvállalni, amihez nem értenek.

Más kérdés, hogy a hatékony oktatáshoz szükséges ismeretek, gyakorlati lépések elsajátításának lehetőségét hogyan lehetne megszervezni, biztosítani ilyen esetekben. Erre egy roppant ideális, mai viszonyok közt talán kissé utópisztikusnak tűnő példát tapasztaltam egy későbbi munkahelyemen, ami egy olyan alapítványi iskola volt, ami ugyan elviekben bárki számára nyitottan működött, ám a tanulóink zöme érintett volt. Sokuk számára ez az intézmény volt a számtalanadik a sorban, teljesen kiszorultak az állami köznevelésből vagy súlyos tanulási, vagy magatartászavar okán. Ebben az iskolában egyrészt a létszám tudott igazodni a tanulócsoporthoz, másrészt a pedagógusok továbbképzése, új módszerek elsajátítása maximális támogatást élvezett, harmadrészt pedig folyamatos volt az együttműködés a családok, a gyógypedagógusok, a pszichológus és a tanítók, tanárok között a fejlesztési tervek és a tanmenet harmonizációjától elkezdve az órai munka és a fejlesztendő területek fejlődési ívének egyeztetésén át az értékelésig. Hihetetlen eredményeket értünk el a gyerekekkel. Sajnos az intézményhálózat 15 évvel ezelőtt megszűnt, holott az ottani tapasztalatok értékes adalékként szolgálhattak volna az inkluzív nevelés hazai gyakorlati megvalósítását illetően.

Jelenleg valódi integrációt megvalósító mintaintézmények ugyan vannak, bár számuk sajnos még mindig nem egyezik meg a hazai óvodák, iskolák számával, de inklúzióról egészen addig nem tudunk beszélni, amíg felmerül az, hogy ki való az adott intézménybe és ki nem.

Milyen új lehetőségeket hozott neked a hivatásoddal, az inklúzió melletti elköteleződéssel kapcsolatban a főiskolán folytatott oktatói munka?

Hat éve kezdtem a főiskola Neveléstudományi Tanszékén dolgozni Radványi Katalin professzorasszony tanítványaként még folyamatban lévő doktori tanulmányokkal, teljes munkaidős gyógypedagógusi köznevelési állással. Gyakorlatból érkező, de kutatások iránt is mélységesen elkötelezett szakemberként számomra kezdettől az egyik legfontosabb szempont az volt, hogy a fejlődési eltérésekre a hallgatók természetes jelenséggé tudjanak tekinteni.

Nemcsak az alapképzéseken, hanem a neveléstudomány szakon és a továbbképzéseken is oktattam gyógypedagógiai irányultságú tárgyakat, illetve általános pedagógiához kapcsolódó kurzusokat is, amikbe beépíthettem azokat az ismereteket, amik segíthetik a hallgatókat az integráció sikerességében. A korábban említett ismerethiányból fakadó

ellenérzéseket is alátámasztva elmondható, hogy a hallgatók mindegyike nyitott volt erre, különösen azok a levelező tagozatos kollégák, akik a gyakorlatból érkeztek.

Különösen megtisztelő lehetőség számomra az, hogy – feltehetőleg az országban egyedülállóan – szeptembertől megbízást kaptam gyógypedagógusként a tanító szak szakfelelősi feladatainak ellátására, ami egy hatalmas lépcsőfok az inkluzív szemléletű tanítóképzés létrehozása felé. Ezzel egyidőben létrejött a főiskolán egy „Módszertani Kutatóműhely – Együttnevelés a gyakorlatban” elnevezésű kutatócsoport, ami terveink szerint az inkluzív neveléssel kapcsolatos aktuális kérdések feltárására, a már meglévő tudások terjesztésére helyezi majd a hangsúlyt.

Megalapozott tudományos és szakmai ismeretbázissal, nyitott kérdésfeltevéssel, fejlesztő attitűddel olyan pedagógusokká válhatnak a nálunk végzetek, akik az előítéletek lebontásával akarnak és képesek változtatni a neurodiverzitás miatti félelmeken az intézményekben.

Az aporos éveid során – vagy a főiskolán kívül szerzett oktatói tapasztalatod alapján – szerinted hogyan lehetne a pedagógushallgatókat leginkább megfelelő módon felkészíteni az inkluzív pedagógia gyakorlati megvalósítására?

Jelenleg is jelen van a legtöbb képzőintézményben olyan tárgy, aminek a célja a fogyatékoságtípusok, fejlődési zavarok meghatározásának, tünettanának megismertetése a leendő kisgyermeknevelőkkel, óvodapedagógusokkal, tanítókkal, ez azonban a gyakorlati pedagógiai munka megvalósítása szempontjából csak az első lépés. E kurzusok ugyan a súlyos problémákkal küzdő gyermekek korai azonosításához, tehát a probléma felismeréséhez hozzájárulnak, de nem adnak segítséget abban, hogy mit lehet tenni a tanórán, a foglalkozásokon vagy a szabadidős tevékenységek során annak érdekében, hogy e gyerekek fejlődése, ismeretsajátítása is biztosított legyen, milyen területeken lesz szükség eltérő pedagógiai megközelítésre, illetve milyen eszközöket, milyen „fogásokat” érdemes alkalmazni a hatékonyság, sikeresség érdekében.

Tizenhét éve veszek részt a Meixner Alapítvány munkájában, ma már szakmai koordinátorként, előadóként. Meixner Ildikó nevéhez fűződik az írott nyelvi zavar megelőzésére, kezelésére irányuló pedagógiai szemlélet hazai meghonosítása. Az olvasás- és írástanulásra, nyelvi fejlesztésre irányuló tanfolyamok hosszú évtizedek óta hatalmas érdeklődésre tartanak számot – mutatva ezzel azt, hogy nyitottak a tanítók, a tanárok és

a gyógypedagógusok is a konkrét, gyakorlatban közvetlenül hasznosítható módszertanok elsajátítására. Nyilvánvalóan nehéz egy-egy ilyen és ehhez hasonló, Magyarországon nagy múltra tekintő módszertani tanfolyam 100-150 órányi anyagát az alapképzésbe zsúfolni, az viszont bizonyos, hogy az ezekkel való rövid ismerkedés, a lehetőségek felsorakoztatása segít annak átlátásában, hogy az óvodapedagógus, a tanító milyen eszközök mélyebb megismerésével tudja az adott csoporthoz, osztályhoz résmentesebben idomítani módszertani kultúráját. A Módszertani Kutatóműhelynek ez az egyik deklarált feladata lesz.

Mi az oka annak, hogy a gyakorló pedagógusok többségének negatív a kapcsolata az inklúzió gyakorlati alkalmazásával a többségi iskolákban? Milyen nehézségeket jelent az inklúzió praxisban való alkalmazása?

A rövid válasz: az eszköztelenség. Ahogyan az egyik óvodapedagógus megfogalmazta, az az érzése, hogy a csoportjába járó autizmus spektrum zavarral küzdő gyermekkel abban a három órában történik valami, amikor az utazó gyógypedagógus elviszi őt foglalkozásra, a fennmaradó időben pedig csak vigyáznak rá, melegben van és próbálnak neki enni adni, ami a szelektív evés miatt nem mindig sikerül. Ennek eredményeképpen pedig ellentétes hatást vált ki az integráció: a csoportba járó gyerekek kissé tartanak a sajátos módszerek nélkül nehezen kezelhető kislánytól, látják a pedagógusokon a tehetlenséget, és a tipikusan fejlődő gyermekek szülei is érzik, hogy nincs egy tudatosan felépített pedagógiai elképzelés, csak kárenyhítés és jobb esetben kármegelőzés történik.

Korábban is utaltam azokra az integrációra, inkluzív nevelésre vonatkozó, pedagógusok vélekedését, attitűdjét vizsgáló kutatásokra, melyek célja ajánlások megfogalmazása volt. A fenti esetből is látszik, hogy a legfontosabb az volna, ha konkrét módszertani megoldásvariánsokat ismernének meg a pedagógusok, ideális esetben a szakmódszertanok tanulásába ágyazva. Az egyes tanulási, viselkedési, beilleszkedési tartalmak elsajátításának lassabb volta, nehezítettsége nemcsak a sajátos nevelési igényű gyermekek jellemzője, minden gyermek számára üdvös volna, ha a tanulás egyes területein, egyes szakaszaiban a pedagógusok képesek volnának kisebb metodikai lépésekre bontani a folyamatot vagy más eszközök beillesztésével a tanulóhoz illesztve gazdagabb szemléltetésváltozatokat alkalmazni. Ez a diverz szemlélet egyébként jelenleg is megjelenik a kisgyermeknevelők képzési struktúrájában, részben talán azért is, mert ott az egyéni sajátosságok vezérlik a csoportban folyó munkát.

Mi az a szemlélet, vagy hivatástudat szempontjából fontos alapvetés, ami az inkluzív szemléletű pedagógussá válás szempontjából kulcsfontosságú?

A legfontosabb azt felismerni, hogy a köznevelési intézményekben elsősorban gyerekeket tanítunk, nevelünk, nem pedig tananyagot, tankönyvet, elsajátítandó ismeretet. Korunk egyik legfontosabb tanulnivalója az együttműködés, viszont ez elképzelhetetlen az elfogadás, a másik megismerése, szükség esetén pedig támogatása vagy a támogatás elfogadása nélkül. Nekünk, majdani vagy jelenleg is dolgozó gyógypedagógusoknak, pedagógusoknak ebben példát kell mutatnunk a szülőknek, gyermekeknek, és meg kell mutatnunk, hogy a sokféleség természetes és üdvös, közösen többet tudunk tenni azért, hogy a köznevelésben a gyermekeket felkészítsük az új helyzetekhez való adaptivitást kívánó felnőtt életre.

MÉSZÁROS LÁSZLÓ

A katekézis történeti értékeiből

„Törekednünk kell olyanná tenni a világot,
hogy az jobban sugározza az Istent!”

(Ruth Burrow OCD)

A keresztény pedagógia fő feladata, hogy az embereket Jézus Krisztushoz vezesse, az Ő életébe, halálába és feltámadásába beavassa. Ez a beavatás a krisztusi életre nevelést is jelenti. A keresztény pedagógiát megfogalmazhatjuk úgy is, mint a gyermekekért, fiatalokért és felnőttekért vállalt szeretetteljes szolgálatot. A krisztusi életre nevelés egyik fő eszköze a katekézis, ami nem más, mint a Jézus Krisztusban hívőknek a bevezetése a keresztény élet teljességébe a keresztény tanítás rendszeres átadásával. Ebben az írásomban röviden felvázolom azt, milyen értékjelentések lehetségesek a történelemben megjelenő katekézisben.

1.

A *katekézis* szó a κατήχω igéből származik, aminek jelentései között találjuk a *közölni, figyelmeztetni, bevezetni, tanítani* szavakat. Kapcsolatban van a szó az emberi hang visszhangzásával is. A szó így a dialógushoz, a kommunikációhoz kapcsolódik. A katekézis szó mégis inkább a διδάσκω igéhez kötődik értelem szerint. Ez utóbbi szó jelentései: *tanítani, oktatni, megtanítani, felvilágosítani*, de a *tanulni, megtanulni* jelentést is magában hordozza. (GYÖRKÖSI–KAPITÁNYFFY–TEGYEI 1990) Ezekből a gazdag jelentésrétegekből fogalmazhatjuk meg azt, hogy a katekézis *hitoktatást, hitbéli dolgokra vezetést, a hívő életstílus elsajátítását* jelenti elsődlegesen. (KÁD 1998) A *hitoktatás* és a *katekézis* szó szinonim értelemben is használatos, ugyanakkor a Magyar Katolikus Lexikon katekézissel foglalkozó szócikke megjegyzi, hogy a kortárs teológiával foglalkozó dokumentumok a *katekézis* szó használatát részesítik előnyben, tehát a *hitoktatás* kifejezést inkább a 20. század végéig megjelent dokumentumok használják. (MKL 1980–2013) Fontos leszögezni azt, hogy nem csupán a hit tanítható elemi dolgaira vonatkozik a katekézis,

hanem a racionálisan nem kimeríthető Krisztus-misztériumra is, ami miatt a beavatás mindig az *ἐκκλησία* közösségében történik. Az *ἐκκλησία* a *Krisztus-hívők közös gyülekezetét*, vagyis az *egyházat* jelenti, ahol az isteni misztériumok megünneplése történik. Mivel itt a tagokat az egy közös hit megvallása köti össze, ezért a bevezetéshez és a bevezetődéshez egyaránt elkötelezettség és hitelesség is társul az egy közös hit megvallásában. Mindezek ismeretében kijelenthető az is, hogy a katekézis nevelő célzatú oktatási tevékenység, vagyis pedagógiai intencióval bír, amennyiben a pedagógiát a nevelés és oktatás egységének tekintjük. Nevelő célzatú, mert olyan magatartást, viselkedést, cselekvést formál, ami Jézus Krisztushoz kapcsolja a hívőt, és oktató célzatú, mert tanítási és tanulási folyamatot feltételez, ami tartós és adaptív hitbéli növekedést jelent. (KÁD 1998)

2.

A katekézis történetéből most hét motívumot emelek ki, ami a katekézis értékének hét sajátos arcát mutatja (CSERHÁTI–FÁBIÁN, é. n.):

a) A katekézis az ókeresztény egyház életében legkorábban szóbeli igehirdetést, missziós prédikációt jelentett. A szóban elhangzó tanításhoz kapcsolódik a *λόγος* fogalma. A keresztény teológiában ez a szó mindig Jézus Krisztust jelöli, aki Istennek a kimondott szava. Ő maga egyszerre a Tanító és a tanítás is. Tehát a katekézis a szóban el- és kimondható, egyben átadható és befogadható tanításnak a végtelen értékét jelenti.

b) A katekézis, szintén az ókeresztény egyházi életben, az igehirdetés mellett a misztériumokba való beavatást is jelenti. Röviden úgy is megfogalmazható: a beavató szentségek felvételére felkészítő tanfolyam.

c) A katekézis szó a Szentírás ismeretét is magában foglalja már a korai középkortól kezdve. A Szentírás mint Istentől sugalmazott könyvek összessége a hívő számára olyan tananyag, ami az élete értelmességét Istenben igazolja és teljesíti be. A Szentírás tanulmányozása tehát a katekézis révén az egzisztenciális kérdésekre való megnyugtató válaszadást is jelenti.

d) A katekézis a korai újkorban a hit igazságainak kérdés–felelet formájában való tanulmányozását jelentette. Ezt a tanulmányozást katekizmusnak is nevezték. A katekizmus fő feladata, hogy rövid és mindenki számára közérthető válaszokat adjon a hitben felmerülő kérdésekre.

e) A katekézis mint iskolai tantárgy a 16. századtól kezdve van jelen az egyház életében. Pozitívuma, hogy rendszeres iskolai előadások keretében tárgyalja a hit tanítását, amihez hozzákapcsolják az egyházi énekeket is. Negatívuma, hogy elszakad a templomban végzett liturgiától, és annak megélése nélkül pusztán megtanulható tudássá is lefokozott, felmondható tananyaggá válhat.

f) A 20. századtól nagy hangsúlyt kap, hogy a katekézis:

- kérügmaticus legyen, azaz az evangéliumot, Jézus Krisztus örömhírét hirdesse,
- antropológiai legyen, azaz vegye figyelembe, hogy az ember ebben a világban élő lény,
- perszonalisztikus legyen, azaz az ember személyi méltóságából induljon ki,
- szociális legyen, azaz az egyházi közösség, de minden emberi közösség javára végezzék,
- párbeszédképes legyen, vagyis vegye figyelembe a nem Krisztus-hívő embereket is, de mindenképpen tanúsítsa, hogy Jézus Krisztus tanítása szerint berendezhető az emberi létezés,
- neveléscentrikus legyen, vagyis vegye figyelembe a katekézis terében és idejében tartózkodók életkori sajátosságait, és azokhoz igazítsa a stratégiákat, mód szereket és eszközöket. (KÁD 1998)

g) Jelen korunkban megjelenik a katekézisben a Krisztus-hívő embernek a világ életéért való felelősségvállalása, a hitnek és az észnek az összeegyeztethetősége és egységben való szemlélete és az egész emberi életet egy holisztikus szemlélettel való átfogó rendszerszemlélet.

E hét motívum alapján összefoglalva kimondható, hogy a katekézis a gyermekek, fiatalok és felnőttek hitoktatása, életüknek a szent misztériumokba való bevezetése, más szóval az emberi életnek Krisztusba való beleyökerezése, aminek külső megjelenési formája az egyházban való olyan közösségi élet, ami az Isten- és emberszeretet egységében nyugszik meg.

3.

A *történelem* szó a görög ιστορία szóból származik. E szó jelentései: *tudakozódás, kutatás, kíváncsiság, kérdezősködés, ismeret előadása és rögzítése*. Hérodotosz és Plutarkhosz

már egyaránt használja a *történet*, *történetírás* értelmében, vagyis valóságos eseményeket rögzítenek, olyanokat, amelyek megtörténtek az emberek életében. (GYÖRKÖSI-KAPITÁNYFŐ-TEGYEI 1990) A modern történetírás értelmezésében mondható az is: a történelem a múlt, ami elmúlt, az emberi személyekhez kapcsolódó valóságos megtörtént események, valamint ezeknek a szóbeli és/vagy írásbeli rögzítése. A modern történelem akadémikus megjelenése 1724-re tehető, amikor I. György király az Oxfordi Egyetemen történelem katedrát állíttat fel. E katedránál tanuló fiatal diplomaták feladata, hogy az iratok gondos tanulmányozása révén képessé váljanak arra, hogy megkülönböztessék egymástól az igaz és meghamisított írásokat. A kérdés tehát az: igaz-e, valódi-e az írás? (LUKACS 2012) E fogalommal kapcsolatba hozható Jézus Krisztus evangéliumban megörökített mondása: „Én vagyok az út, az igazság és az élet.” Keresztény szemléletű felfogásban kimondható: aki a történelmi igazságot keresi, egyben magát Krisztust is keresi! 1868-ban Johann Droysen a történelmet tanulmányozó fiatal berlini egyetemisták számára tartott egyik előadásában megjegyzi: „A történelem az emberiség öntudata, tudása önmagáról. Nem a fény és az igazság, hanem annak keresése. Igehirdetés arról [ti. a fényről], és felszentelés ahhoz [ti. az igazsághoz].” Droysen szakrális fogalmakat használ a történelemmel kapcsolatban: *a fény és igazság keresése, igehirdetés, felszentelés*, amely fogalmak felidéznek Jézus Krisztus egy másik kijelentését is: „Én vagyok a világ világossága, aki engem követ, nem jár többé sötétségben, hanem övé lesz az Élet világossága.” (DROYSEN 2003) Az 1935-ben nyolcadik kiadású Francia Akadémia Szótára a történelem szócikkében a következő olvasható: a történelem az emlékezésre érdemes cselekedetek és dolgok leírása. (DAF 1932–1935) Ebben a definícióban a történelem a latin *memoria* szóval kapcsolódik össze. E szó jelentései: emlékezés, megemlékezés, emlékezőtehetség, emlékező erő, emlék, történelmi adat, történelmi hagyomány, emlékirat, emlékkönyv, az idő és kor felidézése, amelyről megemlékezünk. (FINÁLY 1884) E nagyon sokárnyalatú szó a keresztény áldozati liturgiának Jézus parancsával kapcsolatos összefüggését is mutatja: „Ezt cselekedjétek az én emlékezetemre!” A római és bizánci liturgiában egyaránt – az áldozati adományok átváltoztatása után – a kánon szövege így szól: „Megemlékezünk tehát mindenható Atyánk a Te Fiadnak, a mi Urunk Jézus Krisztusnak szenvedéséről, haláláról, feltámadásáról, dicsőséges mennybemeneteléről, a jobb kéz felől való ülésről, a vigasztaló Szentlélek kiárasztásáról.” A liturgia történelemszemlélete minden egyes alkalommal utal a Krisztus-misztérium valóságos voltára, ami nem csupán emlékezésre érdemes történelmi tény, hanem a Krisztus-hívők kötelessége is. Ez

az emlékezés összekapcsol minden emlékező embert a történeti ténnyel, a történeti valósággal, aki itt maga Jézus Krisztus. Az 1813 és 1855 között élt dán filozófus és evangélikus teológus, Kierkegaard tanítja: „az abszolút igazság egyedül Istennek adatik meg, ami viszont nekünk megadatik, az nem más, mint az igazság keresése.” (KIERKEGAARD 1998) Ehhez a tanításhoz jól illeszkedik Jézus Krisztus egy harmadik parabolájából vett idézet: „Keressétek elsősorban az Isten Országát és annak igazságát, a többi pedig megadatik hozzá!” (OPÁLÉNY 1999) Az őszinte szívvel keresett igazság/Igazság megmutatja magát a keresőnek, és az élete más vonatkozásában is képes kiteljesíteni vagy beteljesíteni őt magát a felismert és megélt igazsággal, végső soron saját magával, személyi létezésével. Vagyis az emberi létezésünk az igazságkeresésen kell, hogy alapuljon, mert az igazság felismerése és annak az életünkbe behelyezése vezet el minket Jézus Krisztushoz, aki saját magát mint Igazságot adja ajándékba a mi személyes létezésünkhöz. Az Igazság csakis ingyenes ajándék (*gratia*) lehet az ember számára, Akiben minden egyes igazság elnyeri végső értelmét. (FILA–JUG 1997)

Összefoglalva kijelenthető, hogy a történelemben megjelenő igazságnak és valóságnak a keresése az élet értelmessége szempontjából elengedhetetlen minden kor minden embere számára, az ember ezért is nevezhető történelmi lénynek. Az igazság és valóság keresése a katekézisben nem pusztán történeti tényeknek a felidézése, jelenbe hozása és annak megünneplése, hanem magának Jézus Krisztus személyének a felfedezése és a Vele való egzisztenciális kapcsolat kialakítása.

4.

Az értékkel kapcsolatban négy latin szóra kívánom felhívni a figyelmet: *pretium*, *dignitas*, *virtus*, *honestas*. E szavak nem csupán a filozófiában és teológiában, hanem a neveléstudományban is használatos fogalmak, noha mára igencsak mellőzöttek lettek. A katekézis valósága a pedagógiával összefüggésben ismét megvilágíthatja e szavak nevelési és oktatási intencióit is. A *pretium* jelentése: becs, ár, érték, fizetség, pénz, jutalom, jutalmazás, értékeség. A *dignitas* jelentése: érdem, érdemesség, belső értékeség, méltóság, tekintély, hivatal, hivatalbéli állás. A *virtus* jelentése: derékség, jelesség, bátorság, erősség, ügyesség, tökéletesség, erény. A *honestas* jelentése: becsület, tisztelet, méltóság, (erkölcsi) tekintély, erény, illem, szépség. E szavak igen szerteágazó jelentésrétegeit megragadva kijelenthető, hogy az érték valaminek vagy valakinek a megbecsült volta, illetve

személyre vonatkoztatva egy emberben vagy emberi közösségben a mindennapi élet, a kultúra szempontjából becses és nagyra tartott, jelentős tulajdonság. Más szavakkal ki mondható úgy is, hogy értékes dolog vagy személy, elismert kiválóság értelemben, ami vagy aki hozzájárul az örömhöz, jó és boldog létállapothoz, az emberi élet materiális és szellemi értelmében egyaránt vett ki- és beteljesedéséhez, keresztyén felfogásban az örök élethez. (FINÁLY 1884)

A katekézis önmagában vett érték: a hit tanítása és a hit tanulása a Jézus Krisztus misztériumának megismerésére és megünneplésére irányul, végső soron ebben a folyamatban a Megajándékozó lesz maga az Ajándék is. Jézus Krisztus önmagát adja át a maga teljességében az őt tiszta és igaz szívvel keresőknek. (KÁD 1998)

A keresztyén nevelés minden korban a legnagyobb értékének tartotta a gyermekeknek, fiataloknak, felnőtteknek a Jézus Krisztus misztériumába való bevezetését. A keresztyénység elmúlt kétezer évének története számtalan értékkel szolgál számunkra ma is, amiket bátran használhatunk, ugyanakkor mindig szem előtt kell tartanunk Jézus Krisztus szeretet-parancsát: Isten imádása és szeretete, az abból forrászó emberszeretet legyen a legfőbb törvény mind a katekézisben, mind a történelemben, mind pedig az értékvilágunkban.

IRODALOM

- CSERHÁTI JÓZSEF – FÁBIÁN ÁRPÁD (é. n.): *A II. Vatikáni Zsinat tanítása*. Szent István Társulat, Budapest.
- DAF (1932–1935): *Dictionnaire de l'Académie française*. Librairie Hachette, Paris.
- DROYSEN, JOHANN GUSTAV (2003): *Historica*. Guida.
- FILA BÉLA – JUG LÁSZLÓ (1997): *Az Egyházi Tanítóhivatal megnyilatkozásai*. Örökmécs Alapítvány, Kisterenye–Budapest.
- FINÁLY HENRIK (1884, szerk.): *A latin nyelv szótára*. Franklin Társulat, Budapest.
- GYÖRKÖSY ALAJOS – KAPITÁNYFÉ ISTVÁN – TEGYEY IMRE (1990, szerk.): *Ógörög–magyar nagyszótár*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- KÁD (1998): *A Katekézis Általános Direktórium*. Szerk. UDVARDY GYÖRGY. Szent István Társulat, Budapest.
- KIERKEGAARD, SOREN (1998): *A keresztyén hit iskolája*. Atlantisz Kiadó, Budapest.

LUKACS, JOHN (2012): *A történetírás jövője*. Európa Könyvkiadó, Budapest.

MKL (1980–2013): *Magyar Katolikus Lexikon*. <https://lexikon.katolikus.hu/> (Utolsó megtekintés: 2024. január 31.)

OPÁLÉNY MIHÁLY (1999): *Újszövetségi szövegmutató szótár*. Szent Jeromos Bibliatársulat, Budapest.

CLAUDIO ETTL

Biblia könnyen érthető nyelvi szinten¹

Fordította

HORVÁTH PÉTER LÁSZLÓ

1. KÖNNYŰ NYELV

1.1 Meghatározás és cél

A „Leichte Sprache” (szó szerinti fordításban: könnyű nyelv) a német standard nyelv szókincsében és szintaktikájában módosított vagy redukált változata, amelynek legfőbb elve a közérthetőség. Mint egyenlő eséllyel hozzáférhető nyelv, elsősorban a korlátozott olvasási és beszédképességű embereket célozza meg. Célja, hogy minden ember számára lehetővé tegye az egyenlő részvételt a társadalmi életben (részvétel és befogadás elve). Az egyenlő eséllyel hozzáférhető nyelvhasználatot átfogó szabályrendszer, valamint jogi és törvényi keretfeltételek szabályozzák (Németországban – ford. megj.).

1.2 Innovációs előzmények és jogi alapok

Az egyenlő eséllyel hozzáférhető nyelv kialakulását német nyelvterületen különböző események befolyásolták (BREDEL–MAASS 2016: 60–81). Ezek közé tartozik az olvashatósági tesztek fejlődése az 1920-as évektől, valamint a „Plain English” keretrendszer kialakulása az Egyesült Államokban az 1970-es évektől. Németországban a múlt évezred vége óta a fontosabb események közé tartozik az Inclusion Europe „Útvonalak – utak a felnőttképzéshez a tanulásban akadályozott emberek számára” projektje, az 1997–2001 között megvalósult a „Mi képviseljük magunkat!” szövetségi modellprojekt, amely később a „People First, Deutschland” (Elsősorban Emberek Vagyunk, Németország) hálózattá alakult, valamint a „Netzwerk für Leichte Sprache” (Könnyű Nyelvi Hálózat) megalapítása 2006-ban.

¹ A tanulmány eredeti, német nyelvű változata az alábbi linken érhető el: <http://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/201017/>

Jogi szempontból az alábbi (német – ford. megj.) szabályozások érdemelnek kiemelt figyelmet:

- az Alaptörvény 3. cikk 3. mondatának 1994-es kibővítése („Senkit sem érhet hátrányos helyzet a fogyatékosága miatt.”),
- a szociális törvénykönyv IX. könyve (SGB IX),
- a 2002. évi fogyatékos személyek esélyegyenlőségéről szóló törvény (BGG),
- valamint a 2002. évi (BITV) és a 2011. évi (BITV 2.0) akadálymentes információs technológiáról szóló jogszabály.

A mindennapi gyakorlat alakulására döntő befolyást a Fogyatékos személyek jogairól szóló 2006. évi ENSZ-egyezmény németországi ratifikálása gyakorolt. Ez garantálja a fogyatékossgal élő személyek jogát a társadalomban való egyenlő részvételre. Kötelezi az ahhoz csatlakozott államokat, hogy a társadalmi élet minél több területét (társadalom, politika, gazdaság, kultúra, oktatás, sport stb.) a lehető legnagyobb mértékben akadálymentessé tegyék. Németország 2009. március 29-én fogadta el az egyezményt. A szükséges intézkedések végrehajtására 2011-ben nemzeti cselekvési tervet dolgoztak ki. Ez a terv tizenkét cselekvési területet határoz meg, köztük az oktatás, a kultúra és a szabadidős tevékenységek területét. Az Egyezmény és a nemzeti cselekvési terv egyértelművé teszi azt is, hogy az egyenlő esélyű hozzáférésre, a társadalmi inklúzióra vonatkozó rendelkezések a nyelv és a kommunikáció területét is magukba foglalják.

1.3 Elsődleges és másodlagos célcsoport

Az egyenlő eséllyel hozzáférhető nyelv az inklúzió (társadalmi befogadás) és a fogyatékosnak minősített személyekkel folytatott munka kontextusában értelmezhető. Célcsoportjai heterogének.

Az egyenlő eséllyel hozzáférhető nyelv elsődleges célcsoportjába tartoznak általában mindazok, akiknek korlátozott az olvasási és szövegértési készségük, azaz akiknek (átmenetileg vagy tartósan) gondot okoz a szakszövegek és a standard nyelvi szövegek nyelvi és tartalmi összetettsége. Ebbe a csoportba tartoznak többek között a tanulásban akadályozott, az értelmileg akadályozott személyek, a demens emberek, a prelingvális siket személyek (akik csak német jelnyelvi ismeretekkel rendelkeznek) vagy az afáziás emberek (beszéd- és/vagy beszédértés elvesztése), a funkcionális analfabéták és általában a német nyelvet csak korlátozottan ismerők (pl. bevándorlók, de a tanulók is, különösen az általános és középiskolások).

Az egyenlő eséllyel hozzáférhető nyelv másodlagos célcsoportjába olyan személyek tartoznak, akik kapcsolatba kerülnek egyszerűen érthető (A2-es nyelvi szint – ford. megj.) és könnyen érthető (A1-es nyelvi szint – ford. megj.) szövegekkel, de ugyanakkor (meg)értik a standard nyelvi szövegeket is, mert megfelelő olvasási készséggel rendelkeznek. Ebbe a csoportba tartoznak például azok az emberek, akik véletlenül vagy időmegtakarítás céljából olvassák az egyszerűen / könnyen érthető nyelvi szövegeket, vagy akik egészen egyszerűen nem férnek hozzá a standard nyelvű szövegekhez.

A célcsoportok széles köre és igen differenciált nyelvismerete azt mutatja, hogy az egyszerűen / könnyen érthető nyelvi szövegek létrehozására vonatkozó egységes szabályok és általánosan érvényes fogalmak meghatározása kihívást jelenthet. Ha komolyan vesszük az egyes címzettek nyelvi készségeihez való igazodást, akkor világossá válik, hogy az egyszerűen / könnyen érthető nyelvi szintű szövegek készítésekor az ilyen szövegek készítésére vonatkozó általánosan érvényes, írott szabályokhoz való igazodás mellett (szabályrendszer-orientáltság), folyamatosan figyelembe kell venni az adott célcsoportra egyedileg jellemző nyelvi szükségleteket (célcsoport-orientáltság).

1.4 Egyszerű vagy könnyen érthető nyelv

Az érthetőség mint elsődleges elv azt jelenti, hogy nem a szöveg tartalma, hanem a célcsoport és annak sajátos szükségletei a döntő szempontok a szövegek egyszerűen / könnyen érthető nyelv szintre való fordításakor. Ennek megfelelően az adott standard nyelvű (néha „nehéz nyelvnek” nevezett) szövegek egyszerűen / könnyen érthető nyelvi szintre történő fordítása nemcsak nyelvi változtatásokat, hanem tartalmi redukciót is jelenthet. Fontos megjegyezni, hogy az „egyszerű nyelv” különbözik a „könnyű nyelvtől”. Az „egyszerű nyelv” lényegében egy szöveg standard nyelvi sablonját követi, és elsősorban nyelvi redukciós eszközökkel (idegen szavak kerülése, rövidebb mondatok) igyekszik növelni annak érthetőségét, és így további célcsoportokat elérni. A „könnyű nyelv” ezen túlmutat: az egyszerű nyelvvel ellentétben egyértelműen szabályozott (lásd 2. fejezet: A könnyen érthető információ készítésének szabályai). Nemcsak a szókincsbe és a szintaxisba, hanem a szövegek tartalmába és szerkezetébe is beavatkozik (a megértéshez nélkülözhető tartalmak elhagyása és a megértéshez szükséges tartalmak hozzáadása, a szövegelemek időrendi sorrendjének átrendezése stb.). A tartalom ilyen jellegű csökkentésén kívül a könnyen olvasható szöveg a használt betűk típusában és

megjelenésében is különbözik. A könnyen olvasható és könnyen érthető szöveget a szöveg érthetőségének növelése érdekében lehetőség szerint a szöveget magyarázó illusztrációkkal, képekkel vagy grafikákkal kell kiegészíteni.

1.5 Kritikák

Az egyszerűen / könnyen érthető nyelvhasználatot sokan provokatívnak tartják, mások a megbélyegzés újabb eszközét látják benne (BREDEL–MAASS 2016: 45–56). Az olvasáshoz és a szövegértéshez támogatást igénylő emberek számára készült alacsonyabb nyelvi szintű szövegváltozatok a fogyatékos személyek megbélyegzéseként is felfoghatók. A könnyű nyelv a fogyatékos emberek olyan megítélését segíti elő, amely elsősorban a hiányosságaira és a korlátaikra összpontosít. Így a kritikusok szerint végső soron megkülönböztetéshez vezet. A nyelvészet és az oktatáspolitikai szemszögéből a könnyű nyelvet gyakran provokációnak tekintik. A vád az, hogy a könnyű nyelv használata a felelős a nyelvi színvonal csökkenéséért, az általános nyelvi kompetencia elvesztéséért és a szövegértés általános romlásáért.

Minden kritika ellenére, amelyek egy része jogos, meg kell jegyezni, hogy a könnyű nyelvnek általában nincs alternatívája, ha a fogyatékos személyek jogairól szóló ENSZ-egyezmény inkluzív megközelítését komolyan akarjuk venni. Ha az információ érthetősége az értelmileg akadályozott emberek számára nem érhető el a standard nyelv vagy az egyszerű nyelv segítségével, akkor más nyelvi eszközöket kell alkalmazni. A könnyű nyelvnek legkésőbb ezen a ponton megvan a létjogosultsága, sőt elengedhetetlen. Az alternatíva a legjobb esetben is annak – a befogadás és az egyenlő részvétel eszméjével összeegyeztethetetlen – beismerése lenne, hogy nem baj, ha bizonyos szövegeket és tartalmakat nem teszünk hozzáférhetővé bizonyos célcsoportok (pl. értelmileg akadályozott emberek) számára.

