

Szaktódszertani és más pedagógiai tanulmányok

Szerkesztette:

Karlovitz János Tibor

International Research Institute s.r.o.
Komárno
2022

© International Research Institute s.r.o., 2022
Szerkesztette / Editor © Karlovitz János Tibor, 2022

A kézirat lezárva: 2022. április 20.

Szaktudományi és más pedagógiai tanulmányok

Editor KARLOVITZ János Tibor

Lektorok GÖNCZI Erzsébet
TORGYIK Judit

Vydal: INTERNATIONAL RESEARCH INSTITUTE s.r.o.
Ul. Mieru 1383/4
945 01 Komárno
Slovakia

ISBN 978-80-89691-75-3



Tartalomjegyzék

Nyelvészet-pedagógia	7
Drahota-Szabó Erzsébet: Frazeodidaktikai alapelvek a némettanárképzésben	9
Sárvári Tünde: A nyelvtanár szerepe(i) a változó pedagógiai kultúrában	21
Szabó-Szász Dorottya: Játék a nyelvvel: Német nyelvi struktúrák játékos köntösben a középiskolai idegennyelv-oktatásban	32
Lantos Viktória: A német, mint második idegen nyelv tanítása és tanulása Magyarországon: Online kérdőíves vizsgálat nyelvtanárok körében	42
Kegyés Erika, Schütz Brúnó Péter: Kontrasztív szemlélet a (nyelv)pedagógiában: A magyar, mint idegen nyelv tanításának lehetőségei digitális környezetben	55
Juhász Valéria, Kegyes Erika: Nyelvi tudatosság tantárgyközi fejlesztése egynyelvű és többnyelvű környezetben	66
Zs. Sejtes Györgyi: Amikor „működik” a metanyelv: A funkcionális nyelvszemlélet alkalmazási lehetősége a szövegértési képesség fejlesztésének folyamatában	79
Fülöp Zsolt: A nyelvi-műveleti rendszer fejlettségének vizsgálata háromváltozós kijelentések esetében	89
Fizikai aktivitás és egészségnevelés	109
Olasz Lajos: Testgyakorlás, honvédelmi képzés, nemzetnevelés: A leventeintézmény a Horthy-korszakban	111
Telegdi Attila, Bognár József: A kettős karrier pedagógiai aspektusai: A gyorskorcsolya sportág szereplői	118
Beregi Erika, Bognár József: A tanulók fizikai aktivitásának szerepe az iskolai egészségnevelési programokban	127
Rucska Andrea, Perge Anna, Kiss-Tóth Emőke, Lakatos Csilla: Addikciók jelenléte a pandémia alatt a hátrányos helyzetű abaúji térségben	136
Karácsony Ilona ¹ , Gyulai-Balog Fanni ² , Pergel Mónika: A család szerepe a serdülőkori fogamzásgátlással kapcsolatos ismeretek közvetítésében	146
Bárány Edit: Környezeti neveléshez: A Világ Legnagyobb Tanórája	158

Tradíció és identitás **169**

- Vincze Tamás: Néprajzi ismeretek közvetítése a magyarországi tanítóképzésben a XX. sz. elejétől 1990-ig 171
- Juhász Eszter: A tradíció innovációjának kérdőíves vizsgálata a Debreceni Egyetem hon- és népismerettanár szakos hallgatóinak körében 182
- Podlovics Éva Lívia: Identitások és kultúrák között 193
- Szóró Ilona: Magyar állami gazdasági és szabadművelődési tanfolyamok (1946-1949) 199

Fejlesztő pedagógia **207**

- Kovács Krisztina: A német kisegítő iskoláztatás története magyar pedagógiai szaklapok tükrében 1867-1918 között 209
- Somogyi Tímea, Lajos Péter: A dadogás kötődésbeli kapcsolata 217
- Gál Anikó: A „hebegő és dadogó” gyermekek számára létrehozott tanfolyam az 1890-es évek végén Hódmezővásárhelyen 230
- Bácsi János, Bagi Bernadett: Beszédfejlesztés komplex fejlesztési keretben 236
- Hosszu Tímea: Biblioterápia a szemléletformálás szolgálatában 246

Képességek fejlesztése **255**

- Babály Bernadett, Bölcskei Attila: Vizuális-téri képességek értékelésére alkalmazott tesztek összehasonlító elemzése mérnökhallgatók körében elvégzett felmérések alapján 257
- Bölcskei Attila, Babály Bernadett, Szilágyi Brigitta: A téri intelligencia iskolai fejlesztésének hiányosságai Magyarországon a műszaki felsőoktatás nézőpontjából 268
- Réti Tamás: A zongora tárgy tantervi alakulása a XX. század első felében 282
- Németh-Czirok Ildikó: A flow áramlatélmény feltárása a zeneművészek körében 291
- Spiczéné Bukovszki Edit: Újszerű tanórai tanulási környezet, avagy „hozd magaddal a saját eszközödet” 299

A megküzdés pedagógiája	305
Erdei Róbert: A reziliencia jelentősége a jelenlegi helyzetben óvodás és kisiskolás korosztálynál	307
Tatárné Nagy Ágnes: Kuncogó: Konduktív etnopedagógia a fejlődés természetes támogatásáért	314
Pataky Nóra: A kognitív-viselkedéses intervenciók szerepe a szociális készségek fejlesztésében és a viselkedésproblémák kezelésében	319
Manojlovic Helena, Kovács Elvira: A szabaduló szoba, mint oktatási módszer	330

Nyelvészet-pedagógia

Frazeodidaktikai alapelvek a némettanárképzésben

Drahota-Szabó Erzsébet

**Szegedi Tudományegyetem, Szeged
Selye János Egyetem, Komárno
drahota-szabo.erzsebet@szte.hu**

Die Vermittlung von Phraseologismen ist eben kein einmaliges „Unterrichtsgeschäft“, sondern eine Daueraufgabe (Lüger, 2004:165).
[A frazeologizmusok közvetítése nem egy egyszeri „oktatási ügylet”, hanem egy állandó feladat.]

Bevezetés: A tanulmány témája

Induljunk ki abból a tényből, hogy a szövegkompetencia kulcskompetencia, hiszen a szöveg a kommunikáció alapegysége (vö. Drahota-Szabó, 2020:11).

A szöveget épülethez szoktam hasonlítani: mint ahogy egy házat is felépíthetünk egyes téglákból és előre gyártott elemekből is, a szöveget is megalkothatjuk úgy, hogy egyes szavakat kapcsolunk össze nagyobb egységekké, illetve úgy is, hogy „előre gyártott elemek”-et is beiktatunk a „nyelvi építmény”-be (vö. Drahota-Szabó, 2021:13). Ezek a „nyelvi előre gyártott elemek” a frazeologizmusok, amelyek minden írott és szóbeli szövegfajtában előfordulnak, s ezért mind a szövegrecepció, mind a szövegprodukciónak konstitutív elemei.¹

Ebből pedig az következik, hogy a némettanárképzésben is nagy hangsúlyt kell fektetni az oktatásukra. Ezt a felismerést bizonyítja az a tény is, hogy már nemcsak a szűkebb értelemben vett szókincsoktatásra vonatkozóan áll gazdag szakirodalom a rendelkezésünkre, hanem a frazeologizmusokat illetően is.² Mivel a frazeologizmusok is a szókincs részei, így a frazeodidaktika a szókincsdidaktika részét képezi.

¹ Vö. Lüger (2004:152k.): „[...] Formelhaftes und Vorgeprägtes [sind] sowohl für die Sprachproduktion wie auch für die Sprachrezeption von großer Wichtigkeit [...]: als Mittel zur Entlastung der Formulierungsarbeit, als Voraussetzung zur Verringerung des Verarbeitungsaufwands ist Phraseologisches, in einem weiteren Sinn verstanden, unerlässlich. Hinzu kommen Auswirkungen, die die Beteiligungsmöglichkeiten an fremdsprachlicher Kommunikation generell betreffen [...]”

² A szókincsoktatás didaktikai-metodikai aspektusaihoz vö. Storch, 2009:57-73. A frazeodidaktika kutatási tárgyához és feladataihoz vö. Winzer-Kiontke, 2010:250k.

A frazeodidaktika alapkérdései

A frazeologizmusok oktatása kapcsán két alapvető kérdés merül fel: Mit és hogyan? Azaz: mely frazeologizmusokat kell a leendő némettanároknak ideális esetben ismerniük és milyen módszerekkel kell ezeket az egyetemi oktatásban velük megismertetni, elsajátíttatni?

Ami a „Mit?” kérdését illeti: egy „örökérvényű” frazeologizmuslistát nyilvánvalóan nem lehet összeállítani, amely a német anyanyelvűek nyelvhasználata, pontosabban frekvenciavizsgálatokon alapul, hiszen a nyelv állandóan változik. A frazeológiai minimumot és a frazeológiai optimumot rendszeresen felül kell vizsgálni. Mindamellett ma már léteznek az oktatásban jól használható, az aktuális nyelvhasználattal kompatibilis szótárak és gyakorlókönyvek.³

A tanulmány célja

A fenti két fő kérdés közül a „Hogyan?” áll a tanulmány középpontjában. A vizsgálat alapjául a frazeodidaktikai szakirodalomból ismert fázis-modell és a frazeodidaktikai alapelvek szolgálnak. Ez utóbbiak közül kettőt tartok rendkívül relevánsnak: a kontrasztivitás és a szövegorientáció elvét.

Az írás célja annak a bemutatása, hogy ezek az alapelvek hogyan valósíthatók meg az egyetemi oktatásban, konkrétan a némettanárképzésben, illetve mennyire célravezetőek. A szövegorientáció gyakorlati alkalmazását egy szövegpélda elemzésével kívánom szemléltetni.

Elméleti háttér

A frazeologizmus fogalma

A frazeologizmusnak köztudottan sok definíciója létezik. A tág frazeologizmus-felfogás szerint a frazeologizmusok csoportjába különféle kötött, azaz állandósult szókapcsolatok tartoznak, a magyar terminológiával élve szólások, közmondások, közhelyek, szállóigék, kommunikatív formulák [ném. Routineformeln], kollokációk és funkciógés szerkezetek. Komplexitásuk és a szövegben betöltött szerepük szerint vannak közöttük mondatrésztértékűek és mondatértékűek is. Ami bennük közös: lexikális és formai stabilitás jellemzi őket, s emellett sokuknak idiomatikus a jelentése.

³ A frazeológiai optimum kérdéséhez vö. Lüger 2004:157k. A parömiológiai minimumhoz és optimumhoz vö. Drahot-Szabó, 2021:160-195. A frazeológiai szótárakhoz és gyakorlókönyvekhez lásd az irodalomjegyzéket: Drahot-Szabó, 2021:235-248.

Frazeológiai tematikájú munkáimban a következő definícióval dolgozom:

„Frazeologizmusok-on (frazeológiai egység-eken, frazémák-on) olyan kötött, reprodukálható és legalább két szóból álló állandósult kapcsolatokat értek, amelyeket lexikális és strukturális stabilitás jellemez. Tág felfogásomnak megfelelően az idomatikusságot nem tekintem a frazeologizmusok kötelező jegyének, csupán a polilexikalitást (hiszen szókapcsolatokról van szó, amelyek legalább két szót feltételeznek) és a rögzültséget (a komponensekben és a struktúrában, ami természetesen nem zárja ki a variánsok létezését)” (Drahota-Szabó, 2015:177).

A frazeológiai kompetencia fogalma

A frazeológiai kompetencia értelmezését illetően egyetértek Reder Annával (2015:75k.), aki ezen a következőt érti:

1. a tanulók képesek frazeologizmusokat szövegekben megérteni,
2. a frazeologizmusokat az adott szituációnak megfelelően használni és
3. a szövegeket további frazeologizmusok elsajátítására is használni tudják, azaz azokat a szövegekben azonosítani és autonóm módon elsajátítani képesek.

Kétségtelen, hogy a receptív és a produktív frazeológiai kompetencia között van különbség, de ez a szókincsre általában vonatkozik: az idegen nyelvet tanuló több szót és frazeologizmust ért meg, mint amennyit aktívan használ. Ez így van az anyanyelv esetében is. Reder abból indul ki, hogy mind a receptív, mind a produktív frazeológiai kompetencia kialakításának az ún. „Phrasembewusstsein” [frazématudatosság] a feltétele. A leendő némettanárok rendelkeznek már ugyan frazeológiai ismeretekkel az egyetemet megelőző tanulmányaikból is, de az említett „Phrasembewusstsein” - véleményem szerint - csak a frazeológiai elméleti alapok rendszerszintű, explicit elsajátításával alakítható ki.⁴

A három-fázis-modell

A frazeológiai kompetencia különböző lépésekben fejleszthető. A frazeodidaktikában általánosan ismert az ún. három-fázis-modell [ném. Drei-Phasen-Modell], amely a következő részekből áll (vö. Kühn, 1992):

1. a frazeologizmusok felismerése és megértése szövegekben,
2. gyakorlás és
3. használat az egyéni beszédprodukciónban.

Mindhárom fázis a szövegkompetencia fejlesztését célozza, azaz szövegek reflektált befogadását és a tartalmilag pontos, nyelvileg igényes szövegprodukción. A fázisok nem különülnek el élesen egymástól. Ha

⁴ Az elméleti ismeretekhez, a frazeologizmusok klasszifikációjához stb. vö. Drahota-Szabó, 2021:11-35.

például az elemzett szöveget irányított módon parafrázáljuk a hallgatókkal, azaz a szövegben előforduló frazeologizmusokat mint kötelezően használandó elemeket adjuk meg, akkor mindhárom fázist megvalósítjuk. Ez a fajta gyakorlat, azaz az irányított nyelvi közvetítés [ném. geleitete Sprachmittlung] azért is ajánlott, mert már nem négy, hanem öt alapkészséget különböztetünk meg. Az írott és a hallott szövegek értése, valamint az írásbeli és szóbeli beszédprodukciónak egy ötödik fejlesztendő készséggel egészül ki: a nyelvi közvetítéssel [ném. Sprachmittlung].

Frazeodidaktikai alapelvek

A fenti modell mellett a frazeodidaktika alapelveket is megfogalmaz. Lüger (2004) ezeket tizenkét frazeodidaktikai tézisben foglalja össze:

1. a frazeologizmusokat szövegbe ágyazottan kell tanítani/tanulni
2. a frazeologizmusok szemantikai-pragmatikai többletértékét csak a szituációs kontextus figyelembe vételével lehet felismerni
3. az ún. rutin-formulák (kommunikációs formulák) [ném. Routineformeln] közvetítése csak kommunikációs összefüggésekben lehetséges
4. mivel a rutin-formulák nemcsak mondatrész- és mondatértékűek, hanem szövegértékűek is lehetnek, a szövegprodukciónak fontos elemei
5. az interlingvális összehasonlítások először is a nyelvre való reflektálást szolgálják, az érzékenyítés eszközei; az összevetések segítenek felfedni a különbségeket; az összehasonlításoknak lehetőleg szövegben kell történniük
6. a frazeologizmusok bizonyos keretek között alkalmasak a nyelvi kompetencia és az országismereti tudás közvetítésére
7. a közvetítendő, azaz elsajátítandó frazeologizmusok körét meg kell határozni
8. a frazeologizmusokat elmélyülten, azaz részletesen és több szempont szerint kell feldolgozni
9. a frazeologizmusokat elsősorban passzív módon kell birtokolni
10. a frazeologizmusok használata túlzott kulturális közeledésként is értelmezhető
11. a frazeológiai kompetencia autonóm fejlesztésének centrális jelentősége van
12. az új médiák segíthetik az önálló tanulást.

A felsorolt tézisekkel egyetérthetünk. Néhányukra reflektálva a következő megállapításokat lehet tenni:

Az 1., a 2. és a 3. tétel összevonható, mint a szövegorientáció elve, hiszen a kontextust tágabban is értelmezhetjük. A kontextus jelenti egyrészt a nyelvi szövegkörnyezetet (vö. ném. Kontext), másrészt pedig a kommunikációs szituációt is. A kontextust tágabban értelmezve tehát ez nemcsak a szövegintern, hanem a szövegextern kontextust is jelenti (vö. Schütz, 2010). Abban Lügernek igaza van, hogy a szituációs

beágyazottság különösen a rutinszerűen használt kommunikációs formulák esetében fontos, hiszen csak így sajátítható el, hogyan kell kommunikációs aktusokat elindítani, lezárni, a beszélgetés folyamán visszakérdezni, egyetértést vagy egyet nem értést kifejezni stb.

A 7. tézis kétségtelenül igaz, ugyanakkor nem a frazeologizmusok oktatásának a hogyanjára vonatkozik, hanem a mit kérdésére.

A 6. tétel kapcsán megjegyzendő, hogy a német közmondás-minimum (ún. parömiológiai minimum) elsajátításával kétségtelenül nyelvtani, nyelvhelyességi tudás is rögzül. Az országismereti tartalmakkal összefüggésben hangsúlyozandó, hogy ezek közvetítésére különösen az ekvivalens nélküli frazeologizmusok alkalmasak. A kultúraspecifikus frazeologizmusok etimológiáját fel kell tárni, illetve a hallgatókkal - szótárak segítségével - feltáratni. Így teremthető meg a kapcsolat a frazeologizmus képi háttere, a szó szerinti jelentése és az idiomatikus jelentése között. Az elhomályosult motivációjú frazeologizmusokat így tehetjük újra motiválttá. Ezt a háttértudást a hallgatók később mint némettanárok a saját tanítási gyakorlatukban is felhasználhatják.

A kontrasztivitás elve

A hallgatóknak ismerniük kell nemcsak a frazeologizmusok fajtáit, hanem a kontrasztív frazeológia által megkülönböztetett ekvivalencia-típusokat is. A frazeológiai kompetencia tehát a fentiekén túl mindenképpen kiegészítendő a kontrasztív szemlélettel. Különösen igaz ez a leendő némettanárok esetében. A kontrasztív frazeológia alkalmazásával tudatosíthatók a messzemenő megfelelések, ill. a részleges megfelelések tárgyalásával segíthetjük az interferenciális hibák kiküszöbölését. Végül: az ekvivalens nélküli frazeologizmusok etimológiájának a feltárással kultúrtörténeti ismeretekre is szert tehetnek a hallgatók. Ezt az álláspontot képviseli Reder (2015:77) is:

„Das Prinzip der Wortschatzdidaktik bezüglich Kontrastivität und Interkulturalität ist auch für die Phrasemvermittlung wichtig. Das Herausfinden von Gemeinsamkeiten und Unterschieden von Phrasemen in L1, L2 und möglichst auch in L3 kann lernfördernd wirken. Darüber hinaus bietet die interkulturelle Behandlung von Phrasemen in der Unterrichtspraxis immer wieder die Möglichkeit, inhaltsorientierte Aktivitäten in die Spracharbeit zu integrieren. Es gibt bekanntlich Phraseme, bei denen die Bedeutungserschließung mit neuem enzyklopädischem und landeskundlichem Wissensgewinn einhergeht (z.B. *blauer Brief, ein Kopftuch tragen, Kaffe und Kuchen, Bier brauen* etc.).“

[A szókincsdidaktika elve a kontrasztivitásra és az interkulturalitásra vonatkozóan a frazémák közvetítésében is fontos. Az egyezések és a különbségek felfedése L1 és L2 között, illetve ha lehetséges, akkor L3 között is, segíti a tanulást. Ezen túlmenően a frazémák interkulturális szemléletű tárgyalása az oktatásban újra és újra azt a lehetőséget teremti meg, hogy a nyelvi oktatómunkánkba tartalmi orientációjú aktivitásokat integráljunk. Tudvalevőleg vannak olyan frazeologizmusok, amelyek jelentéseinek a felfedése enciklopédiai és országismereti tartalmakkal való gazdagodást is

jelent (például *blauer Brief, ein Kopftuch tragen, Kaffee und Kuchen, Bier brauen* etc.).] (Fordítás tőlem - D.-Sz. E.)

Lüger (2004:147) szerint a kontrasztív vizsgálatoknak is szövegbe ágyazottan kellene történniük (lásd fent 5. tézis). Véleményem szerint azonban az első lépésben a frazeológiai ekvivalencia-típusok rendszerszerű és szisztematikus feldolgozására van szükség, sok példa segítségével. A szövegszintű kontrasztív szemlélet akkor alakítható ki, ha a hallgatók először megismerik az ún. tertium comparationis fogalmát, azaz azt, hogy a forrás- és célnyelvi frazeologizmusokat milyen szinteken hasonlítjuk össze. Az egyes megfelelési típusokat explicit módon is ismerniük kell ahhoz, hogy a saját nyelvhasználatukban tudatosabbak legyenek, ill. majd a tanulói figyelmét is fel tudják hívni az esetleges szemantikai, formai vagy stiláris különbségekre, valamint az ún. hamis barátokra.⁵

A szövegorientáció, mint frazeodidaktikai alapelv

A szövegorientáció elve azt jelenti, hogy a frazeologizmusokat nem mint izolált elemeket tanítjuk, hanem szövegbe ágyazottan, szövegelemzések útján. A frazeologizmusok felismerése és megértése a szövegben történik, hiszen a jelentésük megfejtéséhez a szövegkörnyezet nyújthat segítséget: a szemantizálás [ném. Semantisierung] alapja a szöveg.

A szövegorientáció nemcsak a fentiek miatt ajánlott, hanem egyszerűen azért is, mert a hallgatók jellemzően legfeljebb a kötelező irodalmat olvassák el és azt is - megint csak: jellemzően - azzal az olvasási stratégiával, amely a legkisebb időráfordítást és erőbefektetést igényli. A szókincsbővítésnek azonban - így a frazeológiai kompetencia fejlesztésének is - az olvasás a leghatékonyabb módja. Az olvasásnak a német szakirodalom a következő fajtáit különbözteti meg:

1. detailliertes Lesen [részletes, részletekbe menő olvasás]
2. selektives Lesen [szelektív, válogató olvasás]
3. orientierendes Lesen [orientálódó, tájékozódó olvasás]
4. überfliegendes Lesen [átfutó olvasás] (vö. Ehlers, 2010:198).

A szövegfeldolgozás mélységét tekintve beszélhetünk felületes olvasásról [ném. flaches Lesen] és elaboráló olvasásról [ném. elaboratives Lesen] (vö. Ehlers, 2003:290).

Ha a frazeológiai kompetenciát, illetve általában a szövegkompetenciát akarjuk fejleszteni, akkor a szöveget részletekbe menően, elaboráló módon kell feldolgoznunk a hallgatókkal (vö. ném. detailliertes, elaboratives Lesen).

⁵ A kontrasztív frazeológia módszeréhez és az egyes ekvivalencia-típusokhoz sok példával megvilágítva vö. Drahot-Szabó, 2021:45-117.

Szövegelemzés

A szövegorientáció relevanciáját és működését egy autentikus szöveg segítségével mutatom be.⁶ A szöveg egy olyan szövegkonstituáló frazeologizmusra épül, amelynek két olvasata van: egy idiomatikus és egy szó szerinti, azaz a szókapcsolat frazeologizmusként és alkalmi szókapcsolatként is interpretálható. A beszélt nyelvi, tréfás stílusárnyalatú frazeologizmus a következő: *Vitamin B*. Jelentése: 'kapcsolatok'. A frazeologizmusban a *B* a német *Beziehungen*, azaz 'kapcsolatok' kezdőbetűjére utal (vö. Duden, 2013:802).

„Karriere durch Kontakte: Wie dir Vitamin B bei der Jobsuche hilft

Vitamine haben eigentlich einen guten Ruf. Je mehr, desto besser. Anders ist das beim sogenannten **Vitamin B**. Kein Wunder, denn der Buchstabe B ist ursprünglich auf die in diesem Zusammenhang weniger sympathischen Worte „**Beziehungen**“ und „**Bekanntschafte**“ zurückzuführen. Mit **Vitamin B** zu einem Job zu kommen, bedeutete früher, dass man jemanden kennen musste. Im besten Fall. Heute hat sich dieses **Vitamin B** allerdings in eine positivere Richtung weiterentwickelt. **Networking** ist ein Begriff, mit dem schon mehr Kandidaten etwas anfangen können. Und vor allem wollen.

Beim Stichwort Karriere denken die meisten Kandidaten immer noch an die gute alte Schule. Fleiß, Intelligenz und Motivation, das sind die Grundsteine für Erfolg im Beruf. Die Wissenschaft ist da allerdings bereits einen Schritt weiter. Nicht nur der Intelligenzquotient alleine spielt eine große Rolle, sondern auch die emotionale Intelligenz. Dazu gehört die Fähigkeit, **Beziehungen** aufzubauen, zu pflegen und - zu nutzen. Womit wieder **Vitamin B** ins Spiel kommt. Vielleicht wartet hier doch eine Möglichkeit, der Karriere auf die Sprünge zu helfen?

Was haben Zufriedenheit im Job, **Kontakte** und Karriere gemeinsam? Und wie hilft dir das bei der Suche nach dem geeigneten Job? Welche konkreten Schritte sind nötig, um aus deinem **Netzwerk an Kontakten** tatsächlich diejenigen herauszufiltern, die dir auch weiterhelfen? Wie gehst du vor, wenn du **Kontakte** in deiner Bewerbung für bestimmte Stellenangebote nennen möchtest? Gibt es auch Risiken, die bei der ganzen **Vitamin-B-Geschichte** wichtig sind? Rund um diese Fragen findest du hier Antworten. Kleiner Spoiler: **Kontakte** sind gut, Ehrlichkeit ist besser.

Karriere und Gesundheit: Vitamin B spielt eine Rolle!

Karriere und Gesundheit hängen eng zusammen. Das gilt auch für die mentale Ebene. Forscher haben herausgefunden, dass **Kontakte** und **Beziehungen** im Beruf eine direkte Auswirkung auf die Gesundheit haben. So hat ein Forscherteam in einer 20 Jahre dauernden Studie belegt, dass fehlende soziale Kontakte das Risiko, früher zu sterben, um mehr als das Doppelte erhöhen. Im Rahmen dieser Studie wurden Arbeitnehmer immer wieder regelmäßigen Check-Ups unterzogen, gesundheitlich beraten und die Ergebnisse protokolliert. Ein Großteil der verstorbenen Probanden hatte ein negatives Empfinden gegenüber seinem sozialen Umfeld im Job. Auffällig dagegen war die Gesundheit der Probanden mit positiven **Kontakten** zu Kollegen und Vorgesetzten und einer freundlichen und hilfsbereiten Einstellung.

Diese Studie der Universität von Tel Aviv zeigt zwar keinen direkten Zusammenhang auf, macht aber im Prinzip deutlich: Gute **Kontakte** im

⁶ Forrás: <https://stellenwerk.de/magazin/jobsuche/karriere-durch-kontakte-wie-dir-vitamin-b-bei-der-jobsuche-hilft> (2022.01.05.). A szöveg eredeti internetes megjelenési dátuma: 2020.10.07.

Arbeitsleben dienen der Gesundheit und damit auch der Karriere. In diesem Licht bekommt **Vitamin B** noch einmal eine ganz neue Bedeutung. Es geht nicht nur um **Kontakte**, die dir nutzen, sondern um echte freundschaftliche **Beziehungen**. Letztlich ist diese Fähigkeit das, was du brauchst, um ein erfolgreiches **Netzwerk** aufzubauen.

Vitamin B für die Karriere: 3 wichtige Schritte

Echte und freundschaftliche **Beziehungen** sind also essentiell für eine positive Karriere aus ganzheitlicher Sicht. Nun stellt sich die Frage: Wie baut man diese auf? Natürlich kennt jeder den Kollegen aus dem angrenzenden Büro und vielleicht auch noch die Gesichter aus der Teamrunde. Darüber hinaus gibt es aber noch viele weitere interessante Persönlichkeiten, die du kennenlernen solltest. Die folgenden drei Schritte helfen dir dabei, das berühmt-berüchtigte **Vitamin B** auf eine authentische Weise aufzubauen.

1. Reflexion der eigenen Situation. In jedem Job hast du tagein, tagaus mit Menschen zu tun. Aber in welcher **Beziehung** stehen sie eigentlich zu dir und welche **Beziehungen** pflegen diese **Kontakte**? Welche **Netzwerkpartner** kennen sich in bestimmten Fachbereichen besonders gut aus und wer ist immer offen, mal über den Tellerrand zu schauen? Dieser Schritt hilft dir dabei, Möglichkeiten auszuloten.
2. Präsent sein. **Vitamin B** baut sich nicht über Nacht auf. **Networking** ist Arbeit, die Zeit erfordert. Dazu gehört es, Firmenevents zu besuchen, einmal in andere Abteilungen zu schnuppern und auch auf Kongressen und Tagungen unterwegs zu sein, die mit deinem Fachbereich etwas zu tun haben.
3. **Kontakte** pflegen. Gerade beim Wechsel in einen neuen Job gehen schnell alle alten **Kontakte** verloren. Das ist nicht nur auf persönlicher Ebene schade, sondern betrifft auch deine Karriere. Regelmäßige Treffen mit ehemaligen Kollegen halten alle auf dem Laufenden.

Wer aktiv **Vitamin B** für seine Karriere nutzen will, der muss auf langfristige **Beziehungen** bauen. Ansonsten bekommt **dieses Vitamin** einen bitteren Beigeschmack, der sich letztlich sogar negativ auszahlen kann. Ein guter Anfang ist es, den Kollegen zuzuhören, Fragen zu stellen und sich aktiv mit dem Unternehmen auseinanderzusetzen.

Vitamin B in der Bewerbung: Grundregeln und Knigge

Gerade bei der Jobsuche ist es verlockend, auf **Kontakte** zu setzen, die bereits erfolgreich in einer Firma unterwegs sind. Tatsächlich schätzen Personaler Empfehlungen. Allerdings gibt es bei einer schriftlichen Bewerbung für ein Stellenangebot ein paar Grundregeln bezüglich **Vitamin B**.

- Sprechen Sie mit dem **Kontakt**, den Sie in Ihrer Bewerbung erwähnen wollen. Manchmal ist das einer Person gar nicht recht. Auch die Worte selber sollten offengelegt werden.
- Flüchtige **Bekannte** als Referenz anzugeben, kann schnell nach hinten losgehen. Was passiert, wenn der Personaler diesen **Kontakt** anfragt und er sich nicht erinnert?
- Deine **Kontakte** sollten schriftlich nur nebensächlich erwähnt werden. Der Hauptgrund, dich einzustellen, sind nach wie vor dein Können und deine Erfahrung. Du siehst: **Vitamin B** ist gar nicht so einfach, besonders wenn es um die Bewerbung auf Papier geht. Direkt im Vorstellungsgespräch lassen sich **Kontakte** einfacher ansprechen. Deswegen solltest du auf dein Bauchgefühl hören und manchmal lieber nichts riskieren.

Risiken und Nebenwirkungen: Vitamin B

Wie die echten Vitamine hat auch **Vitamin B** bei unsachgemäßem Gebrauch ein paar unschöne Nebenwirkungen. Karriere durch **Beziehungen** zu fördern, kann funktionieren, erfordert aber Fingerspitzengefühl und jede Menge Ehrlichkeit. Selbst der hilfsbereiteste Kandidat fühlt sich irgendwann ausgenutzt, wenn er nur noch als Vermittler von Stellenangeboten dient.

Auch die Kehrseite kann heikel werden: Würdest du einen Freund trotz fehlender Kompetenzen für einen Job empfehlen und dadurch deine eigene Karriere riskieren? Wie du siehst, herrschen rund um **Vitamin B** einige Grauzonen. Die sicherste Art, es zu konsumieren, ist daher wieder das Äquivalent zum echten **Vitamin**. Mit allem Drum und Dran. **Beziehungen** nur für die Karriere taugen nichts.“

Az első lépés természetesen az, hogy a hallgatókkal az egész szöveget elolvassuk, az elemzés csak ez után kezdődhet. A szöveget strukturáló frazeologizmus (*Vitamin B*) már a címben is szerepel, először ennek a jelentését kell kikövetkeztetni a szövegkörnyezetből.

Mire a hallgatók egyetemi kurzus keretében frazeológiát tanulnak, addigra már megalapozott szövegnyelvészeti ismeretekkel rendelkeznek. Annak érdekében, hogy ezek ne maradjanak izolált ismeretek, építeni kell rájuk a frazeológiai kurzuson is. A fenti szöveget szövegszemantikai vizsgálatnak vethetjük alá. Kikerestethetjük a közös szemantikai jeggyel bíró szavakat és kifejezéseket, azaz izotópiavizsgálatot végeztethetünk. A szöveget átszövő *Vitamin B* egy izotópiát alkot a következőkkel: *Beziehungen, Kontakte, Networking, Netzwerk* (a szövegben fent a kiemelések tölem - D.-Sz.E.). Ha tágabban értelmezzük az izotópiát, akkor a szemantikai jegyeik alapján még több szó tartozik ide (pl. *Karriere, Erfolg, erfolgreich* stb.).⁷

A szövegszemantikai elemzés az ún. komplex izotópia vizsgálatára is alkalmas ad (vö. ném. komplexe Isotopie; Gross 1990:136). A *Vitamin B* ugyanis a szöveg több pontján dupla kódolást tesz lehetővé, azaz a frazeológiai jelentése mellett a szövegkörnyezet implikálja a szó szerinti jelentést is:⁸

„Vitamine haben eigentlich einen guten Ruf. Je mehr, desto besser. Anders ist das beim sogenannten **Vitamin B**.“

„Ansonsten bekommt **dieses Vitamin** einen bitteren Beigeschmack, der sich letztlich sogar negativ auszahlen kann.“

„**Wie die echten Vitamine** hat auch **Vitamin B** bei unsachgemäßem Gebrauch ein paar unschöne Nebenwirkungen.“

„Die sicherste Art, es zu konsumieren, ist daher wieder das Äquivalent zum **echten Vitamin**.“

A következő lépésben kikerestetjük a szövegből a többi frazeologizmust és ezeket frazeológiai szótárakban azonosítatjuk. Hasznos az internetes keresés is (www.google.de), hiszen az adott frazeologizmust számtalan autentikus szövegkörnyezetben olvashatják a hallgatók, így a jelentésvariánsokra is fény derül, illetve a korrekt forma, a morfoszintaktikai jegyek is rögzülnek. A konkordancia-programok (pl. MicroConcord, MultiConcord) használata is ajánlott (vö. Lüger, 2004:163). A legfontosabbnak azonban azt tartom, hogy a hallgatók nyomtatott frazeológiai szótárakat is vegyenek a kezükbe, elsősorban a Duden frazeológia-szótárát (Duden, 2013). A hallgatók egy saját frazeologizmus-listát készítenek maguknak oly módon, hogy kiírják a szótárból a frazeologizmus kodifikált alakját és jelentését. Hessky és Ettinger

⁷ Az izotópielemzéshez vö. például Gross, 1990:135-140.

⁸ A kettős olvasaton alapuló ún. literalizációs játékhoz vö. Drahot-Szabó 2021:147k.

(1997:XXXVIII-XL) szótárunkban ajánlanak egy munkalapot, amely a németül tanulóknak segítségül szolgál a személyes frazeologizmusgyűjteményük összeállításánál. Ezen a munkalapon is szerepel, hogy a tanuló adja meg a frazeologizmus parafrázisát és az ekvivalenst a másik nyelvben, jelen esetben a magyarban (Hessky & Ettinger, 1997:XXXIX), feltéve, hogy az egyáltalán létezik.

A fenti szövegben a következő frazeologizmusokat kell a hallgatóknak azonosítaniuk:

- *ins Spiel kommen* ← *jmdn./etw. ins Spiel bringen* = 'jmdn./etw. in etw. einbeziehen' (vö. Duden, 2013:699k.) (a szövegben: 'a kapcsolatokat játszanak (szerepet); a kapcsolatokat latba vetni')
- *jmdm./einer Sache auf die Sprünge helfen* = ugs.; 'jmdm. (durch Hinweise, Zureden o. Ä.) weiterhelfen; etw. unterstützen, fördern' (vö. Duden, 2013:704) ('valakit talpra állítani; rávezetni valakit valaminek a nyitjára'; a szövegben: 'a karriert előmozdítani')
- *tagein, tagaus* = 'jeden Tag; alle Tage hindurch; immer wieder' (vö. Duden, 2013:738) (m. *nap mint nap*)
- *über den Tellerrand (hinaus)blicken / (hinaus)schauen* = 'über seinen eingeschränkten Gesichtskreis hinausblicken (um etw. richtig einzuschätzen)' (vö. Duden, 2013:744) (a szövegben: 'a horizontját, a látókörét tágítani')
- *über Nacht* = 'unerwartet schnell; plötzlich' (vö. Duden, 2013:521) (m. *egy csapásra*)
- *jmdn. auf dem (österr.: am) Laufenden halten* = 'jmdn. ständig über alles Neue informieren' (vö. Duden, 2013:457) ('folyamatosan, állandóan tájékoztatni valakit'; a szövegben: 'jól informálnak lenni'; *képből lenni*)
- *mit allem Drum und Dran* = ugs.; 'mit allem, was dazugehört' (vö. Duden, 2013:169) ('minden kísérő körülménnyel; mindennel, ami hozzátartozik, ami vele jár')
- *die alte Schule* = 'die früher herrschende Richtung' (vö. Duden, 2013:1411) ('a régi iskola; a régi elvek').

A szókincsgyarapítás jegyében nemcsak a szűkebb értelemben vett frazeologizmusokat, hanem az ún. monofrazémákat is ki kell keresni a szövegből:

- *die Grauzone* = (wohl nach engl. *grey area*) 'Übergangszone; Grenzbereich; zwielichtiger oder zweifelhafter Bereich, besonders zwischen Legalität und Illegalität' (vö. DUW, 2003:675) ('határzóna, határeset, határterület')
- *das Fingerspitzengefühl* = (ohne Plural) 'Feingefühl; Einfühlungsgabe im Umgang mit Menschen und Dingen' (vö. DUW, 2003:546) ('finom, kifinomult érzék').

Végezhetünk a hallgatókkal olyan szövegelemzést is, amelynek a célja a *Vitamin B* előnyeinek és a veszélyeinek az összegyűjtése. Ezeket az érveket kiegészíthetik a hallgatók a saját gondolataikkal, esetleges saját tapasztalataikkal, azaz a szöveg alapján egy vitát is folytathatunk, amely a produktív szövegkompetencia fejlesztésének egy másik módja.

Összegzés

A leendő némettanároknak - mint minden idegen nyelvet tanulónak - legfőképpen két dolgot kell elsajátítaniuk: a lexikát és a nyelvtani szabályokat. Ami a lexikát illeti: ez nemcsak szavakból áll, hanem állandósult szókapcsolatokból, azaz frazeologizmusokból is. A frazeológiai kompetencia a szövegértés és a szövegalkotás feltétele.

A frazeologizmusok oktatására, elsajátítására vonatkozóan a frazeodikatikai szakirodalom ajánlásokat fogalmaz meg. Az alapelvek közül itt a két legrelevánsabb állt a középpontban: a kontrasztivitás és a szövegorientáció. Kontrasztivitás nélkül, azaz a német mint idegen nyelvnek a magyar anyanyelvvél való összevetése nélkül nyelvi tudatosság és érzékenység nem alakítható ki. A szövegorientáció létjogosultságát pedig - a módszer hatékonysága mellett - az támasztja alá, hogy szövegekben kommunikálunk. A szövegkompetencia tehát a kulcskompetenciák legfontosabbika.

Irodalomjegyzék

- Drahota-Szabó E. (2015). *Fordíthatóság, fordíthatatlanság és ami között van. A kultúraspecifikus nyelvi elemek átültetéséről*. Szeged: Grimm.
- Drahota-Szabó, E. (2020). Theorie und Praxis bei der Förderung der Textkompetenz angehender Deutschlehrer. In Braxatorisová, A., Drahota-Szabó, E., Mészáros, A., & V. Szabó, L. (szerk.), *Sprache - Diskurs - Kontext. Auslandsgermanistik im 21. Jahrhundert* (pp. 11-36). Komárno: J.-Selye-Universität.
- Drahota-Szabó, E. (2021). *Deutsche Phraseologie aus intra- und interlingualer Perspektive*. Imst: Alphabet Wörterbuchverlag.
- Duden (2013). = Der Duden in zwölf Bänden. Das Standardwerk zur deutschen Sprache. Bd. 11. *Redewendungen. Wörterbuch der deutschen Idiomatik*. [4., neu bearbeitete und aktualisierte Auflage]. Berlin, Mannheim, Zürich: Dudenverlag.
- DUW (2003). *Duden Deutsches Universalwörterbuch*. [5., überarbeitete Auflage]. Mannheim, Leipzig, Wien, Zürich: Dudenverlag.
- Ehlers, S. (2003). Übungen zum Leseverstehen. In Bausch, K.-R., Christ, H., & Krumm, H.-J. (szerk.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (Kapitel 57, pp. 287-292). Tübingen, Basel: A. Francke Verlag.
- Ehlers, S. (2010). Leseverstehen. In Barkowski, H., & Krumm, H.-J. (szerk.), *Fachlexikon Deutsch als Fremdsprache* (pp. 197-198). Tübingen, Basel: A. Francke Verlag.
- Gross, H. (1990). *Einführung in die germanistische Linguistik*. München: Iudicium Verlag.
- Hessky, R., & Ettinger, S. (1997). *Deutsche Redewendungen. Ein Wörter- und Übungsbuch für Fortgeschrittene*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Kühn, P. (1992). Phraseodidaktik. Entwicklungen, Probleme und Überlegungen für den Fremdsprachenunterricht und den Unterricht Deutsch als Fremdsprache. In Zöfgen, E. (szerk.), *Idiomatik und Phraseologie*. Tübingen: Narr Verlag.

- Lüger, H.-H. (2004). Idiomatiche Kompetenz - ein realistisches Lernziel? Thesen zur Phraseodidaktik. *Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung, Sonderheft 7*, 121-169.
- Reder, A. (2015). Überlegungen zu Tendenzen in der Phraseodidaktik. In Feld-Knapp, I., Heltai, J., Kertes, P., Palotás, B., & Reder, A. (szerk.), *Interaktionen. Festschrift für Katalin Boócz-Barna* (pp. 74-88). Budapest: Ungarischer Deutschlehrerverein.
- Schütz, A. (2010). Der Kontext. In Barkowski, H., & Krumm, H.-J. (szerk.), *Fachlexikon Deutsch als Fremdsprache* (pp. 167-168). Tübingen, Basel: A. Francke Verlag.
- Storch, G. (2009). *Deutsch als Fremdsprache. Eine Didaktik. Theoretische Grundlagen und praktische Unterrichtsgestaltung*. Paderborn: Wilhelm Fink Verlag.
- Winzer-Kiontke, B. (2010). Die Phraseo-Didaktik. In Barkowski, H., & Krumm, H.-J. (szerk.), *Fachlexikon Deutsch als Fremdsprache* (pp. 250-251). Tübingen, Basel: A. Francke Verlag.

A nyelvtanár szerepe(i) a változó pedagógiai kultúrában

Sárvári Tünde

**SZTE Juhász Gyula Pedagógusképző Kar
Német és Német Nemzetiségi Tanszék, Szeged
sarvari.erzsebet.tunde@szte.hu**

Az idegennyelvtanár a jelenlegi törvényi szabályozók értelmében minden iskolatípusban taníthat. Ez azt jelenti, hogy a nyelvtanárképzés során a tanárjelöltnek meg kell ismernie a 6-18 éves diákok életkori és nyelvi sajátosságait, el kell sajátítania egy olyan módszertani eszköztárat, amely lehetővé teszi számára, hogy eredményesen közvetítse az adott idegen nyelvet és kultúrát ennek az érdeklődési körét és igényeit tekintve nagyon eltérő célcsoportnak. A képzés során azt is figyelembe kell venni, hogy a 21. században már a nevelés-oktatás egyetlen színterén sem elegendő a diszciplináris tudás megléte; az alkalmazható tudás megszerzése áll a fejlesztés fókuszában. A tanulás már nem a tudás átvitelét jelenti, hanem egy aktív folyamatot, amelynek során az előzetes ismeretekre építve a tanuló saját maga konstruálja, hozza létre a tudást. A leendő nyelvtanároknak ebben a tanulási folyamatban kell megtalálniuk a helyüket, a szerepüket.

Gyakran olvashatjuk, és az osztálytermi kutatómunka során magunk is tapasztalhatjuk, hogy a tanárjelöltek módszertani kultúráját nagymértékben befolyásolja az, ahogy őket tanították. Nyelvszakos hallgatóknál még napjainkban is megfigyelhető, hogy a nyelvtani-fordító, vagy más néven olvasó-fordító módszer elemeit alkalmazzák, annak ellenére, hogy az 1990-es évek óta elméletileg Magyarországon is a kommunikatív nyelvoktatási módszerrel folyik a nyelvoktatás, és a képzés során is ezekkel a módszerekkel ismerkedhetnek meg. Az olvasó-fordító módszer azonban nem teszi lehetővé, hogy fejlődjön a nyelvtanulók nyelvi cselekvőképessége, pedig a Nemzeti alaptanterv szerint ez lenne a modern élő idegennyelv-oktatás elsődleges célkitűzése.

Jelen tanulmány célja egyrészt áttekinteni, hogy a különböző nyelvtanítási módszerek tükrében milyen szerep hárult a nyelvtanárra, illetve ezek közül mely elemeket lehetne adaptálni a modern idegennyelv-oktatásra. Másrészt megvizsgáljuk, hogy a 21. század nyelvtanárának milyen tanári kompetenciákkal kell rendelkeznie, milyen szerepet kell betöltenie a 21. század köznevelésében, milyen tanári tevékenységek segítségével érheti el, hogy a nyelvórák megfeleljenek a modern pedagógiai kultúra elvárásainak.

A nyelvtanítás módszereiről

Az idegen nyelvek ismerete minden korban hasznos tudásnak számított. Intézményes keretek között azonban először a középkori kolostori iskolákban tanítottak idegen nyelvet. Mivel akkoriban a latin nyelvtudás volt a világ megismerésének kulcsa, ezt a klasszikus, vagy holt nyelvnek tekintett idegen nyelvet tanították évszázadokon keresztül Európában, így Magyarországon is. Mint arra azonban Bárdos (2005:33) is rámutat, „a legtöbb esetben a nemzeti nyelvek a latinnal szemben küzdöttek felemelkedésükért, és így történhetett, hogy néhány évszázad alatt Európa beszélt latinsága osztálytermi produkcióvá silányult”, és a modern idegen nyelvek tanítása kapott nagyobb szerepet.

A középkortól napjainkig sokat változott a pedagógiai kultúra és benne a (nyelv)tanár szerepe. Ennek köszönhetően a nyelvi tartalom közvetítésének, valamint a készségek kialakításának és fejlesztésének számos módszertani eszköze áll a nyelvtanulók és a nyelvtanárok rendelkezésére. Bárdos (2005) az élő idegen-nyelvtanítás történetét összefoglaló művében 12 módszert tárgyal:

- ✓ nyelvtani-fordító módszer
- ✓ direkt módszer
- ✓ olvastató módszer
- ✓ intenzív módszer
- ✓ audiolingvális módszer
- ✓ audiovizuális módszer
- ✓ kognitív módszer
- ✓ cselekedtető módszer
- ✓ néma módszer
- ✓ tanácskozó módszer
- ✓ szuggesztópédia
- ✓ kommunikatív módszer.

Az említett módszerek közül a német mint idegennyelv-oktatásban elsősorban a nyelvtani-fordító, az audiolingvális, az audiovizuális és a kommunikatív módszer játszott jelentős szerepet (vö. Funk, 2010; Neuner & Hunfeld, 1993), ezért a továbbiakban ezekre a nyelvtanítási módszerekre fókuszálunk. A módszerek rövid leírásánál bemutatjuk, mely nyelvi tartalmak közvetítése, illetve mely készségek kialakítása és fejlesztése volt az adott módszer fő célja, illetve hogyan kívánta elérni ezt a célt. A cél elérésének módja fontos tényező vizsgálatunk szempontjából, mert nagymértékben befolyásolja a nyelvtanár szerepét.

A nyelvtani-fordító módszer

Az első kanonizált módszernek a nyelvtani-fordító vagy más néven olvasó-fordító módszer tekinthető. Talán nincs a nyelvoktatásnak még egy olyan módszere, amely a sok kritika ellenére (néha ugyan kicsit módosult

formában, de) újra és újra megjelenne a nyelvórákon. Ez a hagyományosnak vagy klasszikusnak is nevezett módszer a klasszikus nyelvek (ógörög, latin, szanszkrit) tanításához kapcsolódik. Ezt a módszert vették át a 18. század végén, a 19. század elején, amikor modern idegen nyelveket kezdtek tanítani a gimnáziumokban.

A nyelvtani-fordító módszer két fontos eleme (mint arra az elnevezés is utal) a nyelvtan és a fordítás. A nyelvtant deduktív módon közelíti meg, és a fordítást tekinti a nyelvtanulás fő, társadalmilag is hasznosítható céljának. A deduktív megközelítésnek köszönhetően a nyelvtanulás a szabályok bemagolásából és írásos gyakorlatokból állt, a nyelvtan tanítása pedig szabálytanítássá vált.

Ez a módszer elsősorban frontális tanításra alkalmas, ezért azokban az iskolákban, ahol a tanterv szerint csak alacsony óraszámokban tanítják az idegen nyelvet, illetve nincs mód a csoportbontásra, gyakran folyamodnak a nyelvtanárok ma is ehhez a módszerhez. A nyelvtani-fordító módszer azonban nem nyelvtanítás, hanem a nyelvről tanítás. A nyelvhelyesség a nyelvtudás egyik legfontosabb fokmérője, a nyelvi hibákat szégyenteljes, kerülendő jelenségeknek tekinti.

A nyelvtani-fordító módszer tankönyveiben egy-egy lecke témája egy-egy nyelvtani jelenség volt. Minden leckéhez tartozott egy kétnyelvű szólista és egy nyelvtani gyakorlatsor, ahol a nyelvtanulók a megismert nyelvtani jelenséget gyakorolhatták. A nyelvtani-fordító módszer jellegzetes feladattípusai közé tartozik a kiegészítéses gyakorlat (Ergänzungsübung), az átalakításos gyakorlat (Umformungsübung), valamint a kétirányú fordítás (Hin- und Rückübersetzung).

Ennél a módszernél az írás és az olvasás volt az elsődleges cél. A célnyelvi kultúrából csak az irodalom megismerését tartotta fontosnak, ezért az olvasott szövegek gyakran irodalmi művek voltak. A nyelvtudás másik fontos fokmérője (a nyelvhelyességen túl) a fordításképesség volt (vö. Funk, 2010; Neuner & Hunfeld, 1993).

Az audiolingvális módszer

A nyelvészet és a nyelvpedagógia világában bekövetkezett változások miatt a nyelvtani-fordító módszert egyre több kritika érte. Elsősorban az audiolingvális módszer előfutárának tekinthető direkt módszer képviselői mutattak rá arra, hogy a nyelvtani-fordító módszer a modern, élő nyelveket is a holt nyelvek szabályai és eszközei alapján tanítja, és a diákok nem a nyelvet tanulják (Sprachkönnen), hanem a nyelvről tanulnak (Sprachwissen). A direkt módszer az írott nyelv helyett a beszélt nyelvet állította a nyelvtanítás középpontjába.

Ezt az elvet követte az audiolingvális módszer is, amely tudatosan szétválasztotta a négy alapkészséget (beszédértés, olvasott szöveg értése, beszédkésztség, íráskésztség), és közülük a beszédértés, illetve a beszédkésztség fejlesztését helyezte előtérbe. Ez az USA-ban megjelenő módszer a II. világháború kitörése után terjedt el szélesebb körben, amikor egyre nagyobb szükség volt idegen nyelvet beszélő tolmácsokra. A

háború után is nagy igény mutatkozott az idegennyelv-tudásra, ezért lehetővé kellett tenni, hogy ne csak az elitképzés, hanem a széles népréteg számára is elérhető legyen a nyelvoktatás.

Az audiolingvális módszer tankönyveiben az új anyag bemutatása általában párbeszédekben történik, amelyeket a tanulók utánpótlással és ismétléssel sajátítanak el. Legjellemzőbb gyakorlattípus az ún. drill (Drillübung), amely általában a nyelvi laborban (Sprachlabor) kerül begyakorlásra.

Ez volt az első nyelvtanítási módszer, amely technikai eszközöket is használt a nyelvórán. A nyelvi laboron kívül fontos szerep jutott a táblának, a képeknek, a diaképeknek, az epizskópnak, az írásvetítőnek és a televíziónak is (vö. Funk, 2010; Neuner & Hunfeld, 1993).

Az audiovizuális módszer

Az audiovizuális módszer gyökerei Franciaországban találhatóak, és bár kialakulására nem volt hatással az audiolingvális módszer, annak egyfajta továbbfejlesztett változatának tekinthetjük. A módszer alapjait képező tananyagokat a francia CREDIF (Centre de recherche et d'étude pour la diffusion du français) kutatóintézet dolgozta ki.

Erre a módszerre is a beszédközpontúság jellemző. Az új anyagot ebben az esetben is párbeszéd formájában vezették be, de azokat mindig összekötötték valamilyen képi szemléltetéssel (pl. tankönyvi kép, sorozatkép, diakép), hogy egyértelművé tegyék az adott szituációt. A magnetofon és a diavetítő az audiovizuális nyelvórák elengedhetetlen kellékeivé váltak.

Annak ellenére, hogy az audiovizuális módszer nem helyez nagy hangsúlyt a nyelvtani magyarázatokra, használja az audiolingvális módszerre jellemző drilleket. A módszer felépítésének elveit (bemutatás, magyarázat, ismétlés, elmélyítés) a későbbiek folyamán más módszerek is átvették (vö. Funk, 2010; Neuner & Hunfeld, 1993).

A kommunikatív módszer

Az 1970-es évektől kezdve még nagyobb lett az igény a használható nyelvtudásra. Egyre többen utaztak külföldre dolgozni vagy nyaralni, és egyre több kommunikációs eszköz (telefon, rádió, televízió) állt rendelkezésre, ahol nemcsak anyanyelven lehetett kommunikálni. Kiszélesedett a nyelvtanulók célcsoportja is. A felnőttek és a fiatalok mellett egyre több gyermek is elkezdett idegen nyelveket tanulni. Ezért új szemlélet vált szükségessé az idegennyelv-didaktika területén.

A nyelv strukturalista megközelítését felváltotta a pragmatika nyelvfelfogása. A pragmatika a nyelvet kontextusba helyezi, és az emberi cselekvés eszközének tekinti. Modern idegen nyelveket azért tanulunk, hogy kommunikálni tudjunk a célnyelvi országban, hogy megértessük

magunkat másokkal, hogy megértsük az idegen nyelven hozzánk jutó információkat (televízió, rádió, újság, könyv, internet).

Mivel az idegennyelv-tanulás elsődleges színtere az iskola lett, a módszer kialakulását nagymértékben befolyásolták az új pedagógiai nézetek is. A tanórákon a diákok érdeklődése és szükségletei kerültek előtérbe, ezek határozták meg a tananyagot. A nyelvtanítás célja a tanulók idegen nyelvi kommunikatív kompetenciájának megalapozása és fejlesztése, amelynek alapja a négy alapkészség fejlesztése. A nyelvtant már nem a nyelvtanulás céljának, hanem eszközének tekintették, és induktív módon közvetítették. Egyre nagyobb szerepet kapott az önálló tanulóvá válás, az élethosszig tartó tanulás elve, ezért a tanulók megismerhettek nyelvtanulási stratégiákat is, amelyek segítik őket nyelvtudásuk önálló ápolásában és fejlesztésében, valamint újabb nyelvek elsajátításában (vö. Funk, 2010; Neuner & Hunfeld, 1993).

A kommunikatív nyelvkönyvekben is számos párbeszédet találhatunk, de megjelennek a különböző autentikus szövegtípusok is. Ennél a módszernél már nem beszélhetünk jellemző feladattípusokról, csak gyakorlatsorokról (Übungssequenzen), amelyek a kommunikációt (1) előkészítik, (2) felépítik, (3) strukturálják és (4) szimulálják, illetve valódi kommunikációs helyzetek (Neuner, 1990a, 1990b).

Módszer - megközelítés - didaktikai-metodikai elvek

Az 1980-as évektől kezdve változást figyelhetünk meg a terminológiában. Egyre gyakrabban van szó az ún. 'post-method' korszakról, és az idegennyelv-didaktikai szakirodalomban a módszer (Methode, method) szó helyett egyre gyakrabban találkozhatunk a megközelítés (Ansatz, approach) elnevezéssel. Néhány példa (a teljesség igénye nélkül) a németnyelvű szakirodalomból: kommunikativer Ansatz, interkultureller Ansatz, dramapädagogischer Ansatz.

Funk (2010:941) utal arra, hogy a nyelvoktatásban nem egy uralkodó módszer, hanem didaktikai-metodikai elvek sora létezik, amelyek a jó oktatás alapját képezik. A nyelvtanárnak a következő elveket kell figyelembe vennie az óratervezés során (Funk et al., 2014:17-22):

- ❖ kompetenciaalapú megközelítés
- ❖ sikerorientáltság
- ❖ cselekvésközpontúság
- ❖ feladatközpontúság
- ❖ interakciók alkalmazása
- ❖ kontextualizáció
- ❖ személyközpontúság
- ❖ tanulók aktiválása.

A nyelvtanári szerepekről

Az alkalmazott nyelvtanítási módszerek változása a nyelvtanári szerepek változását is jelentette. Míg a nyelvtani-fordító módszernél a tanár volt a tudás letéteményese, aki a nyelvtani szabályokat deduktív módon magyarázta el a diákok számára, napjaink megváltozott pedagógiai kultúrájában a frontális osztálymunka egyeduralma és a tanár központi szerep már a múlté.

Az audiolingvális és az audiovizuális módszer virágkorában a nyelvtanár anyanyelvi beszélő volt. A nyelvórákon csak az adott idegen nyelvet használták, az anyanyelvet teljes mértékben száműzték. Mivel azonban a nyelvoktatás elterjedésével egyre több nyelvtanárra volt szükség, az anyanyelvi beszélők mellett megjelentek a képzett nyelvtanárok is, akik a tanított nyelvet maguk is idegen nyelvként sajátították el. A helyes kiejtés biztosítása érdekében (mint korábban már láttuk) egyre több technikai eszközt alkalmaztak, ahol a hanganyagokat anyanyelvi beszélők mondták fel. A technika térhódításával a nyelvtanár részben háttérbe szorult, és egyes kritikusok szerint csak technikus feladatokat (Medientechniker) látott el.

A kommunikatív módszer a tanulók érdekeit, szükségleteit állítja előtérbe, így a nyelvtanár csak segíti, támogatja a nyelvtanulási folyamatot. A nyelvórán az indirekt, kooperatív, tanulóközpontú munkaformák alkalmazásának köszönhetően a diákok válnak a nyelvóra aktív szereplőivé, a nyelvtanár moderátori, facilitátori szerepbe kerül. Ez a szerepkör (különösen a hibajavításnál) kiegészül egy mediátor szereppel, hiszen a nyelvtanárnak tudnia kell, melyik hibát, mikor, ki és hogyan javítsa (vö. Sárvári, 2021).

Mint arra John Hattie (2009, 2013) gyakran idézet kutatása is utal, a hatékony oktatás legfontosabb eleme a tanári kompetencia. Ha a tanárok nem jók, nem lesz jó az oktatás sem. De milyen kompetenciákkal rendelkezik a jó (nyelv)tanár? Hogyan jut a (nyelv)tanár ezeknek a kompetenciáknak a birtokába? Ezek a kérdések különösen aktuálisak napjainkban, hiszen 2022. szeptember 1. napjától Magyarországon egy új tanárképzési modell kerül bevezetésre. A tanárszakos hallgatókat képző intézményeknek át kell gondolniuk, milyen tudást, képességet, attitűdöt, azaz milyen tanári kompetenciákat és hogyan szeretnének fejleszteni a képzés 10 féléve során, hogy végzős hallgatóik a 21. század elvárásainak megfelelő tanárokká válhassanak. Ezért a következő fejezetben megvizsgáljuk, milyen kompetenciákra van szüksége a 21. század nyelvtanárának, és hogyan juthat ezek birtokába.

A nyelvtanári kompetenciák fejlesztése

A tanári kompetenciák megalapozása a tanárszakos hallgatókat képző felsőoktatási intézményekben kezdődik. A tanári felkészítés közös követelményeit, valamint az egyes tanárszakok képzési és kimeneti

követelményeit Magyarországon rendelet határozza meg. Ennek értelmében a tanárképzésben megszerezhető tanári tudást, készségeket és képességeket nyolc kompetenciaterülethez soroljuk (a tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről szóló 8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet 2. melléklete):

- a tanuló személyiségének fejlesztése, az egyéni bánásmód érvényesítése
- a tanulói csoportok, közösségek alakulásának segítése, fejlesztése
- a szakmódszertani és a szaktárgyi tudás
- a pedagógiai folyamat tervezése
- a tanulás támogatása, szervezése és irányítása
- a pedagógiai folyamatok és a tanulók értékelése
- a kommunikáció, a szakmai együttműködés és a pályaidentitás
- az autonómia és a felelősségvállalás.