2. A KÖNNYEN ÉRTHETŐ INFORMÁCIÓ KÉSZÍTÉSÉNEK SZABÁLYAI

2.1 Szabályrendszerek és irányelvgyűjtemények

Az utóbbi években a német nyelvterületen többféle szabályrendszer is született. Például a BITV 2.0 szabályai, az Inclusion Europe vagy a Netzwerk für Leichte Sprache

(Könnyű Nyelvi Hálózat) irányelvgyűjteménye, a hildesheimi Egyetem Egyszerű Nyelvi Kutatóközpontjának szabályrendszere. Jelenleg a legszélesebb körben elfogadott és alkalmazott a Netzwerk für Leichte Sprache (Könnyű Nyelvi Hálózat) irányelvgyűjteménye, amelyet többször is átdolgoztak. Ezt ajánlja használni a Szövetségi Munka- és Szociális Minisztérium (BMAS 2014) is. A szabályrendszerek összehasonlítása itt nem végezhető el (részletesebben lásd MAAS 2015). Az egyes szabályrendszerek egymástól való különbözősége ellenére összeállíthatók a könnyen érthető információ készítésének legalapvetőbb és általánosan elfogadott szabályai.

2.2 Szabályok

Az egyszerűen / könnyen érthető információ készítésének szabályrendszere különböző vezérelveken nyugszik: a nyelvi vezérelvek, melyek a szókinszre, a nyelvtanra, a szintaktikára vonatkoznak; helyesírásírási vezérelvek, pl. a központosítás és a rövidítések alkalmazása, de idetartoznak a számok is; a szöveg tartalmára vonatkozó irányelvek, pl. idegen szavak, szerkezet, tömörítés; arculati vezérelvek, pl. betűtípus, formázás, nyomdai előkészítés; és a készítés módszertanának vezérelvei, pl. az érthetőség ellenőrzése.

Az alábbi válogatás a legfontosabb szabályokat foglalja össze (további információ: BMAS 2014; SZERZŐ NÉLKÜL 2016).²

- Egyszerű és gyakran előforduló szavakat használjunk, amelyek akár a köznyelvből is átvehetők.
- Rövid szavakat igen, idegen szavakat pedig ne használjunk.
- A számokat arab számokkal írjuk.
- A nagy számok és százalékos arányok kerülendőek. Ha mégis használjuk ezeket, akkor magyarázzuk meg a jelentésüket.
- A rövidítéseket kerüljük el vagy írjuk ki, esetleg magyarázzuk meg.
- Mindig ugyanazokat a szavakat használjuk, és kerüljük a szinonimákat.
- Sok ígét használjunk és kerüljük a túl sok főnevet.
- Elsősorban pontot, vesszőt és kettőspontot használjunk. Felsoroláshoz is pontokat használjunk.

² A szabályok közül elhagytuk azokat, amelyek kifejezetten a német nyelvben érvényesek, de a magyar nyelvben nem értelmezhetők. Néhány esetben a szabálynak azt a változatát használtuk, amit Magyarországon alkalmazunk (ford. megj.).

- A felkiáltójelet, pontosvesszőt, idézőjelet és egyéb különleges karaktereket kerüljük.
- Aktív szavakat használjunk.
- A kijelentéseket kijelentő módon fogalmazzuk meg; a passzív szerkezetet kerüljük.
- Minden mondat csak egy állítást tartalmazzon.
- Minden mondatot kezdjünk új sorban.
- A sorok végén ne használjunk elválasztást.
- Ha lehet, kerüljük el a birtokos esetet.
- Az elvont fogalmakat kerüljük el. Ha nem kerülhető el az elvont (absztrakt) jelentésű szó, akkor magyarázzuk meg, pl. összehasonlítással vagy szemléltessük példával.
- A félreérthető vagy félrevezető szavakat és kifejezéseket (pl. metaforákat, idiómákat) kerüljük el. Ha nem elkerülhetők, akkor magyarázzuk meg azok jelentését.
- Ha az idegen szavak, szakkifejezések vagy pl. szólások és közmondások elkerülhetetlenek, tartalmukat vagy kijelentésüket magyarázzuk el.
- Kerüljük a negatív szavakat és kifejezéseket, helyettük pozitívakat használjunk.
- Ne használjunk gyermeknyelvet.
- Betűtálp nélküli betűtípusokat használjunk (pl. Arial, Century Gothic).
- A betűméret legalább 14 pont, a sortávolság pedig 1,5-szeres legyen.
- A szöveget balra igazítsuk és ne használjunk sorkizárást.
- A hangsúlyozás érdekében, kiemeléshez vastag (bold) betűtípust használjunk.
- Dőlt betűt, kiskapitális betűtípust és aláhúzást ne használjunk.
- Ha magyarázó értékű képek és/vagy illusztrációk kísérik a szöveget, azok növelhetik a szövegértést.
- Az alcímek növelhetik a szöveg áttekinthetőségét.
- A jobb megértés érdekében a szöveget át lehet rendezni. A felesleges tartalom elhagyható. Új, pl. magyarázó szövegrész beilleszthető (pl. a bevezető szöveg a szöveg elejére).
- A szöveg érthetőségét a célcsoporthoz tartozó személyek ellenőrzik.
- A nyomtatáshoz legalább 100 gramm súlyú, matt fehér papírt használunk. A betűszín általában fekete.

2.3 Exformáció

Az egyszerűen / könnyen érthető szövegek készítésekor fontos szabály az úgynevezett exformáció: a kétértelmű vagy más okból nem könnyen érthető kifejezéseket, kijelentéseket, képeket vagy mondatokat a szövegben érthető és tömör nyelven meg kell magyarázni. A szövegben kifejezetten ki nem mondott, de implicit módon szereplő információt ki kell fejteni, hogy a szöveg a megértéshez támogatást igénylő emberek számára is érthető legyen. Ez általában azt jelenti, hogy a szöveget kiegészítésekkel kell bővíteni, és így tartalmilag meg kell változtatni.

Egy példa: A görögből kölcsönzött „zsinagóga” idegen szó. A megértéshez támogatást igénylő embereknek olyan magyarázatra van szükségük, amely a szöveg megfelelő kontextusában magyarázza a jelentést. Egy egyszerűen érthető nyelvi megfogalmazás ez lehetne: „A zsinagóga egy különleges ház. A zsinagógában az emberek találkozhatnak és imádkozhatnak. És együtt beszélhetnek Istenről.”³

2.4 Az érthetőség ellenőrzése

Nagyon fontos módszertani alapelv a szövegek érthetőségének ellenőrzése. Az ellenőrzés garantálja, hogy a szöveget a célcsoport tagjai valóban megértsék. Ez a szabály a minőségbiztosítás további elemét jelenti. Az 1980-as évek fogyatékosügyei mozgalmainak mottójához hűen („Semmi rólunk nélkülünk”) az alapelv az, hogy a megértéshez támogatást igénylő embereket a kezdetektől fogva bevonják a szövegek létrehozásába. Elolvassák az első vázlatokat, értékelik azok érthetőségét, szükség esetén javítási javaslatokat tesznek, és újra ellenőrzik az átdolgozott szövegeket. Csak akkor lehet a szöveget egyszerűen / könnyen érthetőnek minősíteni, illetve ilyen szöveggént közzétenni, ha az érthetőséget ellenőrző olvasók azt érthetőnek ítélik.

Az egyszerűen / könnyen érthető szövegek készítéséhez tehát szükség van a megértéshez támogatást igénylő emberek elkötelezett szerepvállalására. Az érthetőség ellenőrzésének elvégzését különböző logók igazolják. A legelterjedtebb, az érthetőség ellenőrzését tanúsító logó az Inclusion Europe téglalap alakú, kék logója, amely egy könyv mögött olvasó stilizált személyt ábrázol, a borító bal oldalán felfelé mutató hüvelykujjal (*1. kép*).

³ Az itt olvasott szöveg „csak” egyszerűen érthető, de nem könnyen érthető, mert feltételes módot is használunk, illetve a „különleges”, az „imádkozni” és az „Isten” szavak is magyarázatot igényelhetnek (ford. megj.).

A másik (Németországban – ford. megj.) gyakran használt logó a Netzwerk für Leichte Sprache (Könnyű Nyelvi Hálózat) piros-kék kerek logója, amely kívül, a piros háttéren a „Leichte Sprache” (könnyű nyelv) feliratot és középen, kék háttéren egy fehér pipát tartalmaz (2. kép).



1. kép

2. kép⁴

3. BIBLIA ÉS KÖNNYŰ NYELV

A bibliai szövegek egyszerűen / könnyen érthető nyelvi szintre való fordításakor különleges kihívások merülnek fel (BAUER–KEUCHEN 2016; BAUER–ETTL 2017; MELS 2018).

3.1 A bibliai szövegek nyelvi szintje

A bibliai szövegek vallási szövegek. Olyasmiről beszélnek, amihez valójában a „standard” nyelvi szint alkalmazása nem igazán elegendő. A bibliai szövegek szerzői ezért gyakran használnak különleges stilisztikai eszközöket, például átvitt értelmű kifejezéseket, összehasonlításokat, himnuszokat, verseket stb. A bibliai szövegek sok mindent nyitva hagynak, kerülnek az egyértelmű kijelentéseket, és jellemző az implicit tartalom. Hiszen Istenről beszélni végső soron csak összehasonlításokban, hasonlatokban és képekben lehet. Az egyszerűen / könnyen érthető információ készítésének szabályai azonban megkövetelik, hogy pl. tisztázzuk a kétértelműségeket, ami viszont szükségessé teszi a szövegek tartalmába való beavatkozást.

⁴ A logók az eredeti kiadásban nem szerepelnek, csak azok leírását ismerheti meg az Olvasó.

Ráadásul a bibliai szövegek emellett olyan vallási kifejezéseket és kijelentéseket használnak, amelyek önmagukban nem érthetők, hanem magyarázatra szorulnak (pl. próféta, Messiás, Isten Országa, Isten Báránya). Ezek és más stilisztikai eszközök és retorikai alakzatok befolyásolják a bibliai szövegek érthetőségét és egyértelműségét. Az ilyen szövegek egyszerűen / könnyen érthető nyelvi szintre fordításakor ezért szükség lehet változtatásokra, magyarázatokra, értelmezésekre, kihagyásokra vagy kiegészítésekre. Ez azonban nemcsak nyelvi kérdés, hanem a bibliai szövegek tartalmát is érinti.

3.2 A bibliai szövegek nyelven belüli fordításának jellemző vonásai

A bibliai szövegek egyszerűen / könnyen érthető nyelvi szintre való fordítása többlépcsős és igényes folyamat. A kihívást mindenekelőtt az jelenti, hogy össze kell egyeztetni az egyszerűen / könnyen érthető információ készítésének szabályai által megkövetelt elsődleges célcsoportra és annak megértési nehézségeire való irányultságot („címzett-központúság”) a bibliai szöveg és annak tartalmi kijelentései iránti teológiai és nyelvi felelősséggel („szövegközpontúság”). A cél az egyszerűen / könnyen érthető információ készítése szabályainak alkalmazása a bibliai szövegre olyan módon, hogy annak teológiai üzenete úgy maradjon meg, hogy közben érthetővé válik!

A kommunikatív bibliafordítások elmélete értelmében ezért jobb „átvitelről” beszélni, mint „fordításról”. A bibliai szövegek egyszerűen / könnyen érthető nyelvi szintre való átültetése ugyanis a szokásosnál gyakoribb és kiterjedtebb értelmezést és beavatkozást igényel, mint más, klasszikusabb bibliafordítások esetében.

3.3 Kettős minőségbiztosítás

A bibliai szövegek egyszerűen / könnyen érthető nyelvi szintre történő fordításakor kétlépcsős minőségellenőrzést kell végezni (ahogyan azt például a 4.2.4., „Evangélium könnyű nyelven” fejezetben bemutatjuk). A nem bibliai szövegek esetében is alkalmazott, egy vagy ideális esetben több, az érthetőséget ellenőrző olvasócsoport által végzett nyelvi ellenőrzés mellett szükség van egy teológiai-exegetikai minőségellenőrzésre is. A résztvevő intézmények teológusai ellenőrzik a szöveget exegetikai és teológiai megbízhatóságuk és szigorúságuk szempontjából, és eredményeikkel szintén hozzájárulnak a közös átadási folyamathoz. Bár ezek a minőségbiztosítási intézkedések to-

vábbi erőfeszítést jelentenek, általában jelentősen javítják az így készült egyszerűen / könnyen érthető nyelvi szintre fordított bibliafordítások nyelvi és teológiai minőségét.

3.4 Pluralitás és célzottság

A fent említett különleges követelmények és a kapcsolódó fordítási kritériumok miatt a bibliai szövegek egyszerűen / könnyen érthető fordításai még inkább a konkrét célcsoportra összpontosítanak, mint a standard nyelvi fordítások. Első pillantásra az egyszerűen / könnyen érthető bibliafordítások választéka korlátozottabbnak, felhasználási lehetőségük szűknek tűnhet. Ugyanakkor ezek a fordítások növelik az elérhető bibliai szövegek sokszínűségét, és azok pontosságát is. Folyamatosan újrafordítják vagy új igényekhez és célcsoportokhoz igazítják azokat. A Biblia vitalitása és aktualitása így válik élővé és kézzelfoghatóvá.

3.5 Komplementaritás

Az egyszerűen / könnyen érthető nyelvi szinten írt bibliai szövegek nem kívánnak helyettesíteni más bibliafordításokat, mint például a Luther-biblia, az egységesített fordítás vagy a Basis-Bibel. A meglévő fordítások sürgősen szükséges és nélkülözhetetlen kiegészítését jelentik azonban. Olyan célcsoportokat érnek el ugyanis, akik számára a hagyományos fordítások nem megfelelőek, vagy akik számára még nem léteznek érthető bibliai szövegek.

3.6 Perspektívaváltás

A bibliai szövegek egyszerűen / könnyen érthető nyelvi szintre való fordításának folyamata alapvető elvként feltételezi a lektorálást (az érthetőség ellenőrzését – ford. megj.). A megértéshez támogatást igénylő emberek bevonása a fordítási folyamatba, lehetőleg már a kezdetektől fogva, garantálja, hogy az ő nézőpontjuk irányadó és meghatározó legyen. Ez az, amiben az egyszerűen / könnyen érthető szövegek különböznek más, standard nyelvi fordításoktól. Nem az a döntő, hogy a bibliai szövegek (általában szakképzett) fordítói mit tartanak megfelelőnek és érthetőnek a célcsoport(ok) számára (közlőközpontúság). Sokkal inkább az a döntő, hogy maguk a célcsoport(ok) tagjai mit tartanak érthetőség szempontjából szükségesnek (befogadó-központúság). Ezt elmé-

leti, tudományos elemzésekkel vagy empirikus vizsgálatokkal általában csak elégtelenül lehet megragadni. A célcsoport(ok) képviselőinek aktív és egyenrangú részvétele viszont lehetővé teszi a követelmények, kívánságok és szükségletek megragadását és figyelembevételét a Biblia hozzáférhetővé tétele során. Csak a bibliai szövegek ilyen módon kialakított átadása veszi igazán komolyan Jézusnak a vak Bartimeushoz intézett kérdését: „Mit akarsz, hogy cselekedjem veled?” (Mk 10,51).⁵ Ezt a megközelítést, az ún. „Bartimeus pasztorált” kell mindig szem előtt tartani. Magától értetődő előfeltétele és vezérfonala kellene legyen minden bibliafordításnak.

4. BIBLIA EGYSZERŰEN / KÖNNYEN ÉRTHETŐ NYELVI SZINTEN

4.1 Lehetséges alkalmazások

Az egyszerűen / könnyen érthető nyelvi szinten írt bibliai szövegek kezdetben az említett elsődleges célcsoportokat célozták meg, különösen a tanulásban akadályozott / értelmileg akadályozott embereket és a korlátozott nyelvtudással rendelkező személyeket. Ugyanakkor más területeken is jól használhatók, pl. vallás- vagy németórákon, a bevándorlókkal végzett munkában, istentiszteleteken és miséken, liturgikus ünnepeken, gyermekistentiszteleteken és gyermekmiséken stb. Tekintettel arra, hogy a munkát egy időpillanatban be kell fejezni, az egyszerűen / könnyen érthető nyelvi szintre történő fordításkor végül sok minden befejezetlen (kiforratlan) maradhat, sok kérdésre akkor nem biztos, hogy megtaláltuk a választ. Ezért szükség van a meglévő egyszerűen / könnyen érthető nyelvi szintű szövegek felülvizsgálatára és szükség esetén módosítására, figyelemmel az adott célcsoport(ok) igényeire és jellemzőire. A fentiek miatt az egyszerűen / könnyen érthető nyelvi szinten írt bibliai szövegekkel való munka néha több munkát igényel. A meglévő sablonokat, szabályokat és elveket nem lehet mindig egyszerűen átvenni, hanem esetleg módosítani szükséges azokat. A tapasztalat azonban azt mutatja, hogy ezt a nagyobb erőfeszítést gyakran bőven ellensúlyozza például az, hogy munka közben az ember még mélyebben megérti a bibliai szöveget, vagy a Bibliával való foglalkozás nagyobb magabiztossághoz vezet.

⁵ A fordítás forrása: <http://biblia.hit.hu/bible/21/MAK/10>

4.2 Bibliai szövegek egyszerűen / könnyen érthető nyelvi szinten (válogatás)

A Bibliának eddig nincs teljes körű egyszerűen / könnyen érthető nyelvi szintű kiadása. Az elmúlt években viszont számos projekt és kezdeményezés fordított le egyes bibliai szövegeket vagy könyveket az Ó- és Újszövetségből egyszerűen / könnyen érthető nyelvi szintre, és adta ki azokat nyomtatásban és / vagy online.⁶

4.2.1 A brémai Lebenshilfe bibliai szöveggyűjteményei könnyen érthető nyelvi szinten

Részen a Bundesvereinigung Lebenshilfe (Lebenshilfe Szövetség) teológiai és lelki-pásztori munkacsoportjával együttműködve, ökumenikus koordináció mellett összesen öt kiadvány készült tematikusan rendezett, egyenlő eséllyel hozzáférhető nyelvi szinten megfogalmazott bibliai szövegekkel. A projektet részben az Aktion Mensch finanszírozta. A kiadványok:

- Karácsonyi történetek könnyű nyelven (2010)
- Húsvéti történetek könnyű nyelven (2014)
- Jézus történetei egyszerű nyelven (2016)
- A teremtés története könnyű nyelven (2017)
- József története könnyű nyelven (2017)

A fordításhoz a bibliai szövegeket részben összevonták és harmonizálták, pl. a szinoptikus evangéliumok esetében. Minden szöveget egyszerűen értelmezhető illusztrációk egészítik ki (*Lebenshilfe Bremen* 2013).

4.2.2 Nyitott Biblia ⁷

Az Offene Bibel (Nyitott Biblia) egy ökumenikus internetes projekt, amely 2009 óta több német nyelvű bibliafordításon dolgozik, köztük egy egyszerűen érthető nyelvi szintű Biblián.

A projekt célja szabadon hozzáférhető német nyelvű bibliafordítások készítése, amelyek esetében a fordítások Creative Commons licenc alatt állnak, és mindenki számára

⁶ A fordító tudomása szerint Magyarországon eddig egy ilyen kezdeményezés volt. FARKASNÉ GÖNCZI RITA – GYŐRI ZSÓFIA (2017): *Vedd és olvasd! Könnyen érthető bibliai üzenetek*. Immanuel Otthon és Iskola, Debrecen. Elérhető itt: <https://fszk.hu/kiadvany/vedd-es-olvasd/> A tanulmány közreadásának célja éppen az, hogy felhívja a figyelmet erre a hiányterületre.

⁷ https://offene-bibel.de/wiki/Leichte_Sprache

hozzáférhetőek. Minden érdeklődőnek felajánlják a lehetőséget, hogy a Wikipédia segítségével vegyenek részt a munkában. Eddig a Bibliának csak egy töredékét fordították le, egyes szövegek még folyamatban vannak vagy még nem kerültek lektorálásra. A fordítási kritériumokat meglehetősen tágan értelmezik.

4.2.3 Könnyen érthető bibliai szövegek evangélikus, katolikus és ökumenikus egyházi kongresszusok számára

Az istentiszteletekre, misékre és egyházi kongresszusokra szánt bibliai szövegeket és imákat már jó ideje különböző fordítócsoporthoz fordítják le mind közérthető, mind egyszerűen vagy könnyen érthető nyelvi szintre (GIDION–ARNOLD–MARTINSEN 2013). A Frankfurtban, 2021-ben megrendezett 3. Ökumenikus Kongresszusa alkalmával fordult elő először, hogy az istentiszteletek bibliai szövegeit egy ökumenikus bibliafordító közösség készítette (HELMKE–FRINGS 2021).

4.2.4 A Caritas-Pirckheimer-Haus Nürnbergi Akadémia és a Katholisches Bibelwerk e.V. Stuttgart „Evangélium könnyű nyelven” projektje

Az „Evangélium könnyű nyelven” projekt a Caritas-Pirckheimer-Haus Nürnbergi Akadémia és a stuttgarti Katholisches Bibelwerk e.V. együttműködése a Thuinei Ferences Nővérekkel. 2013 óta a vasárnapi istentiszteletek összes evangéliumi szövegét a katolikus olvasási rendnek megfelelően könnyen érthető nyelvi szintre fordították le. Ezek közül néhányat már többször átdolgoztak és aktualizáltak. A fordítások elsősorban a Netzwerk für Leichte Sprache (Könnyű Nyelvi Hálózat) irányelvgyűjteményei alapján készültek. A szövegeket nagyméretű színes illusztrációk és részletes kommentárok, valamint a kateketikai felhasználási lehetőségekről szóló információk egészítik ki. A szövegek, képek és kommentárok eredetileg (és jelenleg is) ingyenesen letölthetők az internetről, de most már könyv formájában is megvásárolhatók a Verlag Katholisches Bibelwerk kiadónál.

A három olvasmányév vasárnapi és ünnepi evangéliumait tartalmazó három nagy formátumú kötet mellett (A olvasmányév: 2. kiadás 2019; B olvasmányév: 2017; C olvasmányév: 2018) három kisebb könyv is megjelent tematikusan válogatott szövegekkel és képekkel:

- „Jézus Istenről beszél” 2017
- „Jézus segít az embereknek” 2018
- „Jézus találkozik az emberekkel” 2019

A projekt weboldalan⁸ a szövegeken és az illusztrációkon kívül valamennyi bibliai szövegről hangfájlok és jelnyelvi videók is elérhetők.

A projekt keretében eddig két országos műhelykonferenciát szerveztek Nürnbergben „Biblia és könnyű nyelv” címen. A harmadikat 2022-ben tervezik megtartani.⁹

5. ÖSSZEFOGLALÁS

Bár már korábban is léteztek megfelelő megközelítések, az egyszerű / könnyű nyelvezet koncepciója mindenekelőtt (a Németországban – ford. megj.) 2008-ban ratifikált fogyatékos személyek jogairól szóló ENSZ-egyezmény révén kapott döntő lendületet. Több mint egy évtizede különböző kezdeményezések keretében elkészítik a bibliai szövegek nyelven belüli fordítását is; alkalmanként ökumenikus együttműködésben is. A bibliai szövegek egyszerűen / könnyen érthető nyelvi szintre történő fordítása egyszerre kihívás és szükségszerűség, és néha ellentmondásos feladat. A fordítás eredménye mellett a szövegek létrehozásának folyamata is különös jelentőséggel bír. Ez bizonyos szabályokhoz kötött. Mindenekelőtt az exformáció és a lektorálás elvei különböztetik meg alapvetően az egyszerű / könnyű nyelv fordítást más, standard nyelvi fordításoktól. A megértési támogatást igénylő emberek bevonása a fordítási folyamatba a kezdetektől fogva döntő fontosságú a szövegek és tartalmuk minősége és pontossága szempontjából. Ez radikális szemléletváltást jelent, amely szemléletváltás az egyszerű / könnyen érthető nyelvi szintre történő fordítások alkalmával mindenképpen bekövetkezik. A közlőorientált szemlélettől el kell mozdulni a befogadóorientált szemléletig, amikor a fordítási folyamat a fogyatékos és nem fogyatékos személyek felelősségteljes együttműködése által valósul meg. Az egyszerűen / könnyen érthető nyelvi szintre fordított bibliai szövegek teszik valósággá Jézus látomását Isten országáról, amely már felvirradt. Az emberek

⁸ <https://www.evangelium-in-leichter-sprache.de/>

⁹ Ez a konferencia a koronavírus-járvány miatt végül 2023-ban valósult meg. További információ az első, a második és a harmadik konferenciáról elérhető ezen a linken: <https://www.evangelium-in-leichter-sprache.de/tagungen> (ford. megj.)

és a világ sokféleségét, valamint a reális reményt tükrözik, hogy minden ember egyenlően részt vehet a társadalmi (és így a vallási) életben. Az egyszerűen / könnyen érthető nyelvi szinten írt bibliai szövegek így nélkülözhetetlen és létfontosságú kiegészítést és kínálatbővülést jelentenek a teológia, az egyház és a lekipásztorkodás számára.

JAVASOLT HIVATKOZÁS AZ EREDETI MŰRE

Ettl, Claudio, Art. Bibel in Leichter Sprache, in: Wissenschaftlich Religionspädagogisches Lexikon im Internet (www.wirelex.de), 2022.

IRODALOM

- BAUER, DIETER – Ettl, CLAUDI (2017): Frohe Botschaft – ganz leicht?! *Katechetische Blätter* 142. 163–166.
- BAUER, DIETER – KEUCHEN, MARION (2016): Das Evangelium in leichter Sprache mit leichten Bildern. Ein Projekt im Bereich Inklusion. *Deutsches Pfarrerberblatt* 4. 214–216, 221–222.
- BMAS – Bundesministerium für Arbeit und Soziales (2014): *Leichte Sprache. Ein Ratgeber*. Bundesministerium für Arbeit und Soziales és Netzwerk für Leichte Sprache, Berlin. <https://www.bmas.de/DE/Service/Publikationen/Broschueren/a752-leichte-sprache-ratgeber.html> (Utolsó megtekintés: 2024. február 10.)
- BREDEL, URSULA – MAASS, CHRISTINE (2016): *Leichte Sprache. Theoretische Grundlagen – Orientierung für die Praxis*. Duden, Berlin.
- GIDION, ANNE – ARNOLD, JOCHEN – MARTINSEN, RAUTE (2013): *Leicht gesagt! Biblische Lesungen und Gebete zum Kirchenjahr in Leichter Sprache*. Szerzői kiadás, Hannover.
- HELMKE, JULIA – FRINGS, MARC (2021): *Exegetische Skizzen zu den biblischen Texten. 3. Ökumenischer Kirchentag Frankfurt 2021*. Verein zur Förderung des Deutschen Evangelischen Kirchentages e.V., Frankfurt. https://www.oekt.de/fileadmin/2021/downloads/gemeinden_und_pfarreien/online_210129-exegetischeskizzen-a4.pdf (Utolsó megtekintés: 2024. február 10.)
- Lebenshilfe Bremen* (2013): *Leichte Sprache. Die Bilder*. Lebenshilfe Bremen, Bremen.
- MAAS, CHRISTINE (2015): *Leichte Sprache. Das Regelbuch*. LIT Verlag, Berlin. https://www.uni-hildesheim.de/media/fb3/uebersetzungswissenschaft/Leichte_Sprache_Seite/Publikationen/Regelbuch_komplett.pdf (Utolsó megtekintés: 2024. február 10.)
- MELS, PAULIS (2018): Die Bibel in Leichter Sprache. *Information und Material* 1. 49–53.
- SZERZŐ NÉLKÜL (2016): *Regelwerk für Leichte Sprache*. Deutschen Gesellschaft für Leichte Sprache eG., Bremen. <https://dg-ls.de/regelwerk/> (Utolsó megtekintés: 2024. február 10.)

A tanulmányban közölt egyszerűen / könnyen érthető bibliai kiadványok elérhetősége

- BAUER, DIETER – ETTL, CLAUDIO – MELS, PAULIS – GROSS, DIETER (2016): *Bibel in Leichter Sprache. Evangelien der Sonn- und Festtage im Lesejahr A*. Verlag Katholisches Bibelwerk GmbH, Stuttgart. <https://www.bibelwerk.shop/produkte/bibel-in-leichter-sprache-32194> (Utolsó megtekintés: 2024. február 10.)
- BAUER, DIETER – ETTL, CLAUDIO – MELS, PAULIS – RAFF, JÜRGEN (2016): *Bibel in Leichter Sprache. Evangelien der Sonn- und Festtage im Lesejahr B*. Verlag Katholisches Bibelwerk GmbH, Stuttgart. <https://www.bibelwerk.shop/produkte/bibel-in-leichter-sprache-32195> (Utolsó megtekintés: 2024. február 10.)
- BAUER, DIETER – ETTL, CLAUDIO – MELS, PAULIS – JANIK, ANJA (2016): *Bibel in Leichter Sprache. Evangelien der Sonn- und Festtage im Lesejahr C*. Verlag Katholisches Bibelwerk GmbH, Stuttgart. <https://www.bibelwerk.shop/produkte/bibel-in-leichter-sprache-32198> (Utolsó megtekintés: 2024. február 10.)
- BAUER, DIETER – ETTL, CLAUDIO – MELS, PAULIS – GROSS, DIETER (2017): *Jesus erzählt von Gott. Bibel in Leichter Sprache*. Verlag Katholisches Bibelwerk GmbH, Stuttgart. <https://www.bibelwerk.shop/produkte/jesus-erzaehlt-von-gott-32196> (Utolsó megtekintés: 2024. február 10.)
- BAUER, DIETER – ETTL, CLAUDIO – MELS, PAULIS – RAFF, JÜRGEN (2018): *Jesus hilft den Menschen. Bibel in Leichter Sprache*. Verlag Katholisches Bibelwerk GmbH, Stuttgart. <https://www.bibelwerk.shop/produkte/jesus-hilft-den-menschen-32197> (Utolsó megtekintés: 2024. február 10.)
- BAUER, DIETER – ETTL, CLAUDIO – MELS, PAULIS – JANIK, ANJA (2019): *Jesus begegnet den Menschen. Bibel in Leichter Sprache*. Verlag Katholisches Bibelwerk GmbH, Stuttgart. <https://www.bibelwerk.shop/produkte/jesus-begegnet-den-menschen-32199> (Utolsó megtekintés: 2024. február 10.)
- Lebenshilfe Bremen (2010): *Die Weihnachts-Geschichte in Leichter Sprache mit Bildern*. Lebenshilfe, Bremen. <https://shop.lebenshilfe-bremen.de/produkt/die-weihnachts-geschichte-in-leichter-sprache/> (Utolsó megtekintés: 2024. február 10.)
- Lebenshilfe Bremen (2014): *Die Oster-Geschichte in Leichter Sprache*. Lebenshilfe, Bremen. <https://shop.lebenshilfe-bremen.de/produkt/die-oster-geschichte/> (Utolsó megtekintés: 2024. február 10.)
- Lebenshilfe Bremen (2016): *Geschichten von Jesus in Leichter Sprache*. Lebenshilfe, Bremen. <https://shop.lebenshilfe-bremen.de/produkt/geschichten-von-jesus/> (Utolsó megtekintés: 2024. február 10.)
- Lebenshilfe Bremen (2017a): *Gott macht die Welt in Leichter Sprache*. Lebenshilfe, Bremen. <https://shop.lebenshilfe-bremen.de/produkt/gott-macht-die-welt-in-leichter-sprache/>

ps://shop.lebenshilfe-bremen.de/produkt/gott-macht-die-welt-gott-rettet-menschen-und-tiere/ (Utolsó megtekintés: 2024. február 10.)

Lebenshilfe Bremen (2017b): *Die Geschichte über Josef in Leichter Sprache*. Lebenshilfe, Bremen.
<https://shop.lebenshilfe-bremen.de/produkt/die-geschichte-u%cc%88ber-josef/> (Utolsó megtekintés: 2024. február 10.)

A szöveghez kapcsolódó további szakirodalmi források a Deutsche Bibel Gesellschaft internetes portálján¹⁰

- BAIERLEIN, UTE – KUMHER, ULRICH (2016): *Schulseelsorge/Schulpastoral*. <https://bibelwissenschaft.de/stichwort/100212/> (Utolsó megtekintés: 2024. február 10.)
- BLECKER-GUCZKI – IRIS, MARIA (2017): *Kindergottesdienst, katholisch*. <https://bibelwissenschaft.de/stichwort/200208/> (Utolsó megtekintés: 2024. február 10.)
- DE WILDT, KIM – GERHARDS, ALBERT (2016): *Gottesdienst, katholisch*. <https://bibelwissenschaft.de/stichwort/100329/> (Utolsó megtekintés: 2024. február 10.)
- GRETHLEIN, CHRISTIAN (2017): *Kindergottesdienst, evangelisch*. <https://bibelwissenschaft.de/stichwort/200207/> (Utolsó megtekintés: 2024. február 10.)
- HÖGER, CHRISTIAN (2015): *Jesus Christus, bibeldidaktisch, Sekundarstufe*. <https://bibelwissenschaft.de/stichwort/100044/> (Utolsó megtekintés: 2024. február 10.)
- HUNZE, UIDO (2018): *Schöpfung*. <https://bibelwissenschaft.de/stichwort/100284/> (Utolsó megtekintés: 2024. február 10.)
- KIESEL, DORON (2020): *Interkulturalität / Ethnische Vielfalt / Minderheiten / Migration*. <https://bibelwissenschaft.de/stichwort/200620/> (Utolsó megtekintés: 2024. február 10.)
- PITHAN, ANNEBELLE (2015): *Inklusion*. <https://bibelwissenschaft.de/stichwort/100019/> (Utolsó megtekintés: 2024. február 10.)
- PLASGER, GEORG – PEMSEL-MAIER, SABINE (2015): *Theologie*. <https://bibelwissenschaft.de/stichwort/100011/> (Utolsó megtekintés: 2024. február 10.)
- SAS, MARCELL (2016): *Gottesdienst, evangelisch*. <https://bibelwissenschaft.de/stichwort/100102/> (Utolsó megtekintés: 2024. február 10.)
- SCHULTE, ANDREA (2022): *Sprache, einfache; Sprache, leichte*. <https://bibelwissenschaft.de/stichwort/201014/> (Utolsó megtekintés: 2024. február 10.)
- SCHWEIKER, WOLFHARD (2019): *Inklusive Lehr- und Lernprozesse, religionspädagogisch*. <https://bibelwissenschaft.de/stichwort/200598/> (Utolsó megtekintés: 2024. február 10.)

¹⁰ Az eredeti mű kiadója a weboldalon online elérhető tanulmányok között linkek alkalmazásával biztosítja az átjárhatóságot. Így, ha az adott tanulmányban előforduló adott fogalomról, gondolatkörről hozzáférhető a weboldalon egy másik, az adott fogalmat, gondolatkört részletező tanulmány, akkor az érdeklődők a szövegbe szúrt link segítségével a másik tanulmányban tájékozódhatnak tovább. Figyelemmel arra, hogy a *Katolikus Pedagógia* nyomtatott formában is megjelenik, mi külön forrásjegyzékben, itt adjuk meg a kapcsolódó források bibliográfiai adatait.

- STEIN, ROLAND – LINK, PIERRE-CARL (2019): *Inklusive Lehr- und Lernprozesse, allgemeinpädagogisch*. <https://bibelwissenschaft.de/stichwort/200685/> (Utolsó megtekintés: 2024. február 10.)
- TAUTZ, MONIKA (2015): *Perspektivenwechsel*. <https://bibelwissenschaft.de/stichwort/100074/> (Utolsó megtekintés: 2024. február 10.)
- THEUER, GABRIELE (2020): *Geburts geschichten Jesu / Weihnachten, bibeldidaktisch*. <https://bibelwissenschaft.de/stichwort/200771/> (Utolsó megtekintés: 2024. február 10.)