A felsorolás alapján sokan úgy vélhetik, hogy a szaktárgyi tudás kivételével ezekre a kompetenciaterületekre elsődlegesen a neveléstudományi és szakdidaktikai kurzusoknak kell felkészíteni a tanárjelölteket. Ez részben igaz is, hiszen ha megnézzük a neveléstudomány és a szakdidaktika területéhez tartozó kurzusleírásokat, ez a cél explicit módon meg is fogalmazódik. Implicit módon azonban minden tanárképzésben meghirdetett kurzus oktatójának saját gyakorlatával kellene jó példát mutatnia arra, hogyan fejlesszük tanítványaink személyiségét, hogyan segítjük és fejlesszük a csoportok, közösségek alakulását, hogyan tervezzük a pedagógiai folyamatot, hogyan támogassuk, szervezzük és irányításuk a tanulást, hogyan értékeljük, milyen szakmai együttműködésre van mód az adott szakon, mire figyeljünk a kommunikáció során, hogyan fejleszhető a pályaidentitás, az autonómia és a felelősségvállalás.

A szakdidaktikai kurzusok így abban segíthetnének, hogy a megélt tapasztalatokra reflektálva tudatosuljon a hallgatókban, mit miért csináltak úgy, és induktív módon felfedezhetnék az ezzel kapcsolatos elméleti háttérrel, majd maguk is alkalmazhatnák a megszerzett ismereteket saját tanítási gyakorlatukban. Ez az eljárás mód felelne meg legoptimálisabban az ún. ESRA-modellnek (Ziebell, 2006:35), ahol a rövidítés a német Erfahrung [tapasztalat] - Simulation [szimuláció] - Reflexion [reflexió] - Anwendung [alkalmazás] szavak kezdőbetűiből képzett mozaikszó. Ennek megalapozásaként szakdidaktikai kurzusaimat a modell egy korábbi változata, az ún. SERA-modell alapján építem fel, ahol az adott témát a hallgatók a gyakorlati életből vett példa segítségével közelítik meg, és az így szerzett tapasztalatokra reflektálva jutnak el a szükséges elméleti háttérhez, amit azután egy-egy feladatban, illetve későbbi tanítási gyakorlatukban alkalmazhatnak (vö. Sárvári, 2018, 2020).

A tanárszakos hallgatók a záróvizsga részeként saját fejlődésüket értékelő dokumentumgyűjteményt, ún. portfóliót készítenek, amelyben reflektálnak a képzés különböző területein elsajátított tanári kompetenciáikra, azok integrálására, alkalmazására saját szakmai

gyakorlatukban. Évek óta tartok a Szegedi Tudományegyetem Német és Német Nemzetiségi Tanszékén portfóliókészítést segítő szemináriumot a végzős hallgatók számára. Annak érdekében, hogy fejlődjön nyelvszakos hallgatóink reflexiós készsége és önértékelése, a nyelvtanárjelölteknek készült európai portfóliót, az ún. EPOSTL-t (Newby et al., 2007) használom. Az EPOSTL a tanári tudásra, különböző kompetenciákra és döntésekre vonatkozó területekkel kapcsolatos leírásokat hét csoportba osztja (Newby et al., 2007:13):

- kontextus
- módszertan
- erőforrások
- óratervezés
- az órai munka
- önálló tanulás
- a tanulás értékelése.

A szakdidaktikai képzés keretében a legtöbb területtel már részletesen foglalkoztunk, de az iskolai gyakorlat teszi lehetővé, hogy a hallgatók kipróbálják a szakdidaktikai előadások és szemináriumok keretében megszerzett ismereteiket a gyakorlatban is, és lehetőség szerint készségszintre fejlesszék azokat. Ezt támogatja az ún. tanítást kísérő szeminárium, amely (mint arra az elnevezés is utal) a tanárszakos hallgatók összefüggő egyéni tanítási gyakorlatát kíséri. Célja, hogy a hallgatók a szemináriumvezetővel közösen az egyéni szakmai gyakorlatuk során szerzett tapasztalataikat problémaközpontúan, elemző, reflektáló jelleggel dolgozzák fel.

Az EPOSTL „tudok” „képes vagyok” formában megjelenő leírásai elősegítik, hogy a hallgatók helyesen és szakszerűen tudjanak reflektálni saját tanári kompetenciáik fejlődésére, saját tanári szerepükre.

A nyelvtanári szerepkör sokszínűségének bemutatásához a szeminárium első és utolsó óráján is alkalmazok egy táblázatot, amely 11 olyan foglalkozásnevet tartalmaz, amely gyakorló nyelvtanárok szerint a tanári szerepeket hűen tükröző metafora lehet: varázsló/bűvész, szülésznő/bába, edző, menedzser, kertész, színész, bohóc, művész, animátor, karmester, állatidomár (vö. Schart & Legutke, 2012:14-15). A szemináriumon megbeszéljük, melyik foglalkozás melyik tanári tevékenységgel mutat hasonlóságot, milyen tényezők befolyásolhatják, mikor melyik tanárszerepre van szükségünk.

Az említett EMMI rendelet értelmében az idegen nyelv és kultúra szakos tanároknak magas, legalább C1 szintű, használható nyelvtudással, interkulturális kommunikatív kompetenciákkal is rendelkezniük kell a képzés végére. A nyelvtanárképzés több olyan kurzust is tartalmaz, amely a hallgatók kommunikatív nyelvi kompetenciájának fejlesztését tűzi ki elsődleges célként. Természetesen minden előadáson és szemináriumon is fejlődik a hallgatók célnyelvi szövegértése és szövegalkotása, hiszen a kurzusok munkanyelve mindig az adott idegen nyelv. Ezért, bár az elkészítendő portfólió nyelve magyar, a tanítást kísérő szemináriumon is fontos, hogy a hallgatók az adott idegen nyelven is képesek legyenek a

reflexióra és az önértékelésre. Ehhez nyújt segítséget az európai portfólió német nyelvű változatát (EPOSA: Europäisches Portfolio für Sprachlehrende in Ausbildung), amelynek használatával továbbfejlesztjük a német szakos hallgatók szakszókincset, és lehetővé tesszük, hogy a célnyelvet metanyelvként tudják használni.

Az EPOSTL-ban meghatározott területekkel kapcsolatos tudást elsősorban a szakdidaktikai kurzusokon sajátítják el a hallgatók, hiszen a szakdidaktikai előadások és szemináriumok célja a hallgatók szakmódszertani felkészítése a nyelvtanáraokra váró feladatokra. Ehhez azonban nyelvészeti, irodalom- és kultúratudományi ismeretekre is szükségük van. Az olyan módszertani témakörök esetén, mint például a szókincs vagy a nyelvtan tanítása, a hallgatók előzetes nyelvtanulási tapasztalatain kívül nélkülözhetetlenek a nyelvtanárképzésben megszerzett nyelvészeti ismeretek is. A célnyelvi kultúra közvetítésének módszereit ugyan a szakdidaktika keretein belül ismerik meg a nyelvtanárjelöltek, de az adott célnyelvi ország kultúrájával elsősorban az irodalomtudományi és az országismereti kurzusokon foglalkoznak részletesebben. Jó lenne, ha ezeken a szemináriumokon is rendszeresen lehetőség nyílna a hallgatókat aktiváló tevékenységekre: pár- és csoportmunkákra, kooperatív munkaformákra, projektekre, felfedezettő tanulásra stb.

Ahhoz, hogy a hallgatók nyelvtanárként megfeleljenek a modern kor elvárásainak, és tanácsadóként, illetve moderátorként tervezzék és valósítsák meg a nyelvórákat, ismerniük kell olyan tanulói tevékenységeket, munkaformákat, amelyek lehetővé teszik a tanulók aktiválását és az 1.5. fejezetben leírt további didaktikai-metodikai elvek megvalósulását. Ha esetleg korábban, a köznevelésben nem volt módjuk ezek megismerésére, akkor legkésőbb most, a tanárképzésben kellene erre nagy hangsúlyt fektetnünk.

A nyelvtanárjelölteknek ezzel egyidejűleg el kell sajátítaniuk a megfelelő tanári nyelvhasználatot is. Képesnek kell lenniük arra, hogy az órát a célnyelven tartsák meg, illetve el kell tudni dönteniük, mikor helyénvaló a célnyelv használata. Arra is fel kell készülniük, milyen stratégiákat alkalmazhatnak, ha a diákok nem értik a célnyelvet. Véleményem szerint szükség lenne olyan szemináriumra a tanítási gyakorlatok megkezdése előtt, ahol a tanárjelöltek a célnyelvi tanári beszédet gyakorolhatják.

Megszerzett tanári kompetenciáikat a (nyelv)tanárok egész életen át fejlesztik. Természetesen most is igaz, hogy gyakorlat teszi a mestert, de nagy segítséget jelentenek a továbbképzések, a szakmai konferenciák, a műhelymunkák is. Másrészt nagy szerepe van az önképzésnek. Fontosnak tartom, hogy már a tanári felkészítés szakaszában megismertessük a hallgatókat ezekkel a lehetőségekkel.

Összegzés

A változó pedagógiai kultúra nagymértékben befolyásolja a nyelvtanárok szerepkörét is. Az intézményes keretek között megvalósuló nyelvtanulás tekintélyes múltra tekint vissza, ahol a különböző hatásoknak köszönhetően mindig más és más módszerrel próbálták közvetíteni a nyelvtanárok az idegen nyelvet és kultúrát a nyelvtanulók felé. Az eltérő módszerek, megközelítések eltérő tanári szerepeket vártak el a nyelvtanártól.

Jelen tanulmány aktualitását az adta, hogy 2022. szeptember 1. napjától Magyarországon a tanárképzés új modelljét vezetik be felmenő rendszerben. Célszerű átgondolni, milyen kompetenciákra van szüksége a jövő tanárnemzedékének változó pedagógiai kultúránkban. Ezért röviden áttekintettük a német mint idegennyelv-tanításban jelentőséggel bíró módszereket, és a nyelvtanár szerepének legfontosabb változásait. A történeti áttekintés után néhány jó gyakorlatot láthattunk arra, hogyan alapozzuk meg és fejlesztjük a nyelvszakos hallgatók tanári kompetenciáit a Szegedi Tudományegyetem Német és Német Nemzetiségi Tanszékén.

Ahhoz, hogy hallgatóinkat felkészítsük arra, hogy helyt tudjanak állni korunk változó pedagógiai kultúrájában, fontos, hogy a tanárképzésben ne csak magas szintű szaktárgyi és szakmódszertani ismeretekkel vértessük fel őket. Segítsük elő, hogy elhivatott pedagógusok legyenek, pozitív attitűdjük alakuljon ki saját munkájuk szakszerű reflektálása és az együttműködés iránt, valamint legyen igényük szakmai felkészültségük folyamatos fejlesztésére.

Irodalomjegyzék

- A tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről szóló 8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet 2. melléklete.*
- Bárdos J. (2005). *Élő nyelvtanítás-történet*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Funk, H. (2010). Methodische Konzepte für den Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht. In H.-J. Krumm, Ch. Fandrych, B. Hufeisen, & C. Riemer (szerk.), *Deutsch als Fremd und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. 1. Halbband* (pp. 940-952). Berlin u.a.: de Gruyter.
- Funk, H., Kuhn, Ch., Skiba, D., Spaniel-Weise, D., & Wicke, R. E. (2014). *Aufgaben, Übungen, Interaktion*. dll (=Deutsch lehren lernen 4). München: Klett-Langenscheidt.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning*. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. London & New York: Routledge.
- Hattie, J. (2013). *Lernen sichtbar machen*. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von „Visible Learning“, besorgt von Wolfgang Beywl und Klaus Zierer. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Neuner, G. (1990a). Die gegenwärtige Situation: Grundlagen, Prinzipien und Übungsformen einer kommunikativ-pragmatisch orientierten Methodik des Fremdsprachenunterrichts. In G. Neuner, M. Krüger, & U. Grever (szerk.), *Übungstypologie zum kommunikativen Deutschunterricht* (pp. 13-15). Berlin u.a.: Langenscheidt.

- Neuner, G. (1990b). Zum Wandel der Prinzipien und Übungsformen in der Fremdsprachenmethodik. In G. Neuner, M. Krüger, & U. Grever (szerk.), *Übungstypologie zum kommunikativen Deutschunterricht* (pp. 7-12). Berlin u.a.: Langenscheidt.
- Neuner, G., & Hunfeld H. (1993). *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. Eine Einführung*. Fernstudieneinheit 4. Berlin u.a.: Langenscheidt.
- Newby, D., Allan, R., Fenner, A-B., Jones David, B., Komorowska, H., & Soghikyan, K. (2007). *Európai portfólió nyelvtanárjelölteknek. Reflexiós eszköz a nyelvpedagógus-képzés számára*. Letöltés <http://archive.ecml.at/mtp2/FTE/html/EPOSTL.pdf> [2021.12.01].
- Sárvári, T. (2018). Idegennyelvtanár-képzés kicsit másképp: Egy pilotprojekt első tapasztalatai. In Karlovitz, J. T. (szerk.) *Elmélet és gyakorlat a neveléstudományok és szakmódszertanok köréből* (pp. 261-268). Komárno: International Research Institute.
- Sárvári, T. (2020). Schlüsselfiguren des frühen Deutschunterrichts: Deutschsprachige Primarstufenlehrerbildung in Szeged. In Klein, Á., Márkus, É., & Meier, J. (szerk.), „Auf die Lehrenden kommt es an“. *Konferenz zum 200jährigen Jubiläum der deutschsprachigen Primarschullehrerausbildung in Ungarn* [= Beiträge zur Fachdidaktik 5] (pp. 76-93). Wien: Praesens.
- Sárvári, T. (2021). *Zu den Leitfragen der Unterrichtsplanung und -gestaltung im DaF-Unterricht*. Szeged: JGYFK.
- Schart, M., & Legutke, M. (2012). *Lehrkompetenz und Unterrichtsgestaltung*. DLL (= Deutsch lehren lernen 1). München: Klett-Langenscheidt.
- Ziebell, B. (2006). Leitlinie für erfolgreiche Lehrerfortbildung. In M. Becker-Mrotzek, U. Bredel, & H. Günther (szerk.), *Kölner Beiträge zur Sprachdidaktik. Mehrsprachigkeit macht Schule 4* (pp. 31-44). Köln: Gilles und Francke.

Játék a nyelvvel: Német nyelvi struktúrák játékos köntösben a középiskolai idegennyelv-oktatásban

Szabó-Szász Dorottya

**SZTE JGYPK Nemzetiségi Intézet
Német és Német Nemzetiségi Tanszék, Szeged
Kecskeméti Bolyai János Gimnázium, Kecskemét
szasz.dorottya.szte@gmail.com
szasz.dorottya@kbjg.hu**

Minél több nyelvvel ismerkedünk meg életünk során, annál inkább kitárul előttünk a világ. Egy idegen nyelvvel való első találkozás és az idegen nyelven való magabiztos kommunikáció között azonban hosszú az út, amelyet leginkább nyelvtani szabályok nehezíthetnek meg (Szász, 2020:199). A hibásan rögzült nyelvi szabályszerűségeket gyakran csak nagyon nehezen tudjuk kijavítani, ezért már a nyelvtani struktúra elsajátításának kezdetén érdemes a helyes nyelvhasználat érdekében különböző módszertani technikákkal élni.

A 21. századi nyelvoktatás egyértelműen a kommunikációt helyezi előtérbe, hiszen a beszéd által értethetjük meg magunkat legkönnyebben a minket körülvevő világgal. A kommunikatív didaktika az idegen nyelvek grammatikájára olyan eszközként tekint, amely lehetővé teszi a sikeres interakciót.

A magyar tankönyvpiacon elérhető német nyelvkönyvek többsége már a kommunikatív didaktika elveit veszi alapul, és beépíti a párbeszédre, prezentációkon alapuló gyakorlatokat a nyelvóra menetébe. Ezek a tankönyvi gyakorlatok a diákok számára sokszor nem motiváló tényezők, egyrészt mert a példapárbeszédet pár perc alatt lefolytatják, másrészt mert nem aktivizálják a diákok kreatív gondolkodási képességeit.

De „*a gyerek játék közben tanul. És a legfontosabb, hogy megtanul játszva tanulni*” (Swaab, 2017:21). Barbarics, Rózsahegyiné és Wintsche szerint „A játék joggal tekinthető a logikus gondolkodásra nevelés és a szociális készségek fejlesztési eszközének”, ezáltal áthelyezve a sablonos, már-már rutinszerűvé vált gyakorlást egy izgalmasabb, motiválóbb és hatékonyabb környezetbe.

A fentiek alapján abból a hipotézisből indulok ki, miszerint az idegennyelv-oktatás területén is kiemelt fejlesztő hatással bírnak a német nyelvi szabályszerűségek rögzülését beszédközpontú környezetbe helyező gyakorlatok és játékok.

Jelen tanulmány első felében bemutatom a kommunikatív didaktika és a nyelvtanítás közötti viszonyrendszert, kitérek a tanóraba ágyazott játékok fejlesztő szerepére, majd az idegennyelv-órákon használt játékos gyakorlatok típusaira. A tanulmány második felében középiskolai némettanári tevékenységem során gyakran használt, a német nyelvi szerkezetek rögzülését szolgáló játékos, kommunikatív, kis eszközigényű gyakorlatokat mutatok be. A választott játékok mindegyike megfelelő

példaként szolgál a bemutatott játéktípusokra. A kiválasztásnál törekedtem arra, hogy olyan gyakorlatokat mutassak be, amelyek a középiskolai németóráimon motiválták a diákjaimat, néhány játék olyan sikeresnek bizonyult, hogy újrajátszást is kértek a tanulóim.

Játék a nyelvvel - játék a nyelvtannal

Ahogy az anyanyelvi beszélő is úgy kezd el a körülötte élőkkel kommunikálni, hogy őket utánozza, a nyelvtanuló első szárnypróbálgatásai is hasonlóan alakulnak (Sárvári 2019, 2021).

A 2020 szeptemberétől felmenő rendszerben bevezetett Nemzeti alaptanterv (Kormány 5/2020. (I. 31.) Korm. rendelete a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet módosításáról) (a továbbiakban Nat 2020) alapvető célként határozza meg a tanulók cselekvőképességének, nyelvi kifejezőeszközeinek fejlesztését. Mindezt olyan szituációkba ágyazott gyakorlatokon keresztül kívánja elérni, amelyek a tanulók érdeklődésének és életkori sajátosságainak középpontjában állnak. Jelentős a tanulók kommunikációs képességeinek fejlesztése annak érdekében, hogy az általuk tanult idegen nyelven a munka világába lépve magabiztosan, probléma nélkül tudjanak boldogulni. A Nat 2020 kiemeli „a hatékonyság és eredményesség érdekében feltétlenül szükséges a fejlesztési területek integrált megközelítése, beleértve a nyelvtani ismeretek életkornak és nyelvi szintnek megfelelő, funkcionális átadását”.

A nyelvtanár arra törekszik, hogy a tanulók aktívan vegyenek részt a tanulási folyamatban, arról azonban gyakran elfeledkezünk, hogy az aktív órai részvétel nem azonos a kognitív aktivitással (Fauth & Leuders, 2018:3). E tekintetben választ kell keresnünk a *honnan - hová - hogyan* kérdésekre, és olyan kommunikatív gyakorlatokkal, játékokkal kell támogatnunk a tanulók aktivitását, amelyek kiváltják azt a kognitív választ, melynek során a diákoknak egyértelművé válik, mit miért csinálnak, s képesek a tanult nyelvi fordulatokat autentikus, a hétköznapi élet szituációinak megfelelő kontextusban alkalmazni.

1. ábra. A kognitív aktivitás elérésének lehetséges lépései Fauth és Leuders (2018) alapján



Az imént említett hármas kérdéscsoport a tanóra tervezésének fázisait reprezentálja. A *honnan?* kérdés esetén érdemes abból kiindulni, milyen nyelvi szerkezetekkel ismerkedett meg a tanuló az elmúlt tanórákon, milyen nyelvi szinten helyezkedik el, továbbá mi jellemzi érdeklődési körét. A *hová?* kérdés ideális megválaszolása a fent idézett Nat 2020-irányelv, amely a tanulók tevékenységközpontúságára, folyékony beszédre, produktív nyelvhasználatára épít. Tapasztalatból sokan tudjuk, hogy ennek elérése nem egyenes folyamat, hanem akadályok, hátráltató külső és belső tényezők teszik komplikálttá a nyelvelsajátítási folyamatot. A nyelvtanár tisztában van az egyes játékok és gyakorlatok céljával, sőt a globális célok elérése érdekében alkalmazza az adott technikát. A részcélok elérésére választott gyakorlatok alkalmazásának okát a tanulókkal is ajánlott megbeszélni, hiszen így ők is átlátják saját nyelvtanulási szakaszukat. A *hogyan?* kérdés megválaszolása komplex látásmódot, az első két kérdés tudatos átgondolását igényli. Számos gyakorlat és játék közül választhatunk, amelyek a diákok hétköznapijaiban is bizonyára gyakran előfordulnak (gondoljunk - a teljesség igénye nélkül - az Activity, a Tabu, barkochba játékokra), ezért a játékszabályok ismeretében könnyebben boldogulnak a játék felépítésével. Ezek azonban nem minden szituációban és nyelvi struktúránál használhatók hatékonyan, ezért az alapos átgondolást elősegítendő, a következő fejezetben a játékok és gyakorlatok fejlesztő szerepére koncentrálok.

A nyelvtani játékok fejlesztő szerepe

A mindennapi gyakorlat sokszor nem teszi lehetővé, hogy 45 perces tanórákba sűrítsünk komplexebb, gondolkodást igénylő szóbeli gyakorlatokat és játékokat, mindazonáltal nyelvtanárként célunk, hogy diákjaink a tanórákon a lehető legtöbbet használják az idegen nyelvet. A nyelvtani szerkezetek begyakorlásának produktív készségeket fejlesztő szakaszában olyan játékokat választunk - ha választunk - általában, amelyek a kommunikáción alapulnak, és elsősorban a produktív készség és a nyelvhelyesség összehangolását teszik lehetővé. A szituatív játékok azt várják el a diákoktól, hogy belehelyezkedjenek egy szituációba, problémákat oldjanak meg, gondolkodjanak és kooperáljanak. Nézzük meg azokat a további készségeket és képességeket, amelyek a szituatív nyelvtani játékokon keresztül fejleszthetők!

Barbarics, Rózsahegyiné és Wintsche (2019) munkája a játékok több aspektusára irányítja a figyelmünket. A játék mindig *élményeket* tartogat a játékosok számára, s az újrajátszhatóságot magukon hordozó gyakorlatok a változatossággal teszik motiválóbba a feladatvégzést. Előnyös, ha egy-egy játékot több játékos társal is lejátszik a tanuló, hiszen a partnerek más-más személyiséget, nyelvi szintet, gondolkodásmódot és játékos típust mutatnak meg. A *szociális készségek fejlesztése* tehát élménygyűjtés által, megoldandó problémákon keresztül realizálódik úgy, hogy nyelvi nehézségek és kérdések esetén egymás támogatásával jutnak előre a diákok.

Egy szituációs nyelvi gyakorlatnál a grammatikai struktúra gyakorlásán túl lényeges elem, hogy a nyelvtanuló ne csak azt érezze a játékban, hogy kiemelt figyelmet kell szentelnie a nyelvtani jelenség helyes alkalmazására, mert az megnehezítheti a kommunikációt, szorongást válthat ki belőle. Figyeljünk arra, hogy a játék legalább annyira igényelje a *kreativitást* és az egyéni gondolatok szárnyalását, mint a nyelvhelyességet.

Vannak helyzetek az életben is, amikor nehéz problémákat kell megoldanunk. A jól kiválasztott kommunikatív játékok nemcsak a *problémamegoldó képességet* fejlesztik, hanem egy megfelelő *stratégia* kiválasztásában és felépítésében is segíthetnek. Itt ismét szót ejthetünk a *szociális képességek*, a *kooperáción*, *együttműködésen* alapuló szemléletről, hiszen megoldást találni közös gondolkodás útján a legkönnyebb.

A nyelvtanárok egyik legnagyobb ajándéka, hogy a minket körülvevő világ minden érdekessége, problémája, a diákok érdeklődését jellemző témák mind tananyagként szolgálhatnak. Ha tehát egy szituatív nyelvtani gyakorlatot a középpontba helyező játékot érdeklődést és kíváncsiságot felkeltő tematikába burkolunk, a diákok különböző témákban való jártassága, a *világról való tudása* bővül. Információk közötti *összefüggések felismerésére*, *szókincsbővítésre* is kiválóan alkalmasak a kommunikatív nyelvtani gyakorlatok.

A kommunikáción alapuló nyelvtani játékok típusai

A nyelvtanulás során a kommunikáción alapuló gyakorlat megválasztásán, vagyis a játék típusán túl számos tényező figyelembevételre szüskés. Funk és munkatársai (2019:26) összefoglalják azokat a nyelvtanulási keretek között használatos gyakorlattípusokat, amelyek az írásbeli és szóbeli kommunikáció fejlesztésének mérföldkövei, míg Michalak és Ulrich (2018) a nyelvtani szerkezetek szituációba ágyazott lehetőségeit sorakoztatja fel. A következőkben úgy mutatom be a fent említett szerzők megközelítéseit, hogy azokat a klasszikus (társas)játékok jellemzőivel párosítom.

A kommunikáció összetettségét úgy tudjuk megválasztani, ha a tanulók kérdés-feleleten, párbeszédre, diktáláson vagy az egyik legkomplexebb kommunikációs gyakorlaton, a vitán alapuló gyakorlatokat végeznek el.

2. ábra. Kommunikáción alapó nyelvtani játékok gyakoribb típusai és jellemzői. Funk et al. (2019) és Michalak és Ulrich (2018) alapján

		<i>probléma-orientált konszenzuskeresés</i>	<i>előre kigondolt tárgyak kitalálása</i>	<i>fiktív világ megteremtése</i>	<i>vizuális képleírás</i>	<i>egyszerű információcsere</i>
Az elvégzendő feladat szerint	<i>párbeszéd, dialógus</i>	X		X		X
	<i>kérdés-felelet</i>	X				
	<i>barkochba-típusú</i>		X			
	<i>diktálás</i>				X	
	<i>vita</i>					X
A résztvevők száma szerint	<i>páros</i>	X	X	(X)	X	X
	<i>csoportos</i>	X	X	X	(X)	
Versengés szerint	<i>kooperatív</i>	X	X	X	X	X
	<i>konfrontatív/kompetitív</i>					
Megvalósuló célok szerint	<i>kreativitás fejlesztése</i>	X	X	X	X	
	<i>problémamegoldó képesség fejlesztése</i>	X		X	X	
	<i>világról való tudás bővülése</i>			X		(X)
	<i>szókincs bővítés</i>	X	X	X		(X)
	<i>élményszerzés</i>		X	X	X	

Különbséget kell azonban tenni a kérdés-feleleten alapuló és a barkochba-típusú játékok között, hiszen míg az előbbinél többnyire a kiegészítendő, addig az utóbbinál az eldöntendő kérdések dominálnak, amelyek a német nyelvben más szórendi felépítést gyakoroltatnak a tanulókkal. Tipikusan ilyen gyakorlatok a problémaorientált konszenzuskeresésen és az előre kigondolt tárgyak kitalálásán alapuló kommunikációs játékok. A diktálás esetén érdemes arra figyelni, hogy a kommunikáció gyakran csak az egyik fél feladata, a másiké az aktív figyelem fenntartása és a diktált információk feljegyzése. Ha egy kép kinézetének leírása a feladat, segíthet, ha a kissé passzívabb fél barkochba-típusú kérdéseket tehet fel, ezzel is elősegítve a kölcsönös kommunikációt.

A résztvevők száma szerint különbséget szoktunk tenni egyéni, páros és csoportos (több fős) játékok között. A kommunikáción alapuló nyelvoktatás alapvetően a kooperációra épít, így az egyéni játékokról itt nem ejtek szót. A fenti táblázatból azonban jól látszik, hogy a csoportos játékok sem tűnnek megfelelőnek, hiszen a cél az egy főre jutó beszédidő maximalizálása. Ez

azonban csak abban az esetben valósítható meg, ha páros, maximum három fős csoportokban játszanak a tanulók. Ahogyan arról már korábban is szóltam, az oktatás-nevelési feladatok közé tartozik a szociális kompetencia fejlesztése, azaz a munka világában elvárt együttműködési képesség erősítése. Ennek érdekében elkerülendő a konfrontációra épülő, versenyzés alapú, kommunikációt előtérbe helyező nyelvtani gyakorlatok; helyettük a kooperatív játékokat részesítsünk előnyben!

A gyakorlatok során a globális célok elérésén- ti. a nyelvtani szerkezetek gyakorlásán és a kommunikációs készségek fejlesztésén - túl az előző fejezetben felvázolt képességek jól megválasztott tematikával és feladattípussal fejleszthetők.

A következő fejezet minden említett feladattípusra olyan, saját középiskolai tanítási gyakorlatomból vett példákat hoz, amelyek a nyelvtani struktúrákat kommunikációs eszközökkel kötik össze.

Játsszunk! Játékok A2-B2-ig

Ez a fejezet a középiskolai németórákon kipróbált és a diákok által kedvelt kommunikációs gyakorlatokat tartalmazza. A játékok tematikája az aktuálisan tárgyalt témakörök szerint változtatható, az itt leírtak továbbgondolásra sarkallnak. Egyes játéktípusokban a nyelvtani struktúra is megváltoztatható, hiszen a játékok típusa nem minden esetben kötött. A játékokat, nyelvtani struktúrákat már a kommunikációs, azaz az alkalmazás szakaszában ajánlott beépíteni. Az itt felvázolt játékokat és gyakorlatokat a fent bemutatott típusok és célok mentén mutatom be, ügyelve arra, hogy a játékok kis eszközigényűek legyenek. A gyakorlatok nagy előnye, hogy többségük kis kiegészítéssel vagy változtatással jól áthelyezhető online térbe, így a digitális oktatás során is lehetőség van a kommunikáció fejlesztésére. Az itt közölt játékok reprezentatív példaként szolgálnak, hiszen a középiskolai németóráimon már kipróbált, a diákjaim körében közkedvelt gyakorlatokról van szó. A játékok A2-B2-ig terjedő nyelvi struktúrákat ölelnek fel. A szóbeli kommunikáció tudatosítását minél korábban ajánlott elkezdni, s már A2 nyelvi szinten is találunk olyan nyelvi jelenségeket, melyek könnyen beilleszthetők szituatív környezetbe. Néhány játék alapja és további variációi megtalálhatók Dreke és Lind (2018) és Rehlinghaus (2019) kommunikatív játékokkal kapcsolatos könyveiben.