Az eredeti, német nyelvű tanulmány kiadója

Német Bibliatársulat

70567 Stuttgart Németország – Balingen Street 31 A

www.bibelwissenschaft.de

A „WiReLex” a Német Bibliatársulat projektje.

WiReLex: Das wissenschaftlich-religionspädagogische Lexikon im Internet.



Főszerkesztők: Prof. Dr. Mirjam Zimmermann (Siegeni Egyetem) és Prof. Dr. Heike Lindner (Kölni Egyetem)

DEMETER GÁBORNÉ

A ma gyermeke, a jövő iskolája

Szemlélet és módszertan a neurodiverzitás tükrében

PEDAGÓGUS-SZEREPEK ÉS KOMPETENCIÁK A JÖVŐ ISKOLÁJÁBAN

Az OECD oktatási koncepciója szerint a jövő iskolájában a pedagógus szerepe fokozatosan és egyértelműen csökkenni fog a tudásátadásban és erősödik a diákok kiteljesedését segítő folyamatokban (CsÉPE 2020). Ezeknek a folyamatoknak minden szakaszában szükség van a pedagógus támogatására: legyen jó a mában lennie, találja meg önmagát a közösségben és a feladatok között, orientálódjon saját jövőképe felé, foglalkozzon egyéni céljaival.

Az ember egyéni boldogulását a pedagógus többek között élménydús közösségi léttel, az érzelmi intelligencia erősítésével, a sikerorientáció támogatásával tudja elősegíteni. Ennek megfelelően az oktatás fókuszja is megváltozik: távlati gondolkodással, perspektivikus szemlélettel nézve a diákok nem az iskolai számonkérésekért, a jó osztályzatért tanulnak, hanem munkaerőpiaci bevalásuk a valódi tét. Nem csak a kognitív képességek számítanak többé: előretör a segítség, az empátia, a kreativitás, a mozgás, a kapcsolat is, mint érték. Mindenki kaphat esélyt, nem csak a magas szintű kogníció válhat a siker zálogává.

Napjaink oktatásában kiemelt kérdésként jelenik meg, vajon a jövőben hogyan alakul a mesterséges intelligencia és az ember munkamegosztása: mely kompetenciák fejlesztése éri meg az oktatásban. Amit már jelenleg is tudunk: a mesterséges intelligencia jól alkalmazható a szövegek létrehozásában, a problémamegoldásban, a nyelvi fordításban, az információkeresésben vagy a modellalkotásban. Azonban nem tudja helyettesíteni az embert például a motoros, az érzelmi, a kapcsolati és a kreatív területeken, így a jövő iskolájában ezek az új képességterületek kerülhetnek fókuszba. Természetesen ezekhez a súlypontokhoz új pedagóguskompetenciák illeszkednek: pl. aktivitásra ösztönző ta-

nulási környezet megteremtése, komplex szakértelem a diákok hosszú távú kiteljesedésének támogatásához, célképzés, méltányosság, a diákok véleményére való nyitottság (STEVENSON 2023). A jövő oktatásában olyan pedagógiai kulcsszavak erősödnek fel, mint az önismeret, a diákok komplex megismerése, motiválás az egyéni célokra (célfüggettség kialakítása), távlatok-jövőképek előrevetítése, reális pályaorientáció (SÖDERVIK 2023), az önálló tanulás képessége, az emberi kapcsolatok erősítése vagy az érzelmi intelligencia. Az ember melege, a személyesség, az érzelmi biztonság nem helyettesíthetők géppel, a pedagógus szeretete, odafordulása, elégedettsége olyan motivációs szükséglet a diákok számára, ami semmi mással nem pótolható (FITZPATRICK 2023).

Az egyéni életpályához igazodó pedagógiai támogatás igénye hazánkban a 2020. évi Nemzeti alaptanterv szemléletében és tartalmában is megjelenik: jogszabályi oldalról támogatja az osztálytermi folyamatok módosulását, a pedagógus szerepének megváltozását.

Az 5/2020. (I. 31.) Korm. rendelet a következő pedagógiai alapelveket legitimálja:

- a tanulási eredmények elérését differenciáló módszerek alkalmazása
- minden tanuló számára egyformán hozzáférhető tanulási környezet biztosítása
- a tanulói különbségekhez illeszkedő, differenciált célkijelölés, a többszintű tervezés és tananyag-alkalmazás, pl. egyéni rétegmunka vagy az adaptált szövegváltozatok felhasználása
- a fejlesztő, tanulást támogató értékelés

Az említett alapelvek érvényesítése minden magyar diák oktatására vonatkozik, ugyanakkor a kiemelt figyelmet igénylő tanulók esetében is bővíti az esélyteremtés eszközeit és egyben erőteljes mozgásteret ad az együttnevelés színterein.

A KIEMELT FIGYELMET IGÉNYLŐ TANULÓK EGYÜTTNEVELÉSÉNEK KÉRDÉSEI

A megismerés szintjei, rendszere

A pedagógiai idegtudomány fejlődésével egyre közelebb kerülünk az iskolai eredményesség sikerkritériumaihoz, melyek mérése és fejlesztése már egyértelműen szakmai tudatosságot feltételez (BLOMERT–CSÉPE 2012). A pedagógiai kutatások keretében egy-

re több készségterület kerül fókuszba, kiemelten azok – tanulási eredményességre vonatkozó – prediktív erejének vizsgálata céljából (ZENTAI–JÓZSA 2014; JANURIK–JÓZSA 2013). A tanulói produktum – mint tünet – és a feltételezhető mögöttes faktorok közötti logikai kapcsolat alapján: a teljesítményadottság összefüggésének elemzésén keresztül jutunk el a pontos állapotmegismeréshez, mely – bemeneti tényezőként – a tanítás, fejlesztés alapjának tekinthető.

Az állapotmegismerő vizsgálatok területén új, korszerű követelmények jelennek meg, melyek a statikus, pillanatképjellegű megismerési módszerektől távolodva az ún. dinamikus folyamatdiagnosztikai szemlélet felé mozdulnak el. Ezek alapján az állapotmegismerést szolgáló vizsgálat nemcsak tesztelés, hanem képességek, tulajdonságok, készségek megismerését, mérését, becslését egyaránt magába foglalja. Komplex jellegű, mely érvényesíti a bio-, pszicho-, szociális modellben való gondolkodást. Nem kategorizáló, a normalitástól minőségileg elkülönülő eltérésekre fókuszál, hanem egy kontinuum mentén elhelyezkedő, dimenzionális jelenségek vizsgálatára irányul. Szemlélete szerint bármely határérték, vágópont megállapítása mesterséges és önkényes (pl. időhatár, hibaszámok határa) (LÁNYINÉ 2014). A mérés – ebben a szemléletben – feltárja a gyermek erősségeit, problémamegoldó stratégiáit, személyes stílusát, a gyengeségeket és a további szükségleteket. Végrehajtása azzal az elvárással valósul meg, hogy a gyermek változni fog. Tekintettel van a gyermekek háttérének és tapasztalatainak sokszínűségére, a korábbi fejlődési tendenciákra. A folyamatban nemcsak az ún. formális tesztek pontértékeit kell figyelembe venni, hanem a gyermek hibázásainak mintázatát, a sikereket, a válaszokhoz vezető stratégiákat, a környezetben rejlő támogatást is (LÁNYINÉ 2014). Összességében a tanulás eredményességét befolyásoló kognitív és nyelvi háttérképességek szintjének ismerete az átlagos fejlődésmentől negatív és pozitív irányban eltérő tanulói teljesítmények értelmezéséhez is segítséget nyújt.

Az integráció első lépése a diákok holisztikus szemléletű megismerése és arra épülő fejlesztése. A megismerés azonban semmiképpen nem lehet felszínes benyomás, hanem egy módszeresen, tudatosan felépített rendszer, mely kiterjed – egymásra épülő sorrendben – a következő szintekre:

1. Fiziológiai adottságok, egészségügyi állapot
2. Szociokulturális háttér, táplálkozás minősége, nagymozgások, nyelvi ingerek
3. Pszichés-szociális egészség, motiváció, proaktivitás
4. Intelligenciaszint

5. Képességprofil

6. Tantárgyi ismeretek elsajátításának szintje

A megismerés szintjeinek jelentősége, az információk rendszerbe foglalása azért lényeges, mert a ráépülő beavatkozásokat is ez a sorrend határozza meg. Addig nem tudunk képességeket fejleszteni, amíg az adott gyermek egészségi vagy pszichés állapota ezt nem teszi lehetővé a szükségletek hierarchiája alapján (MASLOW 1968). Hatványozottan igaz ez az integráltan nevelt-oktatott, kiemelt figyelmet igénylő tanulókra, hiszen az átlagtól eltérő fejlődésmenet nemcsak képességeiket, hanem teljes személyiségfejlődésüket érinti, magában hordozva a fokozott kudarcérzékenységet.

A gyermekek fejlődésében természetes és egyéni variációk léteznek. Más genetikai tényezők, eltérő környezeti hatások érték/érik őket. Nem mindegy, hogy életükben történt-e és mikor történt fejlesztő beavatkozás vagy az agyi hálózatot mire és hogyan használják (CSÉPE 2020). Az atipikus fejlődésmenet sok esetben nem kategorizálható egyértelműen: nincsenek egy adott problémátípusra jellemző – biztosan tetten érhető – mintázatok. Egy aktuális állapotot gyakran nem lehet tisztán egy kategóriába sorolni, hiszen a fejlődés dimenzionális jelenségeket takar, a tünetek szórása spektrumjellegűt, melyben minden kijelölt határérték mesterséges. Inkább súlyozott tünetegyüttesekről, fejlődési tendenciákról, képességdeficitek együttállásáról beszélhetünk.

A tanulók életútjának támogatása azonban messzebbre mutat a kategorizálásnál. A valódi beavatkozáshoz a háttértényezők feltárása, az oki tényezők mérlegelése bio-, pszicho- és szociális szempontból is szükséges. Nem mindegy, hogy a tanulási és/vagy beilleszkedési problémák hátterében a következő tényezők közül melyek hatnak: figyelem, aktivitás, szociokulturális hátrány, egészségügyi probléma, idegrendszeri éretlenség, értelmi elmaradás, pszichés fejlődési zavar, a teljes személyiséget átható (pervazív) állapot vagy csupán egy-egy terület tanulását befolyásoló részképességzavar.

A megismerés során előtérbe kerül az időfaktor, amely az egyéni gyermeki fejlődés megítélésben mindig relatív, hiszen nincs két egyformán fejlődő gyermek. A fejlődési folyamatban mindig vannak olyan készségek, amelyek egy aktuális mérési ponton még érésben vannak, emiatt az átlagtól való eltérés lehet egyszerűen egy később érő funkció aktuális deficitje is. Jelentős, több éves eltérések tapasztalhatók az iskolába lépő gyermekek motoros, nyelvi, szociális vagy éppen kognitív funkcióinak fejlettségi szintje között. Mégsem lehetünk biztosak benne, hogy a későn érő funkciók minden esetben

negatív hatással lesznek az iskolai beválásra, a tanulás eredményességére. Ebben is rejlik az egyénre szabott támogatás/fejlesztés vagy éppen az értő pedagógiai türelem szépsége.

Az együttnevelés módszertani felelőssége

Az iskolai neuropszichológiai kutatások (KATONA 2018) feltárták azokat a képességtérületeket, amelyek területspecifikusan támogatják a gyermek fejlődését:

- szenzomotoros képességek (percepció és motoros folyamatok integrációja)
- szerzett készségek (pl. beszélt nyelv – magyarázat megértése, írott nyelv – szövegértés, írás – grafomotorika – ábrázolás, számérzék – mennyiség- és műveletfoglalom)
- szerzett ismeretek (lexikális, elméleti tudás – szakszókincs elsajátítása – szakterületi terminológia)

Ugyanakkor rávilágítottak azokra a funkciókra is, amelyek minden megismerési/tanulási folyamatot befolyásolnak, az ún. területfüggetlen fejlődést támogatják:

- kognitív hatékonyság (koncentráció, figyelmi terjedelem, memória, információfeldolgozási sebesség, fluencia)
- fogalmi és funkcionális gondolkodás

Ha a gyógypedagógus módszeresen megismerte, szintezte az adott gyermek aktuális állapotának jellemzőit, rendszerbe foglalta az ok-okozati viszonyokat (háttértényezők – tünetegyüttesek), akkor tud releváns fejlesztési területet és módszert választani. A gyógypedagógiai tevékenység soha nem próbálgatás, soha nem általános fejlesztés, hanem mind tartalmában, mind ütemezésében rendkívül aprólékos és tudatos tervező munka, mely egy ember életét előremozdíthatja vagy visszavetheti. Óriási felelősség, ugyanakkor nagyon szép szakmai kihívás.

Napjaink iskoláiban a gyógypedagógiai munka izolációjának feloldása minden szempontból indokolt. A gyógypedagógus és a többségi osztályban tanító pedagógus együttműködése nélkül a beavatkozás ellentmondásos és hatástalan. Az osztály befogadó légköre, a méltányos bánásmód az osztálytanítón múlik, hiszen mintát adhat a gyermekközösségnek, utat mutathat a társadalmi integrációhoz, idővel az inklúzióhoz. Ugyanakkor ez nem csupán szemléleti kérdés. Módszertani szempontból a többségi pedagógustól is tudatos tervezést igényel, melyben a gyógypedagógus mentori szerepet tölt be.

Gyakran szétválik a két folyamat: a tanuló sérülésspecifikus fejlesztése külön, a gyógy-pedagógussal történik, a tanórán pedig az osztály tanmenete szerint kellene haladnia, melyben „nincs idő” a képességfejlesztésre. Fejlesztés vagy tantárgyi haladás? Valóban választani kell közöttük? Bizonyára nem, hiszen tanórán belül is megteremthető a képességfejlesztés és ismeretnyújtás egysége, ha a tantárgyakat mint témakört/szövegmintát, a képességfejlesztést pedig mint feladattípust/tanítási módszert tekintjük. Ehhez azonban szükség van a felszíni teljesítmény és a háttérképességek kapcsolatának ismeretére. Például a humán tárgyak tanulásakor, hosszabb szövegek feldolgozásakor a szövegértést befolyásolhatja a szűk szókincs, a nem fluens olvasástechnika, a tanulási technikák elégtelensége, a szűk kapacitású hosszú távú memória. A reál tárgyak esetén a figyelmi koncentráció, az induktív gondolkodás, a szerialitás vagy a rövid távú memóriafunkciók fejlettsége is hathat. A módszertani tudatosság tehát mindkét oldalról támogatja az egyéni fejlődést, ideális esetben rendszeres megbeszélés, együttműködés keretében.

GENERÁCIÓS PROBLÉMA VAGY FEJLŐDÉSI ZAVAR?

A generációkutatások alapján a 2010 után született gyermekek körében – fejlődési zavar nélkül is – gyakrabban tapasztalható, hogy figyelmük fluktuál, rövid ideig terhelhető. Adott keretből, feladat- vagy figyelmi helyzetből hamarabb kilépnek, gyakrabban kell tevékenységet váltaniuk. A váltás után figyelmük újra frissül, az új inger pozitív hatással van rájuk. A jelenség az életmód, a technikai környezet, a gyermeket permanensen érő ingerek alapján beépült a normál fejlődésmenetbe, nem atipikus jelenséggént értelmezhetők. Természetesen a generációkon belül többféle attitűd létezik, nem lehet homogén csoportként kezelni őket. Ugyanakkor az is igaz, hogy a tanulás folyamata a jelenleg iskolás populáció körében megváltozott: már nem lineáris többé, sok kis elemből áll és soha nem ér véget: inkább megismerésnek, mint tanulásnak tekinthető. A mozaikszerű építkezés azonban épp a rövid ideig tartó terheléshez alkalmazkodik, ellensúlyozva ezzel a tanulók megváltozott befogadóképességét. Új oktatási tartalmak kerülnek fókuszba, melyek már új megismerési utakat támogatnak: élménypedagógia, drámajáték, művészetpedagógia, önismeret, rövid memoriterek, kevesebb monoton írás, gyakorlati-hasznosítható készségek fejlesztése (GULD 2023).

Az új tartalmak mellett érdemes végiggondolni azokat a hétköznapi praktikákat is, amelyekkel egy-egy szituációban hatékonyan tudunk reagálni, sok esetben megelőzni az osztálytermi problémák felerősödését.

Mit tehetünk, ha figyelmetlen...?

- Ha a tartós koncentráció nehezített, a külső ingerek könnyen elterelik a diák figyelmét – a letisztult környezet, az asztalon/padon egyetlen inger (könyv, füzet, ábra, kép) és a lehető legnagyobb csend jótékonyan segíti a koncentráció intenzitását és időtartamát egyaránt.
- Ha beszélnek hozzá, olyan mintha nem figyelne, elkalandozik, nézelődik, mert a vizuális ingerek sokkal erősebb hatást váltanak ki a megismerésben, emiatt fontos minimalizálni a verbális közléseket, magyarázatokat, diktálásokat és fokozottan alkalmazni a szemléltetést és több érzékszervi csatorna együttes aktiválását (pl. videós tanulás, szimuláció, filmek, szituációs játékok segítségével).
- Ha nehezen vagy nem fejezi be feladatait, rövid ideig tartó feladatokkal, kis szeletekre vágott szövegekkel, gyakori helyzet- és feladatváltással tudunk segíteni.

Mit tehetünk, ha mozgékony, nyugtalan...?

- Ha állandó mozgásban van, izeg-mozog a keze, lába, akkor szüksége van a mozgásigény legalizálására: kézbe vehető, babrálható, forgatható, nyomogatható tárgy engedélyezésével, a lábmozgatás lehetőségével (pl. padra szerelt kerékpárpedál, szobabicikli, állítható magasságú asztal). A mozgásigény levezetésével képessé válik a figyelem összpontosítására, míg a motoros készítés legátlása ennek ellenkezőjét eredményezi: minden figyelmét az önkontroll fogja lekötöni.
- Ha nem tud sokáig ülni, akkor olyan mozgásos feladatok beiktatása is indokolt, amelyek valamilyen felelősi tevékenységekhez kapcsolódnak: táblatörlés, füzetek kiosztása, intézkedés az osztály érdekében.
- Amíg az osztálytermi praktikák átmenetileg tudnak javítani a helyzeten, a sporttevékenységek rendszeres végzése életmódszinten, átfogó hatásokkal javítja a figyelem funkciókat, a tanulási folyamatokat.

A hétköznapi praktikák mellett hatékonyan alkalmazhatók a következő módszertani alapelvek is:

- A direkt módszerek (rászólás, prédikáció, szidás, büntetés) hatásfoka nagyon alacsony, a kevés szó és a konkrét érvelés elve eredményesebb.
- A teljes életminőséget javító módszerek alkalmazása hatékonyabb, mint a direkt fejlesztés.
- Érdemes nem csak tanteremben gondolkodni, hiszen a teljes ember jóllétét elősegítő foglalkozások a szabadban, játékokkal, humorral, beszélgetésekkel a legfejlesztőbbek – szinte észrevétlenül.

DIAGNÓZIS HELYETT

A diagnosztikus szemlélet túlsúlya elterelheti a fókuszot arról, hogy a teljes ember fejlődését vegyük figyelembe. A terminológiai kérdések dominanciája helyett szemléleti és módszertani tudásformálásra van szükség, melynek keretében nem kategóriák, hanem emberi életek és célok kerülnek előtérbe. Kódok, státuszok és stigmák helyett az emberi értékekre, a jól működő funkciókra és a reális egyéni perspektívákra helyezett hangsúly lehet a jövő pedagógiájának előremutató paradigmája. Egyértelműen pozitív változás, ha a gyermek hozzáállása, motiváltsága, feladattudata, kitartása erősödik, ha interakciói, kommunikációja és önértékelése fejlődik, ha viselkedése kiegyensúlyozottabbá válik.

A tanulóiban tudatosult sikerek és a kudarcok befolyásolják a motivációt, az iskolához, a pedagógushoz és a tudáshoz való viszonyt. A visszajelzések hozzájárulnak a tanulási szokások rögzüléséhez vagy leépüléséhez, hatnak a pályaválasztásra és a beilleszkedésre egyaránt. A tanulók egyéni boldogulásának megfelelő mérlegelések tehát hosszú távú gondolkodásra szoktatják a pedagógust.

Amennyiben az iskolában egy gyermek nem kap megfelelő segítséget, nap mint nap kudarchelyzetekkel találkozik, környezetétől sok esetben negatív visszajelzéseket kap. Önértékelési zavara, negatív énképe miatt kompenzációs technikákhoz folyamodik. Az érzelmi stabilitás megrendülése és az alapvető kultúrtechnikai ismeretek elsajátításának nehézsége együttesen akadályozzák az egészséges személyiség kifejlődését. Bezárulnak azok a kapuk, amelyek csak a tanulás eszközszintű tudásával nyithatók ki. Ezek a kapuk

pedig olyan lehetőségeket zárnak el tőlük, amelyek létfontosságúak az alapműveltség megszerzése, a szocializáció és összességében az esély megragadása szempontjából.

A bemutatott szemléletbeli és módszertani elvek, tevékenységek preventív módon ellensúlyozhatják ennek a negatív spirálnak a kialakulását, azonban csak a kezdetet jelentik. Kulcsszavak sorakoznak és várnak a sorukra, hogy bebocsátást nyerjenek az osztálytermekbe: mozgás, játék, szín, kép, zene, ritmus, művészetek, relaxáció, kreativitás, felfedeztetés, önállóság, aktivitás, kísérletezés, hibázási lehetőség, tanulásmódszertan, pályaaorientáció, célképzés... Nincs olyan összetevőjük, amely a passzivitás, a korlátozás, a monotonitás irányába hatna. Mindegyiknek az örömpedagógia, a szabadság megélése a központi magja. Új színterek, új tartalmak megjelenése várható a jövő iskolájában, akár a gyermekek generációs jellemzőit, akár az együttnevelés elterjedését tekintjük alapnak.

IRODALOM

- BLOMERT, LEO – CSÉPE VALÉRIA (2012): Az olvasástanulás és -mérés pszichológiai alapjai. In: *Tartalmi keretek az olvasás diagnosztikus értékeléséhez*. Szerk. Csapó Benő, Csépe Valéria. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 17–86.
- CSÉPE VALÉRIA (2020): *Tanulási iránytű*. XXI. Országos Köznevelési Konferencia 2019. 11. 06. <https://www.oktatas2030.hu/wp-content/uploads/2020/02/cspe-valria-tanulmany-a-xxi-okk-ktetben-2020.pdf> (Utolsó megtekintés: 2024. január 31.)
- FITZPATRICK, DAN (EPNE, az Edufuturists alapítója) (2023): Előadás *A jövő kompetenciái – a jövő oktatása* című konferencián. Budapest, 2023. 11. 29.
- GULD ÁDÁM (PTE, egyetemi docens) (2023): Előadás *A jövő kompetenciái – a jövő oktatása* című konferencián. Budapest, 2023. 11. 29.
- JANURIK Márta – Józsa Krisztián (2013): A zenei képességek fejlődése négy- és nyolcéves kor között. *Magyar Pedagógia* 113/2. 75–99.
- KATONA NÓRA (2018): Előadás a *III. Nemzetközi Neuropedagógiai Konferencián*. Budapest, 2018. 11. 18.
- LÁNYINÉ ENGELMAYER ÁGNES (2014): Változásban a pszichológiai és gyógypedagógiai diagnosztika. *Neveléstudomány* 3. 33–52.
- MASLOW, ABRAHAM (1968): *A lét pszichológiája felé*. Ursus Libris, Budapest.
- SÖDERVIK ILONA (egyetemi docens, Helsinki Egyetem) (2023): Előadás *A jövő kompetenciái – a jövő oktatása* című konferencián. Budapest, 2023. 11. 29.

- STEVENSON, MICHAEL (az OECD Education and Skills Directorate kiemelt oktatásszakmai tanácsadója, a Global Education Leaders Partnership alapítója) (2023): Előadás *A jövő kompetenciái – a jövő oktatása* című konferencián. Budapest, 2023. 11. 29.
- ZENTAI GABRIELLA – JÓZSA KRISZTIÁN (2014): Óvodás gyermekek gondolkodási képességének fejlesztése: egy fejlesztő program módszerei és eredményei. *Fejlesztő Pedagógia* 25/3. 9–14.
- 5/2020. (I. 31.) Korm. rendelet a *Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról* szóló 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet módosításáról

A nyelvi fejlődésben mutatkozó rendellenességek a rendszeres képernyőhasználat következtében

BEVEZETÉS

Világunk dinamikusán változó infokommunikációs eszközei a gyermeki élet szerves részévé váltak, amelynek hosszú távú következményeit egyelőre csak találgatjuk. Minden információt hordozó inger, legyen az film, képeskönyv vagy regény érzelmi, viselkedéses, nyelvi válaszokat válthatnak ki az agyban, amelyek gyógypedagógiai szempontból igencsak figyelemreméltók. A 2020-ban kezdődő Covid-19-pandémiás időszak okozta lezárások és az online oktatás bevezetésével a digitális eszközök használata hirtelen felerősödött. Az oktatás megszervezésére és annak technikai lebonyolítására helyeződött a hangsúly, így ez időszak alatt észrevétlenül került háttérbe a tanulói kompetenciafejlesztés (EYLES–GIBBONS–MONTEBRUNO 2020). Az okoseszközök szemlátomást betörték a hétköznapi életbe, amelyeknek hatásai minden életkorban megfigyelhetők. A kora gyermekkorra érintő nyelvi fejlődés e tekintetben különösen figyelemreméltó. Az elmúlt évek során kutatások igazolták, hogy a nyelvfejlődéshez szükséges részképességeket és ezáltal magát a nyelvi funkciót is az IKT-eszközök negatívan befolyásolják (GYARMATHY 2019). CSÉPE VALÉRIA és TÖRÖK ÁGOSTON (2020) az okoseszközök használatával kapcsolatos függőségek veszélyeire hívják fel a figyelmet elsősorban, ugyanakkor hangsúlyozzák, hogy a digitális eszközöknek a kompetenciafejlesztésben igenis lenne haszna. Az előítéletek és az előzetes rossz tapasztalatok miatt azonban mind szülői, mind pedagógiai oldalról elutasítás jelenik meg. Ebben a tanulmányban a túlzásba vitt képernyő előtt töltött idő – akár függőség, szórakozás, megszokás – eredményeképp létrejövő negatív hatásokat vesszük sorra.

Az emlékezőképesség, a munkamemória, a tudatelmélet és figyelem zavarai mind tanulási nehézségekre utalhatnak, amelyek már óvodában megfigyelhetők, megállapíthatók és ezzel együtt fejleszthetők (BORBÉLYOVÁ 2019). Fenti részképességek szoros össz-

szefüggésben állnak a beszéd fejlődésével (FEHÉRNÉ–KAS–PINTYE 2018). A rendszeres, több órán át tartó képernyőhasználat káros hatással van a munkamemória, a tudatelmélet, a figyelem és a testtudatosság területeire, s mivel ezek összefüggésben állnak a nyelvfejlődéssel, így erre a területre vonatkozóan is lényeges megállapításaink lehetnek. Főként a kora gyermekkor és a beszédindulás kezdete vált kritikus időszakká. Manapság a gyermekek mintegy 50 százaléka beszédfeldolgozási zavarral küzd, amely meglehetősen nagy arálynak mondható (GÓSY 2022). A részképességek fejlettségének a korosztályra jellemző átlagtól való elérését észlelhetjük, amely hatással lehet a sikeres kommunikációra és hosszú távon a tanulási folyamatokra (SZŐKE–MILINTE 2020). A következő fejezetek a túlzott képernyőhasználat és a nyelvi részképességek viszonyát mutatják be, kapcsolatot keresve a beszédben mutatkozó késés és az IKT-eszközök használata között. Fókuszba kerülnek a beszédkésésből adódó, hosszú távon megjelenő nyelvi deficittek, ezzel együtt pedig egy aktuális pedagógiai probléma: a sajátos nevelési igényű gyermekek létszámának növekedése és ellátásuk megszervezése.

A NYELVELSAJÁTÍTÁS LEGFONTOSABB RÉSZKÉPESSEGEI ÉS AZOK VÁLTOZÁSAI A TÚLZOTT KÉPERNYŐHASZNÁLAT EREDMÉNYEKÉPP

A vizuális észlelés, a munkamemória, a végrehajtó funkciók, a figyelem, a tudatelmélet és a testtudatosság a nyelvfejlődést és a beszédindulást meghatározó részképességek (SCHÉDER 2023; CSÉPE 2006; NÉMETH–S. PINTYE 1995).

A kialakult beszédet két nagy részre bonthatjuk: az expresszív és a receptív oldalra. Előbbi a beszédprodukción, utóbbi a beszédmegértést jelenti. Ezek a területek sérülés esetén nem fejlődnek spontán módon, így ebben az esetben fejlesztő beavatkozásokra van szükség (MARRUS–HALL 2017). A receptív és expresszív beszéd funkciózavarai gyakran mondhatók. A KSH adatai szerint a 2022/23-as tanévben a súlyos tanulási zavarral rendelkezők és az enyhén értelmi fogyatékos gyermekek után a beszédfogyatékos gyermekek száma került a harmadik helyre (KSH 2023). Beszédfogyatékos az a gyermek, aki a nyelv expresszív és/vagy receptív nyelvi rendszerben életkorától eltérő, atipikus fejlődést mutat, ennek következtében a későbbi iskolai, tanulási előmenetelében is akadályozottnak mondható (GEREBEN–KOVÁCS–KAS–MÉSZÁROS 2012). CSÉPE VALÉRIA (2006) szerint az olvasáselsajátításhoz két agyi alaphálózatra van szükségünk:

az egyik a beszéd feldolgozásáért, a másik az írásjelek és szimbólumok feldolgozásáért felelős rendszer. GOUGH–TUMNER (1986) modelljében egyfelől a szavak ismeretén, másfelől pedig a hallás utáni megértésen van a hangsúly. Általános probléma, hogy iskolába lépve a fókusz a dekódolás folyamatára, vagyis az olvasásra helyeződik, főképp a hangos olvasásra, viszont egyre több kutatás támasztja alá azt, hogy a hallás utáni megértésnek ezzel szemben nem tulajdonítanak elég nagy szerepet. A szövegértési gyengeséget mutató gyermekek így nem tévesztendőek össze a diszlexia tanulási zavart mutató tanulókkal. Esetükben ugyanis éppen a hallás utáni képesség megfelelő, a dekódolásban mutatkozik zavar (GOUGH–TUMNER 1986). A hallás utáni megértés túlmutat azon, hogy szavak és mondatok jelentését megértsük. Szövegkohéziót kell megértenünk, amelyben igen fontos a szókincsünk mellett az ún. következtetési képességünk, a háttértudásunk az adott témában, a munkamemória és a figyelem. Szorosan ide kapcsolódik a végrehajtó funkciók rendszere is, ami lehetővé teszi a figyelem fenntartását, a lényegtelen információk kiszűrését, illetve elősegíti az új helyzetekhez való rugalmas alkalmazkodást (JÓZSA–JÓZSA 2018).

Ezek a képességek születésünktől kezdve – és még azelőtt is – folyamatosan fejlődnek (BAKK-MIKLÓSI 2006). Ebben a fejlődési folyamatban ezek a képességek igen szenzitívek a külső hatásokra, amelyeknek következtében nyelvhasználatban jelentkező deficieteket tapasztalhatunk. Jelen írás mindezeket a képernyőhasználattal összefüggésben vizsgálja.

A VIZUÁLIS ÉSZLELÉS

A pedagógia történetében a világ vizuális úton történő megismerése sok száz éves történetiségre nyúlik vissza. Az 1600-as években Comenius volt az első olyan pedagógus, aki szemléletváltást hozott a tanítási módszerek – azon belül is a szemléltetést illetően. Az új információk legtokéletesebb befogadásáról úgy gondolkodott, hogy a diákjai saját maguk megfigyeléseire építve lesznek képesek elsajátítani a tudást. A tapasztalati tanulás mellett vizuális szemléltető eszközt, tankönyvet dolgozott ki ábrákkal, rajzokkal, képi anyagokkal. Comenius újítását követve kezdtek el igazán megjelenni a pedagógiában használatos szemléltető módszerek, amelyek a mai korig egészen elképesztő változáson mentek keresztül (SIMCSÁK 2015). A felvilágosodást követően a filantropista

és neohumanista nevelésfelfogás a gyermeki fejlődést markáns középpontba állította az egyéni képességfejlődés és az önálló tanulás figyelembevételével (NÉMETH 2002).

A vizualitás útján eljutó információk erőteljes hatást váltanak ki mind érzelmi-, mind kognitív területen, így nyelvi kifejezőképességünk, illetve kommunikációnk sikerességét is meghatározzák ezek az ingerek. A látás útján beérkező, affektív agyi területeket stimuláló információkat akár egy év elteltével is képesek vagyunk felidézni (BADDELEY 2001).

Korunk egyre modernebb vívmánya technológiai területen a képernyő, amelynek hatása ugyancsak vitathatatlan, a vizuális észlelésre gyakorolt hatása azonban hagy némi kétséget maga után, ahogy ezt a bevezetőben említettem. A látás romlását különböző kutatások többször kapcsolatba hozták a képernyő előtt töltött idő gyakoriságával, Tapasztó, Németh és Nagy megállapításai pedig különösen fontos tényekre világítanak rá. Egyértelmű kapcsolat mutatható ki a rövidlátás és a rendszeres képernyőhasználat között; a COVID alatti lezárások időszakában a 7–12 éves gyermekek esetében pedig különösen nagy rizikótényezőt jelentett a gyakori képernyőhasználat – ha csak az online oktatási formára gondolunk. Emellett a szabadidős tevékenységekben is nagy szerepük volt az IKT-eszközöknek ebben a korosztályban (TAPASZTÓ–Németh–Nagy 2023).

Az olvasás során a grafémákként megjelenő vizuális ingereket fonémákká, azaz beszédhangokká alakítjuk; egyértelmű, hogy az olvasási képesség egyik fontos eleme a látás. A beszédhangok felismerésén túl a szóalakok alapján gyors hozzáférésünk van a jelentéshez is, így a látásbeli hiányosságok tanulási zavarokban, leggyakrabban a diszlexiában, vagyis az olvasási nehézségben mutatkoznak meg (CSÉPE 2006). A vizualitás tehát a nyelvi fejlődés egyik elengedhetetlen részének tekinthető.

MUNKAMEMÓRIA, VÉGREHAJTÓ FUNKCIÓK ÉS A FIGYELEM KAPCSOLATA

A tanulási képességeinket bizonyítottan meghatározzák a munkamemória és a végrehajtó funkciók. Ezek között Tánczos, Janacsek és Németh kutatásában is találtak összefüggést. A munkamemóriára-, valamint a végrehajtó funkciókra vonatkozó vizsgálatokkal tanulási teljesítmény figyelhető meg, adott esetben tanulási nehézség detektálható. A végrehajtó funkciók tulajdonképpen a viselkedésszervezést, a figyelmi és gátló funkciókat jelenti, maga az elnevezés Lurija nevéhez köthető (TÁNCZOS–JANACSEK–NÉMETH 2014).