Problémaorientált konszenzuskeresés

Nyelvtani struktúra: kötőszavak és szórend (A2-től)

Az elvégzendő feladat szerint: kérdés-felelet, dialógus

Ajánlott csoportlétszám: 2-3 fő

Versengés szerint: kooperatív

Megvalósuló célok:

- nyelvtani jelenség rögzítése
- szókincsbővítés
- szociális kompetencia fejlesztése (egymásra figyelés)

Szükséges eszközök: szituációs kártyák a tanult témához kapcsolódóan, szerepkártyák

A gyakorlat elvégzése:

A tanár felvázol egy problémát, amelyet konszenzussal tudnak a diákok megoldani (pl. születésnap buli megszervezése, látogatás lemondása stb. - az adott tematikához illeszkedően). Minden diák húz egy szerepkártyát, amely azt mutatja meg, milyen szerepet tölt be a szituációban. A tanár minden 2-3 fős csoportnak kioszt továbbá megadott számú szituációs kártyát, melyeken a beszélgetés irányának megváltoztatását célzó szituációkat olvashatnak a diákok. A diákok elkezdik megoldani a tanár által felvetett problémát. Hangjelzésre az éppen soron következő felhúzó egyet a szituációs kártyákból, és az azon látható információt beépíti a beszélgetésbe. A beszélgetés addig zajlik, amíg minden szituációs kártya el nem fogy.

Előre kigondolt tárgyak kitalálása

Nyelvtani struktúra: eldöntendő kérdések (Ja-Nein-Fragen) (A1-A2-től)

Az elvégzendő feladat szerint: barkochba-típusú

Ajánlott csoportlétszám: 2-15 fő

Versengés szerint: kooperatív

Megvalósuló célok:

- nyelvtani jelenség rögzítése
- szókincsbővítés
- élményszerzés
- szociális kompetencia fejlesztése (egymásra figyelés)

Szükséges eszközök: újságokból kivágott/ internetről gyűjtött képek (10-15 db)

A gyakorlat elvégzése:

A tanár kihelyezi az asztalra az összegyűjtött fotókat. Egy tanuló alaposan megnézi a képeket, majd kiválaszt egyet, amellyel kapcsolatban kérdéseket fog megválaszolni. A csoport többi tagja eldöntendő kérdéseket tesz fel neki, a kérdések számát ajánlott maximalizálni (10-15 kérdés). A kérdések által összegyűjtött információkat jegyzetelhetjük a táblára. A tanulók együttműködésére, egymásra figyelésére ebben a játékban kifejezetten fel kell hívni a figyelmet. Miután a megadott mennyiségű kérdést feltették a tanulók, megtekinthetik a képeket, és kitalálják, melyik fotó volt az osztálytársuk által eredetileg kiválasztott.

Fiktív világ megteremtése

Nyelvtani struktúra: időhatározói mellékmondatok, időbeliséget kifejező kötőszavak

Az elvégzendő feladat szerint: párbeszéd, dialógus

Ajánlott csoportlétszám: 2-4 fő

Versengés szerint: kooperatív

Megvalósuló célok:

- nyelvtani jelenség rögzítése
- szókincsbővítés
- élményszerzés
- kreatív gondolkodás fejlesztése
- szociális kompetencia fejlesztése (egymásra figyelés)

Szükséges eszközök: történetkockák (akár papírból hajtogatva, saját szimbólumokkal ellátva)

A gyakorlat elvégzése:

Minden csoport kézhez kap 2-3 történetkockát. A tanár elkezd egy történetet. A tanulócsoporthoz dob a kockával, és összeköti az előző mondatokat és a dobott képet a megfelelő kötőszavak egyikével. A játék előre meghatározott dobásig folytatódik. Nehezíthető a játék és fejleszthető a koncentrációs készség azáltal, hogy a diákok minden, előzőleg megadott mondatot és történetszaklat megismételnek.

Vizuális képleírás

Nyelvtani struktúra: képleírás kifejezőeszközei/ melléknévragozás/ elöljárószók (Wechselpräpositionen)

Az elvégzendő feladat szerint: diktálás

Ajánlott csoportlétszám: 2 fő

Versengés szerint: kooperatív

Megvalósuló célok:

- nyelvtani jelenség rögzítése
- szókincsbővítés
- szociális kompetencia fejlesztése (egymásra figyelés)

Szükséges eszközök: a tárgyaló témával kapcsolatos képek, rajzok

A gyakorlat elvégzése:

A diákok párosával, egymásnak háttal ülnek. Az egyik tanuló a tanár által kiválasztott rajzot megkapja, és megpróbálja leírni, mit lát rajta. A cél, hogy minél részletesebb képet fessen, hiszen a párjának az a feladata, hogy a hallott információk alapján reprodukálja a képet. Interaktívabb lesz a gyakorlat, ha a rajzoló fél is tehet fel eldöntendő vagy kiegészítendő kérdéseket. A rajzolás végeztével a rajzokat és az eredeti képeket összehasonlítják a párok. A tanteremben kiállítást is rendezhetünk a képpárokból, melyek közül a legpontosabbakra szavazni is lehet, illetve az osztályterem szép, egyedi dekorációivá válhatnak.

Egyszerű információcsere

Figyelem! Komplex gyakorlat!

Nyelvtani struktúra: függő beszéd (B2-től)

Az elvégzendő feladat szerint: párbeszéd, majd híradó

Ajánlott csoportlétszám: 2-4 fő

Versengés szerint: kooperatív

Megvalósuló célok:

- nyelvtani jelenség rögzítése
- élményszerzés
- szociális kompetencia fejlesztése (egymásra figyelés)

Szükséges eszközök: aktuális témához kapcsolódó üres kérdőív, híres sztárok nevei/ képei

A gyakorlat elvégzése:

A diákok párosával ülnek, minden diák egy-egy híres sztár és egy riporter életébe helyezkedik bele. Minden diák felír 5-10 kérdést a témával kapcsolatban, melyet a híres sztárnak fog feltenni. Elkészítik az interjút, és feljegyzik maguknak a társuk válaszait. Az interjút követően négyes csoportok alakulnak, ahol „Sztárhírek” néven híradót tartanak a csoport tagjai. Minden hírmondó beszámol a sztárral készített interjúról függő beszédben. A csoport többi tagja a tévénézőket testesíti meg, akik kritikus szemmel figyelik az új híradóst, majd pozitív és negatív tulajdonságairól a híradót követően telefonon számolnak be. Érdeemes a „Sztárhírek” rovat idejét előre meghatározni.

A játékot egy B2 szinten lévő csoportban játszották a diákjaim az étkezési szokások kapcsán. A diákok a játék kezdete előtt megfigyelési szempontokat javasoltak, melyeket minden csoport elfogadott: interjú és téma részletessége, bő szókincs, a figyelem felkeltése, stílusnak megfelelő kifejezések használata, nyelvhelyesség. A diákoknak rögtönözniük kellett, nem volt idejük a jegyzeteik átalakítására.

Fontos, hogy adjunk időt saját magunknak és diákjainknak is arra, hogy megismerkedjenek a játék menetével, hogy feltehessék a bennük felmerülő kérdéseket. A játékot egy-egy téma lezárásakor, összefoglaló órák alkalmával javaslom, hiszen így a diákok szókinccse is megfelelő egy ilyen komplex gyakorlat végrehajtásához. A játékidő minimum 2x45 perc. A játék alapvető feltétele az összeszokott csoport, akiknek a tagjai gyakran dolgoznak kooperatív feladatok megoldásán, és képesek koncentrálni és figyelmüket fenntartani.

Összegzés

A német nyelvtan tanulása sokszor nehézségek elé állítja diákjainkat, s talán a németnyelv-tanulás egyik legnagyobb problémája abban áll, hogy a nyelvtani szerkezetek a produktív szakaszban nem megfelelően rögzülnek. Az idegennyelv-tanításban az 1970-es évek óta meghatározó szerepet játszó kommunikatív didaktika a nyelvtani struktúrákra nem külön fejlesztendő készségként, hanem eszközként tekint. A tanulmányban ezért arra kerestem megoldást és mutattam be megoldási javaslatokat, miként lehet a nyelvtani szerkezetek rögzülését kommunikációs gyakorlatokkal elősegíteni.

Abból a hipotézisből indultam ki, hogy a játék a tanulás egyik leghatékonyabb eszköze lehet, ha az élményekkel, kreativitással, új információkkal párosul. Összegyűjtöttem a kommunikációval egybekötött nyelvtani gyakorlatok/ játékok leggyakoribb típusait és céljait, majd a saját tanítási praxisomból vett példákkal mutattam be, miként kapcsolható össze a kommunikáció és a nyelvtani szerkezetek gyakorlása.

Meggyőződésem, hogy a nyelvtani szerkezetek írásbeli begyakorlása után nagyon fontos azoknak szituatív gyakorlatokba ágyazása, mely által az idegen nyelvi kommunikációs készségek fejlesztése is megvalósulhat.

Irodalomjegyzék

- A Kormány 5/2020. (I. 31.) Korm. rendelete a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet módosításáról.*
- Barbarics, M., Rózsahegyiné, V. É., & Wintsche, G. (2019). *A játékok fejlesztő hatása*. Budapest: Eötvös Loránd Tudományegyetem.
- Dreke, M., & Lind, W. (2018). *66 Wechselspiele für die interaktive Partnerarbeit*. Stuttgart: Klett.
- Fauth, B., & Leuders, T. (2018). *Kognitive Aktivierung im Unterricht. Wirksamer Unterricht, Band 2*. Stuttgart: Landesinstitut für Schulentwicklung.
- Funk, H., Kuhn, Ch., Skiba, D., Spaniel-Weise, D., & Wicke, R. E. (2019) **Sárvári Tündénél ez 2014-es**). *Aufgaben, Übungen, Interaktion*. München: Klett-Langenscheidt.
- Michalak, M., & Ulrich, K. (2018). Zwischen Sprachreflexion und Grammatikvermittlung. In Kalkavan-Aydin, Z. (szerk.), *DaZ/DaF Didaktik. Praxishandbuch*. Berlin: Cornelsen Verlag.
- Rehlinghaus, M. (2019). *55 Grammatikspiele für Partner- und Gruppenarbeit*. Stuttgart: Klett.
- Sárvári, T. (2019). Frühbeginn - Ein Spezialgebiet des Fremdsprachenunterrichts. *Slowakische Zeitschrift für Germanistik*, (11), 42-51. Letöltés https://wp.sung.sk/wp-content/uploads/2020/07/SZfG_2-2019-42-51-Sarvari.pdf [2021.12.30].
- Sárvári, T. (2021). Ist aller Anfang schwer? Überlegungen zur Eigenart des Anfängerunterrichts. In Berényi-Nagy, T., Kertes, P., Márki, H., & Sárvári, T. (szerk.), *DUFU (=Deutschunterricht für Ungarn 31)* (pp. 7-30). Letöltés http://www.dufu.hu/cikkek/dufu10/2021_1.pdf [2021.12.30].
- Szász, D. (2020). Német nyelvtan újragondolva. Nyelvhelyességi mérés tanulságai. In Karlovitz, J. T. (szerk.), *Reflexiók néhány magyarországi pedagógiareleváns kontextusra* (pp. 199-207). Komárno: International Research Institute.
- Swaab, D. (2017). *A kreatív agy - Hogyan hat egymásra az ember és a világ*. Budapest: Libri.

A német, mint második idegen nyelv tanítása és tanulása Magyarországon: Online kérdőíves vizsgálat nyelvtanárok körében

Lantos Viktória

SZTE Juhász Gyula Pedagógusképző Kar, Német Nemzetiségi Tanszék, Szeged

lantosviktoriana97@gmail.com

„AZ INNOVÁCIÓS ÉS TECHNOLÓGIAI MINISZTERIUM ÚNKP-21-2 KÓDSZÁMÚ ÚJ NEMZETI KIVÁLÓSÁG PROGRAMJÁNAK A NEMZETI KUTATÁSI, FEJLESZTÉSI ÉS INNOVÁCIÓS ALAPBÓL FINANSZÍROZOTT SZAKMAI TÁMOGATÁSÁVAL KÉSZÜLT.”

A szakirodalom egyre többet foglalkozik a többnyelvűség kérdésével, hiszen a használható nyelvtudást korunk egyik legjelentősebb értékeként tarthatjuk számon. Ahhoz, hogy a mai modern, globalizált világban meg tudjuk állni a helyünket, idegennyelv-tudásra van szükségünk. A nyelvtudás a munkaerőpiacon ma már a legfontosabb értékek közé tartozik. Ezt a tendenciát a magyarországi oktatási rendszer is felismerte, ezért olyan fontos az idegennyelv-tanulás az iskolákban: az általános iskolában minden gyermek legkésőbb negyedik osztályos korában kezdi el az első idegen nyelv tanulását, és a gimnáziumokban két idegen nyelv tanulása kötelező.

Ahhoz, hogy a német mint idegen nyelv magyarországi helyzetét megértsük, fontos látni, hogy a modern világ „lingua francá”-ja az angol (Marx, 2000:1), ezért a legtöbb diák (pontosabban a szüleik) az angolt választja első idegen nyelvként (a továbbiakban: L2). A legtöbb magyar tanuló ezért először csak a gimnáziumban találkozik a német nyelvvel, amikor már rendelkezik egy másik idegen nyelv (általában az angol nyelv) tanulásával szerzett tapasztalatokkal. Ezek a diákok tehát a németet, mint második idegen nyelvet (a továbbiakban: L3) tanulják, és az ő esetükben ún. DaFnE-oktatásról beszélhetünk. A DaFnE mozaikszó jelentése: Deutsch als zweite Fremdsprache nach Englisch als erste Fremdsprache, tehát a német, mint L3 az angol, mint L2 után. A német, mint L3 tanulásának és tanításának perspektívájából érdemes megvizsgálni, hogyan befolyásolja az angol, mint L2 a német, mint L3 tanulását.

Egy korábbi kutatásomban (Lantos, 2021) már foglalkoztam a DaFnE-konceptióval, annak tankönyvekben való megjelenésével. A tananyag a didaktikai háromszög egyik ága (a három ág a tananyag, a tanár és a tanuló). Ebben a korábbi munkámban abból indultam ki, hogy a tankönyvek az oktatás legfontosabb bemeneti forrásai (Sárvári, 2019), és ha a némettanár nem rendelkezik angol nyelvi ismeretekkel, a tankönyvek jelenthetik a legnagyobb segítséget a DaFnE-oktatásban. Jelen tanulmány célja az elkezdett vizsgálat folytatása és kiterjesztése a didaktikai háromszög másik ágára, a tanárookra, mert Sárvárral (2020) egyetértve úgy gondolom, hogy a tanulás folyamatában a tanárok kulcsszerepet

játszanak. Jelen tanulmányomban a következő kutatási kérdésekre keresem a választ:

- Ismerik-e a magyarországi középiskolában tanító némettanárok a DaFnE-koncepciót?
- Hogyan ítélik meg a magyarországi középiskolákban tanító némettanárok az angol nyelv hatását a német nyelv tanulására?
- Építenek-e a magyarországi némettanárok a németoktatás tervezésekor a DaFnE-koncepcióra?
- Ha igen, akkor melyik területen építenek rá?

A tanulmány először a DaFnE-didaktika legjelentősebb tudományos hátterével, Hufeisen faktormodelljével foglalkozik, amely kutatásom elméleti alapjául szolgál. Ezt követően az általam készített online kérdőívét és a kutatás eredményeit mutatom be.

DaFnE (Deutsch als Fremdsprache nach Englisch) - Német, mint idegen nyelv az angol után

Magyarországon egyre ritkábban választják az általános iskolások a németet első idegen nyelvként (L2), hiszen az angol mint korunk elsődleges közvetítő nyelve sokkal népszerűbb, mellette a német csak második vagy harmadok idegen nyelvként (L3 vagy L4) játszik szerepet (Marx, 2000:1). Gyakran először csak a gimnáziumban találkoznak a tanulók a német nyelvvel, amikor már rendelkeznek korábbi tapasztalatokkal az idegennyelv-tanulás terén. Azokat a diákokat, akik korábban már tanultak egy idegen nyelvet másképp lehetne, illetve kellene tanítani, mint azokat, akik az első idegen nyelvükkel próbálkoznak (Hufeisen, 2003a:7). A DaFnE-oktatásban résztvevő diákok számára fontos lenne biztosítani annak a lehetőségét, hogy az anyanyelvi ismeretek mellett az angol nyelvi ismereteiket is kamatoztatni tudják, hiszen a korábban megszerzett nyelvtanulási tapasztalatok az új nyelv tanulását megkönnyíthetik (Marx, 2000:1).

A többnyelvűség térnyerését a kutatók is felismerték, ezért sok hipotézis és modell született a témában. Mivel magam is egyetértek Berényi-Naggyal (2017:51) abban, hogy a többnyelvűséggel foglalkozó hipotézis és modell közül Hufeisen (2003a, 2003b, 2010, 2019; Hufeisen & Gibson, 2003) faktormodellje a legrelevánsabb a DaFnE-koncepció vizsgálatában, ez a modell szolgál kutatásom elméleti hátteréül is.

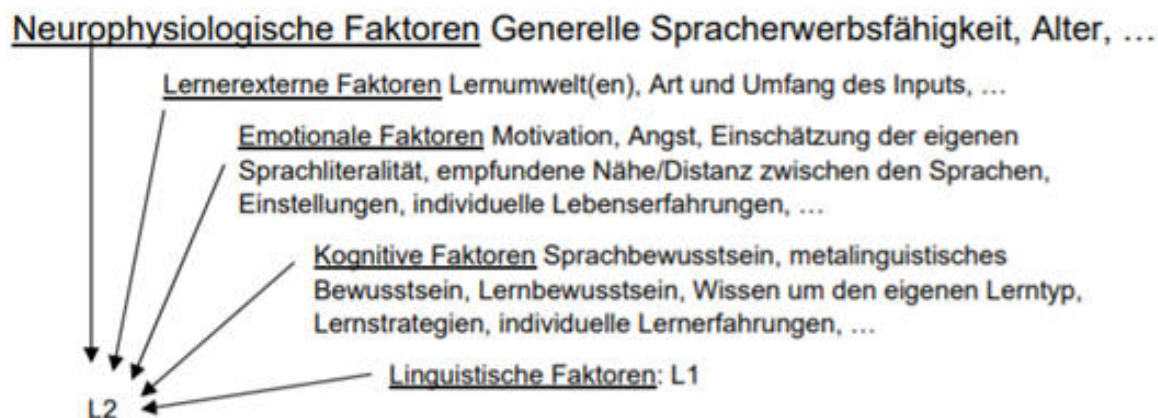
Hufeisen (2003a, 2003b, 2010, 2019; Hufeisen & Gibson, 2003) abból indul ki, hogy a nyelvtanulást különböző tényezők befolyásolják. A modell a különböző faktorokat kronológiai sorba rendezi (Hufeisen & Gibson, 2003:15). A faktorok a nyelvtanulásnak, illetve a nyelvelsajátításnak négy szintjét különítik el: anyanyelv-elsajátítás (L1), az első idegen nyelv tanulása (L2), a második idegen nyelv tanulása (L3) és további idegen nyelvek tanulása (Lx) (Hufeisen, 2003a:8). Hufeisen L1-nek jelöli azt a nyelvet, amit kisgyermekként természetes környezetben sajátítunk el mint

anyanyelvünket. Az anyanyelv-elsajátítást két tényező befolyásolja: a neurofiziológiai faktorok (pl. a nyelvvelsajátítás örökölt képessége vagy az életkor) és a tanulón kívül álló tényezők (pl. tanulási környezet, a nyelvi forrás fajtája) (Hufeisen, 2010:201-202).

Az első idegen nyelv (L2) tanulásakor ugyanolyan fontos szerepe van a neurofiziológiai és a tanulón kívül álló faktoroknak, mint az anyanyelvvelsajátítás során, de emellett új tényezők is megjelennek, amelyek a nyelvtanulást befolyásolni tudják (Hufeisen, 2010:202). Az intézményi körülmények között megvalósuló nyelvoktatásban különösen nagy szerepet kapnak a tanulón kívül álló faktorok, hiszen egyáltalán nem mindegy pl. az, hogy heti hány órában van lehetősége a diákoknak nyelvet tanulni, vagy éppen milyen taneszközök állnak a tanulók rendelkezésére (Hufeisen, 2010:202).

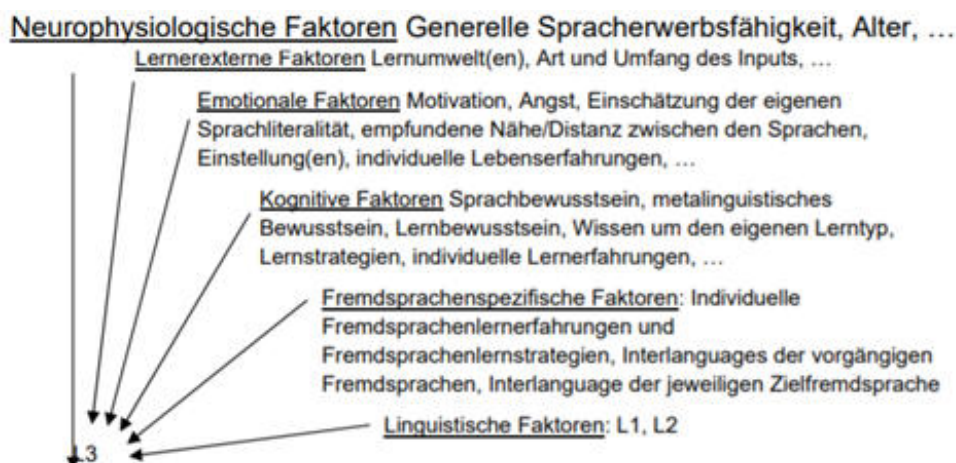
Az első idegen nyelv tanulásakor már rendelkezünk tapasztalatokkal az anyanyelvünket illetően, ezek a tapasztalatink az ún. lingvisztikai faktoroknál jelentkeznek (Hufeisen & Gibson, 2003:16-17). Az L2-tanulása során fontos szerepet kapnak az emocionális faktorok, hiszen az idegen nyelv tanulásának sikerességét erősen befolyásolja a motiváció vagy éppen a félelem. Az érzelmek mellett a diákok kognitív képességei (kognitív faktorok) is befolyásoló tényezők, például a nyelvi és metanyelvi tudatosság mértéke nagy hatással van a tanulási folyamatokra is (Hufeisen & Gibson, 2003:16-17). Az 1. ábra jól szemlélteti az első idegen nyelv tanulását befolyásoló hufeiseni faktorokat (Hufeisen & Gibson, 2003:17).

1. ábra. Az L2-tanulás faktorjai Hufeisen szerint (Hufeisen & Gibson, 2003:17)



Ha egy második idegen nyelv tanulásába kezdünk, egyben magát a nyelvtanulás folyamatát is megismételjük (Hufeisen, 2010:203). A következő ábra (2. ábra) mutatja be a második idegen nyelv tanulását befolyásoló (Hufeisen & Gibson, 2003:18) tényezőket:

2. ábra. Az L3-tanulás faktorjai Hufeisen (Hufeisen & Gibson, 2003:18)



A második idegen nyelv tanulásakor a korábban említett tényezők szintén nagy jelentőséggel bírnak. Az első idegen nyelv tanulásához képest fontos különbség, hogy itt a lingvisztikai faktoroknál az anyanyelv mellett az első idegen nyelv is befolyásoló tényezővé válik. A faktorok öt kategóriája az L3-tanulásnál kiegészül egy hatodikkal, a nyelvtanulás-specifikus faktorokkal (vö. Hufeisen & Gibson, 2003:18). A diákok ezáltal a korábban megszerzett tapasztalataikat, nyelvtanulási stratégiáikat (pl. azt, hogy hogyan lehet a szavakat a leggyorsabban megtanulni) az új nyelv tanulásakor is fel tudják használni.

Az emocionális faktorok a második idegen nyelv tanulásakor is nagy szerepet kapnak: ha pl. a diák korábban rossz tapasztalatokat szerzett a nyelvtanulás terén, lehetséges, hogy félni fog az új nyelvtől is, viszont, ha úgy érzi, hogy a korábban megszerzett tudása segíteni tudja őt egy új nyelv megtanulásában, akkor sokkal motiváltabban állhat hozzá az új nyelv tanulásához, ezáltal maga a tanulás is hatékonyabb lehet.

Hufeisen (2010:204-205) megkülönbözteti ezen kívül a további idegen nyelvek tanulásához tartozó faktorokat is, ezek hasonlóképpen működnek, mint az L3-tanulásakor megnevezett faktorok. Minden új nyelvvel tovább bővülnek a lingvisztikai és az idegennyelv-specifikus faktorok, ezáltal a megszerzett tapasztalatokat a további idegen nyelvek tanulásakor egyre könnyebben tudják a tanulók kamatoztatni.

Hufeisen faktormodellje arra mutat rá, hogy az első és a második idegen nyelv tanulás között kvalitatív és kvantitatív különbség van (Hufeisen, 2010:201), hiszen minden egyes új nyelvvel bővülnek a nyelvtanulást befolyásoló faktorok. A modell alapján megállapítható, hogy annak pozitív hozadéka is van, ha különböző nyelveket tanulunk, hiszen a korábbi nyelvtanulási tapasztalatok az új nyelv tanulását megkönnyíthetik.

Marx (2018) szerint azzal, ha korábbi nyelvtanulási tapasztalatokkal rendelkezünk, hatalmas előnyökhöz juthatunk a tanulásban. Ez alapján tehát az a gyermek, aki általános iskolás korában elkezd első idegen nyelve tanulását, olyan hasznos ismereteket és tapasztalatokat gyűjt össze, amiket később a második (vagy többedik) idegen nyelv tanulásakor is

hasznosítani tud majd, nyelvtanulási stratégiákat sajátít el, tudatosan fogja megközelíteni magát a nyelvtanulást is (vö. Hufeisen, 2003a:9).

Mivel tanulmányom középpontjában a német mint L3 angol mint L2 utáni tanítása és tanulása áll, a hufeiseni modellt is erre a nyelvre levetítve vizsgálom. Ha például a diák az angol után kezdi el a német nyelv tanulását, a szókincs vagy a nyelvtan területén sok olyan fogódzót találhat, ami az új nyelv tanulását könnyítheti (Marx, 2018). A hasonlóságok elsősorban azoknak a diákoknak jelenthetnek nagy segítséget, akiknek az anyanyelve tipológiailag távol áll a némettől, például magyar anyanyelvű tanulók esetében. A nyelvtan és a szókincs mellett akár a szövegértés és a szövegalkotás területén is megfigyelhető az angol nyelv pozitív hatása: ha például a tanuló angolul már megtanultak bizonyos szövegtípusok legfontosabb jellemzőit, felépítési módjait, akkor a megszerzett tudását könnyűszerrel tudja a német nyelvben is alkalmazni (Marx, 2018).

Online kérdőíves vizsgálat

Magyarország azok közé az országok közé tartozik, ahol a németet elsősorban második idegen nyelvként tanítják olyan diákoknak, akik korábban angolul tanultak. Az online kérdőíves vizsgálatom célja ezért az volt, hogy kiderítsem, vajon ismerik-e a DaFnE-koncepciót a magyarországi középiskolákban tanító németnyelv-tanárok. A továbbiakban a kérdőívet és a kutatás eredményeit mutatom be.

Adatgyűjtés

A kutatás adatai egy általam összeállított Google-kérdőívből származnak, amelynek kitöltése teljesen önkéntes és anonim volt. Összesen tíz olyan kérdést tettem fel, ami a DaFnE-koncepcióra vonatkozott, ezenfelül négy kérdés a statisztikai adatgyűjtésre irányult. A kérdőívben zárt végű kérdésekkel találkoztak a kitöltők, mert így az elemzést kevésbé szubjektív válaszokkal lehetett elvégezni. Egyetlen nyitott végű kérdést tettem fel a kérdőívben, amelynek megválaszolása opcionális volt. Ennél a kérdésnél bármilyen egyéb észrevételüket megadhatták a válaszadók.

A téma alapján két nagyobb csoportra lehet osztani a kérdéseket: egyrészt a tanárok DaFnE-koncepcióval kapcsolatos ismereteire, illetve tapasztalataikra kérdeztem rá, másrészt a válaszadóknak értékelniük kellett az általuk használt középiskolai nyelvkönyveket a vizsgált koncepció szempontjából. A nyelvkönyvekkel foglalkozó kérdésekre kapott válaszokkal egy következő tanulmányomban foglalkozom, ezért ebből a munkámban csak említés szintjén jelenik meg ez a téma.

A következőkben azokat a kérdéseket mutatom be, melyek arra vonatkoznak, hogyan gondolkodnak a megkérdezettek a DaFnE-koncepcióról. Az első kérdés („Hallott már a DaFnE-koncepcióról?”) a DaFnE-koncepció magyarországi ismertségére vonatkozott. A második

kérdés („Beszél Ön angolul?”) a megkérdezettek angolnyelv-ismeretét méri fel önbevallásos módon, ami kifejezetten hasznos információ a DaFnE-konceptió perspektívájából, hiszen a nyelvtanárok akkor tudnak a két nyelv hasonlóságaira, illetve különbségeire hivatkozni, ha maguk is rendelkeznek tapasztalattal mindkét nyelvet illetően. A következő kérdés („Véleménye szerint könnyebb vagy nehezebb olyan diákokkal együtt dolgozni, akik korábban tanultak angol nyelvet?”) arra irányult, hogy mit gondolnak a némettanárok a korábbi nyelvtanulási tapasztalatok L3-tanulásra gyakorolt hatásáról. A megkérdezetteknek Likert-skálán kellett megadni azoknak a lehetséges nehézségeknek a fokát, amelyek felléphetnek, ha olyan diákokkal dolgoznak, akik már korábban tanultak angolul. A kérdőívben feleletválasztós kérdésre is kellett a németnyelv-tanároknak válaszolnia. Ezzel a kérdéssel azt vizsgáltam, hogyan ítélik meg a némettanárok az angol nyelv hatását a német nyelv tanulására, és az interferencia pozitív vagy negatív oldalára koncentrálnak inkább, esetleg mind a kettőt észlelik. Lehetőség volt arra is, hogy a válaszadók olyan választ adjanak, amiből kiderül, ők egyáltalán nem tartják relevánsnak az angol nyelv német nyelvtanulásra gyakorolt hatását.

A következő kérdés célja az volt, hogy kiderüljön, hogyan jelenik meg a koncepció a valóságban a kommunikatív nyelvoktatás alap- (beszédértés, olvasott szöveg értése, beszédkésztség, írás) és részkészségeinél (szókincs, nyelvtan, kiejtés, helyesírás, országismeret). Ezek azok a területek, amelyek a kommunikatív nyelvoktatás középpontjában állnak, és amiket az intézményi keretek között megvalósuló nyelvoktatásban fejleszteni és támogatni kell. Az utolsó kérdés azt vizsgálta, hogy a válaszadók véleménye szerint DaFnE-konceptió megvalósítása a tanításban a nyelvtanár feladata-e.

Adatelemzés

A kérdőívet 52 tanár töltötte ki, többségük többéves nyelvtanítási tapasztalattal rendelkező nő. A válaszadók 80,8%-a (43 tanár az 52-ből) beszél angolul, tehát a némettanárok nagyrésze tudná a saját angoltudását alkalmazni az oktatásban. Azoknak a némettanároknak az aránya, akik már hallottak a DaFnE-konceptióról 17,3%, ami azt jelenti, hogy az 52-ből csak kilencen ismerik ezt a koncepciót. Ebből látható, hogy a némettanárok többsége úgy tanítja a német mint második idegen nyelvet az angol után, hogy nem rendelkezik megfelelő tudással a DaFnE-didaktikát illetően.

A válaszadók döntő többsége (csaknem 90%) úgy gondolja, hogy az angol nyelv valamilyen formában befolyásolja a német, mint L3 tanulását. Csak öten vélik úgy, ez a nyelv semmilyen szerepet sem játszik a némettanulás során. A legtöbb némettanár tapasztalata szerint a DaFnE-oktatás különbözik a német, mint első idegen nyelv oktatásától. A megkérdezetteknek szinte a fele gondolja úgy, hogy az angol hatása pozitív és negatív is lehet egyaránt. Sokan (kb. 38%) csak az interferenciajelenségek negatív oldalára koncentrálnak, ők azok, akik úgy gondolják, az angol hátráltató tényező a német nyelv tanulásakor. A

válaszadók csekély hányada (kb. 10%) van azon az állásponton, hogy az angol nyelvnek elsősorban pozitív hatása van a németnyelv-tanulás során. Véleményük szerint az angol nyelv egy lehetőség arra, hogy a németet könnyebben megtanulják a diákok.

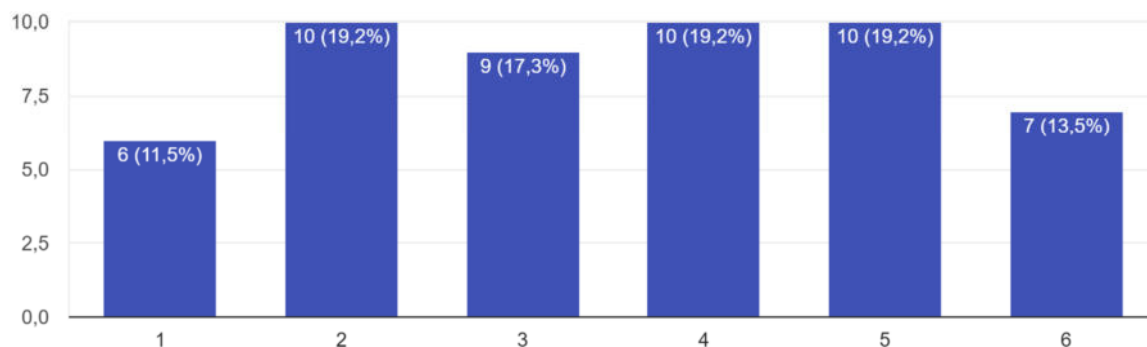
A megkérdezetteknek csupán kicsivel több, mint a fele gondolja úgy, hogy könnyebb a német nyelv tanulása, ha a diákok korábban már tanultak angolul. A 3. ábrán jól megfigyelhetők az adatgyűjtés eredményei e kérdés kapcsán. Látható, hogy pozitív és a negatív oldal egyaránt megjelenik a DaFnE-oktatásban.

Tanulságosabb az előbbieken említett két kérdés adatait együtt, összefüggéseikben vizsgálni. A 4. ábrán a 3. ábra és az angol nyelv némettanulásra kifejtett hatására vonatkozó kérdés eredményei láthatók összesítve. Nem meglepő, hogy azok a tanárok, akik inkább az angol nyelv támogató hatását veszik figyelembe, könnyebbnek tartják azokkal a diákokkal való közös munkát, akik korábban már megismertek az angol nyelvvel. Azok a megkérdezettek, akik a korábbi kérdésnél inkább a negatív interferenciára koncentráltak, úgy vélik, hogy a DaFnE-oktatás nehezebb. Azok, akik nem értenek egyet azzal, hogy az angol negatívan vagy pozitívan befolyásolhatja a német nyelv tanulását, az angol utáni tanítást inkább nehezebbnek tartják, azok pedig, akik mind a két kijelentéssel egyetértettek, inkább könnyebbnek.

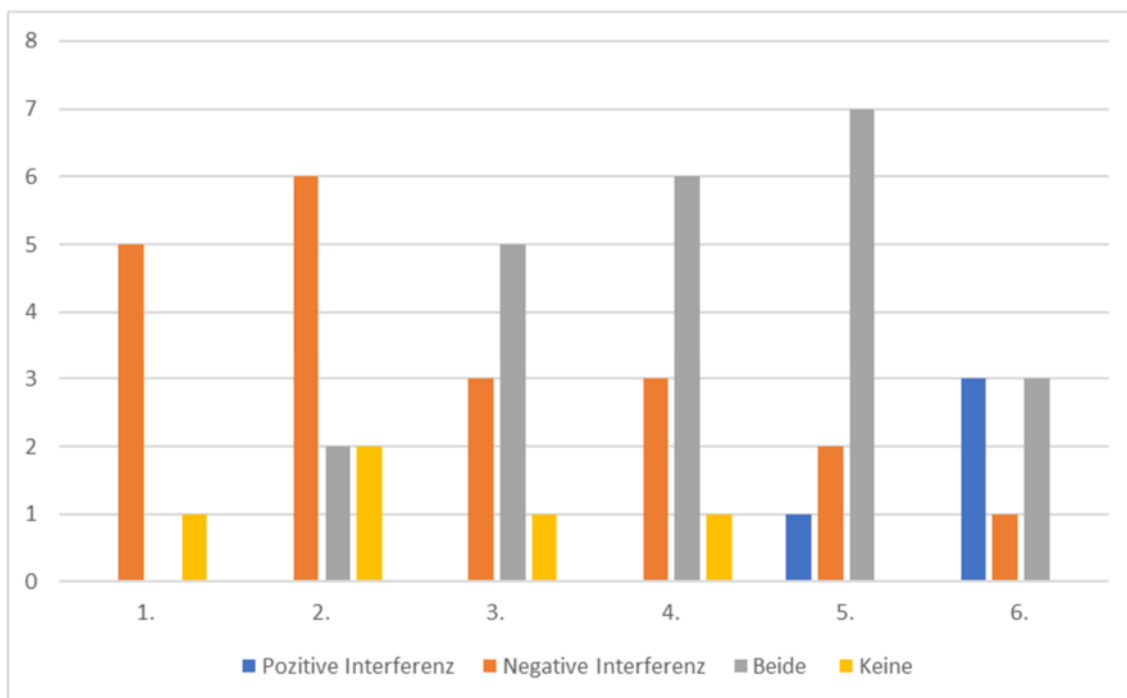
3. ábra. Az angol nyelv némettanulásra kifejtett hatása
(1 - sokkal nehezebb; 6 - sokkal könnyebb)

Mit tapasztalt? Összességében nehezebb vagy könnyebb olyan diákokkal dolgozni, akik korábban már tanultak angolul?

52 válasz



4. ábra. Az angol nyelv némettanulásra kifejtett hatása. Összesített eredmény (1 -sokkal nehezebb; 6 -sokkal könnyebb)



A megkérdezett pedagógusoknak lehetősége volt arra is, hogy egyéb észrevételeiket, véleményüket egy nyitott végű, opcionális kérdésre válaszolva adják meg. A kérdésre többségében pesszimista válaszok érkeztek. Azok a tanárok, akik válaszoltak erre a kérdésre a diákok motivációjából, a két nyelv szerkezetéből vagy a diákok nyelvi képességéből indultak ki.

Az opcionális nyitott végű kérdésre válaszolva a tanárok rámutattak arra, hogy nehéz a diákokat motiválni az angol után a német nyelv tanulására. Az egyik válaszadó azt említette meg, hogy a két nyelv nehézsége a nyelvtanulás kezdő szakaszában egészen eltérő. Amíg a tanulók az angol nyelv tanulása során már a kezdetekben sikerélményt élhetnek át, addig a kezdő németesek sok nehézséggel találják szembe magukat, ami nagyon demotiváló a számukra. A sikeres nyelvvizsgák száma is sokatmondó a témában. Az egyik válaszadó azt hangsúlyozta, hogy a tanulók, akik a németet L2-ként tanulják, gyakran angolból is sikeres nyelvvizsgát szereznek. Ezzel szemben a második nyelves németeseknél jóval alacsonyabb a németből szerzett nyelvvizsgák száma.

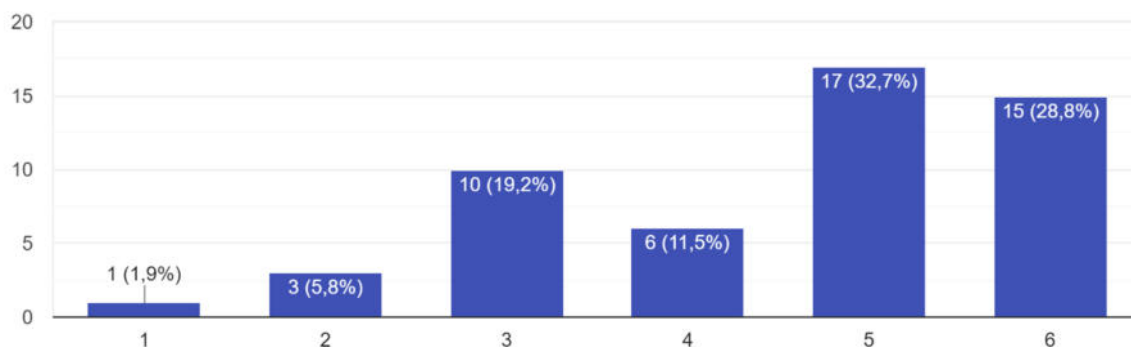
Több válaszadó utalt arra, hogy a DaF/E-oktatás hatékonysága nagyban függ a tanulók képességeitől. Véleményük szerint az angol nyelvre való utalások csak akkor jelentenek a tanulók számára segítséget, ha ők maguk jók angolból.

A némettanároknak arra a kérdésre is válaszolniuk kellett, hogy mennyire tartják fontosnak, hogy a nyelvtanár németórán építsen a diákjai előzetes angol nyelvi ismereteire. A megkérdezettek többsége (kb. 73%) úgy gondolja, hogy fontos lenne a nyelvtanároknak foglalkozni ezzel a koncepcióval (5. ábra).

5. ábra. A következő kérdésre adott válaszok
(1 - egyáltalán nem fontos; 6 - nagyon fontos)

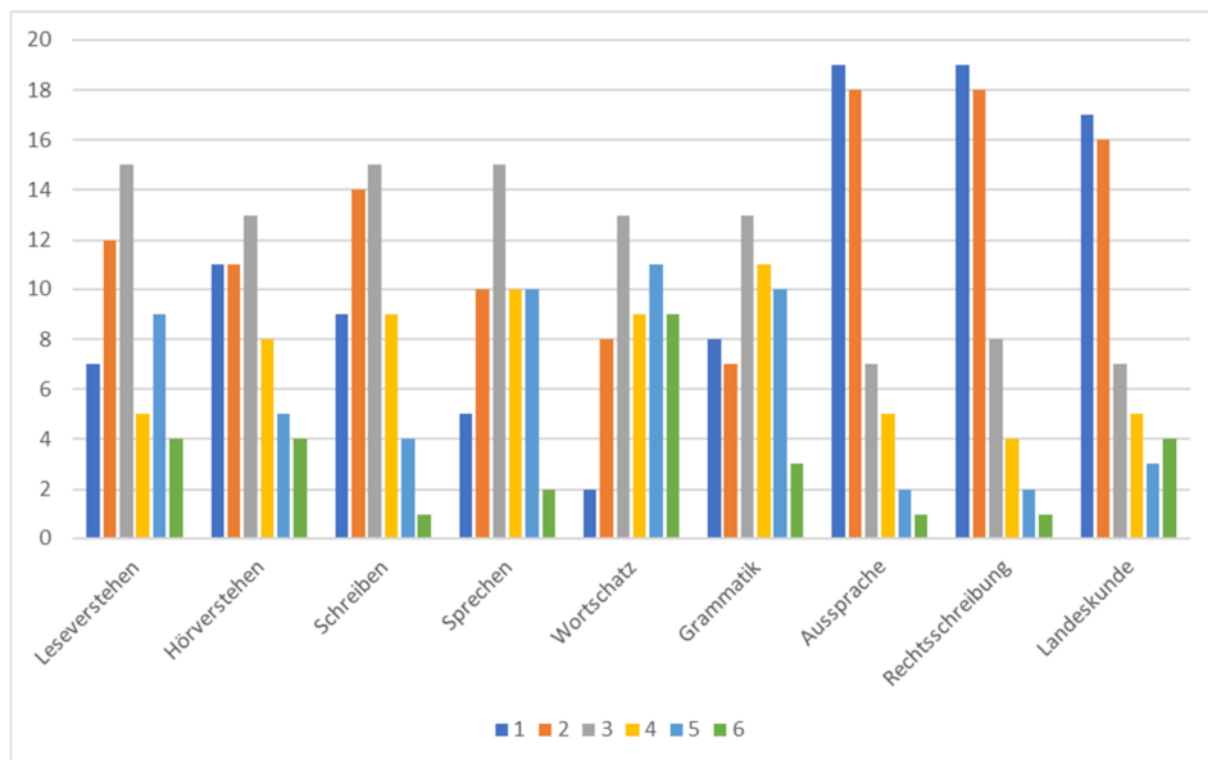
Mennyire tartja fontosnak, hogy a nyelvtanár németórán építsen a diákjai előzetes angol nyelvi ismereteire?

52 válasz



Különösen kíváncsi voltam arra, hogy vajon a valóságban tényleg tudnak-e a nyelvtanárok erre a koncepcióra építeni. A 6. ábra jól mutatja, hogy a nyelvtanárok a különböző kommunikatív kompetenciák fejlesztésekor mennyire tudnak a koncepcióra építeni. A tanulók kommunikatív kompetenciája különböző kommunikatív nyelvi tevékenységek során aktiválódik, ezért vizsgálom a koncepció megjelenését az alap- és részkompetenciák esetében.

6. ábra. A következő kérdésre adott válaszok: "Ön mennyire épít a tanítás során arra, hogy a diákok előzetes angol nyelvtudással rendelkeznek? Válaszát a következő területekre lebontva adja meg! (1- egyáltalán nem; 6 - nagyon)



A válaszok alapján megállapítható, hogy a megkérdezettek többsége kevésbé épít a diákok korábbi angol nyelvi ismereteire. Egyedül a szókincs területén haladja meg az 50%-ot azoknak a tanároknak az aránya, akik a tanítás során építenek az angol nyelvre. A beszédnél, illetve a nyelvtannál közelítette meg ezeknek a tanároknak az aránya az 50%-ot (kb. 48% és 47%). Az alapképességek (kivételesen a szóbeli szövegalkotás) 30% körül mozognak (kb. 35%, 33%, 28%). A kiejtés, a helyesírás és az országismeret részképességeinek fejlesztésekor a megkérdezett pedagógusok inkább nem veszik figyelembe a DaFnE-koncepciót.

Egyetlen olyan némettanár volt, aki az opcionális kérdéskor saját pozitív tapasztalatairól számolt be a DaFnE-koncepció kapcsán:

„Tapasztalataim szerint az angol nyelv tanulása nyelvi hídként szolgál a további idegen nyelv elsajátításában. Ha a tudatos nyelvtanár és tanuló összehasonlítja a 2 idegen nyelv egyezéseit és különbségeit, segítséget jelent a nyelvtanulásban. Befolyásoló tényező az anyanyelv szintje, az életkor, motiváció szintje. A nyelvi hibák és az azok tudatos javítása a nyelvtanuló tudatos nyelvszemléletét erősíti. A DaFnE hibák a nyelvtanár további munkájának tervezésében nyújt segítséget, képet, mi az, amiben erősíteni kell a nyelvtanulót még. A nyelvóráimon bátorítom a tanulóimat, hogy használják a szókincsben a nemzetközi szavakat. A német nyelvben az utóbbi évtizedekben gyorsan terjed az angol szavak megjelenése, integrálása. A kommunikáció erősítése a cél, sokszor a szó angol

megfelelője jut a tanulók eszébe. Néha megbeszéljük, hogy mondanak egy szót/kifejezést, nyelvi struktúrát az angolban."

A válaszban a DaFnE-konceptió több aspektusa is megjelenik. A válaszadó kiemeli a tudatosság fontosságát a nyelvtanulásban, és megemlíti, hogy a hibákat pozitívan is értékelhetjük, hiszen azok is erősíteni tudják a nyelvi tudatosságot. A válasz írója rámutat arra is, hogy a DaFnE-oktatás a kommunikáció oldaláról is nagyon hasznos lehet.

Összegzés

Jelen tanulmányban rávilágítottam arra, milyen különbségei vannak az L2-, illetve az L3-tanulásnak. Vizsgálatomban a didaktikai háromszögből indultam ki, melynek három alkotóeleme a tananyag, a tanár és a tanuló. Korábbi kutatásomban foglalkoztam a tananyagokkal, és megvizsgáltam, hogy a középiskolai tankönyvek mennyire építenek a DaFnE-konceptióra. Ez a tanulmány a korábbi vizsgálatom folytatása. Ebben a munkámban a tanárok oldalát helyeztem a fókuszba.

A dolgozat empirikus részének alapjául egy tíz kérdésből álló online kérdőív szolgált. Az adatok elemzéséből kiderül, hogy a legtöbb tanár egyáltalán nem, vagy csak kevés információval rendelkezik a DaFnE-konceptiót illetően. Ugy érzik, hogy másmilyen a német L3-ként való tanítása, és napról napra tapasztalják, hogy az angol nyelvnek nagy hatása van a német nyelv tanulására. A megkérdezettek többsége (az opcionális véleménynyilvánítások esetében is) inkább a nehézséget látja a DaFnE-oktatásban. Sokan inkább csak a negatív interferenciára koncentrálnak.

Korábbi hipotézisem az volt, hogy a ma aktívan dolgozó magyarországi némettanárok nagy része nem rendelkezik angol nyelvismerettel, de a kérdőív rámutatott arra, hogy ez a hipotézis nem fedi a valóságot, hiszen a többség tanult angolul. Egyfelől ez azért lehet így, mert az angol nyelv jelentősége ma már annyira nagy, hogy szinte mindenkinek szüksége van rá. Másfelől ez az eredmény a kutatási módszerből is fakadhat, hiszen egy online kérdőívvel inkább a fiatalabb generációkat lehet elérni, akik jobban ismerik a szociális médiát, illetve mivel a kutatásban való részvétel teljesen önkéntes volt, inkább olyan tanárokat tudtam elérni, akik jobban érdeklődnek a német mint idegen nyelv tanítás témaköre iránt.

A vizsgálat megmutatta, hogy amíg a DaFnE-konceptiót ismerők száma relatív alacsony, addig az angolul beszélők aránya magas. Feltételezem, hogy azok a némettanárok, akik tudnak angolul, képesek a tanításba bevinni saját angol nyelvi ismereteiket, nyelvtanulási tapasztalataikat. Ezt azonban érdemes lenne a továbbiakban osztálytermi kutatás keretében vizsgálni.

Előrevivő lenne a DaFnE-oktatásban, ha a nyelvtanárok nem csak intuitív építenének saját angol nyelvi ismereteikre, hanem a koncepció tudatosan és tervezetten része lenne a nyelvtanítási stratégiának. Kutatásom eredményei azt mutatják, hogy a tankönyvek nem jelentenek valódi

megoldást a problémára, ezért fontosnak tartom, hogy a tanárképzésben és tanártovábbképzésben lehetőség nyíljon ennek a témakörnek a megismerésére.

Meglepő, hogy volt néhány olyan válaszadó, aki bár inkább az angol nyelv negatív hatására koncentrált, mégis úgy vélte, hogy könnyebb azokkal a diákokkal együtt dolgozni, akik korábban már tanultak angolt. Ennek az lehet az oka, hogy ezek a tanárok az első kérdésnél inkább a nyelvtani, illetve a szókincsben előkerülő hibákra fókuszáltak, viszont a második kérdésnél inkább a diákok képességeire fektettek nagyobb hangsúlyt.

A kérdőív tankönyvekre vonatkozó kérdéseivel egy következő tanulmányban fogok foglalkozni. A jövőben érdemes lenne azokat a tankönyveket is elemezni, amelyek a válaszokban megjelentek, de korábbi kutatásomban még nem szerepeltek, hogy egy olyan nyelvkönyvlistát lehessen összeállítani, amely tartalmazza a DaFnE-konceptiót alkalmazó, Magyarországon kapható német nyelvkönyveket. Egy következő kutatásban érdemes lenne kitérni a didaktikai háromszög harmadik, eddig általam még nem vizsgált ágára is, és a tanulók szemszögéből megvizsgálni a magyarországi DaFnE-oktatást.

Irodalomjegyzék

- Berényi-Nagy, T. (2017). Lass mich erschließen! - Mehrsprachigkeitsdidaktik binnendifferenziert. In Boócz-Barna, K., Heltai, J., Kertes, P., Reder, A., & Sárvári, T. (szerk.). *DUFU* [= Deutschunterricht für Ungarn]. (pp. 50-68). Budapest: UDV.
- Hufeisen, B., & Gibson, M. (2003). Zur Interdependenz emotionaler und kognitiver Faktoren im Rahmen eines Modells zur Beschreibung sukzessiven multiplen Sprachenlerner. *Bulletin VALS-ASLA* (Vereinigung für angewandte Linguistik in der Schweiz), 78, 13-33.
- Hufeisen, B. (2003a). Kurze Einführung in die linguistische Basis. In Hufeisen, B., & Neuner, G. (szerk.), *Mehrsprachigkeitskonzept. Tertiärsprachenlernen. Deutsch nach Englisch* (pp. 7-11). Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Hufeisen, B. (2003b). L1, L2, L3, L4, Lx - alle gleich? Linguistische, lernerinterne und lernerexterne Faktoren in Modellen zum multiplen Spracherwerb. In Baumgarten, N., Böttger, C., Motz, M., & Probst, J. (szerk.), *Übersetzen, Interkulturelle Kommunikation, Spracherwerb und Sprachvermittlung - das Leben mit mehreren Sprachen. Festschrift für Juliane House zum 60. Geburtstag. Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* [Online], 8 (2/3), 97-109.
- Hufeisen, B. (2010). Theoretische Fundierung multiplen Sprachenlernens - Faktorenmodell 2.0. *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache*, 36, 200-207.
- Hufeisen B. (2019). Förderung des DaF-Unterrichts durch Mehrsprachigkeitskonzepte. In Ammon, U., & Schmidt, G. (szerk.), *Förderung der deutschen Sprache weltweit. Vorschläge, Ansätze, Konzepte* (pp. 337-350). Berlin, Boston: deGruyter.
- Lantos, V. (2021). DaFnE-Konzept in den DaF-Lehrwerken für die Sekundarstufe in Ungarn. In Kovács, K. (szerk.), *Jahrbuch der ungarischen Germanistik 2020* (pp. 101-124). Budapest: Gesellschaft ungarischer Germanisten.

- Marx, N. (2000). Denglisch bei nicht-indoeuropäischen Muttersprachlern? *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 5 (1), 1-16.
- Marx, N. (2018). Deutsch nach Englisch. Wenn mehr doch besser ist. *Redaktion Magazin Sprache*, Januar 2018. Budapest: Goethe Institute. Letöltés <https://www.goethe.de/ins/mk/de/spr/mag/21477814.html> [2021.10.29].
- Sárvári, T. (2019). Zur Rolle des sprachlichen Inputs beim frühen Fremdsprachenlernen. In Boócz-Barna, K., Kertes, P., & Sárvári, T. (szerk.), *Kollokationen lernen. Sonderheft. DUfU* [= Deutschunterricht für Ungarn 30]. (pp. 79-102). Budapest: UDV.
- Sárvári, T. (2020). Schlüsselfiguren des frühen Deutschunterrichts: Deutschsprachige PrimarstufenlehrerInnenausbildung in Szeged. In Klein, Á., Márkus, É., & Meier, J. (szerk.), „Auf die Lehrenden kommt es an“. *Konferenz zum 200 jährigen Jubiläum der deutschsprachigen Primarschullehrerbildung in Ungarn* (= Beiträge zur Fachdidaktik 5). (pp. 76-93). Wien: Praesens Verlag.

Kontrasztív szemlélet a (nyelv)pedagógiában: A magyar, mint idegen nyelv tanításának lehetőségei digitális környezetben

Kegyés Erika¹, Schütz Brúnó Péter²

¹Innsbrucki Egyetem Nyelvtudományi Intézet, Innsbruck

Erika.Kegyés@uibk.ac.at

²Innsbrucki Egyetem, Innsbruck

²Eötvös Loránd Tudományegyetem, Budapest

schutzbruno@gmail.com

A kontrasztivitás elve a magyar, mint idegen nyelv oktatásában

Az idegen nyelvek oktatásának történetében mindig is eltérő megítélés alá esett a kontrasztív nyelvtanítási szemlélet, de sohasem volt teljesen mellőzött szempont, s mint Tekin (2012) megállapítja, még a kommunikatív szemléletű nyelvtanításban is jutott, jut neki némi szerep. Az alábbi táblázat Tekin (2012) alapján (részben általunk kiegészítve) szemlélteti a nyelvoktatás különböző módszereinek a viszonyát a kontrasztív, azaz a nyelvi rendszereket egymással összevető nyelvtanítási módszerhez.

1. táblázat. Implicit és explicit kontrasztivitás a nyelvoktatásban

<i>Módszer</i>	<i>Tanulás-pszichológiai háttér</i>	<i>Nyelvtudományi nézőpont</i>	<i>A kontrasztív nyelvészet szerepe a nyelvtanításban</i>
Nyelvtan- és fordításközpontú módszer	Szabálytanulás, a helyes szerkezetek megtanulása	Leíró nyelvészet	Explicit összevetések (pl. fordítás) a tanár és a diákok által.
Direkt módszer	Tapasztalati tanulás, megfigyeléses tanulás	Előíró nyelvészet	Implicit összevetések (helyes/helytelen) a diákok által.
Audiovizuális módszer	Behaviorizmus	Rendszeres nyelvtan	Implicit összevetések a tanár által.
Kultúraközvetítő módszer	Élménypedagógia	-	Implicit összevetések a diákok által.
Kognitív módszer	Kognitvizmus	Generatív transzformációs nyelvtan	Implicit összevetések a tanár és a diákok által.
Kommunikatív módszer	Élménypedagógia, projektpedagógia	Beszédaktuselmélet	Implicit összevetések (pl. kommunikatív formulák) a tanár és a diákok által.
Interkulturális módszer	Projektpedagógia	Összehasonlító nyelv- és kultúra-tudomány	Explicit összevetések (pl. nyelvi és kulturális tartalmak) a tanár és a diákok által.

A német, mint idegen nyelv tanításában erős hagyományokra és kidolgozott módszertanra tekint vissza a magyarországi nyelvoktatás, s német-magyar vonatkozásban az összehasonlító nyelvészetnek is vannak komoly eredményei, amelyekre támaszkodhatunk a német nyelv tanításában a kezdőtől a haladó szintig (Forgács E., 2007; Pilarsky, 2018). A németet a magyar nyelvvel tanulmányok sora veti össze az egyes nyelvi szinteken, azaz a fonetika-fonológiától a szövegnyelvészetig, a pragmatikáig (a teljesség igénye nélkül lásd pl. Hegedűs, 2011; Drahotá-Szabó, 2017; Lechner, 2021). A magyart idegen nyelvként tanulók részére készült összefoglaló jelleggel pl. Forgács T. (2007), a nyelvészek pedig nagy haszonnal forgathatják Keszler és Lengyel (2007) német nyelven íródott magyar nyelvtanát.

Talán ez is magyarázza azt, hogy a magyar, mint idegen nyelv tanításában is vannak hagyományai a kontrasztív nyelvszemléletnek, különösen akkor, ha a német nyelv játssza az összekötő nyelv szerepét a tanításban, és a diákok már nem kezdő nyelvtanulók. Több tananyag is (pl. Novotny Júlia és Nagy Ágnes *Felsőfokon magyarul* c. könyve, 2000/2001) kimondottan eredményesen didaktizálta a magyar-német összehasonlító nyelvészet eredményeit, s a nyelvi szerkezetek összehasonlításával a magyarul tanuló külföldiek nemcsak a nyelvünk rendszerét érthették meg jobban, hanem a kultúráinkról is számos ismerettel gazdagodtak.

Ennek a módszernek az az alapja, hogy a magyar nyelvet idegen nyelvként tanulók az anyanyelvi kompetenciájukra támaszkodva tesznek megállapításokat a két nyelv szerkezetének különbségeiről és hasonlóságairól. A *hungarológia oktatásának elmélete és gyakorlata* című kiadványban (1989) a legtöbb tanulmány éppen azzal a kérdéssel foglalkozik, hogy milyen szerepe van a nyelvtipológiának és a nyelvek rendszeres, illetve tudatos összehasonlításának a másik nyelv szerkezetének, szókincsének és beszédaktusainak az elsajátításában és a megértésében¹. Balázs János még 1969-ben fogalmazta meg azt a véleményét, hogy a nyelvi szerkezetek tanár által irányított összevetése különösen fontos, ha a tanult nyelv tipológiai tulajdonságaiban tér el a tanulók anyanyelvétől. Az első fontos kontrasztív szemléletű tantervet és tanmenetet a magyar, mint idegen nyelvre, francia anyanyelvű egyetemisták számára Mikó Pálné dolgozta ki 1978-ban. A *Színes magyar nyelvkönyv* öt kötete (1982-1985) többek között ezeket az elveket igyekezett a gyakorlatba is átültetni, és a nyelvtani témaköröket összehasonlító gyakorlatok mentén rendszerezni. A sorozat jó példa a kontrasztív nyelvtanítási szemlélet explicit alkalmazására, és arra is, hogy sok kép, humoros példa és történet beiktatásával a kontrasztív módszer nem unalmas.