Small és Vorgan gyakorlott digitális szövegeket olvasók agyi aktivitását vizsgálta. A vizsgálat ugyan felnőtt korosztály agyi működésére koncentrált, jól látható volt, hogy a képernyőn keresztül történő olvasás sokkal több agyterületet stimulált azokéval szemben, akik papírról olvastak (SMALL–VORGAN 2008). Az információfeldolgozásra mindez negatívan hat, a hosszú távú memória szerepe háttérbe szorul. A túlterhelődés miatt nem jut idő az asszociációképzésre, s ezáltal az információk hosszú távú memóriába való továbbítására (OLLÉ és mtsai 2013). SZŐKE-MILINTE (2020) ugyancsak kihangsúlyozza, hogy a munkamemória, a végrehajtó funkciók és a figyelmi képességek a digitális tartalomfogyasztás hatására átalakuláson mennek keresztül. Ez azt jelenti, hogy az információfeldolgozás sebessége és hatékonysága csökken, a lényeges és lényegtelen információ megkülönböztetése nehézségekbe ütközik azáltal, hogy az agyat az interneten való szörfözés vagy tévézés közben túlterheljük. Koncentrált figyelmi állapot helyett (amelyben a tanulás és ismeretelsajátítás sikeresen végbemegy) a képernyő előtt ülve osztott figyelmi állapotban vagyunk, amelyre negatívan hat az ingerek intenzív áramlása (SZŐKE-MILINTE 2020).

A preverbális korban a gyermek a körülötte lévő világot megismeri, szemléli, befogadja. Az újszülött csecsemő összerendez a zajokra, észleli a nagyobb intenzitású fényeket, izgatottan keresi édesanyja tekintetét, mosolyogva reagál az ismerős felnőtt dajkanyelven való közeledésére (BAKK-MIKLÓSI 2006). A gyermeket figyelmi képessége világrajövetelétől kezdve segíti abban, hogy ezeket az ingereket megismerje, a nyelvelsajátítással pedig adott esetben reagáljon is azokra.

Fentiek alapján a növekedés és érés során a túlzott képernyőhasználatból adódó egyik legnagyobb veszteségnek tekinthető a szókincs gyarapodásának stagnálása, az új szavak fogalmi rendszerbe való beépítésének hiánya, ezáltal az aktív és interaktív kommunikáció sikertelensége. Eszerint a legtöbb esetben a nyelvi zavarok hátterében a munkamemória, a végrehajtó funkciók és a figyelmi kapacitás hiányosságai húzódnak (PLÉH–RACSMÁNY 2021).

TUDATELMÉLET

Ez az a képességünk, amelynek segítségével nemcsak a saját, hanem mások érzéseit is képesek vagyunk beazonosítani, tudunk azokról gondolkodni, illetve előzetes feltételezéseink is lehetnek róluk (SVINDT 2022).

Jelentős megállapítás a tudatelméleti képesség szempontjából a vizuális ingerek hatására kiváltott érzelmi reakció. Egy észlelt inger annyira jelentős, hogy egy brit egyetemi kutatásban matematikusok érzelmi válaszait vizsgálták egy látott matematikai képlet hatására annak tekintetében, hogy az adott képletet szépnek, közömbösnek vagy csúnyának látták. Az agyi reakciókat fMRI vizsgálattal figyelték meg, melyből azt a következtetést vonták le, hogy az egyes kiváltott érzelmek összefüggésben vannak különböző szabályszerűségekkel – tehát, hogy egyszerű, ismerős, esetleg nehéz stb. a képletet megoldani (TAKÁCS 2019). Ez azt jelenti, hogy pozitívabb érzelmet vált ki egy könnyűnek ítélt képlet, ellentétben a nehezebbel. Ennek alapján kimondható, hogy az érzelmi válaszok összefüggésben vannak a tanulási képességekkel, együtt járnak bizonyos szabályszerűségekkel. Az érzelmi reakciók ennek alapján nem zárhatók ki a tanulási folyamatból, sőt, egyenesen meghatározzák azt.

A gyermekek 7–14 éves kora közé tehető az érzelmi érés időszaka. Ekkor rengeteg kapcsolati konfliktus éri őket, amely alapján megtanulják definiálni önmagukat, kialakítják a másokról és önmagukról alkotott képet (BARANYAI 2021). Mindezzel a pszichológia tudománya foglalkozik mélyebben. BARANYAI (2021) azt mondja, a legrosszabb ezen esetekben a képernyő elé menekülni, hiszen az az empátia hiányához és frusztrációhoz vezet. A problémákra való azonnali megoldás hiánya dühöt és agressziót ébreszt-het a gyermekben.

Az emberi kapcsolatoktól való elfordulás vagy a befelé fordulás a fentiek következtében kommunikációs kudarcélményhez, a kompromisszumkereső, problémamegoldó gondolkodás hiányához vezethet.

TESTKÉP, TESTFOGALOM, TESTSÉMA

A világ gyermeki szemmel való megismerésének és az emberi gondolkodás fejlődésének egyik kulcsfontosságú eleme a testtudatosság (NÉMET–S. PINTYE 1995).

A testtudatosság fogalmát Német és S. Pintye három részterületre bontja: testkép, testfogalom és testséma komponensekre. A testkép a saját test szubjektív megtapasztalása, a testérzetekről alkotott kép, melynek megismeréséhez legjobban a tükörkép észleletei adnak támpontot. A testfogalom az a tudás, amelynek segítségével a gyermek testrészei nevét és funkcióját ismeri fel, a testséma pedig az egyensúly és az izmok működésének és mozgásának érzékelése. A testtudatosság fejlődése tulajdonképpen a szenzoros integrációs terápiák lényege, amelyben a gyermek az egyensúlyi gyakorlatok és a taktilis ingerlés által tanulja meg érzékelni önmagát (NÉMET–S. PINTYE 1995).

A képernyő előtt töltött huzamosabb idő egyéb hozadéka, hogy a szenzomotoros rendszer ingerlés hiányában lassabban fejlődik. Ez az információfeldolgozás és koncentráció, s ezzel együtt a nyelvfejlődés területén komoly gondokat okozhat (KORNÉ 2018). GYARMATHY (2019) a bal agyféltekei dominancia csökkenéséről beszél, amely különösen a képernyő előtt ülő gyermekeket veszélyezteti. Ennek következtében a beszéd, írás, olvasás, számolás sorrendiség területein elmaradás mutatkozhat.

A testséma és a testtudatosság a beszéd kialakulása előtt az „én” fogalom fejlődését alapozza meg (GYÖRKÖ–NICK 2022).

Érzékelhető, hogy a képernyő hatásai ezen a területen is számottevő befolyással bírnak a fogalmi rendszer és a nyelvi reprezentációk fejlődésére.

A KÉPERNYŐHASZNÁLAT SAJÁTOSSÁGAI – LEGFONTOSABB RIZIKÓTÉNYEZŐK

A fentiekben leírt média általi befolyás első számú problémás kérdése a gyermekek beszédének késése és szókincsbeli gyarapodásuknak elmaradása. GÓSY (2022) tanulmányában azt mondja, hogy a nyelvelsajátítás alapfeltételei a beszédfeldolgozás és beszédészlelés. A hallás segítségével felismerjük az emberi hangot, melynek akusztikai-fonetikai tulajdonságai befolyásolják a gyermek saját maga általi hangképzését (GÓSY 2022). Ez az inger a tévénézés során csökken, így a GÓSY (2022) által említett beszédfeldolgozás és beszédértés is késik, melyből arra következtethetünk, hogy maga az expresszív beszédindulás is késni fog. Tipikus fejlődésűnek akkor mondható egy gyermek, ha 2 éves korára használ legalább 50 különböző szót, valamint két-három szavas szókapcsolatokat (RESCORLA 1989, idézi KOVÁCS-KAS-PINTYE 2018). Ha mindezt nem tapasztaljuk, szakember bevonásával megkésett beszédfejlődést állapíthatunk meg.

BERGMANN (2022) jelentős összefüggést talált a COVID-19-pandémiás időszak és a szókincs növekedésének elmaradása között. Bergmann mellett számos kutató kimutatta a képernyőhasználat megnövekedett idejét a lezárások alatt úgy, hogy az online oktatás miatti képernyőidőt nem számolták bele. Ez azt jelenti, hogy sok családban, a napi 3 órát is meghaladó képernyőidő is megjelent (GHAISANI-SALAM 2022). A nemzetközi kutatások közül azonban úgy tűnik, egyelőre Bergmann tudott korrelációt kimutatni a szókincs növekedésének elmaradása és a túlzott képernyőzés között (BERGMANN és mtsai 2022).

Az American Academy of Pediatrics és a WHO meghatározása alapján a gyermekeknek 0–1 éves koruk között egyáltalán nem tanácsos képernyőt nézniük, a 2–5 éves kor közötti gyermekeknek pedig napi maximum 2 órát. Amennyiben ezt vesszük irányadónak, akkor érdemes megnéznünk azt, hogy milyen hatással van a gyermekekre az, ha ilyen idősen napi 2 óránál több időt töltenek a képernyő előtt. Friss kutatási adatok szerint, ha ilyen mennyiségben néznek tévét vagy más képernyőt a gyermekek, akkor hat-szorosára nő az esélye annak, hogy nyelvi késők legyenek (DEWI és mtsai 2023). 2017-es felmérés szerint az amerikai 2 évesek között 10-20% közöttire tehető azoknak a száma, akik az ún. *late-talker*-ek, későn beszélők, tehát pár szót már elmondanak, s habár lényegesen kevesebbet beszélnek, mint a kortásaik, 3 éves korukra mégis felzárkózhatnak (MARRUS-HALL 2017). Ettől eltekintve a beszédkésést minden esetben rizikótényezőként kell kezelnünk, hiszen ennek következtében a későbbiekben a már említett tanulási zavar(ok) állapítható(k) meg (PRIZANT és mtsai 1990). Különösen igaz ez a szövegértési képességben mutatott gyengeségre (JUSTICE-MASHBURN-PETSCHE 2013).

A késői beszédindulásnak olyan maradványtünetei lehetnek, mint olvasási, szövegértési nehézségek, beszédhanghibák, grammatikai diszfunkciók (KOVÁCS-KAS-PINTYE 2018).

KÓSA (2004) további nagyon fontos szempontra hívja fel a figyelmünket. A televízió sajátos kódrendszerének elsajátítását ugyanúgy tanulnunk kell, mint az írást és az olvasást. A filmes világban használt effektek, vágások, beúszások, felnagyítások sokszor egy olyan szimbolikus többletjelentéssel bírnak (álom, visszaemlékezés, vágyakozás... stb.) amelyet a gyermekek 7-8 éves koruk előtt nem tudnak értelmezni. Ellentétben a szavak szintjén történő elbeszéléssel, amely konkrét és egyértelmű (KÓSA 2004).

Mindez a korai életszakaszokat érintő probléma, azonban hosszú távú hatások a gondolkodási folyamatokban és a felnövekvő gyermekek önálló tudásépítési képességében is megmutatkoznak. Jóllehet egy logopédus vagy szakképzett gyógypedagógus segítségével a megkésett beszédfejlődésre vagy a tanulási zavarokra történő reakció és a kezelés maga időben megtörténik, de felmerül a kérdés, hogy vajon sikerült-e minden rendellenességet és funkciózavart maradéktalanul elhárítani?

Gyorsan változó világunkban alapvető probléma a tudás forrásának, helyszíneinek megváltozása, ahol a releváns és irreleváns tudás megkülönböztetésének képessége sérül, naiv meggyőződéseink igazságként való elfogadása személyes életünkben hátrányokhoz vezet (CSAPÓ 2004).

A képernyőhasználat gyakoriságával és az előtte eltöltött időtartam növekedésével generációnk nagyszámú megkésett beszédfejlődésű gyermek „kitermeléséhez” járulhat hozzá. Ha ez a feltételezés beigazolódik, csak nagyon nehezen fejleszthető, sőt, talán visszafordíthatatlanul károsodott és súlyosan elmaradt részképességekkel találkozhatunk majd a tanítás során.

Nyitva marad a kérdés abban a tekintetben, hogy vajon mit okoz felnövekvő társadalmunkban az infokommunikációs eszközök ilyen ütemű térhódítása, s hogyan alakul át generációnk nyelvi műveltségének fejlődése, írásolvasás-tudása, az előttünk álló évtizedekben.

ÖSSZEGZÉS

A nemzetközi adatok szerint a fogyatékos gyermeket nevelő családok száma folyamatosan nő. Intellektuális képességzavar, autizmus spektrum, figyelemzavar, mozgássérülés, érzékszervi zavar: látás-, hallásproblémák és a nyelvi fejlődési elmaradás is mind idesorolhatóak (REICHMAN–CORMAN–NOONAN 2008). A népességben való fogyatékos gyermekek aránya legfrissebb kutatási adatok szerint 4,4% körülire tehető (SAVARI–NASERI–SAVARI 2023). Fenti zavarok nagyon sok tekintetben különböznek egymástól. Nem csupán a fogyatékoság típusa teszi őket eltérővé, hanem az egyes zavarokon belüli egyéb osztályozás is. Éppen ezért nagyon nehéz számszerű adatokat közölni azzal kapcsolatban, hogy pontosan hány családot érint, így a fenti becslés áll rendelkezésünkre.

Hazánkat tekintve az elmúlt 20 évben az SNI-gyermekek száma az oktatásban folyamatosan nőtt. A fogyatékos gyermekek száma a 2000-es években meghaladta az 58 000 főt, ma már 100 000-hez közeli értéket láthatunk összlétszámot illetően a KSH adatbázisában (KSH 2023). Ez csaknem 70%-os növekedést jelent. Ugyanakkor érdekes adat, hogy a tanulói létszám az általános iskolásokat illetően az évek során folyamatosan csökken, ezzel szemben a fogyatékossgal élő gyermekek aránya növekszik (MEZŐ–MEZŐ 2022).

A nyelvfejlődést közvetlenül befolyásoló vizuális észlelés, munkamemória, végrehajtó funkciók, figyelem és tudatelmélet részképességek a képernyő használatának következtében változáson mennek keresztül. Ez a változás megváltozott működésmódot eredményez, amelynek eredményeképp kommunikációnk sikeressége a tét.

Megoldásként gondolhatunk a mesélés tevékenységére, amely hatékonyan alkalmazható a különböző korosztályokban, képességfejlesztő hatása nem vitatott.

A rendszeres meseolvasás fejleszti a fonológiai tudatosságot, rámutat a betű-hang kapcsolat jelentőségére, fejleszti a betűismeretet, a szókincset, amelyek mind a sikeres olvasás alapfeltételei (WRIGHT 2019). A könyvolvasás gyakori iskolai alkalmazásának felismerése ahhoz vezetett, hogy számos különböző olvasási technikáról, mesefeldolgozási módszerről, motivációs eszközről olvashatunk magyar és külföldi szakirodalomban. A képpel kísért olvasás ráadásul az emlékezetet is nagymértékben fejleszti, ezáltal hozzásegít ahhoz, hogy a hallott történetet jobban megértsük, sikeresen alkossunk fogalmakat, és növekedjen a szókincsünk.

A rendszeres meshallgatással kapcsolatosan napvilágra került szám adatok a fejlődési mutatókat tekintve magukért beszélnek. SZOMBATHELYINÉ (2016) tanulmányában leírja, hogy a gyakori meseélményben részesülő gyerekek 1-1,5 évvel is meghaladhatják a kognitív fejlődésben azokat a társaikat, akiknek nem olvasnak mesét. Ez amellet, hogy fontos információ, pedagógiai lehetőségként is értelmezendő. Úgy tűnik, hogy a prózai, narratív szövegek a gyermeki felnövekedés esszenciális meghatározói.

IRODALOM

- BADDELEY, ALAN (2001): *Az emberi emlékezet*. Osiris Kiadó, Budapest.
- BAKK-MIKLÓSI KINGA (2006): A nyelvi fejlődés, az anyanyelv elsajátítása. *Magiszter* 4/2. 28–47.
- BARANYAI MIHÁLY (2021): *Elmondanám a szülőnek – avagy gondolatok a digitális gyermekkor*

- baljós örömeiről*. https://www.researchgate.net/publication/348977581_Baranyai_Mihaly_Elmondanam_a_szulonek_-_avagy_gondolatok_a_digitalis_gyermekkor_baljós_oromeirol (Utolsó megtekintés: 2024. január 19.)
- BERGMANN, CHRISTINA – DIMITROVA, NEVENA – ALASLANI, KHADEEJAH et al. (2022): Young children's screen time during the first COVID-19 lockdown in 12 countries. *Scientific Reports*, 12/1. 2015.
- BORBÉLYOVÁ DIANA (2019): A pedagógiai diagnosztika jelentősége az óvoda-iskola átmenet kontextusában. In: 11. *International Conference of J. Selye University: Pedagogical Sections*. Szerk. Bukor József, Nagy Melinda, Pukánszki Béla István, Csehiová Agáta, Józsa Krisztián, Szőköl István. Univerzita J. Selyeho, Komárno. 211–224.
- CSAPÓ BENŐ (2004): *Tudás és iskola*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- CSÉPE VALÉRIA (2006): *Az olvasó agy*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- CSÉPE VALÉRIA – TÖRÖK ÁGOSTON (2020): Az okoseszközök használata kognitív idegtudományi nézőpontból. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat* 8/2. 133–145.
- DEWI, PUTU DIANISA ROSARI – SUBANADA, IDA BAGUS – UTAMA, I. MADE GEDE DWI LINGGA – ARTANA, I. WAYAN DHARMA – ARIMBAWA, I. MADE – NESA, NI NYOMAN METRIANI (2023): The relationship between screen time and speech delay in 1-2-year-old children. *GSC Advanced Research and Reviews* 14/2. 001–006.
- EYLES, ANDREW – GIBBONS, STEPHEN – MONTEBRUNO, PIERO (2020): *Covid-19 school shutdowns: What will they do to our children's education?* CEP Covid-19 Analyses cepcovid-19-001, Centre for Economic Performance, LSE.
- FEHÉRNÉ KOVÁCS ZSUZSANNA – KAS BENCE – SÓSNÉ PINTYE MÁRIA (2018): Szempontok a nyelv- és beszédfejlődési zavarok szűréséhez és állapotmegismeréséhez. In: *Ajánlások a fejlődési zavarok és az érzékszervi fogyatékoságok korai szűréséhez, állapotmegismeréséhez*. Módszertani kézikönyv. Szerk. Csepregi András. Családbarát Ország Nonprofit Közhasznú Kft., Budapest. 147–217.
- GEREBEN FERENCNÉ – FEHÉRNÉ KOVÁCS ZSUZSA – KAS BENCE – MÉSZÁROS ANDREA (2012): *Beszéd- és nyelvi zavart mutató (beszédfogyatékos) gyermekek, tanulók komplex vizsgálatának diagnosztikus protokollja*. Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft.
- GHAISANI, ULIMA MAZAYA – SALAM, AMALIA RASYDINI (2022): Association of Excessive Screen Time in Children with Language Delay During Covid-19 Pandemic: A Systematic Review. *Jurnal Psikiatri Surabaya* 11. 2.
- GÓSY MÁRIA (2022): Az anyanyelvi beszédészlelés és beszédmegértés egy meghatározó szakasza. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat* 10/1. 8–22.
- GOUGH, PHILIP B. – TUNMER, E. WILLIAM (1986): Decoding, reading, and reading disability. *Remedial and Special Education* 7/1. 6–10.

- GYARMATHY ÉVA (2019): Atipikus fejlődés és az idegrendszer érésének kulturális háttere. *Sokszínű Pedagógia*. ELTE TÓK, Budapest. 24–35.
- GYÖRKŐ ENIKŐ – NICK RÉKA (2022): A testséma szerepe a kognícióban. *Kultúratudományi Szemle* 4/3–4. 63–79.
- JÓZSA GABRIELLA – Józsa Krisztián (2018): Végrehajtó funkció: elméleti megközelítések és vizsgálati módszerek. *Magyar Pedagógia* 118/2. 175–200.
- JUSTICE, LAURA – MASHBURN, ANDREW – PETSCHER, YAACOV (2013): Very early language skills of fifth-grade poor comprehenders. *Journal of Research in Reading* 36/2. 172–185.
- KORNNÉ SZALLER JUDIT (2018): A beszédhiba és az infokommunikációs eszközök hatásmechanizmusának vizsgálata. In: *Az iskolai sikeresség pedagógiai-pszichológiai háttere*. Eszterházy Károly Egyetem Líceum Kiadó, Eger. 195–207.
- DR. KÓSA ÉVA (2004): *A média szerepe a gyerekek fejlődésében*. Mindentudás Egyeteme 5. 165–187.
- KOVÁCS ZSUZSA – KAS BENCE – PINTYE MÁRIA (2018): Szempontok a nyelv- és beszédfejlődési zavarok szűréséhez és állapotmegismeréséhez. In: *Ajánlások a fejlődési zavarok és érzékszervi fogyatékoságok korai szűréséhez, állapotmegismeréséhez*. Szerk. Csepregi András. Családbarát Ország Nonprofit Közhasznú Kft., Budapest (2019). 147–213.
- KSH (2023): *Sajátos nevelési igényű gyermekek, tanulók száma fogyatékoság-típus szerint (2001/2002–2022/2023)*. https://www.ksh.hu/stadat_files/okt/hu/okt0006.html (Utolsó megtekintés: 2024. január 19.)
- MARRUS, NATASHA – HALL, LACEY (2017): Intellectual disability and language disorder. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics* 26/3. 539–554.
- MEZŐ KATALIN – MEZŐ FERENC (2022): Sajátos nevelési igényű gyermekek, tanulók létszámának alakulása a 2009/2010. és a 2019/2020. tanévekben. *Különleges Bánásmód – Interdiszciplináris folyóirat* 8/3. 19–29.
- NÉMETH ANDRÁS (2002): A herbartianizmus és a magyar oktatásügy. *Iskolakultúra* 12/5. 3–4.
- NÉMETH ERZSÉBET – S. PINTYE MÁRIA (1995): *Mozdul a szó*. Logopédiai Kiadó Gmk., Budapest.
- OLLÉ JÁNOS – PAPP-DANKA ADRIENN – LÉVAI DÓRA – TÓTH-MÓZER SZILVIA – VIRÁNYI ANITA (2013): *Oktatásinformatikai módszerek. Tanítás és tanulás az információs társadalomban*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
- PLÉH CSABA – RACSMÁNY MIHÁLY (2021): A magyar kognitív pszichológia 30 éve (1990–2020). *Magyar Pszichológiai Szemle* 76/1. 213–228.
- PRIZANT, BARRY M. – AUDET, LISA R. – BURKE, GRACE M. et al. (1990): Communication disorders and emotional/behavioral disorders in children and adolescents. *Journal of Speech and Hearing Disorders* 55/2. 179–192.
- REICHMAN, NANCY E. – CORMAN, HOPE – NOONAN, KELLY (2008): Impact of child disability on the family. *Maternal and Child Health Journal* 12. 679–683.

- SAVARI, KARIM – NASERI, MAEDEH – SAVARI, YASAMAN (2023): Evaluating the role of perceived stress, social support, and resilience in predicting the quality of life among the parents of disabled children. *International Journal of Disability, Development and Education* 70/5. 644–658.
- SCHÉDER VERONIKA (2023): Az Integratív Diszlexia-terápia. *Egészségügyi Innovációs Szemle* 2/1. 2–13.
- SIMCSÁK HUBA (2015): A szemléltetés változatai: Demonstráció az általános iskolában. In: *Tanulmányok az Eszterházy Károly Főiskola Tudományos Diákköreinek tudományos tevékenységéből (2013–2015)*. [2. köt.] Eszterházy Károly Főiskola Líceum Kiadó, Eger. 347–416.
- SMALL, GARY – VORGAN, GIGI (2008): *Ibrain. Surviving the Technological Alteration of the Modern Mind*. Harper Collins, New York.
- SVINDT VERONIKA (2022): A pragmatikai képesség atipikus fejlődése. *Gyermeknevelés. Tudományos Folyóirat* 10/1. 113–132.
- SZOMBATHELYINÉ NYITRAI ÁGNES (2016): Mese és mesélés. *Iskolakultúra* 26/4. 75–83.
- SZŐKE-MILINTE ENIKŐ (2020): A Z generáció kognitív sajátosságai. In: *Személyközi és médiakommunikációs tudatosság az iskolában*. Szerk. H. Varga Gyula. Hungarovox Kiadó, Budapest. 23–41.
- TAKÁCS MÁRIA (2019): Művészet–narratívum–matematika. *Matematikát, Fizikát és Informatikát Oktatók (MAFIOK) 43. Országos Konferenciájának tanulmánykötete*. 35–46.
- TÁNCZOS Tímea – JANACSEK KAROLINA – NÉMETH DEZSŐ (2014): A munkamemória és végrehajtó funkciók kapcsolata az iskolai teljesítménnyel. *Alkalmazott Pszichológia* 14/2. 55–75.
- TAPASZTÓ BEÁTA – NÉMETH JÁNOS TIBOR – NAGY ZOLTÁN ZSOLT (2023): Útmutató a rövidlátóság megelőzésére, jelentkezésének késleltetésére és progressziójának lassítására (Pontszerző, referáló közlemény, tesztkérdésekkel). *Szemészet* 160/3. 90–112.
- WRIGHT, TANYA S. (2019): Reading to learn from the start: The power of interactive read-alouds. *American Educator* 42/4. 4.

PÁLMAI JUDIT

Nagyszülők ábrázolása a két világháború közti tankönyvekben

Az idősök szerepe és megítélése a történelem során eltérő volt (UTASI 1985). Egyes társadalmakban az idősök tisztelete és megbecsülése az életkorral nőtt, az ősi idők óta fennálló hagyományok része volt, míg más kultúrákban az idősök nem kaptak különleges figyelmet vagy tiszteletet, így az öregek és öregség az antik társadalmakban kevésbé volt elfogadott, inkább megvetették őket és az öregedést is (CSEH-SZOMBATHY 1980).

„... a rémületes vénkor beborít hamar úgyis,/ végül is ott áll mindegyik ember háta mögött az,/ vészes, terhes, utált, a nagy égilakók is utálják”. (Idézi: HAHN 1980; Homéroszi himnuszok, IV. Devecseri Gábor ford.)

Mimnermosz szerint: „Mert csak az ifjúság gyöngé virága gyönyör férfinak és nőnek. De ha megjön a gyászos öregség... . /...napfénynek sem örül, hogyha az égre tekint, / gyűlölik őt a fiúk, asszonynak semmirekellő./ Vénségünkre ilyen terhet az isten adott.../ Még mielőtt csúnya kór és gyötrő gond nyomorít meg,/ hatvanas évnapomon érjen utól a halál...”. (Trencsényi-Waldapfel I. és Franyó Z. ford.)

Egyes társadalmakban radikálisan oldották meg a terhet jelentő öregek kérdését. Amint úgy tűnt, hogy az idősök hátráltatják a közösséget vagy a családot például vándorlás vagy éhínség idején, természetesnek vették, sőt célravezetőnek tartották az öregek megsemmisítését (UTASI 1985). A paraszti társadalomban ők voltak azok, akik a nagy szegénység idején feláldozhatók voltak, akiktől a közösség elvárta az altruista öngyilkosságot, hogy feláldozzák magukat a fiatalabb generációért. Erről szól Sánta Ferenc *Sokan voltunk* című novellája is:

„Egy este történt, hogy nagyapám, aki már túl volt a hetven éven vagy már a hetvenötön is, nem ette meg a maga adagját, hanem odahozta az ágyunkhoz. [...] Néztünk nagy csodálkozó szemekkel; és ettünk. Csak apám szólalt meg. Felnézett beesett, sziürke szemével nagyapámra. Aztán elfordította magát a kemence tüze felé, és azt mondta: – Azt bizony jól teszi. – [...]. Nagyapám tovább kapargatta tenyeréről a pulizskamorzsát, és mintha csak magának mondaná, csendesesen odaszólt. – Gondolod, Ferkó? – Én igen! – válaszolta apám.” (SÁNTA 1954: 4.)

Az öregségről és az öregekről hasonlóképpen gondolkodtak a kalotaszegi Magyar-kiskapun is, ahol a 20. század elején az ötvenedik életévét betöltött férfi öreg vagy *bopó*, a nő esetében *bonyó* nevet viselték. A magyarkapusi családokban az időseket tehernek, haszontalan elemnek tekintették, így lehetett, hogy a fiatalabbak gyakran gúnyos rímekkel ugratták őket: „*Öreg bopó dújj a sárba, a legnagyobb pocsolýába*”, ugyanígy az öregasszonyokról is hasonló rímeket szöttek: „*öreg bonyó rígi jó, koporsóba vóna jó*” (FARAGÓ 1947: 113).

Más tradicionális társadalmak nagy részében azonban az időseknek különleges szerep jutott. Ők rendszerint a bölcsesség és tapasztalat hordozói voltak, akiknek tanácsaira támaszkodott a fiatalabb generáció. Az idősek felelőssége volt, hogy átadják a kultúrájuk és hagyományaik tudását a következő nemzedéknek. Gyakran a döntéshozatalban is részt vettek és nagy tiszteletnek örvendtek a közösségben (TOMKA 2009).

A Biblia hasonlóan a tiszteletre és az idősekről való gondoskodásra szólít fel, csak az idős embert tekinti teljesen késznek, egészsnek. Miután az Úr Jeremiást profétájául választja, Jeremiás így szól: „*Jaj, Uram Isten! Nézd, nem tudok én beszélni, hiszen még ifjú vagyok.*” (Jer 1,6.) Jeremiás félelme pedig jogos volt, hiszen abban a korban csak annak a szavát követték és figyeltek rá, aki egy bizonyos kort betöltött (SZENNAY 2005). Hasonlóképpen szól a Biblia az idősek tiszteletéről: „*a gyerekek díszei pedig az ősök*” (Péld 17,6), „*becsüld meg az ősz fejet, add meg a tiszteletet az öregnek*” (Lev 19,32). Az időseket tilos megütni, velük méltatlanul bánni (Kiv 21,15; 21,17). Szavukra hallgatni kell és engedelmeskedni nekik (MTörv 21,18–20) és gondoskodni kell róluk: „*Fiam, legyen gondod elaggott apádra, és ne szomorítsd meg életed egy napjára sem*” (Sir 3,12).

A történelem során és napjaink szavajárásában az *öreg* és a *bölcs* szavak gyakran együtt járnak, így van ez a Bibliában is. „*Bölcsesség lakik a megöszült emberben és okosság a hosszú életben*” (Jób 12,12). Minden korban az idősek voltak a hagyomány őrzői, kiknek feladatuk volt a közösség szokásait, normáit átörökíteni a fiatalabb generáció számára. „*Ne vesd meg, amit az öregeknél hallasz, hiszen ők maguk is atyáiktól vették, mert így tudásra teszel szert és meg tudsz majd felelni*” (Sir 8,9).

Az idősek a történelem során többnyire privilegizált helyzetben voltak. A tradicionális társadalmakban az életkorral nőtt az egyén tisztelete a férfiak és a nők esetében is. Az életkor előrehaladtával döntő szavuk volt a szűk családon, sőt gyakran a közösségen belül is, ezenkívül az ő kizárólagos tulajdonukban volt a tudás és a vagyon, amely a háztartás vagy a tágabb közösség túléléséhez kellett (TOMKA 2009; ANDORKA 1996; UTASI 1985).

A magántulajdonra épülő társadalmakban éppen ezért kölcsönös függőség alakult ki az idősek és a fiatalok között. Ezekben a társadalmakban az öregek életük végéig a kezükben tartották a vagyont, így biztosították maguk számára a tiszteletet és a megbecsülést (UTASI 1985). Hasonlóképpen Mátraalján is, a családfő és a gazda tisztségét csak a család legidősebb tagja viselhette. A cím öröklését nem a rátermettség vagy a tehetség határozta meg, hanem szigorú hagyományok alapján meghatározott elvek. A többségnek csak kevés joga volt a családban, a gazdának, a családfőnek nem mert senki ellentmondani (FARAGÓ 2000; LASLETT 1979). A gazda hatalmát a családi vagyon feletti egyeduralom és a gazdaság vezetéséhez szükséges tapasztalat és tudás adta. Szükség is volt ezekre az ismeretekre, hiszen az egész család jóléte, élelmezése függött a családfő munkaszervezésén és tudásán. A munkából mindenki kivette a részét, és annak minden hasznát a család minden tagja a családfőnek adta. Az így összegyűjtött pénzt a gazda a család fenntartására költötte, fizette az adót, fedezte a gazdaság kiadásait és a család élelmezésére fordította (FARAGÓ 2011).

Korábban az idősek tisztelete is magától értetődő elvárás volt. A gyermekeket először saját, majd a szüleik nevére tanították meg, aztán a köszönésre. A gyermekeknek a náluk idősebbeknek előre kellett köszönni és az időseket magázniuk kellett, ezzel fejezték ki az irántuk érzett tiszteletet. Ezen hagyomány maradványai a 21. századi családok némelyikében mindmáig fellelhető. A mátraaljai családfők az asztal főhelyén ültek, a család többi tagja az étkezést is csak addig folytathatta, amíg a gazda evett. Ha ő befejezte, más sem ehetett tovább. Tisztségét haláláig viselte, ha már nagyon öreg volt, átadhatta feladatait a legidősebb fiának, de véleményét az utolsó percekig kikérték, és volt súlya szavainak (FARAGÓ 2011). Ezzel szemben az iparosodás megjelenésével ez a privilegiált helyzet megszűnt. A korábban az idősek tulajdonában lévő tudás manapság már elavultnak számít. A tradicionális társadalmakban a család és a közösség egyaránt részt vett a gyermekek nevelésében, a tudás átadásában. Manapság ezt a funkciót a közoktatási intézmények vették át. A fiataloknak már nincs szükségük az idősek tudására, hiszen minden információt megkapnak az iskolában. Ez a tudás bővebb és naprakészebb, mint amikkel az idősek rendelkeznek. És ennek megfelelően a fiatalok a tudásukkal egyetemben a megélhetésükben is függetlenedtek az idősebb generációtól (TOMKA 2009; FARAGÓ 2000).

Bár az idősek tudása nem tud – vagy csak nagyon nehezen tud – lépést tartani a gyors tudományos-technikai fejlődéssel, ha lépést is tart, a fiatalabb generációnak nincs szüksége az általuk közvetített tapasztalatokra, hiszen máshonnan – az iskolából, a mé-

diából, az internetről – beszerzik a számukra szükséges információt. Ennek a folyamatnak köszönhetően a szépkorúak privilegizált helyzete megszűnni látszik, sőt látszólag teljesen a perifériára szorult. Ezt bizonyítja számos kutatás, melyek az idősök ábrázolását vizsgálják a reklámokban (JÁSZBERÉNYI 2008; HOFMEISTER TÓTH – NEULINGER 2021). Ezek a kutatások arról számolnak be, hogy a kérdéses célcsoport nagyon ritkán jelenik meg a reklámokban és akkor is valamilyen negatív szereplőként, vicc tárgyaként, vagy elesett, beteg emberként, vagy búslakodó idősként ábrázolják őket (JÁSZBERÉNYI 2008). Mindez negatívan befolyásolja a fiatalabb generáció képét az idősekről és magáról az idős korról.

Mindezen folyamatokat nehezíti az az ellentmondásos helyzet, hogy bár az időskorúak hozzáértésére, ismereteire, tapasztalataira és vagyonára már nincs vagy csak kis mértékben van szükség, mégis az orvostudománynak és az egyének felvilágosultabb, tudatosabb életmódjának köszönhetően, számuk megnégyszereződött és születéskor várható élettartamuk megduplázódott a 21. századra (TOMKA 2009; FARAGÓ 2011; BÁLINT-SPÉDER 2012).

IDŐS SZÜLŐK GONDOZÁSA

Nehéz eldönteni, hogy a nyugdíjas lét mennyire újkeletű jelenség. Ami biztos, hogy a nyugalomba vonulás régóta ismert a történelemben. Laslett vizsgálataiból kiderül, hogy Angliában létezett olyan szokás, amely elvárta, hogy az egyik gyermek, akár a házasságról vagy a karrierről lemondva, gondoskodjon idős szüleiről. Laslett ennek ellenkezőjére is talált példát, mégpedig arra, hogy a szülők vagy a megözvegyült szülő egyedül maradt, mert a gyermekeik egytől egyig elhagyták a családi fészket. Izlandon viszont jogi kötelessége volt a gyermekeknek az idős szülők ellátása, ha ez a megoldás nem működött, távoli rokonoknak volt kötelessége az idősök gondozása, ha ez anyagilag túlságosan megterhelő volt számukra, akkor a felelősség a közösségre hárult. Laslett kutatásai bizonyították, hogy az 1990-es években, a nagy válságok idején, az idős emberek számíthattak és támaszkodhattak rokonaikra (LASLETT 1990, 2001).

A kutató szerint a munkásosztály esetében szinte elképzelhetetlen volt, hogy a gyermek idősödő szüleinek pénz adjon életének bármely szakaszában, ez inkább fordítva volt igaz, a tehetősebb szülők támogatták a fiatalokat anyagilag (LASLETT 2001).

A magyar társadalomban az idősekről való gondoskodás társadalmi elvárás volt, de találunk példát arra is, hogy bizonyos szélsőséges esetekben, válságban teherre és nem kívánt személyekké váltak az idősek. A 18. és 19. században legfőképpen a falvakban az állam, a helyi önkormányzat vagy jótékonyági szervezetek nem adtak segílyt azoknak a szegényeknek, akiknek nem volt családjuk vagy rokonságuk, akik támogathatták volna őket. A 20. század második feléig élt a köztudatban az az elvárás, hogy a gyermekeknek gondoskodniuk kell szüleikről (ANDORKA 1996). 1945 után azonban a szokásjog és a hagyományok egyre inkább háttérbe szorultak. Az államosítással és a kisipar el-sorvasztásával, valamint a foglalkoztatási mobilitás erősödésével a fiatalokat már nem kötötte semmi a szülői házhoz. A szülőkről való gondoskodást már nem gazdasági okok diktálták, hanem a szülők iránti szeretet, megbecsülés és a tisztelet. Viszont a fiatalok jó része elhagyta faluját és a szülői háztól jóval távolabb vállalt munkát. Így erősödött és mélyült el az idősek gondozásának kérdése a szocialista rendszer idején (UTASI 1985).

Két tényező is az idős szülőkről való gondoskodás ellen hat. Az egyik az erős individualista gondolkodás és az ehhez kapcsolódó meggazdagodási vágy, melynek egyértelmű gátja lehet az öregek ápolása, eltartása. A másik pedig, hogy az idősek háttérbe szorulásával párhuzamosan viszont erősödött az utódokról való gondoskodás, a gyermekközpontúság. Társadalmi normává vált a gyermekekről való gondoskodás és patronálás, miközben az idősek segítése egyre inkább kiszorul az elvárt társadalmi szabályok közül. A társadalom elítéli azokat a szülőket, akik nem gondoskodnak gyermekeikről, de hallgatólagosan elfogadja, ha a felnőtt gyerekek távol kerülnek a szülői háztól saját javaik, karrierjük, gyermekeik jövőjének biztosítása miatt, és ezért nem képesek idős szüleiket ellátni (UTASI 1985).

A fenti helyzet ellentmondásait hazánk úgy oldja fel, hogy ezzel több különböző törvény foglalkozik és írja elő, hogy a gyermekeknek kötelessége rászoruló szüleikről gondoskodni: Az Alaptörvény XVI. cikk (4) bekezdésében olvashatjuk, hogy „A nagykorú gyermekek kötelesek rászoruló szüleikről gondoskodni”. A 2011. évi CCXI. törvény a családok védelméről kimondja, hogy „A nagykorú gyermeknek külön törvényben foglaltak szerint tartási kötelezettsége áll fenn azon szülőjével szemben, aki magát önhibáján kívül nem képes eltartani”. S végül a Polgári Törvénykönyv szerint pedig: „Rokonaival szemben az jogosult tartásra, aki magát önhibáján kívül nem képes eltartani, és akinek tartásra kötelezhető házastársa, volt házastársa vagy volt élettársa nincs.”

Jelen tanulmány célja bemutatni a két világháború közti Magyarországon élő idősek, nagyszülők ábrázolását, a róluk való gondoskodást és az irántuk elvárt tisztelet kérdését. A vizsgálat a nem olyan régmúltba kalauzol vissza, és megvizsgálja, hogy a tankönyvek – melyek egy korszak társadalmi normáinak lenyomatait is tartalmazzák – miként ábrázolják az idősek helyzetét a családban, esetleg a tágabb közösségben.

A KUTATÁS MÓDSZERTANA

A téma elemzése a dokumentum- és tartalomelemzés komplex módszerével történt, de a tanulmányban csak a tartalomelemzés eredményei kerülnek bemutatásra. A kutatás eredeti témája a családok ábrázolását elemezte (PÁLMAI 2016). Az idősek a nagy kutatásnak csak egy szeletét érintik.

A tartalomelemzés módszer alkalmazásához a választott témát körülíró kategóriákra volt szükség. Az idősek megjelenése a Horthy-kori tankönyvekben három kategóriacsoport mentén került elemzésre, az egyik a nagyszülők felől közelíti meg a megadott címet, így a *(nagy)mama*, *(nagy)papa*, *nagyszülők* szavak kerültek bele a keresett szavak közé. A másik kategória a család funkcióit vizsgálta, ezen belül pedig az *idősek védelmével* kapcsolatos feladatok, teendők, ábrázolások kerültek górcső alá. A tartalomelemzés során ezeket a szavakat kerestem a mintába került tankönyvekben. Amint ráleltem egy kiemelt szóra, megvizsgáltam a szöveggörnyezetet és azt, hogy milyen feladatok, munkák körében ábrázolták vagy említik a nagyszülőket.

Minta

Az elemzési egységeim a két világháború közti 16 olvasókönyv volt, 1–4. osztályig. Mivel ebben az időszakban több olvasókönyv is megjelent, a mintavételhez a *Népiskolai tankönyvek 1867–1945* című katalógust (HEGEDŰS–TÓTHPÁL 1984) hívtam segítségül. Készítettem egy listát kiadók, évfolyamok és osztályok szerint az olvasókönyvekről. Az így kapott táblázatban jól látható, hogy két kiadó a Lampel és a Szent István Társulat tankönyvei voltak többségben, így ezekből az olvasókönyvekből választottam ki évfolyamonként kettőt-kettőt (PÁLMAI 2016).

1. táblázat: A tankönyvek megoszlása kiadók és osztályok szerint

Kiadó	Osztály			
	1.	2.	3.	4.
Egyetemi Ny.	3	0	2	4
Franklin	2	4	2	3
Kalász	2	2	2	2
Lampel	5	5	4	7
Révai	1	1	1	1
Singer és Wolfner	2	0	1	2
Szt. István Társ.	6	4	6	6
Városi Ny.	2	2	2	2

A posztindusztriális társadalmakban többnyire a gyermekek és a rokonok feladata volt az idős szülők ápolása, róluk való gondoskodás. A gazdasági, orvostudományi, technikai, társadalmi fejlődésnek köszönhetően ez a funkció szinte teljesen háttérbe szorult és számos más intézmény vette át ezeket a feladatokat. Nemcsak a modern kori reklámokban és a médiában való ábrázolás esetén, de már a két világháború közti tankönyvek vizsgálatánál is észrevehető, hogy jóval kevesebbszer jelennek meg az idősek. Ábrázolásuk többnyire a nagyszülő(k) saját otthonában történik, és sok esetben már egyedül élő özvegy tárul elénk az olvasmányokból. A nagyszülőkről való gondoskodás mint a felnőtt gyermekek kötelessége, még ritkábban kerül elő a kérdéses anyagokban. (PÁLMAI 2016.)

Egy 1922-es olvasókönyvben találhatunk példát arra, hogy egy fiúgyermek mindent feladva, kincset, hírnevet, úgy dönt, hogy soha nem hagyja el idős édesapját, mert sosem vágyott a falu határán túl, nem úgy, mint két bátyja. Az említett versben egy öreg, vén édesapa könyörgése tárul fel előttünk, aki arra kéri fiait, hogy ne hagyják őt el. A versben ábrázolva egy apát látunk, akinek legidősebb fia már éppen a lovát nyergeli, amikor az édesapja így kérleli őt: *„Csapd vissza, fiam, a gyepre paripádat, / Ne ülj rá; ne hagyd itt szegény vén apádat.”* Ám a nagyobbik fiút a hírnév hajtja, hírnevet szeretne magának a háborúban, ezért felpattan a lóra és elvágtat, hátrahagyva idős apját. A vers folytatásában a ló hamar visszatért, de a gazdája nem, mert meghalt a csatában. A középső fiú hasonlóképpen jár, mert neki is mehetnékje van. Felnyergeli a lovát, de mielőtt elindulna, az apja őt is hasonlóképpen kérleli, mint az idősebbet, de tartóztatni a második fiát

sem tudja. Az ő lova is egyedül tér haza, mert tolvajjá vált, rabolt, „*fosztogata, / a nemes vármegye végre megsokalta*”, így börtönbe vetették és felakasztották. A harmadik fiánál a szegény idős apa már nem is próbálkozik, csak küldi a gyermekét, menjen, szerezzen hírnevet vagy kincseket, kövesse két testvérét. Ám a kisebbik fiú így szól: „*Apám, én nem megyek, / hírvágy, kincsvágy soha nem bántott engemet, / gondolatom sem száll faluhatárán túl; / ásó-kapa választ el minket egymástól.*” S bár a fiúból soha nem lett híres ember vagy gazdag, de boldog lett, s végül halála után apja mellé temették el, így még a halál sem választotta szét őket. (BENEDEK 1922: 209–210.) A történet mondandója a kor elvárásai szempontjából az, hogy azok a gyermekek, akik hátat fordítanak szüleiknek és velük szemben támasztott kötelességeiknek, nem találhatják meg a boldogságukat.

Egy következő történetben megtudhatjuk, hogy „*Ki gondoskodik a nagymamáról?*”, milyen kötelessége van egy felnőtt gyermeknek a szülei felé. Az 1926-os olvasókönyvben található történet arról szól, hogy Pistát és Juliskát az édesanyjuk megkéri, hogy nagymamájuknak vigyenek el egy kosárra való paradicsomot. Juliska nem érti, hogy az édesanya miért küld mindig mindenből a nagymamának, ráadásul többnyire a dolgok „*javát*”, a legszebb gyümölcsöket és a legfinomabb ételeket. Mindezek mellett egyszer még Pista azt is látta, hogy az édesanyjuk nemcsak ételt, de pénzt, meleg kendőt és ruhára való kelmét is adott a nagymamának. De miért tesz ilyet az anyjuk? – kérdi Juliska. Végül Pista, a fiútestvér magyarázza el húgának a dolgot: „*Nagyanya a mi édesanyjának az édesanyja.*” Amikor a gyerekek édesanyja kislány volt, a nagymama gondoskodott róla, látta el élelemmel, ruházta és nevelte őt. Most a nagymama már öreg, nem tud dolgozni, és özvegy is, mert a nagypapa meghalt, így a gyermekének kötelessége őt eltartani és segíteni neki. Juliska elgondolkodott a hallottakon, majd megkérdezte Pistát, hogy ugye, majd ők is így fognak gondoskodni az édesanyjukról? Végül visszaemlékezett egy tanítói intésre is, amit az iskolában hallott: egy óra alkalmával a tanító úr is felszólította a gyerekeket, hogy igyekezzenek mihamarabb elkezdeni visszafizetni valamennyit abból a sok jóból, amelyet a szüleiktől kapnak, mert ha száz évig élnek is, akkor sem tudják az összeset visszaadni. (KOZMA-MIHÁLY 1926a: 10–11.)

„*A jóra fordított pénz*” című elbeszélésben a felnőttek és a gyermekek gondozásának körforgását és annak gazdasági hátterét ismerhetik meg a korabeli gyerekek az olvasókönyvből. A történet bemutatja egy szorgalmas asztalos gondolkodását a pénzről és annak felhasználásáról. A történetben szereplő asztalos sok pénzt keresett munkájával, mégis egyszerűen élt, olcsó, de rendes ruhában járt, került minden felesleges kiadást.

Egyszer a szomszédja nem bírta tovább a kíváncsiságával és megkérdezte tőle, hogy hova teszi a többi pénzt, amit nem költ el. Az asztalos válasza így hangzott: *„Keresetem egy részével adósságaimat törlesztem, másik részét meg kölcsön adom kamatra.”* A szomszéd nem hitt el, amit az asztalos mondott neki, hiszen látta nap mint nap, hogy szomszédja takarékosan él, nem tudta elképzelni, hogy adóssága lenne és nem is hallott ilyenről senkitől a faluban. Az asztalos erre elmagyarázta a szomszédnak, mire gondolt. A sok pénzt és fáradságot, amelyet születése óta a szülei rá fordítottak, azt az asztalos adósságnak tekinti, amelyet folyamatosan igyekszik visszafizetni. Amit viszont, most gyermekei neveltetésére költ, arra kölcsönként tekint és költsön adja gyermekeinek, mert biztos abban, hogy öregségére mindent visszafizetnek majd kamatostul szeretetükkel. (*Olvasókönyv* 1936: 17.)

Egy első osztályos olvasókönyvben láthatjuk a következő elbeszélést, amelyben egy Zsófi névű kislány gondját viseli beteg édesanyjának. Elmegy a gyógyszertárba az orvososságért, az orvos utasítását követve, be is adja az édesanyjának. Majd így szól a történet záró gondolata: *„Zsófi jó kis ápoló. Gondozza a beteget, tisztán tartja a szobát. Igazítja a párnát. Jó levegőt enged a szobába. Vigasztalja édesanyját.”* (POHÁRNOK 1940: 73.) Ilyen egy tisztelettudó, szorgalmas és szüleit szerető kislány a kor elvárásai szerint.



(POHÁRNOK 1940: 73)

Egy másik történetben, *„A mi kis családunk”* című olvasmányban egy édesanya osztja meg gondolatait arról, hogyan vélekedik gyermekei és idős szülei gondozásáról. A történetben szereplő édesanya úgy véli, hogy bár sok baja van egy ilyen népes családdal, de legalább nem kell félnie attól, hogy öregkorában ki fogja őt gondozni, hogy ki tartja majd el. Hiszen ő is gondozza idős szüleit, akiket nem enged dolgozni. Amikor valami munkához fognának, mindig mondja nekik: *„Ugyan, hagyja mama! Eleget dolgozott életében. Most pihenjen!”* Vagy az apjának: *„Ne fáradjon, nagyapa. Csak szívja a pipáját. Maga is dolgozott értem, most én dolgozom magáért.”* (POHÁRNOK 1940: 100.)

ÖSSZEGZÉS

A fenti idézetekből kitűnik az az értékrend, amit a 20. századi magyar nép elvárt és támasztott az idős szülők tiszteletével és gondozásával kapcsolatban. Ebben az időben elképzelhetetlen volt, hogy idős embereknek, akiknek vannak gyermekei, egyedül kelljen megöregedniük, és ne legyen senki, akire idős korukra támaszkodhatnak. Társadalmi kötelesség volt, generációról generációra szállt az az elvárás, amit még a tankönyvekben is leírtak, ábrázoltak, hogy a gyermekekhez több szálon jusson el ez az íratlan társadalmi norma. A történetekből egyértelműen kiolvasható az idősek iránti tisztelet és a velük szembeni hála igénye. Bár Magyarországon is számos megjelenési formája volt az idősekhez való hozzáállásnak, a róluk való gondoskodásnak, mégis elmondható, hogy a 20. század eleji tankönyvek szigorú elvárást támasztanak az idős szülőkről való gondoskodásról olyannyira, hogy az akkori felnőtt lakosságban fel sem merült, hogy esetleg gyermekeik nem fognak hasonlóképpen gondolkodni róluk, és öreg korukra elesetten, egyedül kell majd boldogulniuk.

IRODALOM

- ANDORKA RUDOLF (1996): Háztartási rendszerek és az idős emberek élete a 18-19. századi magyarországi falvakban. *Aetas* 11/4. 128–156.
- BÁLINT LAJOS – SPÉDER ZSOLT (2012): Öregedés. In: *Demográfiai portré 2012. Jelentés a magyar népesség helyzetéről*. Szerk. Őri Péter – Spéder Zsolt. KSH Népeségtudományi Kutatóintézet, Budapest. 89–102.
- BENEDEK ELEK (1922): *Elemi iskolások olvasókönyve. A IV. osztály számára*. Lampel, Budapest.
- CSEH-SZOMBATHY LÁSZLÓ (1980): Az öregek szerepe a családban. *Világosság* 21/12. 770–775.
- FARAGÓ JÓZSEF (1947): Legényavatás Magyarkiskapun. *Erdélyi Múzeum* 1–4. füz. 111–118.
- FARAGÓ TAMÁS (2000): Nemek, nemzedékek, rokonság, család. In: *Társadalom*. Szerk: Sárkány Mihály és Szilágyi Miklós. Akadémiai Kiadó, Budapest. 393–483.
- FARAGÓ TAMÁS (2011): *Bevezetés a történeti demográfiába. I. kötet*. Budapesti Corvinus Egyetem, Budapest.
- HAHN ISTVÁN (1980): Öregek és öregség az antik társadalmakban. *Világosság* 21/12. 741–749.
- HEGEDŰS MIHÁLYNÉ – TÓTHPÁL JÓZSEFNÉ (1984, összeáll.): *Népiskolai tankönyvek 1867–1945*. OPKM, Budapest.

- HOFMEISTER TÓTH ÁGNES – NEULINGER ÁGNES (2021): Az idősök iránti attitűd és az idős fogyasztók ábrázolása a tv reklámokban Magyarországon. *Jel-Kép: Kommunikáció Közvélemény Média* 2/2. 65–80.
- JÁSZBERÉNYI JÓZSEF (2008): Az "öregek" nem is léteznek? Az időskorúak ábrázolása a magyarországi televíziós reklámokban. *Médiakutató* 9/3. 35–41.
- KOZMA LÁSZLÓ – MIHÁLY FERENC (1926b): *A hős honvéd fiai. Olvasókönyv az elemi népiskolás IV. osztálya számára*. Lampel Kiadó, Budapest.
- LASLETT, PETER (2001): A nyugalomba vonulás társadalomtörténete: a rokonság és a közösség szerepe az öregek támogatásában. *Aetas* 3/4. 290–307.
- LASLETT, PETER (1990): Számszerű rokonság. *Századok* 124/1. 171–173.
- LASLETT, PETER (1979): A család és a háztartás: történeti megközelítések. *Világtörténet*. 14. 6–37.
- Olvasókönyv* (1936): *Olvasókönyv az osztott és részben osztott katolikus elemi népiskolák IV. osztálya számára*. Szent István-Társulat, Budapest.
- PÁLMAI JUDIT (2016): *20. század eleji családkép a közoktatás dokumentumaiban*. A család és funkciói a Horthy-kori tantervekben, tankönyvekben és szakfolyóiratokban. Pécsi Tudományegyetem, Pécs.
- POHÁRNOK JENŐ (1940, szerk.): *Új betűvetés. Abécés könyv a katolikus népiskolák számára*. Szent István-Társulat, Budapest.
- SÁNTA FERENC (1954): Sokan voltunk. *Irodalmi Újság*, 6. sz. 4.
- SZENNAY ANDRÁS (2005): Öregek és öregség – a Bibliában. *Vigilia* 70/4. 303–308.
- TOMKA BÉLA (2009): *Európa társadalomtörténete a 20. században*. Osiris Kiadó, Budapest.
- UTASI ÁGNES (1985): Generációváltás, öregkor és a modernizáció ellentmondásai. *Valóság* 2. sz. 64–75.

A természetkapcsolat és a lelki egészség összefüggései

BEVEZETÉS

A 21. század összetett globális problémái mind az ökológia, mind a társadalmak, gazdaságok és az egyének szintjén jelentkeznek, és egymástól nem független módon rendkívüli kihívások elé állítják az emberiséget. A globális válság az élet valamennyi területére hatással van, így pl. a demográfiára, a gazdasági-pénzügyi szegmensre, a foglalkoztatásra, a társadalmi egyenlőtlenségekre, a társadalmi konfliktusokra és a társadalmi mobilitásra, a migrációra, a terrorizmusra, a járványokra, háborúkra... Mindezek következményei és egyben okozói is annak az ökológiai krízisnek, ami a földi rendszer megváltozott működésében, a globális klímaváltozás felgyorsulásában, az élővilág pusztulásában, az erőforrások kimerülésében realizálódik és veszélyezteti a fennmaradást. A globális jelenségek az egyének szintjén is megjelennek, mint túlfogyasztás, anyagias fogyasztói kultúra, eladósodás, elszegényedés, versengő és teljesítményorientált életmód, romló életminőség, romló fizikai és pszichés egészség, elszigeteltség, magány. A problémák rendszere szerteágazó, és az emberiség láthatóan nehezen találja a megoldást – egyáltalán hol kezdjük hozzá civilizációnk túlélése érdekében a globális krízis felszámolásához?

Tanulmányunkban nem vállalkozunk mindazon már létező közgazdasági, technológiai, ökológiai és politikai törekvések és modellek felvázolására, melyek a globális krízis megoldására tett kísérleteknek tekinthetők. Tanulmányunkban és kutatásunkban a változás pszichés aspektusára – mint alapvető dimenzióra – fókuszálunk, tudva, hogy a fejlődésnek attitűdváltozás a feltétele. Tudjuk, hogy változás nem lehetséges alapvető magatartásváltozás nélkül, mely során az emberek gondolkodása, érzései és viselkedése természetközelié válik. Egyre inkább tudjuk, hogy az erős és pozitív természetkapcsolat nemcsak elősegíti ezeket az ún. proenvironmentális attitűdöket, de a természettel való kapcsolódás a pszichés és mentális egészséget is javítja. Kutatásunkban erre a megállapításra kerestünk és találtunk további bizonyítékot.

A NÖVEKEDÉS ÚJRAÉRTELMEZÉSE

Bár azzal vezettük be tanulmányunkat, hogy kerüljük a gazdasági dimenziót, ezen a ponton röviden mégis érinteni kell ezt a kérdéskört is. Egyre világosabb, hogy a jelenlegi profitorientált, gazdasági növekedésre épülő gazdaságok fenntarthatatlanok. Számtalan kutatás, számítás és civil tapasztalat támasztja alá, hogy elértük bolygónk eltartóképeségének határait, civilizációnk nemcsak a megújuló forrásokat éli fel, de a földtörténet évmilliárdjai során felhalmozódott erőforrásokat is – energiát, vizet, termőföldet (pl. KÖVES 2015). Zárt rendszerben a korlátlan növekedés nem lehetséges, hacsak nem értelmezzük újra a növekedés dimenzióját. Itt lép a képbe a pszichológia és a közgazdaságtan viszonylag fiatal területe, az ökológiai közgazdaságtan. Mivel az embernek nem csak anyagi szükségletei és igényei vannak, és úgy tűnik, a fogyasztásnál sokkal fontosabb szükségletei határozzák meg a boldogságát és a szubjektív jóllétét, lehetséges a növekedés az anyagi dimenzió kívül is.

Az anyagi értékrend (vagyon, hírnév, szépség) követése és az anyagi gondolkodás szinte minden kutatás szerint rosszabb fizikai és mentális egészség-mutatókkal jár együtt (KASSER 2005). A felismerés számtalan, ún. boldogságkutatást inspirált az ezredforduló óta. Így bebizonyosodott, hogy a bevétel növekedése és a javak birtoklása csak egy adott pontig fokozza az emberek elégedettségét, ezen a határon túl a boldogság pusztán materiális eszközökkel nem fokozható (Patel 2009, idézi KÖVES 2015). Mérő László szerint az emberi boldogság egyik forrása a flow és – pozitív érzelmek átélése mellett – az értelmes élet megélése (MÉRŐ 2010). Mérő szerint a jelenlegi, fogyasztásra ösztönző és fogyasztásra épülő gazdasági modelljeink leginkább a javak megszerzéséből fakadó pozitív érzéseket, illetve a különböző élmények megvásárlásán keresztül a flow átélését képesek kiszolgálni. Ellenben az emberi boldogság harmadik pillére, az értelmes élet megélésének lehetősége komoly növekedési potenciált rejt magában. Így, ha nem az anyagi növekedés, hanem a tágabb értelemben vett életminőség javulásának dimenziójában kezdenénk gondolkodni, a növekedés nemcsak fenntarthatóvá, de talán korlátlanná is válna. Viktor Frankl egzisztencialista terapeuta-logoterapeuta nyomán az értelmes élet keresése és megélése során választhatjuk a szelíd „szemlélődő életet” szemben a kor által most még megkívánt „cselekvő élettel” (FRANKL 2005).

Az eddigiek nyomán játsszunk el a gondolattal, milyen lenne az életünk, ha miután megteremtettük magunknak a létezésünkhöz szükséges stabil anyagi bázist, a maradék

időnket, energiánkat az értelmes élet megteremtésére, így életminőségünk javítására fordíthatnánk. Több időnk lenne egymásra és a családjunkra? Lenne időnk megfigyelni és megérteni a világot? Esetleg megtanulnánk valamit? Többet sportolnánk, többet lennénk a természetben, többet kertészkednénk? Közösségeket építenénk vagy csatlakoznánk közösségekhez? Önkénteskednénk vagy jótékonykodnánk? Esetleg a spiritualitás, a hit és a vallások felé fordulnánk? Ez lenne a jobb élet, vagy az, ahol 50 héten keresztül keményen dolgozunk azért, hogy finanszírozzunk két hétnyi külföldi nyaralást és olyan dolgokat, amelyekre valójában nincs is szükségünk?

A kérdések talán naivnak tűnnek, de egyre több jel utal arra, hogy az emberiség, ha nagyon lassan is, de ebbe az irányba fordul. Bár ezek hatékonysága, hozadéka és háttér-szándéka vitatott, de ilyen jelek pl. a 15 perces város egyre népszerűbb koncepciója, a home office terjedése, az alapjövedelem bevezetésével való kísérletezés, a különböző erőforrás-megosztó szolgáltatások működése (KÖVES 2015). Ehhez mi még hozzátennénk azt az időnyerő, anyagot és energiát megtakarító, ugyanakkor kényelmet szolgáló potenciált, amit a mesterséges intelligencia és a robotizáció még szélesebb körű felhasználása rejt magában. Lehet, hogy a gyerekeink és unokáink életében a legfontosabb kérdés már nem az lesz, hogy „mit dolgozzanak”, hanem az, hogy hogyan használják fel az idejüket, hogy minél inkább értelmes, így boldogabb életet élhessenek.

A TERMÉSZETKAPCSOLAT PSZICHOLÓGIÁJA

Az előző fejezetben rámutattunk arra, hogy civilizációnk fennmaradása szempontjából nagyon fontos lenne egy paradigmaváltás, ami a jelenlegi, növekedésre épülő, fogyasztást és termelést serkentő gazdasági modellek helyébe léphetne. Az új modell a növekedést nem az anyagi dimenzióban képzei, hanem helyette az életminőség javulására, pontosabban a tartalmas, értelmes emberi élet elérésére fókuszálna. Nem részletezzük a paradigmaváltással járó, szinte megoldhatatlannak tűnő gazdasági, társadalmi és politikai nehézségeket. Helyette az átmenet egyik fontos feltételére fókuszálunk: az emberek természethez, környezethez való viszonyára. Milyen ez a viszony? És miért jó az egyénnek, ha természetközeli (proenvironmentális) attitűdjei vannak?

A pszichoanalízis személyes tudattalról (Freud), a mélylélektan kollektív tudattalról (Jung) beszél, és a kettő között Szondi leírta a családi tudattalant is (KISS 2007).

A tudattalan tartalmak eszerint a személyes életünkre, a családunkra és gyökereinkre, illetve emberi létezésünk alaphelyzeteire vonatkoznak – ezen területeken határozzák meg viselkedésünket, érzéseinket, reakcióinkat, vágyainkat. Emellett nagyon izgalmas Theodore Roszak elképzelése az ökológiai tudattalanról. Roszakra, aki szobrász, festő és író is volt, az ököpszichológia megteremtőjeként is emlékezünk. Roszak elgondolása szerint még a Jung-féle kollektív tudattalannál is létezik egy mélyebb, alapvetőbb rétege a személyiségünknek, ami összeköt minket a természettel, a többi élőlénnel, a saját biológiai-evolúciós gyökereinkkel. Roszak szerint a mi kultúránkban a személyiségünknek ez a legősbibbi, természethez kapcsolódó rétege, az ún. „ökológiai tudattalanunk” kerül elfojtás alá, aminek a következménye az a torz, elidegenítő, sokszor félelemteli és kizsákmányoló attitűd, ami a „civilizált” embert oly sokszor jellemzi a természettel való viszonyában. A csecsemők és kisgyerekek még alapvetően természeti lények, de a kultúra, hogy védelmet biztosítson nekik, igen gyorsan eltávolítja őket a természeti hatásoktól, mint ősi közegü(n)ktől, mintegy beavatva őket a civilizációba. Roszak hangsúlyozza, hogy a jóléti társadalmak emberének számos mentális betegsége valójában abból fakad, hogy megszakad a kapcsolata az ökológiai tudattalannal (ROSZAK 1992). Ugyanakkor a kapcsolatot helyreállítható, mindössze 2-3 nap természetben eltöltött idő a civilizáció eszközeitől távol már elég lehet ahhoz, hogy az emberek álmaiban megjelenjenek a természeti képek és szimbólumok, az emberek gondolkodása és viselkedése átálljon egy lassabb, békésebb, kevésbé zaklatott tempóra, egy természetesebb létezésre (KÓVÁRY 2022).

Fontos itt megemlíteni a biofilia fogalmát, amit először Erich Fromm említett, majd a biofiliát mint attitűdöt Wilson alkalmazta először az emberek természetkapcsolatára (KÓVÁRY 2022). Az elmélet ma is népszerű, Albrecht is integrálta a fogalmat a Föld-érzésekkel foglalkozó tanulmányába (ALBRECHT 2019). Fromm szerint a biofilia, mint a nekrofilia (biofóbia) ellentétpárja, szerető és produktív viszonyulást jelent a környezetünkhöz, míg a nekrofilia főleg a nyers erő alkalmazását, rombolást, destruktív attitűdöt jelent. Wilson, aki ezeket a fogalmakat a természetkapcsolatainkra is kiterjesztette, biofiliaelméletében az embereknek a természethez, élőkhöz, élőlényekhez való eredendően szeretetteljes, gondoskodó hozzáállását emelte ki. A biofilia ellenpólusa itt az ember által alkotott mesterséges, akár technológiai környezet iránti vonzalom. Albrecht a biofóbiát mint az „antropocén” kor jellegzetességét említi – az emberiség történetének most zajló és szerinte hamarosan lezáruló szakaszát nevezi így, amelyben az ember térnyerése zajlik a természet és az élővilág rovására, amelyben a természet kizsákmányolható erő-

forrásként jelenik meg, az élőlények a saját céljaink érdekében hasznosítható termékek, a viszonyunk a természethez racionális, gazdasági alapú. Napjainkat még ez az attitűd jellemzi, de Albrecht szerint küszöbön áll a „szimbiocén” kora, amelyben az emberiség az élőlényekben újból felismeri a léttársait, és a természettel való viszonyát a mostani elidegenedett attitűd helyett a partneri „mi-érzése” fogja jellemezni. A szimbiocén korban az ember vágyik a természettel való kapcsolódásra, felelősséget érez a természetért és benne a léttársainkért, az élőlényekért, a pozitív Föld-érzések jellemzőek. Albrecht szerint a szimbiocén kora lehet a kiút a mostani kizsákmányoló, így saját magunkat is veszélybe sodró életmódunkból (ALBRECHT 2019). Az elmélet szép, kérdés, hogyan juthat el az emberiség a szimbiocén megvilágosodáshoz.

A válasz talán nem is annyira nehéz, hiszen a természetes lelki folyamataink is azt támogatják, hogy a gondolkodásunk, az attitűdjeink a biofilia irányba változzanak. Egyfelől biofilnek születünk – a kisgyerekek eredendően vonzódnak az állatokhoz, nagyon empátikus módon viszonyulnak a természethez, érdeklődnek a természet iránt, és ez így is marad, míg serdülőkorban nem kezdik el keresni a fogyasztási környezeteket (pl. DÜLL 2009). Másfelől a természet hiányában szenvedünk – a természettől távol élve az általános pszichés-mentális betegségek mellett egyre gyakoribbak a kifejezetten a Föld és az ökológiai rendszerek állapotával kapcsolatos szorongások és félelmek. Albrecht pszichoterritikus szindrómának nevezi mindazokat a negatív érzéseket, gondolatokat és viselkedéseket, amelyeket az ember a Föld leromló állapota miatt él át (ALBRECHT 2019; KÖVÁRY 2022). Öko- vagy klímaszorongás, öko- vagy klímagyász, öko- vagy klímaparalízis – bár ezek még nem szerepelnek a DSM-ben, sajnos gyakori problémák, és a fiatalok körében egyre gyakrabban jelentkeznek. Problémák, és nem betegségek, mert ugyan ezek az érzések szubjektíve szenvedést okoznak az egyéneknek, mégis arra sarkallják őket, hogy tegyenek valamit a szorongásuk ellen, cselekedjenek, változtassák meg az attitűdjeiket, kezdjenek el természetközeli módon gondolkodni és élni. A Földünk állapotából fakadó szorongásaink nem közönséges szorongások. Mivel ezek valódi fenyegetést jelentenek, így csak olyan mértékben célszerű a szorongást és a negatív érzéseket csillapítani, amíg az egyén képessé nem válik cselekvéssel fellépni a szorongás ellen, azaz fellépni a Földünk érdekében (CUNSOLO–HARPER–MINOR–HAYES–WILLIAMS–HOWARD 2020). A harmadik tényező, ami reményt adhat, hogy a proenvironmentális attitűdök végül majd széles körben elterjednek, az annak a megtapasztalása, hogy fizikailag és pszichésen is egészségesebb a természet közelségében élni.

Most már kutatások egész sora foglalkozik azzal, hogy a környezet pszichés egészségre, emberi kapcsolatokra és életminőségre kifejtett hatását bemutassa. A témában írt cikkek remek áttekintése megtalálható Dúll Andrea összefoglalójában (DÚLL 2022a), de az alább olvasható összefoglalót Dúll Andrea előadása nyomán adjuk közre (DÚLL 2022b).

Bár hajlamosak vagyunk azt feltételezni, hogy a természetélmény csak pozitív lehet, valójában nagyon különbözőek vagyunk abban, hogy ki milyen természeti környezetben hogyan érzi magát, kinek mennyi vadonélmény fogadható el. A természet jelenléte szempontjából a két szélsőség a teljesen ember alkotta városi, mesterséges környezet, illetve az ember által érintetlen, teljesen vad természeti környezet. A legtöbb emberre egyik szélsőség sem hat jól: a természet teljes hiánya ugyanúgy szorongást keltő élmény lehet, mint a potenciálisan veszélyekkel teli, érintetlen vadon. A legtöbben az ember alkotta természetes környezetben érzik legjobban magukat, az ún. városi zöldben, parkokban, gondozott kertekben. Ez az attitűd nem véletlen, hiszen a természet potenciálisan veszélyes hely az embereknek: a vadonban számtalan sérülésnek, támadásnak, eltévedésnek, sebesülésnek, mérgeknek és fertőződésnek lehetünk kitéve. Mióta ember él a Földön, ezen veszélyek miatt a természetet mindig szerette volna visszaszorítani és kontrollálni a lakóhelye környékén (ld. letelepedés, földművelés, települések, városok, eredeti ökoszisztémák kiirtása...). A különbség az, hogy ma már összehasonlíthatatlanul hatékonyabb eszközök állnak a rendelkezésünkre a természet alakítására, akár kipusztítására, mint bármikor korábban.