Az európai nyelvoktatásban bekövetkező kommunikatív fordulat lényegében száműzte az összehasonlító módszert a magyar, mint idegen

¹ Vö. Balázs János, Bánhidi Zoltán, Bolla Kálmán, Dezső László, Hegyi Endre, Horváth Tibor, Juhász János, Szathmáry István cikkei az említett kötetből, amelyek letölthetők: <http://epa.oszk.hu/02400/02425/00001/pdf/>

nyelv oktatásából is, aminek következtében az 1980-as évek közepétől a nyelvi struktúrák összevető (konfrontatív) jellegű elemzése és értelmezése helyett a sajátos magyar nyelvi beszédfordulatok elsajátítására tevődött át a hangsúly. Az ebbe a típusba sorolható tananyagok közül a *Szituációk* volt az egyik legismertebb, szerzője Silló Ágnes (2002). Érdekesség, hogy a magyar, mint idegen nyelv esetében még az 1990-es évek végén is jellemző volt az ún. hibrid módszer alkalmazása, azaz bizonyos grammatikai elemek közvetítésében továbbra is előtérbe helyezték a nyelvek közötti hasonlóságok és különbségek megismertetését, és ennek alapján például számos fordítási gyakorlat elvégzésére ösztönözték a tanulókat, de figyelembe vették a magyar nyelvre jellemző hétköznapi kommunikációs struktúrák begyakoroltatását is. A hibrid módszer egy példája valósult meg a *Hungarolingua* c. tankönyvben, míg a *Halló, itt Magyarország!* valamennyi kötete a kommunikatív nyelvoktatás módszertani alapelveit követi, azaz a tanulók rövid párbeszéddek segítségével tanulják meg az egyes nyelvtani és lexikai elemeket.

A digitális fejlődés új kihívások elé állította a magyar, mint idegen nyelvet tanítókat is. Ennek az új tanulási-tanítási környezetnek az igényeit figyelembe véve fejlesztettünk ki egy új, elsődlegesen kontrasztív szempontokat is érvényesítő nyelvtanítási koncepciót, amely egyrészt követi a „nyelvelemző” szemléletmód jó gyakorlatait és hagyományait, másrészt támaszkodik a modern kontrasztív nyelvészet eredményeire is.

Az általunk összeállított digitális magyar, mint idegen nyelv tananyag elsősorban főiskolai, egyetemi képzésben résztvevő nyelvszakosok és nyelvészszakosok számára készült: azzal a céllal, hogy magyar-német vonatkozásban a felfedező tanulás módszertani hátterével fonetikai-fonológiai, morfológiai, lexikai és szintaktikai szempontú ismereteket adjon a magyar nyelvről, és a kezdő nyelvtanulókat szólítsa meg. Célunk az volt, hogy a nyelvi struktúrák kontrasztív elemzése által azt mutassuk meg a nyelvtanulók számára, hogy a magyar minden híresztelés ellenére gyorsan tanulható nyelv.

Módszertani előzmények, koncepció és elvárások

A tananyag nyelvészetet (is) hallgatóknak készült, akik alap- vagy mesterszakon már elsajátították a kontrasztív nyelvészet alapjait, és a képzés szerkezetének megfelelően lehetőséget kapnak több nyelv párhuzamos tanulására. A tanítási módszerek között fontos helyet kap a kontrasztív nyelvészet és nyelvtipológiai megközelítés. A motiváció is ennek megfelelően kettős. A diákok egyrészt magukkal hozzák a nyelvek szerkezetére iránti érdeklődést, másrészt bele akarnak kóstolni minél több nyelv szerkezetébe, hangulatába és nyelvtanulási élményeket akarnak szerezni. A diákok az egyes nyelvek kiválasztásában speciális szempontokra is figyelnek: szomszéd nyelv, nehéz nyelv, érdekes nyelv, egzotikus nyelv stb. Nyelvészhallgatóként azzal is tisztában vannak, hogy a nyelvtanulásnak több módszere van, illetőleg ők a nyelvészeti

háttérismereteik alkalmazásával fogják majd tanulni a nyelveket. A kontrasztív nyelvészet feladata - a nyelvek struktúráinak az összevetése, az azonosságok, a hasonlóságok és a különbségek feltérképezése (Tekin, 2012) - is elfogadott alapvetés számunkra.

Mi, akik több nyelvet is e módszerrel tanítunk, úgy véljük, hogy a kontrasztív nyelvészlelet számos szempontból pozitívan hat a nyelvészajátítás folyamataira. A tudatos kontrasztív nyelvi munka segítségével, az egyes nyelvi síkok összehasonlításával tudatossá tett különbségek (és hasonlóságok) mentén gyorsabban, hatékonyabban, biztosabban és hibátlanabban lehet megtanulni az idegen nyelvben a kiejtést, a szavakat, a mondszerkezeteket és a nyelvhasználatbéli különbségeket (Lado, 1972). A kontrasztív tanulás által fejlődik az anyanyelvi kompetencia és tudatosság is (Tekin, 2012). A programban való többéves tapasztalatunk alapján elmondhatjuk, hogy a kontrasztív nyelvészlelet:

- kialakítja az érdeklődést a nyelvi struktúrák iránt, segíti a többnyelvűség kialakulását.
- ismerői, alkalmazói nagyobb tempóban haladnak az idegen nyelv elsajátításában, hiszen strukturáltan tanulják a nyelvet.
- javítja az anyanyelvi kompetenciákat.
- segíti a bonyolultabb vagy a nagyon különböző nyelvi struktúrák kognitív feldolgozását.
- támogatja az idegen nyelvi kommunikációtól való félelem leépítését, mert a tanuló tudja, hogy jól mondja.
- összehangolja a különböző nyelvi szinteken való új ismerettartalmakat, és ezzel segíti a kommunikációs kompetencia fejlődését (Kegyés & Zipser, 2022).

A tankönyv koncepciójának a kialakításában támaszkodtunk a fenti tapasztalatainkra, de egy felmérés keretében (N=41) megkérdeztük az Innsbrucki Egyetemen tanuló diákokat is, hogy mi a véleményük a kontrasztív tanítási módszerről. A nyelvvel foglakozó hallgatóknak általában nagyobb tapasztalatuk van a nyelvtanulásban, hiszen sokan közülük öt vagy akár több nyelvet is tanulnak a képzés során. Mint látjuk, a módszer fej fej mellett versenyez a kommunikatív módszerrel.

2. táblázat. Vélemények a kontrasztív módszerről

Ön szerint a nyelvkönyvek, amelyekből eddig az adott nyelvet tanulta, több nyelv összehasonlítása által (is) fejlesztik az Ön nyelvi kompetenciáit?

	Igen	Nem	NV	Össz
L2	19	20	2	41
L3	17	20	4	41
L4	17	15	9	41
L5	15	7	19	41
L6	6	8	27	41

Azt is szeretettük volna megtudni, hogy van-e igénye a diákoknak arra, hogy a kontrasztív nyelvszemlélet fokozottabban jelenjen meg a tankönyvekben. Erre a kérdésre a háromnegyedük felelt igennel.

3. táblázat. Igénymérés a kontrasztív módszer alkalmazásáról

Szeretne-e több olyan feladatot látni a könyvekben, amelyek összehasonlíthatnak egy vagy több nyelvet?

Igen	Nem	Lehetséges	NV	Össz
31	0	10	0	41

A következő két kérdés arra irányult, hogy az elkészítendő tananyag milyen módon építse be a kontrasztivitást a nyelvtanulásba és a nyelvtanításba. A diákoknak meglehetősen konkrét véleménye van arról, hogy az összehasonlító módszer alkalmazása segítségükre lehet a szavak jelentésének, a kiejtésnek az elsajátításában és általában a nyelvtani jelenségek megértésében. Ezzel szemben a kulturális tartalmak összevetését nem tartották nagyon fontosnak. A kontrasztív típusú gyakorlatok közül egyértelműen a korábbi nyelvoktatásra jellemző gyakorlattípusok köszönnek vissza (pl. fordítás, hibajavítás).

4. táblázat. A kontrasztív nyelvterületei

Terület	Válaszok száma
Szókincs	28
Kiejtés	19
Nyelvtan	34
Kultúra	7

5. táblázat. A kontrasztív gyakorlatok típusai

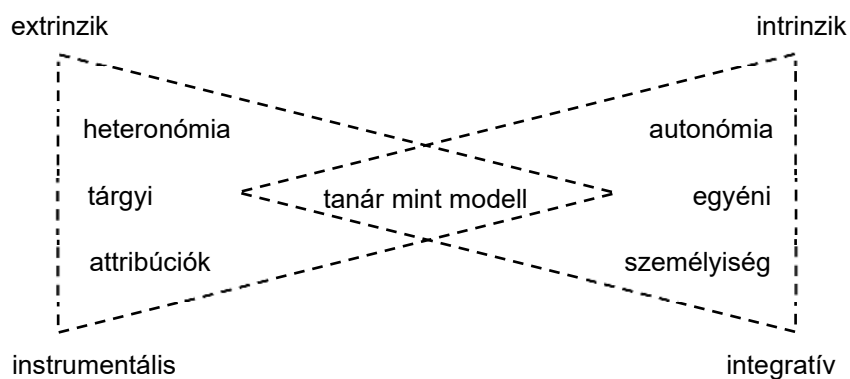
Milyen gyakorlatokra gondol?	Válaszok száma
Fordítások	22
Hibamagyarázat	25
Nyelvtipológiai magyarázat	33
Példák	27
Hasonlóságok megmutatása	23
Különbségek megmutatása	19

A tananyagunk egyik pillére tehát a fentebb bemutatott kontrasztív tanítási-tanulási elv. A másik pedig az, hogy a magyar, mint idegen nyelv tanulását beillesszük az aktuális motivációs koncepciókba is, így ezek mentén határoztuk meg az elsajátítandó tartalmakat.

Idegennyelv-tanulási motivációk

Magyar nyelvet tanulni (s tanítani) egyáltalán nem könnyű feladat. Esetünkben nemcsak azért, mert a digitális tanulási környezetre való átállás jelentősen átírta a tanulóknak és az oktatóknak a kommunikációhoz és időbeosztáshoz való hozzáállását, s ezáltal megnövekedett a diákokra háruló tanulási „teher” (különösen, ha nyelvtanulásról van szó); hanem azért is, mert a környező országokban aligha találhatunk olyan nyelvhasználókat, akiknek az anyanyelve nyelvtipológiájában, nyelvi látásmódjában (mélystruktúrájában), és egyáltalán grammatikai alapjaiban köthető volna a magyarhoz. A magyart mint idegen nyelvet tanulók számára nem nyújt például olyan magától értetődő lehetőségeket a nyelvtanulás, mint akár az angol (mint nemzetközi lingua franca) esetében, mivel ritkábban állnak rendelkezésre könnyen elérhető, az autentikus nyelvhasználatot reprezentáló nemzetközi források (pl. filmfeliratok, kétnyelvű videók stb.), s ha egyszer mégis belekezdnek a magyar nyelv tanulásába, szembesülni kényszerülnek azzal, hogy általában sokkal később jelenik meg a nyelvtanulás kezdeti szakaszára jelentkező általános sikerérzet: az egyes kis lépések sok apró, újabb grammatikai problémát vethetnek föl, ami összességében nehézkessé teheti a nyelvtanulás folyamatát.

1. ábra. Az idegennyelv-tanulási motivációk sematikus ábrája
(Dörnyei, 1996; Kő, Szabó & Pajor, 2017 nyomán)



E két problémás aspektust természetesen a motiváció szintjén (is) érdemes megragadni, hiszen a motiváció ennek az általános kognitív-felfedező jellegű „játéknak” (a tanulásnak), kiváltképp az idegennyelv-tanulásnak a kulcsa (vö. Dörnyei, 1996). Az idegennyelv-tanulási motiváció megteremtését és fönntartását három szinten értelmezhetjük (Dörnyei, 1996; Kő, Szabó & Pajor, 2017), melyek összefoglalják a tanárnak az idegen nyelvre mint tárgyra/szabályrendszerre, illetve a tanuló munkakedvére vonatkozó motivációs feladatait, s amelyek kijelölik a nyelvpedagógia, ezáltal az tanítás egyik legfőbb célját; a tanuló énje és a tárgy (esetünkben a nyelv) közötti pozitív érzelmi-kognitív viszonyok

kialakulását, vagyis a nyelvnek a külső, ismeretlen tárgyból az önálló érdeklődés területévé, belső örömforrássá való alakulását (integrálódását), az autonóm nyelvtanulás kialakítását.

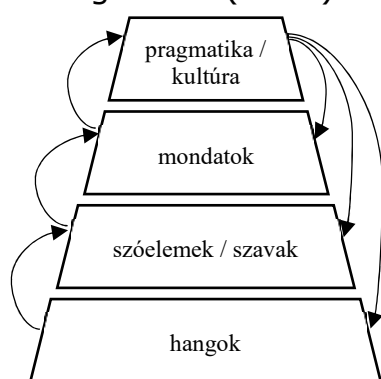
Az idegennyelv-tanítás esetében a külső (extrinzik) motivációs tényezőkkel - amilyen például a feladatra vagy vizsgára adott jegy - párhuzamba állítható egy instrumentális aspektus is, amely a nyelvtanulás objektív, materiális hasznosíthatóságára utal. A magyar, mint idegen nyelv tanításának a keretein belül felhívtuk a nyelvtanulók figyelmét, hogy milyen előnyökkel jár, ha idegen nyelvként egy nem világnyelvet tanulnak, amelyet a tipológiai sajátosságainak köszönhetően pedig még rokonítani is nehéz más, ismertebb nyelvekhez. Ennek tükrében (egyetemi csoportról lévén szó) rámutattunk arra is, hogy a magyar nyelv tanulása kommunikációs vagy diplomáciai karrierlehetőségeket is hordoz. Nem hanyagoltuk el a kulturális kötődés elvét sem, s számos példát hoztunk arra, hogy milyen értékekkel járultak hozzá magyar származású hírességek a tudományhoz, művészethez vagy a mindennapokhoz, illetve (elsősorban a környező országok hallgatóihoz szólva) kiemeltük a közös történelmi-kulturális érték jelentőségét.

A belső motivációk kialakításának tekintetében a legfontosabb elvünk az volt, hogy a nyelvszeretetből, az önálló és magabiztos nyelvhasználatból származó játékos öröm kontrasztív módszerek alkalmazásával is megvalósítható legyen. Ezért tudatosítottuk a hallgatóinkban, hogy az összehasonlító nyelvszemléletű tanulás sem unalmas, és nem jelent nagyobb erőfeszítést, mint a kommunikatív nyelvtanulás. Az autonóm tanulást a tanulási célok közös meghatározásával (pl. a tananyag és vizsgakérdések diákok közreműködésével való kijelölésével), érzelmekre ható autentikus elemekkel (pl. zenével, viccekkel) támogattuk, sőt az önálló felelősségvállalás erősítését is számon tartottuk (pl. párbeszéd, kiselőadás), illetve igyekeztünk aktív kapcsolatot teremteni a célnyelv használóival (pl. kommunikáció anyanyelvi beszélőkkel online bekapcsolódó vendégek „villáminterjúztatása” során). E kétfajta motivációs struktúrát (harmadik, összekötő „szintként”) természetesen elsősorban a tanárnak kell áthidalnia, aki magával viszi a nyelvek iránti kíváncsiságát az órára, és szeretné megismerni a tanulók nyelvét, miközben ő maga is tanul. Esetünkben ez nagyon fontos elemként működött. Egyrészt saját anyanyelvünket, a magyart közvetítettük, de a tanulókkal közös (számunkra idegen) nyelven, németül. Tisztában voltunk azzal, hogy hibázhatunk, és sokat tanultunk a diákjainktól a németről, de fejlődött az anyanyelvi látásmódunk is. Diákjaink pedig a német nyelvről szereztek új ismereteket ebben az új megközelítésben.

Egy kontrasztív tananyag

A kontrasztív nyelvészeti szemléletű tananyagunkat az anyanyelv és célnyelv (jelen esetben magyar) funkcionális-grammatikai struktúráinak folyamatos és didaktikailag megtervezett összehasonlítására építettük fel.

Abból a felfogásból indultunk ki, hogy a nyelvnek van egy szintekre tagolható szabályrendszere, aminek a bemutatása és a némettel való összevetése a kurzus feladata. Ahhoz, hogy ezt a célt megvalósítsuk, és kontrasztív szempontból megfelelő megalapozottsággal közvetítsük az egyes tananyagrészeket, áttekintettük a magyar-német kontrasztív nyelvészet legfontosabb eredményeit (pl. Forgács E., 2007; Forgács T., 2007, Pilarsky, 2018), illetve azokat a munkákat, amelyek eleve a magyar, mint idegen nyelv irányába hasonlították össze a két nyelvet (vö. Szűcs, 1999). Ennek az előkészítő munkának az volt a célja, hogy meghatározzuk, a nyelv egyes működési szintjein (valószínűleg) milyen nyelvi nehézségekkel találkozhatnak majd a tanulóink. A teljesség igénye nélkül ilyen nyelvi akadályok, tipológiai sajátosságok lehetnek például a magyar esetében az eltérő időtartamú fonémák, illetve a kiejtésünket jellemző prozódiai konzekvenciák, a nemzetközi szakirodalomban magánhangzó-harmóniaként is nevezett illeszkedési jelenség (vö. Szent-Iványi, 1995; Graetz, 1996; Budai, 2016), az igei tárgyasság mentén különváló (alanyi-tárgyi) ragozási paradigmák, vagy akár az összetett állítmány nulla fokú kopulatív igéje. A nyelvi problémák előzetes azonosításában támaszkodtunk Dengscherz (2019) munkájára is.

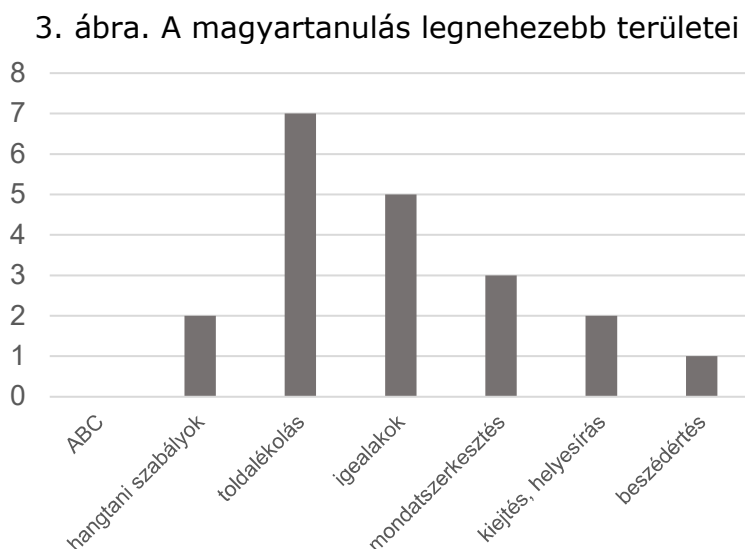


2. ábra. Az egyes nyelvi szintek összekapcsolása a kontrasztív tananyagban

Tananyagunk tehát ezekből a feltételezett problémákból kiindulva elsősorban egy elméleti keretet kíván nyújtani a magyart idegen vagy származásnyelvként tanulók számára (vö. Maróti, 2018), hogy a tudatos összevetés révén kialakított rendszertani ismeretek segítségével fejlődjen a kommunikatív kompetenciájuk is. Bár módszerünk alap gondolata a grammatikaközpontú tanításban és a nyelvek grammatikai struktúráinak az értő elsajátításában rejlik, természetesen ez nem azt jelenti, hogy csak nyelvészeti szempontból foglalkozunk a nyelvvel. A csoportjaink előzetes ismereteinek, tudásának, életkorának, érdeklődésének és motivációinak a figyelembe vételével kitértünk számos nyelvhasználati jelenségre is, és beszéltünk a magyar nyelv nyelvi kultúrájának egészen egyedi jellegzetességeiről is. A tananyag az ábrán látható nyelvi szinteket követi, és a nyelvvizsgákról vagy érettségikről ismert kommunikatív témák (pl. család, iskola, időjárás stb.) helyett az egyes nyelvi szintek szerinti tagolódás adja meg a fejezetek szerkezetét. A fonológia szintjén elsajátított ismeretekből (magyar fonémakészlet és hangrendi illeszkedés) építkezhetünk a morfémák, majd szavak szintjén (névszói és igei toldalékolás, szóképzés), végül a szintaxis (vonzatok, egyeztetés és szórend) funkcionális perspektíváján keresztül tanulhatták meg a diákok a magyar kommunikáció néhány érdekességét. A makrostruktúra tehát egyfajta grammatikai asszociációs hálót kíván átadni a tanulóknak, amelyben később már önállóan is építkezhetnek a nyelvhasználat során (pl. az önállóan tanult, új lexémákat már szabadon és helyesen illesztik be a nyelvtani szabályrendszerbe).

Ami a mikrostruktúrát (azaz egy óra fölépítését) illeti, négy nagy didaktikai célt tartottunk szem előtt. A motiváció fölkelését olyan, a hétköznapi nyelvhasználatból származó frazémákkal valósítottuk meg, amelyek strukturálisan az adott óra nyelvtani anyagába illeszthetők (pl. a fontos pragmatikai információ, nyelvi cselekvés mellett a kétparadigmás igeragozásról is szemléletesen mesél a *köszönöm - köszönök* szópár). Az ismétlés és ismeretbővítés fő módszere esetünkben a tandemtanítás, amely során a két oktató egymással és a nyelvről folytatott diskurzusa önmagában új tanulási dimenziót eredményez, mivel a tanulók nemcsak az anyanyelvi kiejtést és nyelvhasználatot figyelhetik meg, hanem az autentikus beszélők elmékedéseit is a nyelv jelenségeiről. Az elaborációs/relaxációs szakaszt végül rendre magyar nyelvű zenei elemekkel, illetőleg a már említett célnyelvi kontaktokkal (bekapcsolódó vendégekkel) formáltuk olyanná, hogy megfelelően zárhassuk le az egyes alkalmakat.

A nyelvi szintekre épülő tananyagunk összeállításánál a legfőbb eszköz tehát a kontrasztív szemléletmód volt; s ehhez hozzátartozik az is, hogy a tanulók nyelve (számunkra idegen nyelv), míg a tanított nyelv számunkra az anyanyelvünk, de ugyanakkor az óravezetésben és a tanításban saját anyanyelvünket idegen nyelvként kellett megtanulnunk szemlélni. Ezekon a szinteken újabb problémákat fogalmaztunk meg, amelyekkel a tananyag közzététele előtt még foglalkozni szeretnénk. Fonémaszinten elgondolkodhatunk, hogy a magyar *cs* hang például maradéktalanul megfeleltethető-e a német *tsch*, illetve a *dzs* a német *dsch* hangkapcsolatnak (vö. Hegedűs, 2011). Morfológiai szinten a magyar anyanyelvi oktatással szemben sokkal nagyobb hangsúlyt kell fektetnünk az illeszkedés rendkívüli mélységgel beágyazott szerepébe a magyarban, ugyanis a pusztá hangok szintjénél följebb lépve már sokféle kognitív nyelvi transzformációt kell végrehajtania a nyelvtanulónak ahhoz, hogy a hangrendet valóban alkalmazni tudja (így nem elég például a német többes szám allomorfiájával szembe állítani a magyar *-k* morfémát, hiszen az a legtöbb mássalhangzóra végződő névszótó esetében még négyfajta kötőhangzóval bővülő szuffixumként viselkedhet). Mivel az egyes nyelvi jelenségek a két nyelvben más-más nyelvi szinteket „érintenek” (pl. míg a feltételes mód a magyarban erősen morfo-fonológiai kérdés [*-(n)na/-(n)ne, -(n)ná/-(n)né*], addig a németben már szintaktikai probléma is lehet [*„würden” + Infinitiv*]), ezért át kell gondolnunk az egyes tárgyalt jelenségek besorolását. Saját tapasztalataink összegzése után megkérdeztük a diákokat is, hogy mely tananyagrészeket tartották nagyobb kihívásnak. A következő ábra az általuk legnehezebbnek vélt területeket mutatja be.



Összefoglalás

Tapasztalatunk alapján a kontrasztív nyelvi munka mint nyelvtanulási/nyelvtanítási módszer a következő jellemzőkkel rendelkezik:

- Rámutat a különbségekre a nyelvek szerkezetében, és azokat a nyelvi szintek szerint rendszerezi.
- Az összevetés, pontosabban a különbségek megértése elsősorban egy másik nyelvvel való összevetésre fókuszál, de nem biztos, hogy a tanulók közös anyanyelvvel érkeznek a csoportba, így többnyelvű csoportban több nyelv is vonódik be, így még érdekesebbek az órák, még elmélyültebb az összevetés.
- Az egyes idegen nyelvi grammatikai és lexikai egységek elsajátítása az anyanyelvvel, az első nyelvvel való összevetésen alapul ugyan, de bevonódhatnak más, korábban tanult idegen nyelvek is.
- Ez az elv a kommunikációs tartalmakat is nyelvi/nyelvészeti egységekhez rendeli hozzá, és azokból kiindulva vezet el a hétköznapi kommunikáció nyelvi egységeihez.
- Nyelvészeti fogalmak ismeretét és alkalmazását követeli meg, s ezt adott esetben az új idegen nyelvi tananyag prezentációja előtt át kell ismételni.

Úgy látjuk, hogy a kontrasztív szemléletű tananyagok nemcsak a célnyelvről közvetítenek olyan strukturális eszköztárat, amely elősegíti a helyes nyelvi építkezés szabályainak a felismerését, hanem az egyes nyelvi szintekről lépésről lépésre haladva növeli a nyelvi (és a metanyelvi) tudatosságot is, így elősegíti, hogy a két nyelv között nem pusztán fordításon alapuló transzformációs képesség is kialakuljon. Ez gazdagítja a tanulók anyanyelvi és célnyelvi kompetenciáit, de folyton új ismereteket, mondhatni

új felismeréseket követel meg a nyelvtanároktól is, hiszen az összehasonlítható nyelvi és kulturális tartalmak száma majdnem végtelen.

Irodalomjegyzék

- Budai L. (2016). *A magyar mint idegen nyelv grammatikája: Elmélet és gyakorlat*. Budapest: Tinta.
- Dengscherz, S. (2009). *Spiegelübersetzung als Lernhilfe. Ungarische Lokalkasus und deutsche Präpositionen: Eine kontrastive Analyse mit empirischer Untersuchung zu positivem und negativem Transfer bei ungarischen Deutschlernenden und deutschsprachigen Ungarischlernenden*. [Theorie und Praxis: Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache, 11]. Innsbruck: Studienverlag.
- Dörnyei Z. (1996). Motiváció és motiválás az idegen nyelvek tanításában. *Modern Nyelvoktatás*, (4), 3-21.
- Drahota-Szabó E. (2017). „Hogy mondják németül azt, hogy...?": Kontrasztivitás a német szókincs oktatásában. *Alkalmazott Nyelvészeti Közlemények*, 10 (2), 53-69.
- Forgács E. (2007). *Kontrastive Sprachbetrachtung*. Szeged: Klebelsberg Kuno Egyetemi Kiadó.
- Forgács T. (2007). *Ungarische Grammatik*. Wien: Praesens.
- Graetz, J. (1996). *Lehrbuch der ungarischen Sprache*. Hamburg: Buske.
- Hegedűs R. (2011). *Grammatik kurz & bündig: Ungarisch*. PONS.
- Kegyés E., & Zipser, K. (2022). Konjugation, Artikel, Orts- und Richtungsangaben. Zum Erwerb ungarischer Strukturen aus deutschsprachiger Sicht. *Philologia Fenno-Ugrica* (im Druck).
- Keszler B., & Lengyel K. (2007). *Ungarische Grammatik*. Buske, Marburg.
- Kő N., Szabó M., & Pajor G. (2017). Motiváció. In: N. Kollár K./Szabó É. (szerk.): *Pedagógusok pszichológiai kézikönyve II.* (pp. 301-346). Budapest: Osiris.
- Lado, R. (1972). *Linguistic Across Cultures: Applied Linguistics for Language Teachers*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Lechner I. (2021). Német és magyar nyelvű idiómák kontrasztív vizsgálata. *Filologichnyj Chasopys: Zbirnyk Naukovyh Prac*, 58-66.
- Maróti O. (2018). A köztesnyelv és a származásnyelv viszonyáról - Származásnyelvi szemlélettel a közösségi oktatás hatékonyságának javításáért. *THL*, 2 (1-2), 36-65.
- Novotny J., & Nagy Á. (2000/2001). *Felsőfokon magyarul: Szövegek, gyakorlatok, nyelvtan külföldieknek*. Budapest: Magyar Nyelvi Intézet.
- Pilarsky, J. (2018). *Deutsch-ungarische kontrastive Grammatik*. [Band 1-3]. Debrecen: Dupress.
- Silló Á. (2002). *Szituációk: Ein Ungarischlehrwerk für Anfänger*. Max Hueber.
- Szent-Iványi B. (1995). *Der ungarische Sprachbau*. Hamburg: Buske.
- Szűcs T. (1999). *Magyar-német kontrasztív nyelvészet a hungarológiában*. [Pécsi Nyelvészeti Tanulmányok, 4]. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Tekin, Ö. (2012). *Grundlagen der kontrastiven Linguistik in Theorie und Praxis*. Marburg: Stauffenburg.

Nyelvi tudatosság tantárgyközi fejlesztése egynyelvű és többnyelvű környezetben

Juhász Valéria, Kegyes Erika

**Szegedi Tudományegyetem, Juhász Gyula Pedagógusképző Kar,
Magyar és Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék**

juhasz.valeria@szte.hu, kegyesne.szekeres.erika@szte.hu

A nyelvi, anyanyelvi tudatosságra különböző terminus technicusok alatt (más-más, sokszor átfedő fogalmi kategóriákkal) és megközelítésekben a 21. századi nyelvészeti, nyelvtanítási, oktatáspedagógiai kutatások kiemelt figyelmet fordítanak. A nyelvi tudatosság mindenkori fejlettségi szintje meghatározza az egyén szövegértési, olvasásértési és tanulási képességét, és ezáltal a boldogulási lehetőségeinek is jelentős összetevője.