A szubjektív természetélményeink minőségét a korábbi tapasztalataink, gyermekkori élményeink és életkorunk, és természetesen magának a természeti környezetnek a minősége is befolyásolja. Gyerekkorban és a felnőttkor második felében erősebbek a pro-environmentális attitűdök, különösen, ha az egy kellemes, szép környezethez kötődik (pl. tavasz van). A pozitív természetélmények kedvezően alakítják az élettani paramétereinket (pl. stabilizálják a vérnyomást), a személyiséget pedig egy elfogadóbb, nyitottabb, barátságosabb és lelkiismeretesebb, érzelmileg stabilabb irányba alakítják. Ha van egy kis zöld a lakókörnyezetünkben, ott hajlamosak vagyunk lassabban járni, könnyebben észrevesszük a másik embert, esetleg szóba állunk vele, könnyebben épülnek kapcsolatok, kis közösségek. A természeti környezet változatossága és komplexitása ideális az idegrendszernek, míg egy városi környezetben hamarabb kifárad a figyelmi és észlelő rendszerünk, így ideális, ha pihenés, rekreálódás céljából a természetet keressük fel (DÚLL 2022b).

Ennyi felvezető után térjünk rá a kutatásunkra, amely a természetközeli attitűdök, a természetkapcsolat és a mentális egészség összefüggéseihez szolgáltat empirikus adalékokat.

KÉRDÉSEK, CÉLKITŰZÉSEK

Kutatásunkban a természethez való viszony és a mentális egészség mutatói között kerestünk kapcsolatot. Feltételeztük, hogy a természetközeli attitűdök megléte, a természetben eltöltött idő együtt jár a jobb lelki egészséggel. Vizsgáltuk még a lakóhely, az életkor és nem szerepét a természetközeli attitűdök megjelenésében.

MÓDSZEREK

Résztvevők és az eljárás

A kutatásban összesen 136 fő vett részt, 30 férfi és 106 nő (átlagéletkor 36,51 év). A minta nem reprezentatív, de lakóhelyre és életkorra tekintve változatos összetételű. A kitöltők önkéntes alapon és anonim módon egy online felületen töltötték ki a kérdőívet, az adatokat a Statistica szoftver segítségével elemeztük. Az eredményeket $p < 0,05$ szinten fogadtuk el szignifikánsnak.

Mérőeszközök, alkalmazott tesztek

A kérdőív a szokásos demográfiai adatokon túl (nem, életkor, lakóhely) rákérdezett a környezeti identitás erősségére, a természetben eltöltött idő rendszerességére és mennyiségére, a szubjektív általános jóllétre, a mentális egészség mutatóira és az élet értelmességével kapcsolatos attitűdökre. Az alábbiakban röviden ismertetjük az egyes mérőeszközöket, megmagyarázzuk az általuk mért konstrukciókat.

– Kutatásunkban az eredetileg Clayton által kifejlesztett „Környezeti Identitás Skála” rövid, 11 tételes verzióját használtuk (PISKÓTI 2015), az itemek hétfokúak. A „Környezeti Identitás Skála” ugyan egydimenziós, de ez az egydimenziós környezeti

identitás magában foglalja a kitöltő számára a természettel való kapcsolat fontosságát, a természet élvezetének képességét és igényét, a természet megbecsülésének mértékét, a természet- és környezetvédelem melletti elköteleződés fontosságát.

– A „WHO Jólét Kérdőíve” rövid, egydimenziós, mindössze öttételes. Az elmúlt két hétre visszatekintve a kitöltők négyfokú skálán értékelik, mennyire érezték magukat vidámnak, energikusnak vagy éppen nyugodtnak és ellazultnak, kipihentnek, mennyire tartották a napjaikat érdekesnek (SUSÁNSZKY–KONKOLY–THEGE–STAUDER–KOPP 2006).

– A mentális egészség felmérésére a „Mentális Egészség Tesztet” (MET) töltötték ki a válaszadók. A MET alszámai a Jólét, Önreguláció, Savoring, Reziliencia és Alkotó-végrehajtó hatékonyság. A teszt magyar kiadása szerint a *Jólét* magában foglalja az érzelmi, spirituális, pszichológiai és szociális jóllétet. A *Savoring* dimenzió a pozitív élmények megteremtésének, átélésének, fenntartásának a képessége. Az *Alkotó-végrehajtó hatékonyság* azt a képességet mutatja, hogy az egyén képes alkalmazkodni, a körülményeket megváltoztatni egy nehéz helyzetben. Az *Önreguláció* a tudat és figyelem kontrolljának, a kitartásnak és célra tartásnak, illetve magának az önszabályozásnak a képessége. A *Reziliencia* a lelki rugalmasságot, a pszichológiai ellenállóképességet mutatja, így hozzájárul a stresszhelyzeteket követő gyors és eredményes felépüléshez (VARGHA–ZÁBÓ–TÖRÖK–OLÁH 2020). A skálák ötfokúak, a teszt itemjeinek száma 18.

– Az „Élet Értelme Kérdőív” magyar változatával (MLQ – H) is dolgoztunk. Az MLQ két alszáma az *Értelem megélése* és az *Értelem keresése*. A két alszáma abba enged betekintést, hogy a kitöltő milyen mértékben érzi az életét értelmesnek, értékesnek és fontosnak, a céljait megvalósultnak, illetve milyen mértékben elkötelezett ezen célok elérése mellett. Az MLQ alszámai 5-5 itemet tartalmaznak, melyek hétfokúak (MARTOS–KONKOLY–THEGE 2012).

EREDMÉNYEK

Mind a 136 résztvevő hiánytalanul kitöltötte a kérdőívet, az így begyűjtött adatokat egyszerű statisztikai eljárásokkal elemeztük. Az 1. táblázat az egyes skálaértékek átlagát és szórását mutatja külön a férfiak és a nők, illetve a teljes minta vonatkozásában.

Változók (átlagok intervalluma)	Átlag ± Szórás (Férfiak) N = 30	Átlag ± Szórás (Nők) N = 106	Átlag ± Szórás (Teljes minta) N = 136
Környezeti Identitás (1–7)	6,02±0,46	5,82±0,99	5,92±0,73
WHO Jóllét (1–4)	2,85±0,77	2,91±0,73	2,88±0,75
MET Jóllét (1–5)	4,34±0,86	4,33±1,13	4,34±0,99
MET Savoring (1–5)	4,71 ± 0,82	4,82±0,94	4,76 ± 0,88
MET Alkotó-végrehajtó hatékonyság (1–5)	4,59 ± 0,83	4,52±0,81	4,55 ± 0,82
MET Önreguláció (1–5)	3,46 ± 0,86	3,42±1,12	3,44 ± 0,99
MET Reziliencia (1–5)	3,89 ± 0,99	3,68±1,08	3,78 ± 1,03
MET Átlag (1–5)	4,20 ± 0,47	4,15±0,69	4,18 ± 0,58
Értelem megélése (1–7)	4,97 ± 1,41	4,65±1,59	4,81 ± 1,50
Értelem keresése (1–7)	4,31 ± 1,35	4,59±1,44	4,45 ± 1,39

1. táblázat: A változók átlag- és szórásértékei a férfiak és a nők csoportjában, illetve összesítve az egész mintában

Bár számszerű különbségeket látunk a férfiak és a nők között az egyes változókat vizsgálva, elvégezve a két csoport összehasonlítására szolgáló statisztikai vizsgálatokat (kétmintás t-próbákat), ezek a különbségek statisztikailag sehol sem szignifikánsak. Ez azt jelenti, hogy a férfiak és a nők gyakorlatilag nem különböznek egymástól sem a mentális egészség és az élet értelmének keresése-megélése tekintetében, sem a környezeti identitásuk mértékében.

A számok abszolút értékét vizsgálva feltűnhet, hogy a mintánkban kifejezetten magas értéket értek el a kitöltők a „Környezeti Identitás Skálán”. Más szóval a mintánk magas proenvironmentális attitűdökkel bír: számukra kifejezetten fontos a természetkapcsolat, elkötelezettek a természet megóvása mellett, szívesen töltenek időt a természetben. Ezt bizonyára a mintavétel torzulása miatt tapasztaltuk – az adatfelvétel során hasonló gondolkodású emberek küldték tovább egymásnak a kérdőívet, a kitöltőink így alapvetően magas környezeti identitású emberek. Bár a környezeti identitásnak a szakirodalomban fellelhető referenciaértékei szintén nem reprezentatívak, de a Piskoti Marianna doktori disszertációjában bemutatott minta kellően nagy elemszámú és változatos ösz-

szetételű ahhoz, hogy itt referenciacsoportként kezeljük őket. Piskoti tanulmányában a minta környezeti identitás átlaga és szórása $4,72 \pm 1,63$, amit a szerző közepes mértékű természeti elköteleződésnek tekint (PISKOTI 2015). Ennek fényében még inkább egyértelmű, hogy a mi tanulmányunkban bemutatott 130 kitöltő erősen proenvironmentális elkötelezettségű, magas környezeti identitással rendelkező személy.

Ez a jellegzetesség azonban nem zárja ki, hogy megvizsgáljuk a környezeti elkötelezettség és a mentális egészség mutatóinak összefüggéseit. A 2. táblázat a változók között fennálló érdekesebb korrelációkat mutatja.

	Életkor	Lakóhely falusias jellege	Természetben töltött idő	Környezeti identitás
WHO Jóllet	<i>n.s.</i>	<i>n.s.</i>	<i>n.s.</i>	<i>n.s.</i>
MET Jóllet	<i>n.s.</i>	<i>n.s.</i>	0,20	<i>n.s.</i>
MET Savoring	<i>n.s.</i>	<i>n.s.</i>	0,26	0,24
MET Alkotó-végrehajtó hatékonyság	<i>n.s.</i>	<i>n.s.</i>	0,17	<i>n.s.</i>
MET Önreguláció	<i>n.s.</i>	<i>n.s.</i>	<i>n.s.</i>	<i>n.s.</i>
MET Reziliencia	0,25	0,24	0,24	<i>n.s.</i>
MET Átlag	<i>n.s.</i>	<i>n.s.</i>	0,22	<i>n.s.</i>
Értelem megélése	0,21	<i>n.s.</i>	0,19	0,18
Értelem keresése	<i>n.s.</i>	<i>n.s.</i>	<i>n.s.</i>	0,32

2. táblázat: A háttérváltozók és a környezeti elkötelezettség-mutatók korrelációi a mentális egészség mutatóival. A táblázat csak a szignifikáns ($p < 0,05$) Pearson-r értékeket mutatja.
„*n.s.*”: nincs szignifikáns kapcsolat

A 2. táblázatban bemutatott együttjárások, bár nem magas mértékben, de szignifikánsan és következetesen ugyanazt a mintázatot közvetítik. Így látszik, hogy a természetben eltöltött idő az, ami a legerősebb pozitív kapcsolatot mutatja a legtöbb mentális egészség-mutatóval. Talán megkockáztathatjuk, hogy ez esetben ok-okozati kapcsolatot is feltételezhetünk: a kitöltők 75%-a állítja, hogy hetente több órát tölt a természetben, de a minta 21%-a naponta teszi ugyanezt. Úgy tűnik, a természetben eltöltött idő sokkal erősebb hatással van a mentális egészségre, az értelmes élet megélésére, mint akár az

életkor vagy a lakóhely jellege. Az eredeti kérdés úgy hangzott, hogy „*Jellemzően mennyi időt töltesz természet (élővilág, park, kert, erdő, vízpart, élőlények, állatok...) közvetlen közelségében?*” – tehát nagyon konkrétan rákérdeztünk a természettel való fizikai kapcsolódás mértékére és jellegére. Nagyon egyszerűen: akik több természetkapcsolatról számoltak be, mentálisan-pszichésen egészségesebbek.

A természetkapcsolat mentális egészségre kifejtett egyértelmű pozitív hatása annak fényében még jobban felértékelődik, hogy sem az életkor, sem a kevésbé urbanizált lakóhely nem járt együtt ilyen egyértelműen a jobb mentális egészség mutatóival. Mindezekben a mentális egészség nem jobb és nem rosszabb a kisvárosi-falusi környezetben, és az életkorral is csak a reziliencia ($r = 0,25$), valamint az értelem megélése, mint mentálisegészség-dimenziók mutattak gyenge, de szignifikáns korrelációt.

A környezeti identitás mutatója a kutatásunkban nem bizonyult a mentális egészség olyan jó előrejelzőjének, mint a természetben eltöltött idő mennyisége. A környezeti identitás értékét egy rövid kérdőívre adott válaszok alapján számítottuk, ilyen értelemben némi tudatosulást, kognitív erőfeszítést kívánt a kitöltőktől, hogy megválaszolják. A kérdőív attitűdökre, értékrendre is rákérdez – ezen értékek és attitűdök saját magunkban való felismerése, tudatos felvállalása az önismeret egy magasabb fokát feltételezik, ami végül az élet értelmességével kapcsolatos változókkal való együttjárásban jelentkezett, és nem a mentális egészséggel való korrelációkban. Akik tudatosan vallják a természetközeli attitűdöket, egyben keresik és sokan meg is találják az értelmet a saját életükben. Sok ember azonban nem tudatosítja magában a környezeti identitását, egyszerűen szeretnek a természetben lenni, sok időt töltenek a természetben, és végső soron ez, a természetben eltöltött idő javít majd az egészségükön és életminőségükön, és nem az, hogy ők kognitíve hogyan élik meg a természethez való viszonyulásukat.

ÖSSZEFOGLALÁS

A globális problémákkal, különösen az ökológiai krízisekkel való megküzdés rendkívüli próbatétel az emberiségnek. A fennmaradásunk érdekében újra kell értelmeznünk a növekedés fogalmát: globálisan az anyagi dimenzióban és fogyasztásban értelmezett növekedés elérte a korlátait, egyre riasztóbb jelek mutatják, hogy az többé már nem fenntartható. Ezért az ökológiai szemléletben dolgozó modellek a materiális, kifelé irányuló, növekedésalapú fejlődés helyett a belső növekedésre, az életminőség dimenzi-

óinak fejlődésére fókuszálnak. Úgy tűnik, hogy egy biztonságos, stabil materiális alap elérését követően a további gyarapodás már nem fokozza a boldogságunkat, így van létjogosultsága azoknak a most még bizonytalan és még csak kísérletező törekvéseknek, amelyek további anyagi javak helyett pl. időt biztosítanak az embereknek, amelyeket ők az „értelmesebb” élet megteremtésére és fenntartására fordíthatnának. Mi úgy képzeljük, ez az „értelmesebb” élet szükségszerűen természetközelibb is lenne.

A nem növekedésbe való átmenet sikerének társadalmi, gazdasági és politikai dimenziója mellett legalább ennyire fontos, hogy az emberek természethez való viszonyulása is megváltozzon. A természetközeli gondolkodás és értékrend széles körű terjedésétől remélhetjük, hogy az emberek képesek lesznek elfogadni a nem növekedés ideológiáját, illetve a növekedést új, belső dimenziókba helyezni. A természetközeli attitűdök megléte, a természet közelsége, a természeti környezet önmagában is javítja az életminőséget: a természet egészen konkrét jótéteményeitől kezdve, amit pl. egy lombos fa árnyékoló hatása jelent egy városi környezetben, gondolhatunk itt az egészen távoli pozitív hatásokra is, amit a természet a mentális egészségünkre, társas kapcsolatainkra, idegrendszerünkre gyakorolhat. Tehát a környezeti identitásukban erős, önmagukra a természet részeként tekintő emberek gondolkodásától és értékrendjétől azt remélhetjük, hogy a növekedés és fejlődés fókusza széles körben áthelyeződik a belső dimenziókba. Ugyanakkor az ökológiai és az egészségi fenntarthatatlansághoz vezető materiális eszmék átalakítását a nem növekedés ideológiájára azok tudják sikeresen befogadni és hatékonyan az életformájukká tenni, akik környezeti attitűdükben és mentális egészségükben stabil belső állapotban vannak.

Mindezt az amúgy ősi tudást és tapasztalatot ma már empirikus kutatások, és ennek nyomán jó gyakorlatok egész sora bizonyítja. A mi kutatásunk is ezen felfedezések sorába illeszkedik: az eredményeink talán annyiban szokatlanok, hogy eszerint a pszichés-mentális egészség szempontjából fontos ugyan a kognitív szintű szemléletformálás, az attitűdök és értékek tudatosítása, de emellett a természetben rendszeresen eltöltött idő az, ami inkább javíthatja a mentális egészséget. Más kutatásokból tudjuk, hogy a rendszeres természetélmények fejlesztik továbbá a személyiség rugalmasságát, az egyén alkalmazkodó és megküzdési képességeit, megküzdését. Ha ezt megpróbáljuk a gyakorlatba átültetni, akkor megkockáztatjuk, „mindössze” annyi a dolgunk, hogy az embereket visszavezetjük ahhoz a szeretetteljes, partneri, gondoskodó és együttérző természetkapcsolathoz, ami gyerekkorban még többnyire természetes (MOLNOS 2020).

IRODALOM

- ALBRECHT, GLENN A. (2019): *Earth emotions. New words for a new world*. Cornell University Press. Összefoglaló a kiadó honlapján: <https://www.cornellpress.cornell.edu/book/9781501715228/earth-emotions/#bookTabs=4> (Utolsó megtekintés: 2023. július 5.)
- CUNSOLO, ASHLEE – HARPER, SHERILEE L. – MINOR, KELTON – HAYES, KATIE – WILLIAMS, KIMBERLEY G. – HOWARD, COURTNEY (2020): Ecological grief and anxiety the start of a healthy response to climate change? *The Lancet Planetary Health* 4/7. 261–263. [https://www.thelancet.com/journals/lanplh/article/PIIS2542-5196\(20\)30144-3/fulltext](https://www.thelancet.com/journals/lanplh/article/PIIS2542-5196(20)30144-3/fulltext) (Utolsó megtekintés: 2023. július 5.)
- DÚLL ANDREA (2009): Attitűdök a környező világhoz. Földfogyatkozás, földfogyasztás? In: *Lelkünk rajta*. Szerk. Gál Mihály. Saxum Kiadó – Pszichodiák, Budapest. 109–137.
- DÚLL ANDREA (2022a): A környezetpszichológiától az ember-környezet tranzakció tudományig – áttekintés az elmúlt (majdnem) 30 évről. *Magyar Pszichológiai Szemle* 76/3–4. <https://akjournals.com/view/journals/0016/76/3-4/article-p727.xml> (Utolsó megtekintés: 2023. július 5.)
- DÚLL ANDREA (2022b): *Zöld kalandozások: Ember és természet környezetpszichológiai viszonya*. Előadás a Humusz Szövetség szervezésében. <https://www.youtube.com/watch?v=g-jQUvF740kA> (Utolsó megtekintés: 2023. július 5.)
- FRANKL, VIKTOR E. (2005): *Az ember az értelemre irányuló kérdéssel szemben*. Jel Kiadó, Budapest.
- KASSER, TIM (2005): *Az anyagiasság súlyos ára*. Ursus Libris Kiadó, Budapest.
- KISS ENIKŐ CSILLA (2007): A személyiség és családi tudattalan Szondi Sorspszichológiájában. In: *Vázlatok a személyiségről a személyiség-lélektan alapvető irányzatainak tükrében*. Szerk. Gyöngyösiné Kiss Enikő – Oláh Attila. Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest. 190–202. https://www.researchgate.net/publication/260192250_Szemelyiseg_es_csaladi_tudattalan_Szondi_sorspszichologiajaban (Utolsó megtekintés: 2023. július 5.)
- KÖVÁRY ZOLTÁN (2022): A klímaválság és az ökológiai tudattalan: hogyan kezeljük a klímaszorongást? *Qubit Tudomány. Online folyóirat*. <https://qubit.hu/2022/08/28/a-klimaval-sag-es-az-okologiai-tudattalan-hogyan-kezeljuk-a-klimaszorongast> (Utolsó megtekintés: 2023. július 5.)
- KÖVES ALEXANDRA (2015): *Back from the future: Defining sustainable employment through back-casting*. PhD-thesis. Corvinus University of Budapest. https://phd.lib.uni-corvinus.hu/832/1/Koves_Alexandra.pdf (Utolsó megtekintés: 2023. július 5.)
- MARTOS TAMÁS – KONKOLY-THÉGE BARNA (2012): Aki keres, és aki talál – Az élet értelmessége keresésének és megélésének mérése az Élet Értelme Kérdőív magyar változatával. *Magyar Pszichológiai Szemle* 67/1. 125–149.

- https://www.researchgate.net/publication/275762474_Aki_keres_es_aki_talal_-_az_elet_ertelmessege_keresesenek_es_megeseenek_merese_az_Elet_Ertelme_Kerdoiv_magyar_valtozataval_Assessing_the_presence_of_and_the_search_for_meaning_in_life_with_the_Hungar (Utolsó megtekintés: 2023. július 5.)
- MÉRŐ LÁSZLÓ (2010): *Az érzelmek logikája*. Tercium Kiadó, Budapest.
- MOLNOS ZSELYKE (2020): *Ökopszichológia alapkönyv*. Kiadó: Ökopszichológiai Intézet.
- PISKÓTI MARIANNA (2015): *A környezeti identitás szerepe a környezettudatos viselkedés kialakulásában*. PhD-értekezés. Corvinus Egyetem, Budapest. https://phd.lib.uni-corvinus.hu/858/1/Piskoti_Marianna_dhu.pdf (Utolsó megtekintés: 2023. július 5.)
- ROSZAK, THEODORE (1992): *The Principles of Ecopsychology*. Összefoglaló az „International Ecopsychology Society (IES)” honlapján. <https://ies.bio/ecopsychology/what-is-ecopsychology/principles-of-ecopsychology/> (Utolsó megtekintés: 2023. július 5.)
- SUSÁNSZKY ÉVA – KONKOLY-THÉGE BARNA – STAUDER ADRIENNE – KOPP MÁRIA (2006): A WHO jól-lét kérdőív rövidített (WBI-5) magyar változatának validálása a Hungarostudy 2002 országos lakossági felmérés alapján. *Mentálhigiéné és Pszichoszomatika* 7/3. 247–255. https://semmelweis.hu/magtud/files/2017/11/WHO_jollet_kerdoiv_WBI-5_validalo_tanulmánya.pdf (Utolsó megtekintés: 2023. július 5.)
- VARGHA ANDRÁS – ZÁBÓ VIRÁG – TÖRÖK REGINA – OLÁH ATTILA (2020): A jóllét és a mentális egészség mérése: A Mentális Egészség Teszt. *Mentálhigiéné és Pszichoszomatika* 21/3. 281–322. <https://akjournals.com/view/journals/0406/21/3/article-p281.xml> (Utolsó megtekintés: 2023. július 5.)

FERENC PÁPA

„A tudás a tudásért: embertelenség”

Ferenc pápa üzenete a Katolikus Egyetemek Nemzetközi Szövetségének Centenáriumai Találkozóján

2024. január 18–19-én, Rómában a Katolikus Egyetemek Nemzetközi Szövetsége (IFCU) létrejöttének századik évfordulóján rendezett ünnepi konferencián hangzott el Ferenc pápa alább, magyar nyelven közzétett üzenete. A szövetséget 1924-ben az Università Cattolica Del Sacro Cuore (Milánó) és a Katholieke Universiteit Nijmegen (Nijmegen, Hollandia) kezdeményezésére Párizsban hozta létre a kor tizennégy meghatározó katolikus egyeteme. Az akkor még latin nyelven *Fœderatio Universitatum Catholicarum*nak nevezett társulás működése hivatalosan csak a második világháború után indult el. 1948-ban a Szentszék dekrétuma, 1949-ben pedig XII. Pius pápa ismer- te el. 1965-ben született meg a Katolikus Egyetemek Nemzetközi Szövetsége (IFCU) elnevezés. Az IFCU kezdettől fogva együttműködik az Szentszéki Államtitkársággal, a Katolikus Nevelés (ma már dikasztériumként működő) Kongregációjával és különböző más hivatalos szentszéki szervezetekkel. A Szövetség ma valamennyi földrész mintegy kétszáz felsőoktatási intézményét fogja össze, melyek között hazánkat a Pázmány Péter Katolikus Egyetem és az Apor Vilmos Katolikus Főiskola képviseli.

A kétnapos ünnepi konferencia házigazdája a vatikáni székhelyű Libera Università Maria Ss. Assunta volt, de a program fényét emelte, hogy annak egy része a jezsuita rend generálisának vendégeként a Jézus Társaság központi házában zajlott, fő előadójaként és celebránsaként köszönthette José Tolentino de Mendonça bíborost, a Kultúra és Nevelés Dikasztériumának elöljáróját, őszentsége I. Ferenc pápa pedig magánkihallgatáson fogadta a találkozó résztvevőit.

A Szentatya püspöki működésétől kezdve érzékenyen fordul a fiatalok és a nevelés ügye felé.¹ Kimondottan egyetemek számára is megfogalmazott már fontos üzeneteket,

¹ GLOVICZKI ZOLTÁN: *Ferenc pápa és a XXI. század katolikus pedagógiája*. In: „...megtisztítja azt, hogy több gyümölcsöt hozzon” (Jn 15,2). VIII. Keresztény Neveléstudományi Konferencia. Szerk. Fehér Ágota, Mészáros László. Apor Vilmos Katolikus Főiskola, Vác 2022. 121–134.

melyek közül számunkra kiemelkedő jelentőségű a 2023-ban a Pázmány Péter Katolikus Egyetemen, Budapesten tett látogatásakor elmondott beszéde.² A Szentatya a jelenlévőket a római konferencián is az erre az alkalomra megfogalmazott gondolataival köszöntötte.³

Eminenciás Úr, Excellenciás Urak, Kedves Testvéreim és Növéreim! [Hosszas beszédet terveztem elmondani, de kissé légszomjам van; amint látjátok, ez a hideg nem múlik el! Átadom nektek a szöveget, hogy el tudjátok olvasni magatok. Köszönöm mindannyiőtoknak ezt a találkozót és mindazt a jót, amit katolikus egyetemeink tesznek a tudás, az Isten szava és a hiteles humanizmus közvetítésével. Soha ne fáradjatok bele, hogy kitartsatok a katolikus egyetemek nagyszerű küldetése mellett! Nem a hitvallási státuszuk adja az identitásukat: ez az egyik szempont, de nem az egyetlen. Talán ez az egyértelmű humanizmus az, ami mindenkit ráébreszt, hogy az embereknek vannak értékei, és ezeket tiszteletben kell tartani. Talán ez a legszebb és legnagyszerűbb dolog az egyetemeitekben. Nagyon szépen köszönjük.]

Örömmre szolgál, hogy részt vehetek a Katolikus Egyetemek Nemzetközi Szövetsége (IFCU) századik évfordulójának ünnepségén. Százéves növekedés és fejlődés nagy hála ad okot! Gratulálok és köszönetet mondok José Tolentino de Mendonça bíborosnak és Isabel Capelo Gil professzornak, a Szövetség elnökének. XI. Pius pápa 1924-ben megáldotta a tizennyolc katolikus egyetemből álló első egyesületet, amely az akkori Szemináriumok és Tanulmányi Egyetemek Kongregációjának jóval későbbi Dekrétumát idézve azért jött létre, hogy „rektoraik... gyakrabban kezeljék együtt azokat, ügyeket..., melyeket közösen kell kezelni magasztos céljuk elérése érdekében”. (1948. június 29.) Huszonöt évvel később, 1949-ben XII. Pius megalapította a Katolikus Egyetemek Szövetségét. Szövetségeitek e történelmi gyökereinek két aspektusát szeretném kiemelni. Először is az együttműködésre való ösztönzést a „hálózatépítés” révén. Ma világunkban csaknem kétezer katolikus egyetem működik. Nem nehéz elképzelni, hogy a hatékonyabb és jobb munkakapcsolatokban rejlik a lehetőség a katolikus egyetemi rendszer megerősítésére. A nagy széttagoltság idején mernünk kell szembeszállni ezzel a tendenciával, és a közöny, a polarizáció és a konfliktu-

² Ferenc pápa beszéde az egyetemi és kulturális élet képviselőihez 2023. április 30., vasárnap 18:00. <https://katolikus.hu/cikk/ferenc-papa-beszede-az-egyetemi-es-kulturalis-élet-kepviseloihez>

³ Mint a szöveg bevezetőjéből kitűnik, a Szentatya egészségi állapota nem engedte meg a beszéd elmondását, annak teljes szövegét a résztvevők nyomtatásban kaphatták kézhez.

sok helyett a reményt, az egységet és az egyetértést emelni globális szintre. A másik szempont abból a tényből fakad, hogy – amint azt XII. Pius megjegyezte – a Szövetséget „egy szörnyű háború nyomán” hozták létre, hogy „a népek közötti megbékélést, valamint a béke és szeretet növekedését” elősegítse. (Apostoli levél a katolikus egyetemekhez, 1949. július 27.) Szomorú kimondani, hogy ezt a századik évfordulót egy háború, egy töredékekben vívott harmadik világháború háttére előtt ünnepeljük.

Annál is fontosabb tehát, hogy a katolikus egyetemek minden szempontból a béke kultúrájának felépítésére irányuló erőfeszítések élére álljanak, amellyel interdiszciplináris jövőkép keretei közt kell foglalkozni. Szent János Pál Ex Corde Ecclesiae apostoli konstitúcióját, a katolikus egyetemek Magna Cartáját azzal a meglehetősen meglepő kijelentéssel kezdi, hogy a katolikus egyetem „az Egyház szívéből” születik (1. pont). Azt várhattuk volna tőle, hogy azt mondja: a keresztény bölcsesség szülte. A pápa mégis a szívnek adott elsőbbséget: ex corde ecclesiae. Valójában a katolikus egyetem, mint „az egyik legjobb eszköz, amelyet az Egyház kínál korunknak” (uo. 10), nem mulaszthatja el, hogy kifejezze azt a szeretetet, amely az Egyház minden tevékenységét inspirálja, nevezetesen Isten szeretetét az Egyház iránt, az emberi személy iránt. Abban az időben, amikor sajnos maga az oktatás is „üzletté” válik, és nagy, személytelen gazdasági rendszerek fektetnek be az iskolákba és az egyetemekbe, ahogyan a tőzsdén teszik, az egyház intézményeinek meg kell mutatniuk, hogy más a természetük, és másfajta gondolkodásmóddal állnak összhangban: az oktatási tevékenység nem csak tökéletes programokon, hatékony berendezéseken vagy jó üzleti gyakorlatokon alapul. Az egyetemet egy nagyobb szenvedélynek kell életre keltenie, bizonyítékok támasztják alá: az igazság közös keresésének, a jelentések szélesebb horizontjának, amelyet egy olyan tudásközösségben élünk meg, ahol a szeretet szabadsága tapintható. A filozófus Hannah Arendt, aki Szent Ágoston írásaiban tanulmányozta a szeretet fogalmát, rámutatott, hogy a nagy tanító a szeretetet az appetitus (étvágy) szóval írta le, amit hajlamként, vágyként, törekvésként ért. A tanácsom tehát a következő: Ne veszítsétek el étvágyatokat! Őrizzétek meg az első szeretet intenzitását! Ne hagyjátok, hogy a katolikus egyetemek a vágyat funkcionalizmussal vagy bürokráciával helyettesítsék! Nem elég a tudományos fokozatok odaítélése: fel kell ébreszteni és ápolni kell minden emberben a vágyat, hogy „legyen”. Nem elég felkészíteni a tanulókat a versenyképes pályára: segíteni kell őket a gyümölcsöző hivatások felfedezésében, ösztönözni az autentikus létezés útjain, és egyesíteni minden egyes személy hozzájárulását a nagyobb közösség alkotó dinamikájába. Természetesen el kell

gondolkodnunk a mesterséges intelligencián, de a spirituális intelligencián is, amely nélkül az emberek idegenek maradnak a maguk számára is. Az egyetem túl fontos erőforrás ahhoz, hogy pusztán „haladjunk a korral”, felretéve a mélyebb emberi szükségleteket és a fiatalok álmaiból és törekvéseiből következő felelősséget.

Itt szeretnék felidézni egy történetet, amelyet a száz éve meghalt Franz Kafka író beszélt el. Főszereplője egy egér, aki megijedt a világ hatalmasságától, és két fal között keresett megnyugtató védelmet. Az egyik a jobb, a másik a bal oldalon. Egy ponton azonban észrevette, hogy a falak kezdenek közeledni egymáshoz, és fennáll a veszélye, hogy összenyomják. Futni kezdett, de a sarokban megpillantott egy egérfogót, amely rá várt. Ekkor egy macska tanácsát fogadta meg, aki azt mondta neki: „Csak az irányt kell megváltoztatnia.”

Kétségbeesésében a macskára hallgatott, aki aztán felfalta. Nem engedhetjük meg, hogy a félelem irányítsa egyetemeink vezetését; sajnos ez gyakrabban történik meg, mint gondolnánk. A kísértés, hogy falak mögé, egy biztonságos társadalmi buborékba bújunk, elkerüljük a kockázatokat vagy a kulturális kihívásokat, hátat fordítsunk a valóság összetettségének, a legbiztonságosabb útnak tűnhet. De ez puszta illúzió. A félelem felemészti a lelket. Soha ne kerítsétek be a félelem falaival az egyetemet! Ne hagyjátok, hogy egy katolikus egyetem pusztán másolja az azokra a társadalmakra jellemző falakat, amelyekben élünk: az egyenlőtlenséget, az elembertelenedést, az intoleranciát és a közömbösséget, vagy olyan modelleket, amelyek célja az individualizmus előmozdítása a testvériségbe való befektetés helyett. Egy egyetem, amely a félelem falai között keres védelmet, presztízst, elismerést és megbecsülést szerezhet, és magas helyezést érhet el a tudományos teljesítmények terén. Mégis, ahogy Miguel de Unamuno filozófus mondta egyszer: „A tudás a tudásért: ez embertelenség.” Mindig fel kell tennünk magunknak a kérdést: Mi a célja annak a tanulásnak, amit nyújthatunk? Milyen átalakító alkotóerővel rendelkezik az általunk előállított tudás? Mit és kit szolgálunk? A semlegesség délibáb.