Tanulmányunkban röviden körül járjuk a nyelvi tudatosság fogalmát, az ahhoz kapcsolódó rokon kifejezéseket, amelyek segítségével rávilágítunk arra, miként szerzünk ismereteket a nyelven keresztül a nyelvi kategóriaalkotás, valamint a metanyelvi elemek segítségével, és hogyan használjuk fel ezeket a tudástartalmakat a tanulási folyamatokban, például a szaktárgyi ismeretek elsajátításakor. Tanulmányunk egyszerre halad egy horizontális és egy vertikális tengelyen: a fogalom kialakulásától indulunk ki, amely önmagában hordozza a kifejezés gyakorlati vetületét. A tanulmány következő részében érintjük a tantárgyköziség elvét, majd két példán keresztül bemutatjuk, hogyan fejleszthető az anyanyelvi tudatosság tantárgyközi koncepcióban, milyen elvek mentén kapcsolták össze a nyelvi és a szaktárgyi kompetenciafejlesztést e fogalom középpontba állításával. Az első példa egy hazai jó gyakorlat az 1980-as évekből: ez a módszer az anyanyelvi tudatosságot egynyelvű kontextusban valósította meg. Ezt a példát korábbi szakmódszertani anyagok (Bagi 1990, 1992, 1995; Schmidt, 1986) és egy személyes interjú alapján állítottuk össze. A második példánk egy aktuális német és osztrák koncepció, amely a kialakult multikulturális közegben egy többnyelvű szakmódszertani kontextust tételez fel. Ezt alapul véve fejlesztették ki a „nyelvtudatos”/„nyelvérzékenyítő” komplex iskolai fejlesztő programot (Leisen nevéhez fűződően, összefoglalóan: Leisen, 2019), amely kettős célt követ. Egyrészt az a célja, hogy a németórán tanult nyelvtani és metanyelvi ismereteket a szaktárgyra jellemző nyelvi kompetenciafejlesztésben is alkalmazza. Másrészt pedig a többnyelvű tanulási környezetet aknázza ki úgy, hogy a tanulók az első és a második nyelvükön keresztül is ismeretekhez jussanak, és így akár több nyelv összehasonlítása által tanulják meg az egyes szaktantárgyakra jellemző szókinccset, fogalmakat, nyelvtani és pragmatikai egységeket.

A két példa bemutatása alkot egy olyan egészet, amely egyrészt hangsúlyozza a szaktárgyi pedagógusok anyanyelvi nevelésben betöltött meghatározó szerepét, másrészt konkrét példákon keresztül ragadja meg, hogy a tankönyvek és a tanárok által közvetített nyelvi tudatosságot

fejlesztő tudástartalmak hogyan járulnak hozzá a nyelvre irányított figyelmen keresztül a tanulás sikerességéhez.

Az anyanyelvi/nyelvi tudatosság fogalma

A nyelvi tudatosság (language awareness) fogalmának megjelenését az angol szakirodalomban Hawkins (1984) nevéhez fűzik, aki Halliday (Doughty, Pearce & Thornton, 1971) tanulmányára hivatkozik (awareness of language). Hawkins folyóiratot is szerkesztett 1983 és 1985 között Awareness of Language címmel. Az amerikai szakirodalom Mattingly (1972) nevéhez köti a fogalom (linguistic awareness) megjelenését, bár ő később a nyelvi tudatosság helyett a nyelvi elemekhez való hozzáférés kifejezést használja (A. Jászó, 1993). 1992-ben megalakult a Nyelvi Tudatosság Társasága (The Association for Language Awareness), ami a kifejezést a következőképp határozta meg: „Explicit tudás a nyelvről, tudatos észlelés és érzékenység a nyelvtanulásban, nyelvtanításban és nyelvhasználatban.” 1992-ben elindították a *Language Awareness* című folyóiratot, ami a mai napig is megjelenik negyedévente.

A nyelvi tudatosság különböző koncepcióinak megalkotását az idegennyelv-oktatásban az sürgette, hogy a különféle kommunikáció-központú idegennyelv-tanítási módszerek csak részlegesen váltották be a hozzájuk fűzött reményeket. Az idegen nyelvi környezet hiányát pótolni kellett egy tudatos nyelvtanítással, ami mindazonáltal nem jelentette a grammatika-központú, fordításra épülő nyelvtanítási módszer visszaállítását a tanításba. Ezzel párhuzamosan kiderült az is, hogy az anyanyelvi fejlesztések sem jártak megfelelő eredménnyel. A probléma megoldására a nyelvtant, mint egy hídterület beépítették az alaptantervbe. Ausztriában és Németországban Leisen koncepciója alapján a szaktárgyak oktatásában is helyet kapott a nyelvi fejlesztés.

A nyelvi tudatosság fejlesztésének eredeti koncepciójában is megfogalmazódott már, hogy az anyanyelvi nevelés minden tanár feladata tantárgytól függetlenül, ráadásul az egész fejlesztést csapatmunkában képzelték el. Ebben hasonló állásponton van a hazai és a nemzetközi szakirodalom. A német szakirodalomban is egyre nagyobb figyelmet kap a nyelvi kompetenciák integrált fejlesztése, azaz az a koncepció, hogy az iskolások ne csak a németórákon, hanem a szaktárgyi órákon is tudatosan foglalkozzanak nyelvi és nyelvhasználati kérdésekkel (Gogolin, 2019).

A koncepcionális különbségek a magyar és a nemzetközi szakirodalomban az anyanyelvi tudatosság többféle rokonfogalma alatt jelennek meg egyrészt a nyelvi kompetencia-performancia kontinuumon belül, másrészt tárgyalják még a fogalmat a metanyelvi tudatosság, metanyelvi kompetencia, illetve részterületei alatt: fonológiai tudatosság (szótagtudatosság, fonématudatosság); ortográfiai, morfológiai tudatosság; szótudatosság, szintaktikai, morfoszintaktikai, szemantikai, morfoszemantikai tudatosság, pragmatikai, interakciós tudatosság stb. alatt. Az angol nyelvű szakirodalomban e fogalom tartományáról a

következő, fő keresőszavak alatt találunk szakmai anyagokat: language awareness, awareness of language, epilinguistic, metalinguistic awareness, illetve hasonló résztartalmakat lefedő szakszavakban, amit a magyar szakirodalom vonatkozásában is írtunk. A német szakirodalomban is több terminus van ennek a tevékenységnek a megnevezésére (pl. Sprachreflexion, Sprachbewusstsein, bewusste Sprachförderung, sprachsensibler Unterricht, Sprachbildung, a különbségek tisztázására vállalkozott: Knapp, 2010). A különbség leginkább módszertani jellegű, hiszen arról van szó, hogy a diákok reflektálni tudjanak a nyelvtan és a szaknyelvi nyelvhasználat jellegzetességeire, illetve tudatosuljon bennük, hogy az elsajátított nyelvi tartalmak segítségével és a szaktárgyi szövegtípus jellemzőinek a megismerésével hatékonyabban tudják feldolgozni a szakmai tartalmakat minden tantárgyból (Schmölzer-Eibinger et al., 2013). A német nyelvű szakirodalom pedig a leggyakrabban az anyanyelvre, illetve az első és a második nyelv vonatkozásában a „Sprachreflexion” (nyelvi reflexió), a szaktárgyak tananyagára nézve pedig a „sprachsensibler Fachunterricht” (nyelvtudatos szaktárgyoktatás) kifejezéseket használja (Knapp, 2010).

E sokféle címszó egyrészt jelzi azt a sokoldalú megközelítést, amit a fogalom és annak mezőjébe tartozó kifejezések jelölnek, másrészt azt, hogy milyen kiemelt érdeklődés övezi a nyelvészet és az oktatás/tanítás/tanulás részéről ezt a területet.

Jelen tanulmányunkban, és a magyar szakirodalom is főként ezt az elkülönítést használja, a nyelvi tudatosság, illetve a metanyelvi tudatosság/kompetencia alatt a következőt értjük: „A nyelvi tudatosság annak megértése és alkalmazása, hogy a nyelv hogyan működik. A metanyelvi tudatosság pedig annak a képessége, hogy a nyelvre tárgyként figyelünk, arról ítéletet tudunk alkotni” (Adamikné Jászó, 2006a, 2006b; Csirikné Czachesz, 1998; Tóth, 2002). A nyelvi tudatosság újabb meghatározásainál gyakran megjelenik három vonatkozási pont: a nyelvi elemek felismerése, azonosítása és a velük való manipulációs képesség.

Megjegyezzük, hogy a fogalmak szétválasztása gyakorta problematikus, mert a különböző analógiás elemzésre épülő „kreatív” nyelvi megoldások mögött rejlő kognitív folyamatok már eleve reflektálnak az ismert nyelvi elemekre pl. *hót, kók, fogat szótni* (szót *fogadni* helyett példa: Schnell, 2016), illetve a nyelvhasználat és az arra vonatkozó, a nyelvre, mint tárgyra irányuló reflexiók egybemosódhatnak pl. „*Dédi, azt nem így mondják, rizst, nem rizsát!*” (a példa Schnell, 2016) amellet, hogy a rizsát nem a megfelelő tárgyesetű ragos alakja a rizs szónak. Látható, hogy a nyelvi, metanyelvi reflexiók tartalmilag egybemosódhatnak, így érdemes ezeket a fogalmakat egy kontinuum mentén értelmezni. Ráadásul az egy-egy kifejezéshez kapcsolódó nyelvi, metanyelvi tudatossági szintek nagyon különbözőek lehetnek aszerint, hogy alaktanilag, szemantikailag vagy pragmatikailag milyen mélységű ismeretekkel rendelkezik az adott egyén.

1. ábra. A nyelvi, metanyelvi tudatosság kontinuum

NYELVI TUDATOSSÁG

METANYELVI TUDATOSSÁG



A magyar alapfokú oktatás alsó tagozatában már megjelenik a szófajok (mint metanyelv) tanítása, amit a felső tagozat tovább szélesít metanyelvi ismeretekkel. Ezt a rendszerszerű metanyelvi ismeretátadást azonban nem előzi meg az anyanyelvi tudatosság kialakításának rendszerbe foglalt tanítása. A metanyelvi ismeretekhez szükséges absztrakciókhoz még nem kötődik megfelelő mennyiségű, kategóriákba rendezett, funkcionálisan megértett tartalom, pl., hogy az *-ász*, *-ész* végződés foglalkozásnevet jelölhet. Ezt a rendszerismeretet alapozza meg a nyelvi tapasztalatokon keresztül a nyelvi tudatosság fejlődése. Ahhoz, hogy ez a tudás és képesség a megfelelő időben és módon fejlődhessen, az szükséges, hogy a gyerekek minél több olyan adekvát nyelvi anyaggal találkozzanak rendszerezetten, amely segít nekik felfedeztetni a nyelvi mintákat, a nyelv működését. Érdekes, hogy a metanyelvi tudatosság fejlesztése az ausztriai iskolákban már az alsótagozatban is fontos része a szaktárgyakhoz (matematika, környezetismeret stb.) kapcsolódó kompetenciafejlesztésnek, mivel a gyerekek nagy számban nem a németet beszélik első nyelvként, így számukra a szaktárgyi ismeretek elsajátítását megkönnyíti, ha megtanulják például a melléknévi igeneveket felismerni az alakjukról, mivel ezek gyakran fordulnak elő a feladatmeghatározásokban.

Tantárgyközi nevelés

A tantárgyközi kapcsolatok (máshol tantárgyintegráció, tantárgykapcsolás) kérdését már tanulmányozta, többek közt Comenius, Locke, Herbart, Usinszkij stb. (Fedorec, 1981)¹. A fogalom a magyar pedagógiai kultúrában az 1980-as években kezdett terjedni (Fedorec, 1981), bár Greguss (1939) tanulmánya a biológia tantárgykapcsolásáról már leírta a főbb koncepciókat. Josef Leisen, német kémia és fizikatanár az 1990-es évek elején publikálta először a *Mutterspracheunterricht* c. folyóiratban azt az elképzelését, hogy a diákok gyenge szaktárgyi teljesítménye az anyanyelvi kompetenciák hiányosságai magyarázható. Munkái alapján az elmúlt 20

¹ Kitekintés: A tantárgyak elkülönített oktatása a felvilágosodás korában kezdődött, ami részleteibe menően tette lehetővé a környező világ jelenségeinek megértését, ugyanakkor minél inkább elszakadtak egymástól a tantárgyak, annál inkább megszűnt köztük az a kapcsolat, amelyik alapján véve létezik a környező világ jelenségei, eseményei között. Így az oktatás tantárgyi rendszere és a környező világ természetes egységessége között ellentmondás jött létre, amit a tantárgyközi kapcsolatok elvének visszavezetésével kívántak megszüntetni. Felmerült az igény az úgynevezett „szintetizáló tengelyek” létrehozására (több tantárgy kapcsán megjelent ez), amelyek egységesítő funkciót töltenének be a rendszerszerű tudományos ismeretek és az általános készségek kialakításában.

évben megszilárdult Németországban a szaktárgyhoz kapcsolt nyelvi kompetenciafejlesztés programja².

A tantárgyközi nevelés fontosabb alappilléreinek összegzése Greguss (1939), Fedorec (1981), Zayzon (1984) és Leisen (2019) munkáit is felhasználva:

I. A tantárgyi integráció koncepciójának megközelítése felől:

- ❖ A tantárgyi integráció kiindulópontja a közös eszme, a rendezőelv.
- ❖ Cél: meghatározott és kidolgozott koncepcióra épülő nevelés, személyiségformálás összekapcsolt tudástartalmakon keresztül.
- ❖ Tudáskonstruálás jellemzi: meglévő ismeretekhez kötni az új információt.
- ❖ Tantárgykapcsolás a különböző tantárgyak között, de csak a szükséges mértékig adagolva, különben elveszik a tantárgyi cél.
- ❖ A koncepció része a humán és reáltárgyak közötti átjárhatóság.
- ❖ A hangsúly az ismeretek mennyiségéről így a minőségre helyeződik át.
- ❖ Az elmélet szoros összekapcsolása a gyakorlattal.

II. A tantárgyi integráció a benne részt vevő pedagógusok részéről:

- A tantárgyi integráció kiemelt szervezőmunkát igényel nemcsak a koncepció megalkotóitól, hanem a részt vevő pedagógusoktól is.
- A pedagógusok szaktárgyi tudásukon túlnyúló általános műveltségének a hangsúlyozása, folyamatos önművelés szükségessége a koncepciónak megfelelően.
- Több oldalról megvilágítani ugyanazt az ismeretet, folyamatot: komplex egész láttatása.
- A koncepció teret enged a más órán tanultak ismételtesére, a tanultak elmélyítésére.
- Nevelőtestületi együttműködés szükségessége, folyamatos konzultációk egymással, csapatmunka, amikor feltárják az alapvető ismeret-, készség- és képességrendszereket, melyek a különböző tantárgyak közt „érintkezési” jelleggel rendelkeznek.
- Egymás óráinak látogatása.
- A pedagógusok ismerjék, hogy az általuk tanított évfolyamon más tantárgyakból mit tanulnak a diákok.
- A diákok motiváltsága és a tananyag-szintetizálási képességük függ a tanár leleményességétől, sokoldalúságától, tárgyszeretetétől, illetve a pedagógus szintetizálási képességétől. Ezt az elképzelést követte az anyanyelvi nevelés, valamint a tantárgyközi olvasástanítás gondolata (Nagy et al., 2011) is.

² Módszere, szakcikkei és számos óravázlata megtekinthető: <http://www.josefleisen.de>

Hazai jó gyakorlat az anyanyelvi tudatosság tantárgyközi fejlesztésére az 1980-as évekből

A „tantárgyközi anyanyelvi nevelés” (Bagi, 1990) alapvető koncepciója és célkitűzése, hogy a nyelvi tudatosság növelése nem egyedül az anyanyelvi órák feladata. Minden tantárgy feladata, hogy beszélni és gondolkodni tanítson, valamint segítse, formálja a tanulók személyiségének kibontakozását. Ennek eszköze az anyanyelvi ismeretek, képességek, készségek minél magasabb fokú és minél szélesebb körű elsajátítása.

A következőkben vázlatosan összefoglaljuk Bagi Ádámné (1990) tanulmánya, illetve a vele készített mélyinterjú alapján a tantárgyközi anyanyelvi nevelés megvalósulását, amit a szegedi Szirmai István Általános Iskola ötödik osztályos tanulóit tanító magyartanár, technikatánár, környezetismeret-tanár, matematikatanár, énektanár, történelemtanár, rajztanár és testnevelő-tanár vittek végbe 1989 szeptemberétől (1990-től az iskolát Csongor Téri Általános Iskolának nevezték). A kísérleti év sikeressége után a programot a további felső tagozatos osztályokra is kidolgozták és folytatták.

A programban leírtak, valamint az igazgatónő által elmondottak teljes mértékben követik azokat az elveket, amelyeket a tantárgyi integrációnál fentebb írtunk, így most elsősorban a gyakorlati megvalósulásokra helyezük a hangsúlyt. Bagi Ádámné koncepciójának megalkotásához és kidolgozásához több előzmény járult hozzá (többek közt Balogh, 1987; Báthory, 1985; Bernáth, 1981, 1982; Nagy, 1984; Schmidt, 1986; Szende, 1986; Szende & Bellyei, 1981; Szépe, 1979). Schmidt (1986) a Szódliget utcai budapesti általános iskolában megvalósuló anyanyelvi programjukról hasonló beszámolót készített részleteit illetően, azonban koncepciózusan a szegedi iskoláról tudunk, aki működtette a programot.

A Szirmai István Általános Iskola programjának központjában lévő tantárgyközi anyanyelvi nevelés fő célja a tanulás tanítása (már akkor (!) képesség szerinti differenciálással is), valamint a diákok személyiségformálása. Ehhez nélkülözhetetlen volt a programban részt vevő pedagógusok folyamatos konzultációja, szakmai önművelése.

A kölcsönös pedagógiai érdek (Bagi, 1995) szemléletében dolgoztak, vagyis nemcsak a más tantárgyat tanítók fordítottak figyelmet az anyanyelvi nevelésre, hanem nyelvtanórán is felhasználták a más tantárgyakból gyűjtött szavakat: fogalmazásban, nyelvi játékban, helyesírási példaként: így a tengely szó nemcsak az „elipszilonról” juthat eszébe a gyerekeknek, hanem technikaórán kocsigyártáskor, valamint rajzórán, geometriaórán is, vagy a vonal szó: például: rajz - színes vonalak a papíron, testnevelés - a tanulók egyenes vonalban sorakoztak, geometria: párhuzamos vonalak, matematika - felező vonal, törtvonal, nyelvtan: vonal-vonalas-vonalzó; biológia - a halak oldalvonala, történelem - erődvonal-rendszer, Maginot-vonal, fizika - vonalas kötés, telefonvonal, énekórán - kottavonalak, vonalközök, pótvonalak, ütemvonal, földrajzórán - vasútvonalak, hegyvonulatok stb. (Bagi Ádámné szóbeli közlése).

Az anyanyelvi nevelést fokozatosan építették be az egyes tantárgyakba, hogy ne okozzon egyszerre túl nagy megterhelést a pedagógusoknak. Kéthavonta tartottak megbeszéléseket, amikor beszámoltak az előző időszak tevékenységeiről, eredményeiről, és az egyes etapok után kijelölték a következő időszak fő fókuszát. Az egyik hónapban például a pontos fogalomhasználatra helyezték a hangsúlyt (az új szó, fogalom leírása, írásképének megfigyelése, a helyes kiejtés, a szaktárgyi és az általános szójelentés összevetése, szókincsfejlesztés szinonimákkal, antonimákkal, szószerkezetekben, szótárhasználatra nevelés, illetve a szakórákon is javították a helyesírást). Fontos feladat volt a műveletek szóbeli bejárása, pontos megfogalmazása: rajzórán, testnevelésórán, geometriában stb. nemcsak megmutatták, hanem verbálisan is megfogalmazták a szükséges tevékenységeket, azok egymásutánját. A következő hónapban mindenki kiemelt hangsúlyt helyezett az olvasás képességének erősítésére (olvasástechnika fejlesztése - megjegyezzük, hogy a szóképes olvasástanítás időszakában énekórán különös fejlesztési feladatként tűzték ki a kották alá írt szótagokból a szavak összeolvasását); kigyűjtötték a fogalmakat, minden szaktanár leadta a magyartanárnak a szakmai szókincset, a szakszavakat kiemelt figyelemmel hangosan is sokszor olvasták a gyerekek, gyakoroltatták az értő olvasást (kiemelten a matematikai szövegekre, a reál tantárgyak szövegeire vonatkozóan is), fejlesztették a gyerekek kérdéskultúráját, a kritikai olvasást, az alkotó olvasást és az esztétikai olvasást. Értelmezték a képi információkat, a jeleket, megismertek a szaktárgyak tananyagához kapcsolódó könyveket, bevonták az iskolai könyvtárat a szakmai órákba is, a könyvtárakban is tartottak órát. Egy másik hónapban a gondolkodás fejlesztésére helyezték a hangsúlyt: problémalátás, problémaérzékenység, kreativitás, gondolkodási műveletek: besorolás, kategorizálás, részekre bontás, kiemelés, kiegészítés, átalakítás, összefüggés-keresés, szabályalkalmazás, példaalkotás, vagy hangsúlyt helyeztek a lényegkiemelésre, a vázlattervre, a felelettervre stb. A programba bevont pedagógusok összegyűjtötték, hogy az általuk tanított tárgyban mennyi az új szakszó éves szinten.

2. ábra. Az egyes tantárgyakhoz kapcsolódó új szakszavak száma

tantárgy	történelem	környezet- ismeret	irodalom	nyelvtan	ének	matema- tika	technika	rajz
éves szakszó mennyiség	298	457	125+irodal mi művek	120	199	489	254	26 - csak az újak
1 órára jutó szakszó mennyiség	4,7	7,6			3,3	4	8,5	

Forrás: Bagi, 1990

A program eredménye, hogy az egyes órákhoz szótárfüzetet is kapcsoltak a tanárok, ebből kérdezték a gyerekek egymást, ezekkel játszottak Barkochbát, rejtvényeket adtak fel egymásnak. Minden szaktárgyat tanító

pedagógus állandó feladat volt a hangos olvasás gyakoroltatása, a jegyzetelés, a vázlatíratás, a rendszeres könyvhasználatra nevelés, kiselőadás-készíttetés, beszédgyakorlatok, beszédtechnika, artikuláció-, szókincsfejlesztés, a szövegalkotás fejlesztése.

Az anyanyelvi tudatosság fejlesztésének további konkrét megvalósulásai a magyarórákhoz kapcsolódtak: adott szavak helyesírásának tanulásakor morfémáira bontották a szót (*barát-ság, egész-ség*), és meghatározták a morfémák jelentéseit külön-külön is, majd további példákat vettek a hasonlóan képzett szavakra, például a foglalkozásnevekre: *hal+ász, gép+ész, rég+ész, műv+ész vagy tan+ár, bank+ár, váj+ár*. Hasonlóan jártak el az összetett szavak jelentésfeltárásánál: környezetismeret (környezetnek az ismerete - birtokviszony jelzésének az elhagyása az összetételben), a fogalmazások javításakor megbeszélték a megfelelő szintaktikai viszonyok használatát, hangsúlyt fektettek a metaforák, közmondások, szólások mindennapi beszédben való alkalmazására, a jelentéseredetek feltárására. „*A szövegről pedig annyit: minden szövegnek vannak bekezdései, annak mondatai, a mondatokban szószerkezetek, szavak, a szavakban szerkezeti elemek és hangkapcsolatok, hangok...*” (Bagi, 1992).

Az igazgatónő beszámolója alapján sokszor beszéltek nyelvi udvariassági kérdésekről, gyakoroltatták ezeket kommunikációs helyzetgyakorlatokban (pragmatikai, interakciós tudatosság). Az olvasmányok, a tananyag megértésével sokat „szöszmötöltek”, részleteire bontották a szöveget, igyekeztek minden mondat jelentését feltárni, és azt az egész szövegegészbe beillesztve értelmezni (morfológiai, szintaktikai, szemantikai, pragmatikai tudatosság). Ez a lassú, hangos olvasás (fonetikai tudatosság, ortográfiai tudatosság - dekódolási képesség) és megbeszélés (szövegértési képesség) igen hatékonynak bizonyult nemcsak a gyerekek dekódolási problémáinak megoldására, hanem a szövegértésük fejlesztésére is. Az olvasás egyszerű modellje (Gough & Tunmer, 1986; Hoover & Gough, 1990) is ezt emeli ki: olvasás = dekódolási képesség + nyelvi megértés.

Összegezve látható, hogy a fentebb leírt „tantárgyközi anyanyelvi nevelés” programja korát meghaladóan kidolgozta, és a nevelőtestületet is bevonva megvalósította az anyanyelvi tudatosság fejlesztését a fonémáktól kezdve a teljes szövegek értelmezéséig, így minden nyelvi szinten fejlesztették a nyelvi elemzőkészséget, a nyelvi megértést és a nyelvi kreativitást.

Ausztriai jó gyakorlat az nyelvi tudatosság szaktárgyi fejlesztésére: A nyelvtudatos szakórák programja

A Tiroler Bildungsdirektion felügyelete alá tartozó alapfokú iskolákban a 10-14 éves korosztályban hatékonyan kapcsolódik össze a szaktárgyi tartalmak átadása és az általános (első nyelvi) kompetenciák fejlesztése. A módszer lényege három pontban foglalható össze:

1. A négy nyelvi kompetencia fejlesztésén keresztül történik a szaktantárgyi ismeretszerzés.

2. Egy nyelvi cél megfogalmazásán és teljesítésén keresztül értik meg a diákok a szaktantárgyi szövegeket. (Például: *A mai órán az evolúció fogalmát tanuljuk meg, és szófelhőt készítünk hozzá!*)

3. A szaktárgyi órákon a gyerekek nyelvi feladatokat is végeznek: megfigyelik a kémiai, biológiai stb. szövegek sajátosságait, és megtanulják a szakszövegekre jellemző szövegalkotási mintákat.

Néhány példa erre a 4. osztályos *Ember és környezet* című tankönyvből:

- *Keresd ki a szövegből a szakszavakat, és rendezd el őket a táblázatban (összetett szó, idegen szó, biológiai/kémiai szakszó stb.)!*
- *Keresd ki a szövegből az igéket, amelyek szakkifejezések is egyben! Képezz belőlük főneveket! (pl. boncolni-boncolás)*
- *Keresd ki a szövegből a szakszavakat, és képezz velük összetett szavakat! Keresd ki a szövegből az összetett szavakat, és bontsd fel alkotóelemeire!*

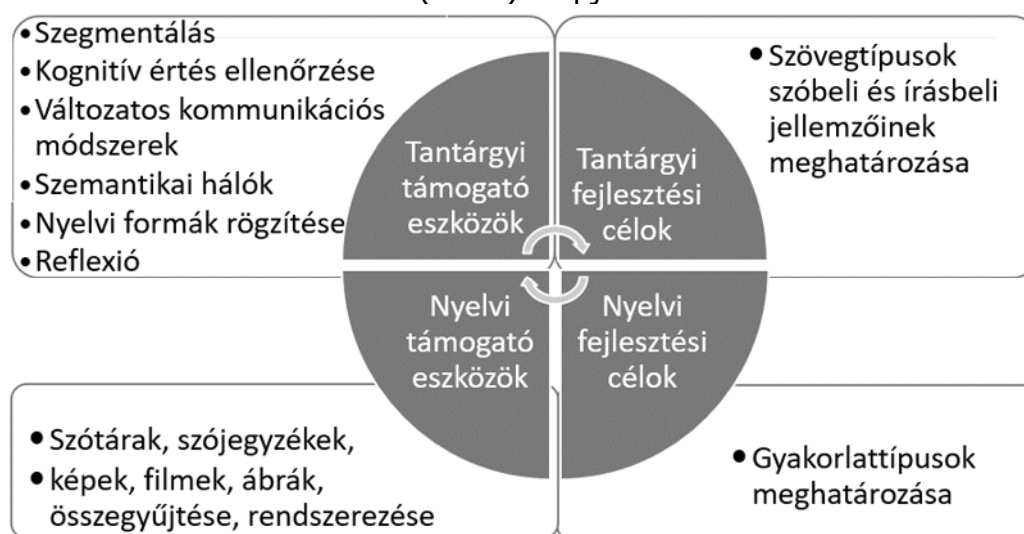
A szakórák úgy zajlanak, hogy a szaktanárokon kívül nyelvi segítők is részt vesznek az órán, és a segítenek eligazodni a gyerekeknek a többnyelvű környezetben. A szakórán gyakran ott van az osztály némettanára is, akik szintén multikulturális környezetben tanítja a németet, s olyan kombinált módszerrel dolgozik, amelyben egyszerre érvényesülnek a német mint idegen nyelv és a német mint anyanyelv tanításának a technikái (erről bővebben Lanzmaier-Ugri & Kegyes, 2019). A némettanárok gyakran kitérnek a németórán azokra a nyelvtani kérdésekre, amivel a diákok a szakórákon találkoznak, ezzel is segítve a szakmai tartalmak megértését a „tanulás nyelvén”. A szaktanárok is gyakran látogatnak el a csoportjaik németóráira, de az igazi összekötő kapcsot a nyelvi mentor szerepét betöltő nyelvi segítők alkotják. Ők mindig tudják, mivel foglalkoznak az egyik vagy a másik órán a tanulók. A némettanárok és a szaktantárgyi tanárok közötti szoros együttműködésre a közös órátartásban is van példa.

Az egyes iskoláknak évente kell elkészíteniük a nyelvi képzési tervüket, amely a következő előírásokat kell, hogy kövesse:

1. kompetenciafelmérés az év elején, a tanulók egyéni eredményeinek a rögzítése német nyelvtanból (teszt) és „szaknyelvből” (szakszövegolvasás);
2. egyéni és osztályszintű fejlesztési terv kidolgozása;
3. a fejlesztés eszközeinek a kiválasztása (plakátkészítés az osztályterembe, folyamatábra a célokról);
4. a nyelvi célok konkrét egyénre szabott megfogalmazása: nyelvi térkép, nyelvi portfólió;
5. a fejlesztő anyagok elkészítése: nyelvi vázlatok készítése az egyes, az évben feldolgozandó szövegtípusokra, ezek elemeiből készülnek a „szövegtani plakátok” és az egyéb vizuális anyagok (pl. szövegtípusok jellemzőit bemutató ppt-k, illetve a „beszéd- és írássegédletek: pl. a diagramleolvasás, a jegyzőkönyvírás nyelvi mintái);
6. a nyelvi tudatosítás nyelvi segédleteinek elkészítése (munkalapok a szóképzési módokról, helyesírási formákról, ragozási alakokról stb.).