Egy katolikus egyetemnek döntéseket kell hoznia, olyan döntéseket, amelyek tükrözik az evangéliumot. Állást kell foglalnia és világosan meg kell mutatnia tetteiben, az evangélium szellemében „bepiszkolja a kezét” a világ átalakításával és az emberi személy szolgálatával. E nagykancellárokból, rektorokból és más akadémiai szaktekintélyekből álló tiszteltetreméltó gyűlés előtt szeretném kifejezni hálámat mindazért, amit a katolikus egyetemek ebben a tekintetben máris tesznek. Mennyi elkötelezettséggel, innovációval, bölcsességgel és törődéssel képviselitek az egyetem hármasküldetését: oktatást, kutatást és a közössé-

gi felelősségvállalást! Ezért igazán hálás vagyok. A segítségeteket is kérném. Arra kérlek benneteket, hogy történelmének ebben a pillanatában segítsétek az Egyházat, hogy rávilágítson a legmélyebb emberi törekvésekre azáltal, hogy betekintést és megértést kínál, valamint a hitből fakadó „remény értelmét” (vö. 1Pét 3,15). Ezzel segítve az Egyházat abban, hogy magabiztosan kezdjen párbeszédet korunk nagy kérdéseiről. Segítsetek lefordítani egy kulturálisan, valamint új generációk és új idők felé nyitott nyelvre a keresztény hagyomány gazdagságát; azonosítani a gondolkodás, a tudomány és a technológia új határait, és kiegyensúlyozottan és bölcsen közelíteni hozzájuk. Segítsetek nekünk, hogy generációk közötti és interkulturális szövetségeket építsünk közös otthonunk védelmére és gondozására, az egységes ökológia látásmódjával, és ily módon hatékonyan válaszoljunk a Föld kiáltására és a szegények könyörgésére.

Kedves barátaim, egyetemeitek számos kápolnájában ott van a Szűzanya, a Bölcsesség Székének képe. Arra kérlek benneteket, hogy szeretettel elmélkedjete ezen, és tartsátok rajta a tekinteteket. Mi a Bölcsesség Anyjának titka? Azt jelenti, hogy elhozza nekünk Jézust, Isten Bölcsességét, aki felkínálja a tudásra irányuló minden törekvés irányításának szabályait. Nézzetek Mária szívére, hogy kísérhessen titeket, tudományos közösségeiteket és jövőbeli terveiteket. Szívélyes áldásomat adom rátok, és kérlek, ne felejtsetek el imádkozni értem.

Fordította és a bevezetőt írta

GLOVICZKI ZOLTÁN

Javaslatok autista kisiskolások katekézéséhez

BEVEZETÉS

Az autizmus spektrumzavar (továbbiakban ASZ) előfordulási aránya az elmúlt évtizedekben világszerte növekedést mutatott. Ennek következtében valószínűsíthető, hogy az egyházak gyülekezeteiben is egyre több a spektrumon élők száma. Ennek fényében fontos kidolgoznunk olyan pedagógiai eljárásokat, amelyek segíthetnek az autizmus spektrumzavarral élő kisiskolásokat tanítani, a gyülekezetekbe integrálni a katekézis által. A következőkben három olyan eljárás kerül ismertetésre, amelyek együttes használata támogatja a fenti cél elérését. Az érzékenyítés által segíthetünk a kortársaknak, a csoport többi tagjának, hogy megértsék, miben különbözik tőlük az ASZ-vel élő személy. Átérezhetővé tehetjük számukra, hogy milyen nehézségekkel kell megküzdenie nap mint nap annak, aki nem neurotipikus. A differenciálás segíthet abban, hogy a spektrumon élő gyermekkel úgy tudjunk foglalkozni, hogy egyéni képességei fejlődjenek, hátrányos helyzete a lehető legjobban kiküszöbölődjön. Az alkalmazásra való specifikus felkészülés által lehetőségünk nyílik arra, hogy a bibliaismeretben való tudás kibővítése mellett fejlesszünk olyan készségeket is, amelyekben az ASZ-vel élő gyermekek nem annyira fejlettek, mint neurotipikus társaik.

ÉRZÉKENYÍTÉS

Az érzékenyítés célja az, hogy más emberek számára is felfoghatóvá és átérezhetővé tegyük az autizmussal (és bármilyen más pervazív fejlődési zavarral vagy mozgás-, látás- és hallássérültséggel) járó viselkedést és annak okait, fejlődjön bennük az empátia és az odafordulás készsége. Elmagyarázzuk nekik, hogy az ASZ-vel élő gyerek nem azért nem

viselkedik úgy, mint mások, s nem azért nem beszélget mindenki vel, mert nem akar, hanem azért, mert nem tud. Feladata, hogy a gyermekek számára megfelelő tevékenységek által bemutassuk, milyen nehézségekkel, akadályokkal küzd meg egy ASZ-vel élő minden nap.

Az alábbiakban két gyakorlatot ismertetünk, amelyek alkalmasak lehetnek az érzékenyítésre: 1. Hiperszenzitivitás-figyelemmegosztás 2. Hiperszenzitivitás. Ezek a gyakorlatok bemutatják, hogy az autista személyeket mennyire zavarják azok a dolgok, amelyeket a neurotipikus emberek észre sem vesznek (MEGGYESNÉ-MÁTÉNÉ 2013).

Hiperszenzitivitás-figyelemmegosztás

A játék lényege a következő: egy gyermeket kiválasztunk, aki az ASZ-s gyerek szerepét fogja játszani. A második szereplő felolvas egy szöveget, majd a szövegről kérdéseket tesz fel neki, amikre az elsőnek felelnie kell. Egy harmadik személy hangosan olvas egy könyvből, a negyedik zongorán nyomogat akkordokat össze-vissza, az ötödik folyamatosan hozzá-hozzáér az úgymond „ASZ-s” gyerekhez, a hatodik pedig egy kartont súrolgat a szék lábához, ami kellemetlen hangot ad. Amiután véget ér a gyakorlat, körbeülünk és közösen megbeszéljük, hogy milyen érzés volt a középben ülőnek, hogy annyi minden történt körülötte, várta-e, hogy mikor lesz vége, szeretett volna-e sikoltani közben, tudott-e koncentrálni a felolvasott szövegre, és mi segített volna neki, hogy jobban érezze magát? A játékot többször is el lehet játszani, de mindig cseréljük az ASZ-vel élő személyt játszó gyermeket (MEGGYESNÉ-MÁTÉNÉ 2013).

Hiperszenzitivitás

A terem a korábbi gyakorlathoz képest korábban elő kell készíteni: egy forgó ventillátort helyezünk középre, egy rádiót a terem hátuljában helyezünk el, aminek a hangerejét maximumra tekerjük, de két rádióállomás közé állítjuk, valaki a gyakorlat ideje alatt fel-lekapcsolgatja a lámpát, egy másik személy a zongorán ütöget akkordokat, a teremben olyan játékokat is elhelyezünk, amelyek hangot adnak ki.

A feladat a gyerekek számára nem más, mint megoldani 15 perc alatt egy korábbi alkalmak anyagából összeállított kérdéssort, bibliai történetek alapján. Amikor elkezdik

a feladatsort csinálni, elindítjuk az összes zavaró tényezőt, és az elkövetkező 15 percben figyeljük a reakciókat. Lesz, aki sírni, esetleg nevetni kezd, lesz, aki azt mondja, hogy ilyen körülmények között nem folytatja a dolgot, lesz, aki elbátortalanodik, lesz, aki félkészben adja be a tesztet, de azt nem teheti, be kell fejezni, a 15 percet ki kell várni. Miután lejár az idő, szintén megbeszéljük az érzéseket, gondolatokat, most az egész csoporttal (MEGGYESNÉ–MÁTÉNÉ 2013).

DIFFERENCIÁLÁS

Az ASZ-vel élő gyermekek integrálásához szükségünk van arra, hogy differenciáltan oktassuk őket. A differenciálás lényege nem más, mint „az egyéni képesség-, fejlettségi szint és a személyiségi tulajdonságok eltéréseihez igazodó fejlesztő eljárési módok érvényesítése az oktatás folyamatában”, célja az, hogy a tanulók eljussanak az egyéni képességeik „szerint elérhető ismeretelsajátítási szintre” (MEGGYESNÉ 2013).

A differenciálás jól csak akkor működhet a csoportban, ha az érzékenyítés kellőképpen megtörtént, és a társak értik azt, hogy az ASZ-vel élő gyermeknek azért vannak megengedve bizonyos dolgok, amelyek másoknak nem, mert számára sokszor nehéz a mások számára alapvető dolgokat feldolgozni (például a terem átrendezése, túl erős illatok, neonfény).

A differenciálásnak a bemutatásához MAKRÁNÉ (2019) *Autista gyermek a hittanórán* című tanulmányát vettük alapul, amelyet átdolgoztunk, hogy a gyülekezeti alkalmakra még jobban megfeleljen.

1. Ha látjuk a gyermekben, hogy nem érti, amit mondunk neki, vagy nem figyel ránk, esetleg elfelejti, mi volt a feladat: menjünk oda hozzá, szólítsuk nevén. Az utasításaink legyenek tömörek és konkrétak, ne bonyolítsuk a magyarázatot, mert sok esetben nem tudja megjegyezni a hosszás utasításokat. A lényeges információkat emeljük ki, esetleg használjunk az utasítások mellé képeket.

2. Ha hamar megunja a feladatot (pl. színezés, olvasás, beszélgetés), elkalandozik a figyelme, sokat segíthet, ha motiválttá tesszük. Ezt egyénre szabott motivációs rendszernek nevezzük. Például, ha elvégzi a kiadott munkát, akkor 2-3 percig játszhat vagy valami mást olvashat – az időt érdemes egy homokórával jelölni, amin látja, hogy mennyi ideje van még.

3. Ha tútelítődnek a szenzoros készségei (zajok, fény, illatok, szagok miatt), és látjuk, hogy elfáradt, kezd kiborulni, hagyjuk, hogy egy kicsit félrevonuljon egy kis sarokba, ami számára van elkülönítve, tegyen zajszűrős fejhallgatót, az ablak mellé üljön, ahol frissebb a levegő, és a neonfény nem zavarja.

4. Nem értik bizonyos szavak jelentését, vagy ha ugyanaz a szó több jelentéssel is bír, akkor csak egy jelentést társítanak hozzá (például az ige lehet cselekvés, de Isten „Igé-jének” a jelentését már nem értik). Amikor új történetet tanulunk, készítsünk szótárt, amelyben képeket társítunk a fogalmak mellé, vagy amíg a többiek olvasnak, magyarázzuk meg azt a szót, amit nem ért a gyermek.

5. Ha az autista gyerek rosszkodik, tiszteletlen, nem a büntetés a megoldás, mivel érti a rossz fogalmát, nem tanulja meg, hogy a rossz viselkedés helyett mit tegyen. Le kell vele ülni és elmondani neki pontosan, hogy mit és hogyan tegye azt, esetleg mondhatunk neki megoldást, amit a helytelen cselekvés helyett végezhet, amivel levezetheti a belső feszültségét. Például, ha agresszívan viselkedik, ahelyett, hogy valakit bántana, legyen számára egy párna, amivel csúnyán bánhat, amíg meg nem tanulja kezelni az ilyen helyzeteket.

6. Tudjuk, hogy nagyon kiborítják a változások, a megszokottól, a rutintól való eltérés, ezért készítsük fel a változásra. Ha korábban már tudjuk, hogy nem a megszokott ember tartja a foglalkozást, vagy valamiféle nagyobb változás történik a gyülekezeti alkalmon, készítsük fel előre a gyermeket, kérjük meg a szülőket, hogy ők is mondják el neki, hogy valami megváltozott.

7. Gyakran nincs tekintettel másokra, akkor beszéljünk vele arról, hogy ki hogyan érez. Az autista gyermek nem tudja mások arcáról leolvasni az érzelmeket, tanítsuk meg az érzelmeket képekkel, hangulategyekkel, PECS kártyákkal.

8. Az állandó beszédtemáival kapcsolatban azt próbáljuk megmagyarázni, hogy mindenkinek van saját kedvenc témája, és nem mindig illik arról beszélnünk, csak ha másokat is érdekel.

9. Ha hibázik valaki vagy akár ő maga, akkor kiborul. Tanítsuk arra, hogy hibázni emberi dolog, és a hibát jóvá lehet tenni.

10. Nem akar újdonságokat kipróbálni, fél a változásoktól, a foglalkozás elején mutassuk meg neki az aznapi napirendet, amit előre elkészítettünk. Itt látszik, hogy mikor imádkozunk, játszunk, tanulunk, énekelünk. Ezt minden héten gyakorolhatjuk, az alkalom első pár percét rászánhatjuk arra, hogy elmondjuk például: „ma a színezés helyett

szerepjátékot fogunk csinálni”. Biztonságot ad a spektrumon élő gyerekeknek, ha előre tudják, mi fog történni. Adjunk keretet az alkalmainknak. Mindig kezdődjenek imádsággal, énekléssel és záródjanak is ezekkel. A belső tartalmakat értelemszerűen igazíthatjuk a történetekhez, látni fogjuk a későbbiekben, hogy hogyan lehet mindezt megoldani.

SPECIFIKUS FELKÉSZÜLÉS AZ ALKALMAKRA

A módszerek feldolgozására bibliai történetet választottunk, amely segítségünkre lehet abban, hogy a bibliaismeret mellett tanítsunk, fejlesszünk olyan készségeket, amelyekben az integrált spektrumon élő gyerekek kevésbé fejlettek. Alkalmazunk szociális készségeket fejlesztő játékokat, szerepjátékot, különböző mozgást igénylő játékokat, KETT-módszert, képekkel meséljük el a történetet, színezzünk, ujjal festünk, koreográfiával ellátott énekeket tanulunk, kézimunkázunk.

A foglalkozás megtervezéséhez az *Együtt a hit útján* című gyülekezetpedagógiai kézikönyv gyermek-istentiszteletre vonatkozó módszerét (ami Szabóné László Lilla *Mi fán terem a gyermek-istentisztelet?* című tanulmányát használja fel) adaptáljuk, hogy autizmusbarát módszereket is alkalmazhassunk általa (SZABÓNÉ 2017).

Tudjuk azt, hogy a gyermek-istentiszteletek, vasárnapi iskolás alkalmak leginkább a 3–10 év közötti gyermekeket szólítják meg, de a kisiskolás korosztály az, amelyik leginkább jelen van ezeken az alkalmakon. Velük már könnyebben nekifoghatunk igei sorozatoknak, kézimunkáknak, könnyebben tanulhatunk aranymondásokat, gyakorolhatunk szerepjátékokat, csoportos feladatokat. Az iskolában tanult történeteket megtölthetjük számukra újabb tartalmakkal, értelmezési kerettel. Ha leginkább vegyes csoporttal (több korosztály) dolgozunk, hatékony lehet, hogy a gyermek-istentisztelet vezető személy mellett legyen még egy segítő is (SZABÓNÉ 2017).

A foglalkozások menete, adaptálva arra az esetre, ha ASZ-vel élő gyermek is jelen van a csoportban a következő:

1. Érkezés a terembe, ahol tartjuk a foglalkozást
2. Köszöntés
3. Kezdő imádság
4. A napirend áttekintése – a tevékenységek, amelyeket végzünk, képek segítségével bemutatva (imádság, éneklés, történetmondás, szerepjáték, színezés, festés, illetve bármilyen más tevékenység, ami a foglalkozáson történik)

5. Ének

6. Történetmondás, feldolgozás, bibliaolvasás

7. Imádság – körbeülés, elcsendesedés, imádságra segítő kérdés (amire egy-egy mondatban megfogalmazzák a saját imádságukat, vagy mondhatnak egy-egy szót, amiért szeretnének imádkozni, amit összefoglalunk a nagy imádságban), nagy imádság

8. Miatyánk – megfoghatjuk egymás kezét a körben

9. Ének

10. Záró imádság

11. Áldás

12. A fennmaradt időben még beszélgetünk, színezzünk, elmélyítjük a tanultakat.

A következőkben bemutatunk specifikusan kidolgozott bibliaismereti oktatást célzó foglalkozásokat, amelyeket integrált oktatás céljából dolgoztunk át tipikusan fejlődő gyerekek és autisztikus spektrumzavaros gyerekek számára.

NOÉ BÁRKÁJA (1Móz 6)

Kellékek: képek a napirend bemutatásához, flipchart, olló, ragasztó, nagyobb méretű kartondobozok

Tevékenységi terv

Noé története több szempontból is érdekes lehet, nemcsak az ASZ-vel élő gyermekek számára, hanem a tipikusan fejlődő kortársak számára is, hiszen a bárka megépítésének izgalma mellett megtanulhatják a történetből azt, hogy életünk során jó közel lenni Istenhez, bízni benne és vele járni.

A 7., 8., 9. fejezet szükséges ahhoz, hogy a gyerekek teljes képet kapjanak a történetről, ezért mindenképpen ajánlott ezeket a következő alkalommal feldolgozni.

Az alkalom köszöntéssel kezdődik, utána imádkozunk, majd képek segítségével átbeszéljük, hogy mit fogunk csinálni, ezt éneklés követi, a *Ha te Jézust követed* című éneket énekeljük.

A történetet úgy ismertetjük a gyermekekkel, hogy közben táblára rajzoljuk a fontosabb szereplőket és mozzanatokat. A történet után kérdéseket teszünk fel, hogy lássuk

a gyermekek mennyire értették meg, mit jegyeztek meg belőle: „Isten miért haragudott ennyire az emberekre? Noé miért volt kivétel?”. A jelentősebb dolgokat még egyszer átismétljük.

Amikor ez megtörtént, közösen megtanuljuk az aranymondást (1Móz 6, 22), majd megépítjük a bárkát, nagyobb kartondobozokból, olló és ragasztószalag segítségével úgy, hogy mindenki csak egy eszközt használhat ezek közül (ki az ollót, ki a ragasztószalagot, ki a kartondobozt).

A bárka építésével:

- Fejlesztjük a csoport tagjainak a szociális és kommunikációs készségeit, kooperativitását, illetve ügyességét is, hiszen a bárkát csak úgy tudják megépíteni, ha közben egymással összedolgoznak, egymás segítségét kérik
- Közben elsajátítják a gyermekek a történetet, az érzéseket, amelyeket a történet magával hoz
- A kemény munka gyümölcsét is élvezhetik, amikor a bárka elkészül
- Emellett erősödik bennük a tudata annak is, hogy Noé azért menekült meg, mert azt cselekedte, amit Isten mondott neki, és nem úgy tett, ahogyan a többi ember, akik gonoszságokat követtek el és nem cselekedtek Isten akarata szerint. Isten jóságos és kegyelmes, ezért megjutalmazza Noét az élettel. A választott két ének is segít ezt elmélyíteni, hiszen Noé az Úrra figyelt, amikor az Úr szólt hozzá és amikor a „tenger tombolt”, akkor Isten „felemelte” őt és családját a hullámok fölé.

A bárka megépítése után feltesszük az imádságra segítő kérdést: „Te kit vinnél magaddal a bárkára? Ma értük imádkozz!” Ha szeretnének válaszolni a gyerekek, akkor válaszolnak, ha nem, akkor megadjuk a lehetőséget arra, hogy mondjanak egy szót, amiért imádkoznának.

Ezután a katekéta imádkozik, az elmondott szavakat, imádságokat is belefoglalhatja imádságába. Egymást kézen fogva elmondjuk a Miatyánkot. Az ima után énekeljük a *Rejts most el* című éneket és a záró imádságot is közösen mondjuk el, majd elhangzik az áldás.

A fennmaradt időben: elismétljük az aranymondást, a történetet és közösen játszunk.

AZ EMMAUSI TANÍTVÁNYOK (Lk 24,13–35)

Kellékek: képek a napirend áttekintéséhez, amelyek a KETT-módszerhez szükségesek (sálak, gyöngyök, virágok, kövek, kavicsok, pálcikák, filcanyag), kenyér, esetleg legófigurák (ha nincs lehetőségünk bemutatni a videót)

Tevékenységi terv

Az emmausi tanítványok történetével megtaníthatjuk a gyerekeknek, hogy Jézus akkor is velünk van, amikor mi nem látjuk, vagy nem érezzük a jelenlétét, és Ő szeretné, hogy a barátai legyünk.

Köszöntésképpen: körbe állunk, egyenként kezet fogunk egymással és azt mondjuk, hogy „Békesség neked!”

Az alkalmat imádsággal kezdjük, utána átbeszéljük a napirendet képek segítségével, majd a *Nem lesz egyedül a szívem többé* című éneket énekeljük.

A történetre való rávezetésképpen KETT-módszert alkalmazunk, a következőképpen: két csoportra osztjuk a gyerekeket, az egyik csoport egy falut kell elkészítsen, a másik egy várost, egymással szemben. Amikor ezzel készen vannak, akkor összekötjük a két települést egy sállal, ami az utat jelképezi. Az utat ketté osztjuk, egyik felére minden gyermek tesz egy-egy követ, miközben elmond egy olyan helyzetet, amikor nagyon szomorú volt (ez az Emmausba vezető utat jelképezi). Az út másik felére egy-egy virágot helyeznek el, és közben mondanak valamit, ami boldoggá tette őket (ez a visszafele vezető út). Ezután megmutatjuk a kis videót, vagy mi magunk eljátsszuk a történetet legófigurákkal, és beszélünk arról, hogy Jézus a barátunk szeretne lenni, minket is találkozássra hív, azt szeretné, hogy elhiggyük, Ő ma is él, és vele ma is lehet beszélgetni. Jézus most is vacsorára hív minket, a kérdés az, hogy elfogadjuk-e a hívását. Mindezek után megkérdezzük, hogy ki szeretne vele vacsorázni, és egy-egy darab kenyeret adunk mindenkinek.

A történet feldolgozása és elmélyítése után imádkozunk, az imádságra segítség: ha valaki szeretne Jézus barátja lenni, az mondja el neki, majd tegye hozzá azt is, hogy miért. Ezután a katekéta is imádkozik, belefoglalja imádságába a gyerekek kéréseit, majd elmondjuk a Miatyánkot, egymás kezét fogva.

Az imádkozást követően énekeljük a *Kicsi szív* című éneket, elmondjuk a záró imádságot is, ezt az áldás követi.

A maradék időben kiegészíthetjük a történetből származó ismeretekkel a KETT-módszerrel alkotott képet, majd összeszedhetjük a felhasznált eszközöket.

BEFEJEZÉS

Mivel a spektrumon elhelyezkedő személyek más-más tünetegyüttessel rendelkeznek, a fenti eljárások nem minden esetben egyformán hatékonyak. Ami az egyik gyermeknél nagyon jól működik, az lehet, hogy a másik gyermeknél egyáltalán nem. Ezért is fontos, hogy szánjunk időt és energiát arra, hogy minden gyermeket megismerjünk, és olyan módszereket alkalmazzunk, amelyek számára a legjobbak.

Jézus Krisztus elfogadó szeretete azt kívánja meg tőlünk, hogy nyitott szívvel forduljunk azok felé, akik nehézségekkel küzdenek, és fogadjuk be őket közösségeinkbe, megadva nekik a lehetőséget, hogy teljes értékű emberként éljenek közöttünk. Az ASZ-vel élők esetében ez akkor valósulhat meg, ha gyülekezeteinkben megtörténik a tipikusan fejlődők érzékenyítése, a spektrumon élők differenciálása, és a katekéták specifikus felkészülése azokra az alkalmakra, amelyeken jelen vannak a spektrumon élők.

IRODALOM

- MAKRÁNE Gróf Judit (2019): Autista gyermek a hittanórán. *Magyar Református Nevelés: Református Pedagógiai Szaklap* 4. 54–69.
- MEGGYESNÉ Hosszu Tímea (2013): *A tanulásban akadályozott gyermekek idegen nyelvtanításának kérdései*. http://www.jgypk.hu/mentorhalo/tananyag/A_tanulasban_akadalyozott_gyermekek_idegen_nyelvtanitasanak_kerdesei_teljes/index.html (Utolsó megtekintés: 2023. november 25.)
- MEGGYESNÉ Hosszu Tímea – MÁTÉNÉ Homoki Tünde (2013): *A társadalmi érzékenyítés módszertana II.* http://www.jgypk.hu/mentorhalo/tananyag/A_tarsadalmi_erzekenyites_modszertana_kisgyermekkorban_ii/index.html (Utolsó megtekintés: 2023. november 25.)
- SZABÓNÉ László Lilla (2017): Mi fán terem a gyermek-istentisztelet? *Magyar Református Nevelés: Református Pedagógiai Szaklap* 4. 38–48.

KONDOR-SZABÓ EDIT BOGLÁRKA – MOLNÁRNÉ BOGÁTH RÉKA –
SZABÓNÉ VÉKONY ANDREA

Szikrák-szülőtréning, a nyelvi késés ellátásának egy új módszere

*„A nyelv olyan, mint a kőben szunnyadó szikra.
Az előcsalogatása egy csodával ér fel.
Egyszer csak azonban meggyullad a szikra,
és hihetetlen könnyedséggel ég tovább.”
(HUMBOLDT 1820: 10.)*

BEVEZETÉS

A Szikrák-szülőtréning alapja az a többéves gyakorlat, amelyet a Fővárosi Pedagógiai Szakszolgálat XXII. Kerületi Tagintézményében dolgoztunk ki a 2–4 éves korú, nyelvi késés problémáját mutató gyermekek szülei és közvetlen hozzátartozói számára. Munkánk során kiemelten támogatjuk az érzékenyítést és a felvilágosítást, hiszen ahhoz, hogy megvalósuljon egy valódi korai felismerés a késői ráismerés helyett, nagyon fontos a szülők, valamint a gyermekkel korai életszakaszban foglalkozó szakemberek felvilágosítása. Célunk preventív jelleggel a szülők és hozzátartozók kommunikációs magatartásának megsegítése, a kompetenciák kialakítása, valamint a gyermek nyelvi fejlődését támogató stratégiák megismertetése. Logopédusként fontos alapelvünk, hogy idejében kezdődjön, és valóban korai legyen a nyelvi késés tüneteit mutató gyermekek komplex, a kompetenciahatárokat betartó diagnosztikája és terápiája. A Szikrák-szülőtréninggel ezt a szemléletet szeretnénk átadni, és egyben segíteni a nyelvi késés ellátásával foglalkozó logopédus kollégák mindennapi munkáját.

RÖVIDEN A NYELVI KÉSÉSRŐL

A tipikus nyelvi fejlődés korai szakaszait nagy változékonyság jellemzi. Éppen ezért nyelvi késésről 24 hónapos kortól beszélhetünk csak. Kétéves kor előtt még nehéz lenne az egyéni eltérések jelentőségét felbecsülni, illetve a fejlődési kimeneteket bejósolni (F. KOVÁCS – KAS – S. PINTYE 2018).

Több álláspont is olvasható a nyelvi késés kritériumaként. GRIMM (2006) szerint kétéves életkorban, KAUSCHKE szerint (1999) 18 hónapos korban 50 szó megléte kulcsfontosságú. Amennyiben a gyermek aktív szókinccse ebben a korban ennél kevesebb vagy akár jóval kevesebb szóra terjed ki, akkor az már előrejelzi a későbbi nyelvi problémákat. Ez az 50 szóból álló szókinccs szükséges ahhoz, hogy a nyelvtan épülése meginduljon a gyermeknél. RESCORLA (1989) szerint kétéves életkorban az 50 szavas expresszív szókinccs megléte vagy a kételemű kombinációk használata a tipikus fejlődés minimális kritériuma. Ezt a nemzetközileg is leginkább elfogadott kettős kritériumot tekintjük a nyelvi késés meghatározójaként.

A nyelvi késéssel foglalkozó szakemberek által lényegesnek tartott kritikus szókinccs, vagyis az első 50 szó elsajátításának elhúzódása, illetőleg a szókombinációk megjelenésének késése csupán kockázati tényezőként vehető figyelembe, hiszen az ilyen tünetet mutató gyermekek egy része 3-4 éves korára felzárkózik a korcsoportjának megfelelő szintre. A kockázat azonban nem hagyható teljesen figyelmen kívül, mivel a beszédkést mutató gyermekek 13–20%-ának mintegy felénél később ez már nyelvi zavarként azonosítható. Tehát lesznek olyan gyermekek, akik nem tudják behozni lemaradásukat, sőt elképzelhető, hogy ők sosem érik el a tipikus felnőtt nyelvi szintet.

A SZÜLŐ-GYERMEK INTERAKCIÓ FONTOSSÁGA

Számos publikáció tanúskodik arról, hogy a szülői beszédstílus és a gyermeki nyelvelsajátítás között összefüggés van (TOMASELLO–FARRAR 1986; SACHS és mtsai 1981).

Több tanulmány alátámasztotta azt a tényt, hogy a szülők, illetve a gyermekkel foglalkozó felnőttek beszéde azonnal megváltozik, mihelyt a csecsemőhöz, kisgyermekhez kezdenek el beszélni (FERNALD–SIMON 1984; GRIMM 1999). Miben figyelhetők meg ezek a változások:

- lassabb beszédtempó,
- rövidebb, szintaktikai szempontból egyszerűbb mondatok használata,
- magasabb hangfekvés,
- több szünet tartása a beszédben,
- a fontosabb szavak hangsúlyozása,
- változatos, sokszor túlzó intonáció alkalmazása,
- szélesebb frekvenciatartomány használata,
- tiszta, tagolt ejtés,
- dajkaszavak megjelenése (pl. pelus, bibi),
- több gesztus, mimika alkalmazása.

Ez az ún. dajkanyelv (baby-talk) tehát rugalmasan idomul a gyermek aktuális kognitív, illetve nyelvi igényeihez. Fő célja a szocializáció, ezen belül is a nyelvi szocializáció.

A nyelvi szocializáció olyan interaktív folyamatnak tekinthető, melyet alapvetően a kultúra határoz meg. A nyelv az emberi létezés és a kultúra alapfeltétele, vagyis minden kultúrában megtalálható, a nyelv a legjelentősebb kulturális univerzálék egyike. A nyelvi szocializáció elsődleges színtere a család (TORGYIK 2005).

Miként alakul a szülő-gyermek interakció nyelvfejlődési elmaradás esetén? A késői nyelvfejlődés, a lassú szókincsfejlődés sokszor bizonytalanná teheti a szülőket. Ehhez még hozzájárulnak a környezetükben élők visszajelzései is, pl. *„Valami nincsen rendben a gyerekkel.”* *„Persze, hogy nem beszél, az anyja megért mindent így is.”* Mindezek tovább erősítik több szülőben azt az érzetet, hogy esetleg ő maga a felelős a nem megfelelő nyelvi fejlődésért. Megvan annak is a veszélye, hogy mindezek miatt a szülők igyekeznek a nyelvi magatartásukon változtatni annak érdekében, hogy ezzel gyorsítsanak a nyelvi fejlődésen. Mik a leggyakrabban tapasztalt változások?

- A szülő sok beszédpéldát szeretne nyújtani hirtelen a gyermeknek, ezzel azonban magának a gyermeknek marad kevesebb tere/ideje a saját nyelvi megnyilvánulásaira.
- A szülő tudja, hogy a gyermek sokszor nem tud kérdésekre válaszolni, ezért kevesebbet kérdez vagy inkább nem is tesz fel kérdéseket.
- A szülő kevesebb utasítást ad a gyermeknek, illetve nem állítja döntési helyzet elé őt.
- Azért, hogy fejlessze a gyermeke nyelvi képességeit, gyakran utánmondhatja, ismételteti a gyermeket.

- Esetleg feltételhez köt egy-egy jutalmat, pl. „*Akkor kapod meg az autót, ha kimondod, hogy autó.*”
- A gyermek nyelvi hibáit folyamatosan javítani kezdi.

Ez a nem megfelelő nyelvi magatartás nemhogy nem eredményezi a nyelvi fejlődést, de kedvezőtlen a kommunikációs késztetés és a beszédkedv szempontjából is. Mindez egy ördögi kör kialakulásához vezet, ahol a sémák folyamatosan ismétlődve hátráltatják a nyelvi fejlődést.

A fenti okok miatt nagyon fontosnak érezzük a korai prevenciót annak érdekében, hogy optimalizáljuk a szülő-gyermek interakciót, erősítsük a szülők kommunikációs kompetenciáit. Természetesen nem az a célunk, hogy a szülők legyenek a gyermek terapeutái, hanem sokkal inkább azt szeretnénk elérni, hogy a mindennapi helyzetekben, ahol a szülő és a gyermek egymással tölti a legtöbb időt, érzékenyítsük őket a nyelvi fejlődés szempontjából lényeges helyzetek felismerésére és arra megfelelően reagáljanak.

Milyen fontosabb változásokra lenne szükség a szülő-gyermek interakció vonatkozásában? Mindenképpen az adott gyermek kognitív és nyelvi fejlettségének megfelelő, az egyéni képességekhez adaptált kommunikációs stratégiák alkalmazását kell erősíteni, ami felkelti és szinten tartja a kommunikációs és beszédkedvet. Például a néhány szavas szókinccsel rendelkező gyermekek esetén, akiknek a beszédértése is érintett, a szülők részéről olyan tömör, rövid mondatok alkalmazására van szükség, amiket a prozódia építve tisztán, érthetően hangsúlyoznak. Fontosak a mondatok között tartott szünetek is, ami alatt a gyermeknek van ideje feldolgozni a hallott információkat. A szülőknek a mindennapi helyzetekben lehetőségük nyílik arra, hogy megfigyeljék, mely szavakat érti már a gyermek, hiszen ezekre alapozható majd a produktív szókincs bővítése. A közös képeskönyv-nézegetésnél előnyös, ha a szülő az adott szót módosított mondat tartalommal is megismétli. Például „*Igen, ez egy autó. Milyen szép autó! Egy piros autó.*” Ezáltal a gyermeknek több ideje van az információ feldolgozására, és egyben új szemantikai információt is kap a szülőtől. Ha a gyermek verbálisan megnyilatkozik, érdemes a szülőnek visszajeleznie: „*igen, jól van, ügyes vagy*”, pozitívan megerősítve a gyermeket, valamint ezt egyben összekötni a gyermeki megnyilatkozás teljes vagy részleges megismétlésével, pl. „*igen, jól mondtad, óá-óá, a kisfiú sír*”. Másik stratégia az eldöntendő, igen-nem választ váró kérdések használata, melyre a gyermek azonnal tud válaszolni. Mellőzhetjük azokat a kérdéseket, amelyek pl. kizárólag arra

irányulnak, hogy „*hol van a(z)... a könyvben, megmutatod?*” Az ilyen típusú, zárt kérdés nem vár feltétlenül verbális választ a gyermektől, másrészt el is veheti a kedvét a képes-könyv nézegetésétől.

A SZIKRÁK-SZÜLŐTRÉNING BEMUTATÁSA

Az utóbbi években mind angol, mind német nyelvterületen több olyan szülőtréninget dolgoztak ki a 2–4 éves korosztály számára (BAXENDALE–HESHETH 2003; MÖLLER 2006; CENTINI 2004), melyeket a logopédusok sikerrel alkalmaznak ebben a korai életszakaszban. A 2–4 éves életkor az az időszak, amikor a legtöbb szülőnek feltűnik, hogy gyermekénél késik a nyelvi fejlődés, így sokszor a szülő önmaga jelentkezik a logopédusnál, vagy esetleg a védőnő, gyermekorvos küldi, hogy keresse fel a logopédiai ambulanciát.

Német és angolszász tanulmányok egyértelműen megerősítik azt a tényt, miszerint a kiscsoportos formában szervezett szülőtréning hatékonyabbnak bizonyul a klasszikus egyéni tanácsadással szemben. Kiscsoportos keretek között jobban gyakorolhatóak az elsajátított nyelvi stratégiák, a csoport több munkaformára ad lehetőséget, a szülők egymásnak is segíthetnek tapasztalataikkal, jól érvényesül a csoporthatás, illetve láthatják, nincsenek egyedül a problémájukkal (AMOROSA–ENDRES 2004; MÖLLER 2006; LEDERER 2001; WARD 1999).

A szakirodalmi adatok azt mutatják, hogy a veszélyeztetett gyermekek mintegy 30–50%-ánál a szülőtréning hatásosnak bizonyult a spontán nyelvi fejlődés erősítéséhez, a nyelvi hátrányok leküzdéséhez (ROBERTSON–WEISMER 1999).

A Szikrák-szülötréning kidolgozására a heidelbergi szülőtréning (Heidelberger Elternttraining, HET) (BUSCHMANN 2003) inspirált minket, amelynek alapelvei nagymértékben megegyeznek az általunk vallottakkal. A szülőtréningünk kiemelt csoportja a 2–4 éves korú, nyelvi késést mutató gyermekek szülei, valamint közvetlen hozzátartozói. Célja preventív jelleggel a szülők és a közvetlen hozzátartozók kommunikációs magatartásának megváltoztatása, egy olyan nyelvi támogatás nyújtása, mellyel elősegíthetjük a gyermek nyelvi fejlődését és fellobbanthatjuk a mottóként választott idézetben szereplő „humboldti szikrát”. Középpontjában tehát a gyermeket nevelő szülők és a közvetlen hozzátartozók érzékenyítése áll, akik a mindennapokban a szisztematikusan felépített nyelvi stratégiák alkalmazásával támogathatják gyermekük nyelvi fejlődését.

Fontos céljaink mindemellett, hogy a szülők elfogadják a nyelvi késéssel küzdő gyermekeket, motiválják őt a kommunikációra, megszűnjön az ördögi kör és az azt fenntartó önhibáztatás. Mindezek érdekében a tréningprogram során megismertettjük a szülőkkel a nyelvi fejlődés menetét, a nyelvi késés háttérében álló lehetséges okokat, a nyelvi fejlődést segítő kommunikációs magatartást, valamint széles repertoárt nyújtunk a nyelvi kompetencia fejlesztésére.

A csoportba való bekerülés előtt a gyermeknél logopédiai szűrést és vizsgálatot végzünk. A szűrés a KOFA–1, KOFA–2, KOFA–3 kérdőívek segítségével történik, amelyek a Kommunikatív Fejlődési Adattár–1, Kommunikatív Fejlődési Adattár–2, Kommunikatív Fejlődési Adattár–3, a MacArthur-Bates Communicative Development Inventory (CDI) (FENSON és mtsai 1993) magyar adaptációja, melynek adaptálását L. Nabors Olah (University of Pennsylvania), valamint Kas Bence és Lőrík József (ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar) végezték el (KAS–LŐRIK–BERTALAN 2017). Ez egy ún. szülői kikérdezésen alapuló korai nyelvi diagnosztikai eljárás, melynek papíralapú vagy online változatát használhatjuk. Kitöltése a szülő részéről kb. 30-40 percet vesz igénybe. A gyermek előéletéről szeretnénk fontos információkat megtudni, anamnézis segítségével, amelyet a szülővel veszünk fel egy személyes találkozás alkalmával. A nyelvi késés vizsgálatának egyik lényeges diagnosztikai eszköze a megfigyelés. Történhet a bölcsődei/óvodai csoportban, a szülővel együtt vagy a gyermekkel kétszemélyes helyzetben is. A pedagógusi konzultációs jegyzőkönyvet is felvesszük az intézményes nevelésben részesülő gyermekek esetében. Fontos a pedagógusokkal való konzultáció, hiszen a bölcsődébe/óvodába járó gyermekekkel a nap nagy részét ők töltik együtt, ezért sok értékes információval szolgálhatnak számunkra. A magyar logopédiai gyakorlatban legelterjedtebb eszköz a nyelvi késés diagnosztikájában az ún. Megkésett, akadályozott beszédfejlődésű gyermekek beszéd- és nyelvi fejlettségének vizsgálata (JUHÁSZ–BITTERA 2007). Szükség esetén kiegészítő vizsgálatokat is javasolunk. A szűrést és a vizsgálatot követően logopédiai vizsgálati véleményt készítünk.

A tréning 6+1 alkalmat foglal magában. A hat alkalmat 3, maximum 6 hétre osztjuk el. Nem javasoljuk rövidebb idő alatt megtartani a tréninget, mert ha az egyes alkalmak között nem tartunk pár nap szünetet, a szülőknek nem lesz idejük átgondolni a hallottakat és nem tudják elvégezni a kapott „házi” feladatokat. Ha pedig hosszabb intervallumban gondolkodunk, megvan az esélye annak, hogy többen maradnak ki a

csoportból, lemondják az időpontokat, mert több hét távlatában, amikor a csoportba kerültek, még nem látták esetleg előre a lehetséges elfoglaltságaikat. A 7. alkalom, mely egyfajta nyomonkövetés, tapasztalatok megosztása, legalább 6 hónappal követi magát a szülőtréninget.

A résztvevők száma maximum 10 fő (szülő/közvetlen hozzátartozó/házaspár). Természetesen nemcsak szülők vehetnek részt a tréningen, hanem amennyiben a gyermek nevelésében más személy is tevékenyen közreműködik, akkor nagyszülő vagy más családtag/hozzátartozó is csatlakozhat. Nem szerencsés növelni a résztvevők számát, mert ilyen esetben az egyes alkalmak időben meghosszabbodhatnak. A csoport „zárt” működésű, a már elkezdett tréninghez új résztvevő nem csatlakozhat. Mivel a csoporttagok alapproblémája azonos, nagy a csoport megtartóereje, az összetartozás érzése hamar kialakul.

A szülőtréning megtartása logopédiai kompetencia, így a tréning vezetői mindig logopédusok. Mindenképpen két logopédus által vezetett tréninget javaslunk, ahol alapvetően az egyik logopédus a tréningvezető, a másik pedig a koterapeuta. A két logopédussal vezetett tréning előnye az is, hogyha esetleg az egyik kolléga megbetegszik, az alkalmat nem szükséges lemondani, a másik logopédus akár egyedül is megtarthatja azt.

Annak érdekében, hogy megteremtsük a megfelelő légkört és mindenki aktív részese lehessen az alkalmaknak, tréning szerződés megkötésére is sor kerül, a résztvevők és a logopédusok részéről. A csoport megfelelő működéséhez fontos a csoportszabályok megfogalmazása, amit a csoporttagok ki is egészíthetnek.

A szülőtréninghez alkalmas terem viszonylag csendes, legalább 20 m² nagyságú (10 résztvevő esetén). A következő eszközökre lesz szükségünk: névkártyák, tábla, rögzítőeszközök a táblához, íróeszközök, laptop, projektor, opcionálisan vetítővászon, színes papírok, post-itek, kendő/zsák, olló, a szülőtréning nyomtatott munkalapjai, 2 db elem-lámpa, szemléltető gyermekkönyvek.

A tréning során prezentációkkal, közös munkával, kiscsoportos munkával, szerepjátékkal, videókkal, házi feladatokkal fognak a szülők találkozni.

A jó tréningvezető logopédus(ok) kompetenciái az alábbiak:

- empátikus,
- pozitív légkört teremt,
- kialakítja a megfelelő csoportkohéziót,

- kellő körültekintéssel előkészíti az egyes alkalmakat,
- jó időbeosztással dolgozik,
- figyel a nonverbális megnyilatkozásokra is,
- nincsen diszkrepancia a saját verbális és nonverbális megnyilatkozási között,
- nem használ szakkifejezéseket, vagyis a szülők számára érthetően kommunikál,
- mindenkinek ad lehetőséget a megnyilvánulásra,
- befogadja és értékeli az esetleges kritikákat is,
- kialakítja a megfelelő csoportkultúrát,
- titoktartási kötelezettséget vállal mind a szűrés/vizsgálat, mind a tréning során szerzett információkkal kapcsolatban.

A szülőtréningről szóló információkat igyekeztünk minél több gyermek szüleihez és közvetlen hozzátartozóihoz eljuttatni, szórólapokon, újságcikkeken, internetes csatornákon, médián keresztül. Nagyon fontos számunkra a résztvevők véleménye, ezért elégedettségi kérdőívet töltetünk ki a tréning végén és bizonyos idő elteltével hatásvizsgálatot, valamint visszaméréseket is végzünk. Célunk az evidenciaalapú logopédiai ellátás biztosítása, amely során adatokkal, mérésekkel tudjuk bizonyítani a tréning hatását.

ÖSSZEGZÉS

A szülőtréning mottójában és címében szereplő szikrák előcsalogatása időnként nehézségekbe ütközik. Szülőtréningünkkel a korai időszakban igyekszünk segíteni azáltal, hogy megerősítjük a szülőkben a nyelvi fejlődést támogató stratégiákat, melyeket a mindennapok során, otthoni környezetben alkalmazhatnak.

A Szikrák-szülőtréning védett szellemi termék, alkalmazására kizárólag az a logopédia szakos gyógypedagógus jogosult, aki az általunk (szerzők) szervezett tanfolyamot elvégezte. A szülőtréningünkkel kapcsolatos további információk a www.szulotrening.hu honlapunkon olvashatók.

IRODALOM

- AMOROSA, H. – ENDRES, R. (2004): Gruppe zur Anleitung von Eltern junger sprachentwicklungsverzögerter Kinder. *Psychiatrische Praxis* 31. 129–131.
- BAXENDALE, J. – HESKETH, A. (2003): Comparison of the effectiveness of the Hanen Parent Programme and traditional clinic therapy. *Int J Lang Commun Disord* 38/4. 397–415.
- BUSCHMANN, A. (2003, 2011): *Heidelberger Elternt raining zur frühen Sprachförderung: Trainermanual*. Urban & Fischer in Elsevier.
- CENTINI, U. (2004): Elternt raining – eine Möglichkeit der frühen Intervention? *Forum Logopädie* 18/5. 18–23.
- F. KOVÁCS Zs. – KAS B. – S. PINTYE M. (2018): *Szemponok a nyelv- és beszédfejlődési zavarok szűréséhez és állapotmegismeréséhez*. http://real.mtak.hu/85740/1/Feh%C3%A9r-n%C3%A9_Kas_Pintye_2018.pdf (Utolsó megtekintés: 2020. december 1.)
- FENSON, L. – DALE, P. S. – REZNICK, J. S. – THAL, D. – BATES, E. – HARTUNG, J. P. – RETHICK, S. – REILLY, J. S. (1993): *MacArthur Communicative Development Inventories*. Singular Publishing Group, San Diego (CA).
- FERNALD, A. – SIMON, T. (1984): Expanded intonation contours in mothers' speech to newborns. *Developmental Psychology* 20/1. 104–113.
- GRIMM, H. (1999): *Störungen der Sprachentwicklung*. Hogrefe-Verlag, Göttingen.
- GRIMM, H. (2006): *Störungen der Sprachentwicklung*. 2. Auflage. Hogrefe-Verlag, Göttingen.
- HUMBOLDT, W. (1820): Über das vergleichende Sprachstudium in Beziehung auf die verschiedenen Epochen der Sprachentwicklung. In: *Gesammelte Schriften*. Hrsg. von Albert Leitzmann, Bruno Gebhart, Wilhelm Richter im Auftrage der Königlichen Preußischen Akademie der Wissenschaften. 17 Bde. Berlin. 10. kötet, 1–34.
- JUHÁSZ Á. – BITTERA T.-NÉ (2007): *Képanyag a megkésett akadályozott beszéd- és nyelvi fejlesztéséhez*. Logopédia Kiadó, Budapest.
- KAS B. – LŐRIK J. – BERTALAN R. F. (2017): *MacArthur-Bates Kommunikatív Fejlődési Adattár 3. (KOFA-3) alapjai és gyakorlati alkalmazási lehetőségei*. Logopédia online folyóirat I. szám. 43–57. <http://mlszsz.hu/folyoirat/korabbiszamok.html> (Utolsó megtekintés: 2020. december 1.)
- KAUSCHKE, C. (1999): *Entwicklung, Störungen und Diagnostik lexikalischer Prozesse ± Wortverständnis und Wortproduktion*. http://www.ling.uni-potsdam.de/~kauschke/site/pdf/Kauschke_SSG_2003.pdf (Utolsó megtekintés: 2020. december 1.)
- LEDERER, S. H. (2001): Efficacy of parent-child language group intervention for late-talking toddlers. *Inf Todd Interv* 71. 223–235.

- MÖLLER, D. (2006): Schritte in den Dialog – Ein Eltern-Kind-Programm für Familien mit sprachentwicklungsverzögerten Kindern. *Forum Logopädie* 20/1. 20–25.
- RESCORLA, L. (1989): The Language Development Survey: A screening tool for delayed language in toddlers. *Journal of Speech & Hearing Disorders* 54/4. 587–599.
- ROBERTSON, S. B. – WEISMER, S. E. (1999): Effects of treatment on linguistic and social skills in toddlers with delayed language development. *J Speech Lang Hear Res* 42/5. (Oct.) 1234–48.
- SACHS, J. – BARD, B. – JOHNSON, M. L. (1981): Language learning with restricted input: Case studies of two hearing children of deaf parents. *Applied Psycholinguistics* 2/1. 33–54.
- TOMASELLO, M. (2002): *Gondolkodás és kultúra*. Osiris Kiadó, Budapest.
- TOMASELLO, M. – FARRAR, M. J. (1986): Joint Attention and Early Language. *Child Development* 57/6. 1454–1463.
- TORGYIK J. (2005): Nyelvi szocializáció és oktatás. *Új Pedagógiai Szemle* 2005. március. <https://epa.oszk.hu/00000/00035/00090/2005-03-ta-Torgyik-Nyelvi.html> (Utolsó megtekintés: 2022. november 4.)
- WARD, S. (1999): An investigation into the effectiveness of an early intervention method for delayed language development in young children. *Int J Lang Comm Dis* 34. 243–264.

Iránytű a nyelvi fejlődés tudatos segítéséhez

V. FARAGÓNÉ KOTRO CZÓ MÓN IKA: *Nyelv-létra*. Betűbazar Könyvkereskedelmi Bt., Budapest, 2023. 191 oldal. ISBN: 9786156685018

Korunk pedagógiai kérdései között kiemelt szerepet kap a szövegértő olvasás terén elmaradást mutató gyermekek és felnőttek oktatásának problematikája. Annak ellenére, hogy az írott tartalmakkal való hatékony manipuláció a változó gazdasági-társadalmi körülményekhez való folyamatos alkalmazkodás kulcsa, a nemzetközi mérések tanulsága szerint a világ számos országában magas azon egyének aránya, akik a közoktatásból kilépve sem rendelkeznek a legalapvetőbb információk olvasás útján való megszerzésének képességével. Hazánkban a funkcionális analfabéták a lakosság negyedét teszik ki (OECD 2023). A megoldásra számos országban átfogó program indult, melyek egy része a megelőzést, az írott nyelv elsajátítását megalapozó készségek megerősítését, fejlesztését tűzte ki célul (SUCENA–SILVA–MARQUES 2023).

Jelen könyvajánló célja az általános, azaz többségi pedagógia és gyógypedagógia összekapcsolódására, törekvéseinek egységére való rávilágítás V. Faragóné Kotroczó Mónika elsősorban logopédiai módszertani, másodsorban deklaráltan is óvodai-iskolai nyelvi fejlesztést, felzárkóztatást segítő kötetén keresztül. A kötet a beszélt nyelvi zavarral küzdő gyermekek írott nyelvet megalapozó készségeinek szisztematikus korrekcióján túl az óvodapedagógusok, valamint tanítók kezébe is eszközt ad az egyes nyelvi területek aprólékosan felépített, az adott gyermek aktuális szintjéhez igazodó hátránycsökkentés tervezéséhez, lebonyolításához.

A könyv három egymásra épülő egységből áll, melyek közül az első azt az elméleti keretrendszert mutatja be gyakorlati példákon keresztül, ami segíti a könyv későbbi egységeinek értelmezését, használatát. Kitér az olvasás kognitív előfeltételeire, kiemelve a beszédészlelés és a metanyelvi tudatosság egyes szintjeinek (fonológiai, morfológiai, szemantikai, szintaktikai és pragmatikai szint) szerepére az olvasástechnika és a szövegértő olvasás kialakulásában. Részletes, teoretikus háttérrel összekötött,

azaz tudatos pedagógiai építkezést lehetővé tevő használati útmutatást és foglalkozás-vázlat-mintákat ad a következő nagy egység, a „Kezelési tervek” tanulmányozásához, gyakorlatba való beépítéséhez.

A mű második egysége, a „Kezelési tervek” egy ötlettár, amely gazdagon tartalmaz mozgáshoz, ábrázoló tevékenységhez, mindennapi kommunikációs helyzetekhez, játékos foglalkozásokhoz köthető, receptív vagy expresszív kommunikációs képességeket fejlesztő tevékenységeket. E gyakorlatok a fokozatosság elvének megfelelő sorrendben követik egymást aszerint csoportosítva, hogy a hangok észlelését, a szókincs, a toldalékok, a mondatok vagy a hangzó szöveg értésének és alkotásának fejlesztését célozzák. A módszeresen, rendszerbe építetten megjelenő tevékenységek támpontot adnak a pedagógiai folyamatok tervezéséhez (pl. fejlesztési tervek, foglalkozás- és óratervek, tematikus tervek), valamint lehetőséget biztosítanak a képesség szerinti egyéni differenciálásra.

A harmadik rész a Kezelési tervhez tartozó mellékleteket tartalmazza. Ez az egység segítséget nyújt a logopédusoknak, óvodapedagógusoknak, tanítóknak, szülőknek a „Kezelési tervek” alkalmazásához, pontos instrukciókat, könnyítési lehetőségeket tartalmaz fokozatokra, helyenként hónapokra bontott gyűjteményekkel (pl. ellentétes szavakat tartalmazó gyűjtemény, vers- és mondókagyűjtemény, egy hangban eltérő szópárok, szövegek a beszédértés fejlesztéséhez).

A „Nyelv-létra” hiánypótló segédanyag. Amellett, hogy szakmailag magas színvonalat képvisel, tudományosan megalapozott keretrendszerre épít, komplex és részletezett, segítséget jelent nemcsak a logopédusok, az óvodapedagógusok és a tanítók, hanem a szülők, illetve a gyermekekkel foglalkozó más szakemberek számára is nyelvi zavarban érintett és más okokból nyelvi hátrányt szenvedő gyermekek esetében egyaránt.

IRODALOM

OECD (2023): *PISA 2022 Results (Volume I): The State of Learning and Equity in Education*. OECD Publishing.

SUCENA, ANA – SILVA, ANA FILIPA – MARQUES, CÁTIA (2023): Reading skills promotion: Results on the impact of a preschool intervention. *Frontiers in Education* (Vol. 7, p. 1076630). Frontiers.

ÖSSZEFOGLALÓK

MÉSZÁROS LÁSZLÓ

A KATEKÉZIS TÖRTÉNETI ÉRTÉKEIBŐL

A tanulmány a katekézis történeti értékeit foglalja össze. Elsőként a *katekézis* szó jelentésrétegeit, történetét és értékét mutatja be. Ezt követően a keresztyén nevelés főbb mozzanatairól elmélkedik az előző három kapcsán. Harmadszor pedig kiemeli a katekézis jelentőségét, amely bevezetés Jézus Krisztus misztériumába és annak folyamatos ünneplésébe.

Kulcsszavak: katekézis, történelem, keresztyén nevelés

CLAUDIO ETTL

BIBLIA KÖNNYEN ÉRTHETŐ NYELVI SZINTEN

A Biblia szövegének magas nyelvi szintje sok ember számára komoly kihívás. Számukra jelent megoldást a nyelven belüli fordítás olyan nyelvi szintre, aminek a megértése már nem okoz nehézséget. És vannak olyan emberek is, akik számára Isten üzenete kizárólag ez utóbbi nyelvi szinten lesz hozzáférhető. A tanulmány célja, hogy az Olvasót bevezesse a Biblia nyelven belüli fordításának különleges világába.

Kulcsszavak: Biblia, nyelven belüli fordítás, könnyen érthető nyelvi szint, megértési nehézség

DEMETER GÁBORNÉ

A MA GYERMEKE, A JÖVŐ ISKOLÁJA

Szemlélet és módszertan a neurodiverzitás tükrében

Az egyéni életpályához igazodó pedagógiai támogatás igénye a 21. században az oktatás több színterén is előretör, melyben a nemzetközi és a hazai oktatáskutatók szemlélete is megegyezik. Mindezt a generációs változások, valamint az iskolai életbe egyre szélesebb körben beépülő integrációs folyamatok is indokoltá teszik. A jövő iskolájában olyan pedagógusi kompetenciák kerülnek előtérbe, mint a tanulói aktivitásra ösztönző tanulási környezet megteremtése, komplex

szakértelem a diákok megismeréséhez, a reális célképzés, az egyénre szabott méltányosság vagy a diákok véleményére való nyitottság. A terminológiai kérdések dominanciája helyett szemléleti és módszertani tudásformálásra van szükség, melynek keretében nem kategóriák, hanem emberi életek és pályacélok kerülnek előtérbe. Kódok, státuszok és stigmák helyett az emberi értékekre, a jól működő funkciókra és a reális egyéni perspektívákra helyezett hangsúly lehet a jövő pedagógiájának előremutató paradigmája. A tanulmány célja, hogy közös gondolkodást indítson el az egyéni életpályához igazodó pedagógiai munka gyakorlati megvalósításáról, elősegítve ezzel a pedagógusképzés tartalmi és módszertani megújítását.

Kulcsszavak: pedagógusképzés, neurodiverzitás, integráció, jövő, iskola

FOGARASSY NIKOLETT

A NYELVI FEJLŐDÉSBEN MUTATKOZÓ RENDELLENESÉGEK A RENDSZERES KÉPERNYŐHASZNÁLAT KÖVETKEZTÉBEN

A tanulmány célja a nyelvfejlődés és a rendszeres képernyőhasználat közötti kapcsolat keresése, koncentrálni néhány fontos részképességre. Feltételezhető, hogy a gyorsan fejlődő infokommunikációs eszközök a családok életében egyre nagyobb szerepet töltenek be, így a gyermekek mindennapi tevékenységeiben is helyet kapnak. A tanulmány irodalmi áttekintés, melyben sorra vesszük a nyelvfejlődést meghatározó részképességeket a rendszeres képernyőhasználat tükrében. A vizuális észlelés, a munkamemória, a végrehajtó funkciók, a figyelem, a tudatelmélet és a testséma fejlődésének átalakulására tesszük a hangsúlyt. Megállapítható, hogy a fenti részképességekben olyan változás következik be a túlzott képernyőfogyasztás hatására, amely nyelvi késéshez vezethet. A megkésett beszédfejlődésnek hosszú távú következményei lehetnek, amelyek az iskolába lépést követően tanulási nehézségekben mutatkozhatnak meg. Az előszóban mondott mese és az emberi hang adta egyéb narrációk a gyermek nyelvi fejlődésének esszenciális részei. Ezek alapján következtetésünk a rendszeres mesehallgatás fontossága, annak a mindennapokba való beépítése.

Kulcsszavak: rendszeres képernyőhasználat, nyelvi késés, vizuális észlelés, munkamemória, figyelem, tudatelmélet, testséma, mesélés

PÁLMAI JUDIT

NAGYSZÜLŐK ÁBRÁZOLÁSA A KÉT VILÁGHÁBORÚ KÖZTI TANKÖNYVEKBEN

Jelen írásban az idősök, nagyszülők két világháború közötti tankönyvi ábrázolásával foglalkozom. A vizsgálat fókuszában az áll, hogy milyen helyet foglaltak el a családon belül, és mekkora tiszteletnek örvendtek a kor társadalmában. A kutatásban a tartalomelemzés módszerét használtam és tizenhat tankönyv került elemzésre. A dolgozat nagyívűen bemutatja az idősök társadalmi megítélésének változását az európai kultúrában. Előrevetítve a kutatás eredményeit elmondható, hogy a vizsgált korszakban az idősök ábrázolása nem túl gyakori, amikor viszont megjelennek, kijelenthetjük, hogy tiszteletüket kötelezően elvárták mindenkitől, főleg gyermekeiktől és unokáiktól. Az idős szülőkről való gondoskodás pedig a család egyértelmű feladata volt.

Kulcsszavak: tankönyvkutatás, tartalomelemzés, nagyszülők, idősök, két világháború között

GOMBÁS JUDIT – SZALAY TÜNDE

A TERMÉSZETKAPCSOLAT ÉS A LELKI EGÉSZSÉG ÖSSZEFÜGGÉSEI

A globális problémákkal, köztük az ökológiai krízissel való megküzdés komoly próbatétel az emberiségnek. A kultúránk túlélését biztosító gazdasági, társadalmi és politikai változások mellett ugyanilyen fontos, hogy az emberiség pszichés-mentális, attitűdbeli alkalmazkodása is megtörténjen. Az alkalmazkodás részeként a természetközeli attitűdök megerősödése azért fontos, hogy korábbi életmódunkon tudjunk változtatni, végső soron mérsékelni tudjuk a fogyasztásunkat. Továbbá a természetes környezet, a természetközeli attitűdök, tevékenységek és élet számos kutatás szerint javítják az életminőséget, így alternatívát jelenthetnek a fogyasztás által jelentett öröмок helyett.

Kutatásunk az utóbbi állítást támasztja alá. Kérdőíves felmérést végeztünk 136 személy bevonásával: a demográfiai adatok mellett rákérdeztünk a természetben eltöltött idő mennyiségére, és felvettük a „Környezeti Identitás Kérdőívet”, a „WHO Jólét Kérdőívet”, a „Mentális Egészség Tesztet” és az „Élet Értelme Kérdőívet”.

A férfi és női kitöltők válaszai között nem volt szignifikáns különbség sem a természetközeli attitűdök, sem a mentális egészség mutatói tekintetében. Hasonlóképpen az életkor és a lakóhely urbanizáltságának mértéke sem mutatott meggyőző kapcsolatot a lelki egészség mutatóival. Viszont a lelki egészség dimenziói nem magas, de következetesen mind szignifikáns korrelációt mutattak a természetben eltöltött idő mennyiségével ($r = 0,17 - 0,26$). A „Környezeti Identitás Skála” pontszáma főleg az értelmes élet keresésével és megélésével, valamint az öröm megélésének képességével mutatott szignifikáns kapcsolatot ($r = 0,18 - 0,32$).

Az eredmények mintázata arra enged következtetni, hogy a pszichés-mentális egészség javulása alapvetően a konkrét fizikai természetkapcsolathoz köthető, az érett környezeti identitás pedig kognitív konstrukció, inkább következménye lehet ennek a konkrét természetkapcsolatnak. A gyakorlatban ez azt jelentheti, hogy akár a gyerekek eredendő természetszeretetének megőrzése céljából, akár a felnőttek természeti identitásának, így fogyasztói szemléletének és viselkedésének formálása céljából alapvetően fontos lenne minél több időt a természetben tölteni, jó természetélményeket átélve.

Kulcsszavak: pszichés-mentális egészség, környezeti identitás, természetben eltöltött idő, értelmes élet, nem növekedés

ABSTRACTS IN ENGLISH

LÁSZLÓ MÉSZÁROS

THE HISTORICAL VALUES OF CATECHESIS

This study deals with the historical values of catechesis. It first presents the layers of meaning of the word catechesis as well as its history and value. Second, it reflects on the main moments of Christian education in relation to the previous three notions. Finally, it highlights that catechesis is a value taken in itself, which is an introduction to and a continuous celebration of the mystery of Jesus Christ.

Keywords: catechesis, history, Christian education

CLAUDIO ETTL

THE BIBLE IN EASY LANGUAGE

The high linguistic level of the Bible's text is a great challenge for many people. For them, the solution is to translate the Bible into a language level that is no longer difficult to understand. And there are also people for whom God's message will only be accessible at the latter linguistic level. The purpose of this study is to introduce the reader to the special world of Bible translation at an easy-to-understand level.

Keywords: Bible, in-language translation, easy language level, difficulty in understanding

GÁBORNÉ DEMETER

THE CHILD OF TODAY, THE SCHOOL OF THE FUTURE

Perspective and methodology in the light of neurodiversity

Both international and Hungarian educational researchers share the view that in the 21st century, the need for pedagogical support adapted to the individual's life course is emerging in many educational settings. Generational changes and the increasing integration processes

in school life are also justifying this. The schools of the future will focus on teacher competences such as creating a learning environment that encourages student activity, complex expertise in getting to know students, realistic target setting, individualised equity and openness to students' opinions. Instead of being dominated by terminological issues, there is a need for a shift in approach and methodological knowledge, focusing on human lives and career goals rather than categories. A focus on human values, well-operating functions and realistic individual perspectives rather than codes, statuses and stigmas, could be the paradigm for the pedagogy of the future. The aim of this paper is to stimulate a common reflection on the practical implementation of pedagogical work adapted to the individual's life course, thus contributing to the renewal of the content and methodology of teacher education.

Keywords: teacher education, neurodiversity, integration, future, school

NIKOLETT FOGARASSY

LANGUAGE DISORDERS AS A CONSEQUENCE OF REGULAR SCREEN TIME

The aim of this study is to find connection between language development and regular screen-time focusing on some important skills. Supposedly, the rapidly developing info-communication tools have higher and higher influence on families' lives, and children's everyday activities are affected by them. The study is a literature overview referring to former outcomes about how visual perception, working memory, executive functions, attentional skills, mentalization and body schema are affected by screentime. Due to the frequent use of digital media, children's language skills are hindered that can easily lead to language delay. This may have long-term consequences possibly resulting in learning difficulties in the early school years. Telling tales and nursery rhymes to our children and other ways of listening to the human voice are essential parts of language acquisition. Therefore, we conclude that everyday storytelling can counter the effects of digital media overuse.

Keywords: regular use of digital media, language delay, visual perception, working memory, attention, mentalization, body schema, storytelling

JUDIT PÁLMAI

**THE REPRESENTATION OF GRANDPARENTS IN TEXTBOOKS
BETWEEN THE TWO WORLD WARS**

The essay deals with the portrayal of the elderly and grandparents in textbooks between the two world wars. The focus of the study is on the position they held within the family and the level of respect they enjoyed in the society of the time. The research employs the method of content analysis, analysing sixteen textbooks. The paper broadly presents the changing social perception of the elderly in European culture. Anticipating the results of the research, it can be stated that the depiction of the elderly was not very common during the examined period. However, when they did appear, it can be asserted that their respect was expected from everyone, especially their children and grandchildren. Taking care of elderly parents was clearly considered the family's responsibility during the examined era.

Keywords: textbook research, content analysis, grandparents, elderly, between the two world wars

JUDIT GOMBÁS – TÜNDE SZALAY

**THE RELATIONSHIP BETWEEN ATTACHMENT TO NATURE AND
MENTAL HEALTH**

Tackling global issues, such as the ecological crisis, poses a major challenge for humanity. In addition to implementing adequate economic, social and political measures ensuring the survival of humanity, the psychological, mental and attitudinal adjustment of humans to the new circumstances is equally important. As part of this adaptation process, the strengthening of nature-oriented attitudes is a prerequisite of transforming our former way of life and consequently of reducing consumption. Numerous surveys have demonstrated that nurturing a connection with the natural environment, fostering pro-natural attitudes, engaging in nature-oriented activities and adopting a sustainable living not only improve the overall quality of life but also provide an alternative to the gratification derived from consumption. The present research based on an investigation involving 136 respondents also supports the latter claim. Alongside collecting demographic data, the researchers asked participants to report about their time spent outdoors. Furthermore, the “Environment Identity Questionnaire”, the “WHO Well-being Test”, the “Mental Health Test” and the “Meaning of Life Questionnaire” were administered to gauge the respondents’ mental and psychological state. No notable disparity was observed between male and

female participants in terms of their close-to-nature attitudes or their mental health indicators. Similarly, age and the level of urbanization in the respondents' localities did not demonstrate any substantial correlation with the indicators of psychological health. However, a consistently significant, though not high, correlation was identified between the dimensions of psychological health and the amount of time spent in nature ($r = 0.17 - 0.26$). However, the scores obtained from the "Environment Identity Questionnaire" displayed significant correlations primarily with the pursuit and the experience of a meaningful life ($r = 0.18 - 0.32$). The pattern of findings suggests a link between the enhancement of psychological and mental health and direct engagement with nature. It can also be posited that a mature environmental identity as a cognitive construct may be the consequence of an attachment to nature. In practice, it leads to the conclusion that, in order to preserve children's inherent affinity for nature or to shape adults' environmental identity and consumer behaviour, it would be instrumental to allocate ample time for immersing oneself in natural environments and to actively seek enriching experiences outdoors.

Keywords: psychological and mental health, environmental identity, time spent outdoors, meaningful life, zero growth

SZERZŐINK

BATIZ-MOLNÁR-MIKOLA ANDREA a Kolozsvári Protestáns Teológiai Intézet ötödéves mesterszakos hallgatója; a Babeş–Bolyai Tudományegyetem Református Tanárképző és Zene-művészeti Karának harmadéves valláspedagógia szakos hallgatója (Kolozsvár, Románia)

DEMETER GÁBORNÉ PhD, egyetemi adjunktus, Magyar Agrár- és Élettudományi Egyetem, Neveléstudományi Intézet, Gyógypedagógiai Tanszék (Gödöllő)

ETTL, CLAUDIO, teológus, a nürnbergi Caritas Pirkheimer Haus igazgatóhelyettese (Nürnberg)

FOGARASSY NIKOLETT okleveles neveléstudomány szakos bölcész, logopédia szakos gyógypedagógus; logopédus, Fejér Vármegyei Pedagógiai Szakszolgálat Enyingi Tagintézménye (Enying); doktorandusz, Pécsi Tudományegyetem – BTK – „Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola (Pécs)

GLOVICZKI ZOLTÁN PhD, főiskolai tanár, rektor, Apor Vilmos Katolikus Főiskola (Vác)

GOMBÁS JUDIT PhD, tanszékvezető főiskolai tanár, Apor Vilmos Katolikus Főiskola, Pszichológiai és Mozgásképzési Tanszék (Vác)

HELSTÁB EDIT tanító, általános iskolai igazgató, Ciszterci Nevelési Központ (Pécs)

HORVÁTH PÉTER LÁSZLÓ PhD, főiskolai docens, Apor Vilmos Katolikus Főiskola, Neveléstudományi Tanszék (Vác)

HORVÁTH SZILÁRD történelem–népművelés szakos általános iskolai tanár, a Búzaszem Katolikus Általános Iskola és Alapfokú Művészeti Iskola igazgatója (Göd)

KONDOR-SZABÓ EDIT BOGLÁRKA okleveles, szakvizsgázott gyógypedagógus-logopédus, Fővárosi Pedagógiai Szakszolgálat XXII. Kerületi Tagintézménye (Budapest)

MÉSZÁROS LÁSZLÓ PhD, intézetvezető egyetemi docens, Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Kar, Pedagógusképző Intézet (Budapest); főiskolai docens, Apor Vilmos Katolikus Főiskola, Neveléstudományi Tanszék (Vác)

MOLNÁRNÉ BOGÁTH RÉKA mesterpedagógus, okleveles, szakvizsgázott gyógypedagógus-logopédus, Fővárosi Pedagógiai Szakszolgálat XXII. Kerületi Tagintézménye (Budapest)

PÁLMAI JUDIT PhD, szociológus, egyetemi docens, Károli Gáspár Református Egyetem Gazdaságtudományi, Egészségtudományi és Szociális Kar, Szociális Munka és Diakónia Intézet (Budapest)

SIPOS ZSÓKA PhD, főiskolai docens, Apor Vilmos Katolikus Főiskola, Neveléstudományi Tanszék (Vác)

SZABÓ LILLA főiskolai tanársegéd, Apor Vilmos Katolikus Főiskola, Neveléstudományi Tanszék (Vác)

SZABÓNÉ VÉKONY ANDREA mesterpedagógus, okleveles, szakvizsgázott, gyógypedagógus-logopédus, Fővárosi Pedagógiai Szakszolgálat XXII. Kerületi Tagintézménye (Budapest)

SZALAY TÜNDE egészségfejlesztő mentálhigiénikus, zöldgondoskodás és digitális környezetpedagógiai szakember (Gyöngyös)