Az nyelvi képzési terv megvalósulásában alkalmazott didaktikai lépéseket Kniffka és Roelcke (2016) alapján az alábbi ábra rögzíti:

3. ábra. A nyelvi érzékenyítő módszer didaktikai lépései Kniffka és Roelcke (2016) alapján



A feladatok meghatározása után a következő lépés az, hogy a szaktanárok a tankönyv leckéihez ún. nyelvtudatos feladatlapokat állítanak össze, amik a tananyagot a négy nyelvi kompetenciaszint szerint dolgozzák fel (írás, olvasás, beszéd és szövegértés). A tanulóknak kiosztandó feladatlapok elkészítése előtt ún. nyelvészeti elemzést is készítenek a szaktanárok az egyes leckékhez, és ezzel megjelennek a tanításban az aktuális nyelvészeti kutatások eredményei is (szövegtipológia, szaknyelvkutatás, leíró nyelvészet). A leckék feldolgozását segítő, a nyelvi tudatosság fejlesztésér megcélzó feladatlapok a tankönyv szakszövegeihez igazított feladatokat tartalmaznak az egyes nyelvi szintekre lebontva:

fonetika-fonológia (szakszavak kiejtése), morfológia (szóképzés), szintakszis (aktív-passzív mondatok) stb. Az alábbi táblázat erre a nyelvi munkára mutat példákat:

4. ábra. A szaktárgyi órák nyelvi fejlesztési szintjei Tajmel 2017 alapján

<i>Tudatosítási szintek</i>	<i>Morfológia, szintaxis (grammatikai szint)</i>	<i>Lexikai szint</i>	<i>Kommunikációs szint (beszéd, írásprodukción)</i>
a tanulás terepe a tanulási cél kommunikációja	első nyelv, szaktárgyak grammatikalizáció magyarázat, példák, gyakorlás	szaktárgyak definiálás, definíciós technikák, lexikalizáció	első nyelv, szaktárgyak, nyelvi cselekvések, szakmai kommunikáció
a tanulás nyelvi tartalma	melléknévi igenevek	szakszókészlet	szövegtípusok és szakszövegtípusok megismerése és produkciója
példa	lassan bomló elemek	a körforgás fogalma	szöveg a jég keletkezéséről és a globális felmelegedésről

Tajmel (2017) dolgozta ki azokat az óravázlatsémákat, amelyeknek a segítségével a szaktanárok nyelvtudatos szakórákat tarthatnak. Az egyes órák nyelvi céljainak a meghatározásában a szaktanárok és a némettanárok gyakran közösen dolgoznak. A javasolt óravázlatok makro- és mikroszintre tagolódnak, és a következő szerkezeti felépítést követik:

1. Makroszint: A németóra és a szakóra tantervének az összehangolása, a közös nyelvi-kommunikációs célok meghatározása, a nyelvi fejlesztés megtervezése a szó, a mondat és a szöveg szintjén, a megvalósítás eszközeinek felsorolása.
2. Mikroszint: A szakórához kapcsolódó nyelvi-nyelvtani egységek és szerkezetek felsorolása, a nyelvi és kommunikatív aktivitások felsorolása a hallás, a beszéd, az olvasás és az írás kompetenciái mentén, a nyelvi fejlesztő feladatok típusának a megadása, a szaknyelvi szókincs felsorolása.

Összefoglalás

A tanulmányunkban a nyelvtudatos tanulás két gyakorlati lehetőségét mutattuk be, amelyek integrálják az anyanyelvi (első nyelvi) és a szaktárgyi kompetenciák fejlesztését. A különbség közöttük a szemléletmódban van.

A bemutatott magyarországi egynyelvű környezetben megvalósított példában az anyanyelvi tudatosságnak a fejlesztése részét képezi a szaktárgyi óráknak is, ugyanakkor a nyelvtanórán is fejlesztik a szaktárgyi nyelvi tartalmak megtanulását. Az ausztriai példában többnyelvű tanulási környezetben a szaktárgyi tartalmak elsajátítását a nyelvi fejlesztési programon keresztül próbálják meg elérni. A két módszer között azonban sok a hasonlóság is. Mindkettő a kollaboratív tanítás és tanulás segítségével valósítja meg a nyelvi készségek fejlesztését, illetve egységben kezeli a nyelvi és a metanyelvi tudatosság fogalmát. A kontinuumban való gondolkodás alapján valósulhat meg, hogy a nyelvtudatos szemlélet egyformán érvényesül az anyanyelvi (első nyelvi) és a szaknyelvi (szaktárgyi) oktatásban. A metanyelvi tudatosság arra ösztönzi a tanulókat, hogy megtanulják verbálisan is megfogalmazni a nyelvről tanultakat, és figyeljenek oda a szaktárgyi struktúrák nyelvi formáira is. Az anyanyelvi, illetve az első nyelvre, a tanulás nyelvére vonatkozó nyelvi tudatosság pedig működteti azt, hogy a tanulók a nyelvi elemeket a tanulási folyamatokban felismerik, azonosítják és megfelelően tudják használni.

Irodalomjegyzék

- A. Jászó A. (1993). Nyelvi tudatosság - olvasástanítás - helyesírás. *Magyar Nyelvőr*, 117 (3), 320-331.
- Adamikné Jászó A. (2006a). *Az olvasás múltja és jelene: az olvasás grammatikai, pragmatikai és retorikai megközelítésben*. Budapest: Trezor.
- Adamikné Jászó A. (2006b). A nyelvi tudatosság fejlődése az anyanyelv elsajátítása során. *Alkalmazott Nyelvtudomány*, 6 (1-2), 5-23.
- Bagi Ádámné (1990). Tantárgyközi anyanyelvi nevelés az általános iskola ötödik osztályában. In Raisz R., & Fekete P. (szerk.), *Az anyanyelv értékrendje és az iskola. Országos anyanyelv-oktatási napok - Eger, 1990. július 2-5.* (pp. 144-154). Budapest: Magyar Nyelvtudományi Társaság.
- Bagi Ádámné (1992). A tantárgyközi együttműködésről. *Délmagyarország*, február 5.
- Bagi Ádámné (1995). *Nevelőtestületi együttműködés a kölcsönös pedagógiai érdekek jegyében*. Szeged: Juhász Gyula Tanárképző Főiskola.
- Balogh L. (1987). *Feladatrendszerek és gondolkodásfejlesztés: Kísérlet a gimnáziumi nyelvtanításban*. Budapest: Tankönyvkiadó.
- Báthory Z. (1985). *Tanítás és tanulás*. Budapest: Tankönyvkiadó.
- Bernáth J.f (1982). *Iskola és önművelés*. Budapest: Tankönyvkiadó.
- Bernáth J. (szerk.) (1981). *Az Önálló tanulás feltételei és lehetőségei: vizsgálat egy kísérletező gimnáziumban*. Budapest: Akadémiai.
- Csirikné Czachesz E. (1998). *Olvasás és pedagógia*. Szeged: Mozaik.
- Doughty, P., Pearce, J., & Thornton, G. (1971). *Language in Use. Schools Council Programme in Linguistics and English Teaching*. London: Arnold.
- Fedorec, G. (1981). Tantárgyközi kapcsolatok az iskolások oktatásában. *Magyar Pedagógia*, 81 (1), 13-20.
- Gogolin, I. (2019). *Durchgängige Sprachbildung*. Ingolstadt: Katholische Universität Eichstätt.
- Gough, P. B., & Tunmer, W. (1986). Decoding, Reading, and Reading Disability. *Remedial and Special Education*, 7 (1), 6-10.

- Greguss P. (1939). Tantárgykapcsolás a biológia középiskolai tanításában. *Magyar Pedagógia*, 48 (4), 241-253.
- Hawkins, E. W. (1984). *Awareness of language: an introduction*. Cambridge; New York: Cambridge University Press.
- Hoover, W. A., & Gough, P. B. (1990). The Simple View of Reading. *Reading and Writing*, 2 (2), 127-160.
- Knapp, A. (2010). Sprachbewusstheit. In *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* (pp. 297-300). Tübingen: Narr Francke Attempo.
- Kniffka, G., & Roelcke, T. (2016). *Fachsprachenvermittlung im Unterricht*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Lanzmaier-Ugri, K., & Kegyes E. (2019). DaF vagy DaZ? Jó gyakorlatok arra, hogy ne külön, hanem együtt! In Karlovitz J. T. (szerk.), *Tanulmányok a tanügy és az oktatástan világából* (pp. 77-86). Budapest: Neveléstudományi Egyesület.
- Leisen, J. (2019). *Praktische Ansätze schulischer Sprachförderung - Der sprachensible Fachunterricht*. Letöltés https://www.hss.de/fileadmin/media/downloads/Berichte/111027_RM_Leisen.pdf [2021.12.20].
- Mattingly, I. (1972). Reading, the Linguistic Process, and Linguistic Awareness. In Kavanagh, J., & Mattingly, I. (szerk.), *Language by ear and by eye: the relationships between speech and reading*. National Institute of Child Health and Human Development (U.S.). Cambridge: MIT Press.
- Nagy A., Imre A., & Köntös N. (szerk.) (2011). *Az olvasás ösztantárgyi feladat*. [Konferencia szerkesztett anyaga]. Szombathely: Savaria University Press.
- Nagy J. (1984). *A megtanítás stratégiája*. Budapest: Tankönyvkiadó.
- Schmidt F. (1986). Tantárgyközi kapcsolatok kiépítése az általános iskola felső tagozatán. In Szende Aladár (szerk.), *Program az anyanyelvi nevelés továbbfejlesztésére* (pp. 431-440). Budapest: Tankönyvkiadó.
- Schmölzer-Eibinger, S., Dorner, M., Langer, E., & Helten-Pacher, M. R. (2013). *Sprachförderung im Fachunterricht in sprachlich heterogenen Klassen*. Letöltés https://www.bmb.gv.at/schulen/unterricht/ba/dic_bericht_lang_24484.pdf [2021.11.12].
- Schnell Zs. (2016). *Az elme nyelve: társalgás és nyelvfejlődés*. Budapest: Akadémiai.
- Szende A., & Bellyei L. (szerk.) (1981). *Az anyanyelvi oktatás korszerűsítésének változatai: Tanulmányok, tervezetek, szakvélemények, javaslatok*. Budapest: Tankönyvkiadó.
- Szende A. (szerk.) (1986). *Program az anyanyelvi nevelés továbbfejlesztésére*. Budapest: Tankönyvkiadó.
- Szépe Gy. (szerk.) (1979). *Az anyanyelvi oktatás korszerűsítéséért: Tanulmányok, szakvélemények, javaslatok*. Budapest: Tankönyvkiadó.
- Tajmel, T. (2017). *Wie sprachsensibler Unterricht vorbereitet werden kann*. Letöltés https://sprachelesen.vobs.at/fileadmin/user_upload/Praxisbaustein.pdf [2021.11.29].
- Tóth L. (2002). *Az olvasás pszichológiai alapjai*. Debrecen: Pedellus.
- Zayzon S. (1984). A tantárgyközi kapcsolatok érvényesítése a földrajzoktatásban. *Korunk*, 43 (10), 773-779.

Amikor „működik” a metanyelv: A funkcionális nyelvszemlélet alkalmazási lehetősége a szövegértési képesség fejlesztésének folyamatában

Zs. Sejtes Györgyi

**Szegedi Tudományegyetem
Juhász Gyula Gyakorló Általános Iskolája, Szeged
sejtes@hung.u-szeged.hu**

Problémafelvetés, célkitűzés

Az intézményesített anyanyelvi nevelés egyik sarkalatos problémája a strukturalista és a funkcionális nyelvszemlélet, a nyelvről szóló tudás és a nyelvhasználat, a grammatika és a pragmatika egymásmellettiége (Zsigriné Sejtes, 2019:8).

A Kerettanterv (KTT 2020:19, 26) vonatkozó részeiben, a magyarnyelv-tankönyvekben és sajnálatos módon mindezekből következően a tanórákon is ez a kettősség jelenik meg: a nyelvi rendszer felépítésének a tudása, valamint a nyelvhasználati tudás elkülönülése. Ennek következtében a tanulók nem képesek összekötni a magyarórán tanult nyelvről szóló ismereteiket saját gyakorlati tapasztalataikkal (Kugler & Tolcsvai, 2015:18; Kugler, 2018:38).

Előmutató, hogy a Nemzeti alaptanterv (NAT 2020:308) a nyelvi szintekhez kötődő grammatikai fogalmak funkcióinak tudását is célként jelöli meg.

Azonban a köznevelés alapidokumentumai adósak maradnak a szövegszinttel kapcsolatos metanyelvi tudáskomponensek azonosításával, valamint a nyelvi szintekhez kötődő fogalmak funkcióinak pontosításával.

Jelen munkám célja egy dinamikus szövegtani megközelítés osztálytermi gyakorlatban való alkalmazási lehetőségének bemutatása fókuszban a funkcionalitás nézőpontjával. Az elmélet működését egy óraterven keresztül mutatom be adott szövegekhez készített feladatsor segítségével. Azt szeretném láttatni, hogy a szövegértésiképesség-fejlesztés során milyen szöveggel kapcsolatos tevékenységekkel, hogyan kapcsolható össze a tanulók szöveggel kapcsolatos metanyelvi és nyelvhasználati tudása, hogyan működtethető a gyakorlatban a funkcionális nyelvelméleti megközelítés.

Az osztálytermi gyakorlat kidolgozásának elméleti és módszertani alapelvei

Kognitív szövegnyelvészeti (pszicholingvisztikai, pragmatikai) keretben zajlott, szövegszinttel kapcsolatos, a nyelv anyagára és a kommunikációra egyaránt vonatkozó metanyelvi, statisztikai alapokon nyugvó kutatásom méréseredményei azt igazolják, hogy az elméleti nyelvészet dinamikus szövegtani modelljére (Beaugrande & Dressler, 1981) építhető a szövegértési képesség fejlesztési folyamata az osztálytermi gyakorlatban (Zsigriné Sejtes, 2019).

A funkcionális elméleti keret

A funkcionális nyelvészeti szemlélet, a nyelvről szóló ismeretek és a nyelvhasználati tudás összekapcsolása azért elengedhetetlen az osztálytermi gyakorlatban, mert a chomskyánus kettősség, a grammatikai kompetencia és a performancia éles elkülönítése helyett a diskurzusokban való nyelvi tevékenységekre, a funkcionalításra helyezi a hangsúlyt, a nyelv működését a használat felől közelíti meg a tanulók nyelvi intuíciójára támaszkodva. Ennek a dinamikus szemléletnek az egyik komponense a tanulók már meglévő nyelvhasználati tudása (Zsigriné Sejtes, 2019:8).

Az osztálytermi gyakorlat nézőpontjából Kugler (2009) és Tolcsvai (2005) alapján a funkcionális nyelvészeti szemlélet alatt azt értem, hogy „a nyelv nem értelmezhető a beszélőtől függetlenül létező jelenségként (Kugler, 2009). „A nyelv két legáltalánosabb funkciója a kommunikációs és a kognitív funkció. ... A nyelvben a jelentés és a funkció nincs eleve adva, deduktív módon az elemekből, a szabályokból nem vezethető le, hanem meghatározott szituációban a nyelvi működés során jön létre. Tehát a nyelv nem statikus elem- és szabálykészlet, hanem működés, funkcionálás” (Tolcsvai, 2005; Kugler, 2009), amit az tesz dinamikussá, hogy a nyelvről szóló ismeret és a nyelvhasználat egy keretbe ágyazódik (Zsigriné Sejtes, 2019).

Mindez a szövegértésiképesség-fejlesztés viszonylatában azt jelenti, hogy a fejlesztési folyamat során a szövegeken, szövegekkel végzett műveletekhez szükségesek szöveggel kapcsolatos metanyelvi ismeretek annak ellenére, hogy a képességfejlesztés dimenziójában a szövegek működési komponensei állnak a fókuszban.

Életkori sajátosságok és a metanyelv

A pszichológiai, pedagógiai kutatások igazolják, hogy a tanulók 11 éves kor fölött képesek az absztrakt fogalmi gondolkodásra, az általánosításra, hipotézisek alkotására és ellenőrzésére, illetve implicit információk megértésére (vö. Piaget, 1970; Csapó, 2003). Ebből az következik, hogy a

szövegértési képesség fejlesztése során alkalmazandó alapfogalmak, a szöveggel kapcsolatos metanyelvi ismeretek (szövegismérvek) a metatudás összetevőiként 13-14 éves kortól támogathatják a metakogníción alapuló egyéni szövegértési stratégia felismerését, kialakítását, használatát.

A dinamikus szövegtani modell metanyelvi komponensei

Dinamikus szövegtani modell a szövegértési képesség fejlesztésének és mérésének a szolgálatában... című doktori disszertációm (Zsigriné Sejtes, 2019) 4-5. fejezetében kvantitatív méréseredményekkel igazolom, hogy a szövegfogalommal kapcsolatos metanyelvi tudás pozitívan hat egyéb kognitív képességekre. A szövegek makroszerkezetére, átfogó sémájára vonatkozó, szövegtípusfüggő nyelvi komponensek azonosítása, tudatosítása támogatja a 13-14 éves tanulók szövegértési képességének fejlesztését.

A megvalósítás egyik lehetséges módja, hogy Beaugrande és Dressler (1981) szövegismérveire épül a fejlesztési folyamat. A megközelítés alapja, hogy a szövegek keletkezésük okán diskurzív közegben „működnek”. A nyelv anyagára (*kohézió, koherencia*) és a kommunikációra általában utaló ismérvek (*helyzetszerűség, szándékoltóság, elfogadhatóság, hírérték, intertextualitás*) (Beaugrande & Dressler, 1981) azonosítása zajlik a fejlesztés folyamatában a szövegeken, szövegekkel végzett összehasonlító műveleti tevékenységek végeztetése során. Az ismérvekhez kötődő szabályozó elveket (*hatékonyság, hatásosság, helyénvalóság*) figyelembe véve az áttekinthető, rendszerszerűen kidolgozott szövegismérvek a tanulók szöveggel kapcsolatos metanyelvi tudásának építőelemei lehetnek az osztálytermi gyakorlatban.

Ezen szövegismérvek, szöveggel kapcsolatos metanyelvi ismeretek a szöveggel való kommunikálás, viselkedésforma tudatosítása mellett a metatudás összetevőiként segítik a metakogníción alapuló egyéni szövegértési stratégia kialakítását is.

A szövegértési folyamat során a szövegek, szövegrészek fogalmi hálókból való elrendeződése történik a tudás aktiválásával, a bejövő ismeretek elrendezésével. A hálózatokban a nyelvtani szabályok használati műveletként értelmeződnek. Az átmenet-hálózatos műveleti rendszer gyakorlati alkalmazása során a kompetencia (*nyelvről szóló tudás*) és a performancia (*nyelvhasználati tudás*) közötti határ elmosódik (Beaugrande & Dressler, 1981; Zsigriné Sejtes, 2019).

A fejlesztés pedagógiai aspektusai

A funkcionális megközelítésű szövegértésiképesség-fejlesztés folyamatát támogatja a konstruktivista pedagógia tudásfelfogása (vö. Kugler, 2009). A fejlesztés keretét a *Ráhangelődés - Jelentésteremtés - Reflektálás*

fázisai (Pethőné, 2005:82-95) adják. A tanuló szöveggel kapcsolatos előzetes vélekedéseire és tudásának aktiválására építhető a szövegfogalommal kapcsolatos ismeretek előhívása és felhasználása. Jelentésalkotás, monitorozás, célorientáció és reflektálás zajlik a szöveggel kapcsolatos tevékenységek végzése közben. Fókuszban áll a szövegértési képesség hasznosíthatósága, mindennapi életben való alkalmazhatósága, a tudástranszfer kialakítása.

A dinamikus nyelvészeti modell kommunikációközpontú szövegismérveivel (*szándékoltság, helyzetszerűség, elfogadhatóság, intertextualitás, hírérték*) összhangban a szövegértésiképesség-mérések tartalmi kerete is a szövegalkotó szándékára helyezi a hangsúlyt, a szövegek célja alapján különíti el a szövegtípusokat (*élményszerző, magyarázó, adatközlő*) (vö. Balácsi et al., 2014:12). A fejlesztési folyamat során a szövegek formai sajátosságaira (*folyamatos, nem folyamatos, kevert*) és a szövegértésiképesség-fejlesztés gondolkodási műveleteire (*a szöveg információinak azonosítására, visszakeresésére, logikai és tartalmi kapcsolatok, összefüggések felismerésére, a szövegek üzenetének értelmezésére*) is figyelmet kell fordítani (Balácsi et al., 2014:12-13).

Az elméleti keret és a módszertani megközelítés működése a gyakorlatban - Mintaóraterv

Műveltségi terület: magyar nyelv és irodalom

Tantárgy: magyar nyelv

Az óra témája: *A szövegtípusok formai és tartalmi elkülönítésének gyakorlása*

Az óra típusa: gyakorlóóra

Javasolt évfolyam: 8. osztály

Az óra időtartama: 45 perc

Az óra célja:

a) A szövegértési képesség fejlesztése:

- a kommunikációs cél (szándékoltság) mérlegelése,
- szövegalkotó céljának felismerése,
- a szöveg külső, belső formai sajátosságainak felismerése.

b) A szöveg fogalmának gyakorlati megközelítése:

- a felhasználó-központú szövegismérvek (a kommunikációra általában vonatkoznak: szándékoltság, helyzetszerűség, elfogadhatóság) működésének felfedeztetése,
- az élményszerző, a magyarázó és az adatközlő szövegtípusok elkülönítése funkcionális ismérvek alapján,
- az élményszerző szövegtípus szövegfajtáinak (vers, novella) elkülönítése formai és tartalmi jellemzők alapján.

c) Szövegértés, -alkotás tartalmi és formai ismérvek alapján.

Szükséges eszközök: A tanulók létszámának megfelelő notebook és egy tanári gép, wifi-kapcsolat, projektor

Didaktikai feladatok, idő	Az óra logikai felépítése	Módszerek, munkaformák eszközök
<p>Ráhangolódás Az előzetes tudás előhívása A házi feladat ellenőrzése A rendszerezési képesség fejlesztése (szintetizálás, absztrahálás) az adott tananyag segítségével. Értékelés 7 perc</p>	<p><i>Tanári közlés:</i> Ki vagyok én? játékot fogunk játszani. Az előző órai házi feladatnál nyissátok ki a füzetet, mert használhatjátok a megoldáshoz az otthoni munkáitokat. Kitalálendő fogalmak az előző órai fűrtábra kifejezései: szöveg, cél, szándékoltság, forma, téma, mondatok kapcsolódása <i>Tanári közlés:</i> Az óra alatt folyamatos az értékelés, minden jó válasz pluszpontot ér. (5 plusz = kisötös 3 kisötös = 1 nagyötös)</p>	<p>Tanári közlés Füzet, tábla Egyéni munka Frontális osztálymunka Plénium</p>
<p>Az előzetes irodalmi tudás előhívása A gondolkodási képesség fejlesztése 13 perc</p>	<p><i>Tanári közlés:</i> Felolvasok nektek három szöveget. Adjatok közös címet a szövegeknek! a) Örkény István: Apróhirdetés b) Tamkó Sirató Károly: Apróhirdetés c) újságból apróhirdetés <i>Tanári kérdés:</i> Mi lehet a szövegek közös címe? <i>Várható válasz:</i> hirdetés, apróhirdetés. <i>Tanári kérdés:</i> Mi a közös a három szövegben a címen kívül? <i>Várható válasz:</i> ugyanarról szólnak, azonos a téma, mindegyik le van írva. <i>Tanári közlés:</i> Mindegyik irodalom. <i>Tanári kérdés:</i> Mi a különbség a három szöveg között? <i>Várható válasz:</i> az egyik újságból való, a többi máshonnan. <i>Tanári közlés:</i> Nézzük meg a három szöveg formáját! <i>Tanári kérdés:</i> Mi a formai hasonlóság a szövegekben? <i>Várható válasz:</i> mindhárom szavakból áll... <i>Tanári kérdés:</i> Formailag melyik a kakukktojás? (A szövegek felmutatásával a figyelmet a formára irányítja a tanár). <i>Miért ez a kakukktojás?</i> <i>Várható válasz:</i> a tanult szövegismérvek felsorolásával</p>	<p>Tanári közlés Plénium a) felolvasás b) versmondás c) felolvasás 1. melléklet Frontális osztálymunka A három szöveg vizuális megjelenítése a kivetítőn</p>

<p>Jelentés-teremtés</p> <p>15 perc</p>	<p><i>Tanári közlés:</i> A notebookokra küldtem egy összekevert szöveget a reklámokban előforduló három információforrásról. Alkossátok meg a három külön szöveget!</p> <p><i>Tanári közlés:</i> Kézfeltartással jelezzétek, ha készen vagytok! Küldöm máris a helyes megoldást! Mindenki önállóan ellenőrizze a munkáját! Aki helyesen oldotta meg a feladatot, kisötöst kap. A helyes megoldást küldjétek el a saját e-mailcímetekre, mert ezzel kapcsolatos lesz a házi feladat.</p> <p><i>Tanári kérdés:</i> Miért tudtátok elkülöníteni a három szöveget?</p> <p><i>Várható válasz:</i> A szövegek tartalmi és formai ismérvei alapján.</p> <p><i>Tanári kérdés:</i> Mi a közös a három szövegben?</p> <p><i>Várható válasz:</i> a cél, magyarázó szövegek, tartalom,</p>	<p>Tanulói notebookok (Felhasználásuk az egyéni tanulás támogatására szolgál.)</p>
<p>Reflektálás</p> <p>Szövegértési gondolkodási műveletek végzése, szövegek összehasonlítása</p> <p>Értékelés</p> <p>7 perc</p>	<p><i>Tanári kérdés:</i> Miért tudtátok elkülöníteni a három szöveget?</p> <p><i>Várható válasz:</i> A szövegek tartalmi és formai ismérvei alapján.</p> <p><i>Tanári kérdés:</i> Mi a közös a három szövegben?</p> <p><i>Várható válasz:</i> a cél, magyarázó szövegek, tartalom,</p> <p><i>Tanári utasítás:</i> Vegyétek elő az óra eleji A) és B) szövegeket! Hasonlítsátok össze ezzel a hárommal! Mi a különbség a két csoport között?</p> <p><i>Várható válasz:</i> A szövegalkotó szándéka, szövegtípus, külső és belső forma</p> <p>Tanári kérés: Kinek hány pontja gyűlt össze? Értékelés az óra eleji szempontok alapján</p>	<p>Plénum</p> <p>Frontális osztálymunka</p>
	<p><i>Tanári közlés:</i> Az elküldött e-mailben találtok két honlapcímet: www.mek.oszk.hu, https://pim.hu/hu/dia. Keressetek rájuk, és válasszatok egy</p>	

<p>3 perc</p>	<p>élményszerző szöveget, amit a következő órára hozzatok el kinyomtatva vagy leírva. Készüljete a szöveg kifejező felolvasására! Szorgalmi feladat a szöveg megtanulása.</p>	
<p>1. melléklet</p> <p>a) Örkény István: Apróhirdetés Örök nosztalgia „Joliot Curie téri, ötödik emeleti, kétszobás, alkóvos, beépített konyhabútorral felszerelt, Sas-hegyre néző lakásomat sürgősen, ráfizetéssel is elcserélném Joliot Curie téri, ötödik emeleti, kétszobás, alkóvos, beépített konyhabútorral felszerelt lakásra, a Sas-hegyre néző kilátással.”</p> <p>b) Tamkó Sirató Károly: Apróhirdetés Karikának - karikája Palikának - paripája Borikának - barikája Orsolyának - korcsolyája Ákosnak - a vánkosa Csillának - a csillaga Ödönkének - bödönkéje Máriának - áriája Hubának - a gubája Hugónak - a rugója Szilárd - szalmaszippantója Tomajnak - a molyirtója Péternek - az étere Dénesnek - a ménese Emesének - a meséje Ágneskének - másneskéje elveszett! Halló! Halló! Gyerekek! Ha valaki megtalálja, Gondoljon a gazdájára meg nem bánja: huszonnégy órán belül ÓRIÁSI jutalomban részesül!</p> <p>c) Alsóvárosi, 91,5 nm-es, I. emeleti, beépített IKEA étkezőkonyhás lakás parkettás szobákkal, utcai garázzsal vagy anélkül eladó. 16,7 + 1, 95 M Ft. Tel.: 06 30 971 94 69.</p> <p>2. melléklet Összekevert szöveg: A Verstár'98 című CD-ROM negyvenkilenc magyar költő összes versét, elbeszélő költeményét, versfordítását tartalmazza. A szolgáltatásoknál a Digitális Irodalmi Akadémia (DIA) célja, hogy a magyar szépírók művei elérhetőek legyenek a világ bármely részén egy egységesen kezelhető adatbázisban az interneten.</p>		

Cím: www.mek.oszk.hu Az Országos Széchényi Könyvtár egyik projektje, központi gyűjtőhely, több mint 4200 dokumentumot tartalmaz. Cím: <https://pim.hu/hu/dia>.

A tízezernyi vers teljes szövegében keresgélhetünk. Ötórányi hanganyaggal, elmondott és megzenésített versekkel mutatják be a magyar líra klasszikusait. A dokumentumok magyar nyelvűek, magyar vonatkozásúak oktatási, tudományos és kulturális célokra alkalmasak.

A Neumann János Digitális Könyvtár és Multimédia Központ (a Neumann-ház) 1997-ben jött létre azzal a céllal, hogy részt vegyen a magyar kulturális örökség digitalizálásában és az internet segítségével elérhetővé tegye a műveket itthon és külföldön egyaránt.

Megoldás:

a) A Verstár'98 CD-ROM bemutatása

A Verstár'98 című CD-ROM negyvenkilenc magyar költő összes versét, elbeszélő költeményét, versfordítását tartalmazza. A tízezernyi vers teljes szövegében keresgélhetünk. Ötórányi hanganyaggal, elmondott és megzenésített versekkel mutatják be a magyar líra klasszikusait.

b) Digitális Irodalmi Akadémia

A Neumann János Digitális Könyvtár és Multimédia Központ (a Neumann-ház) 1997-ben jött létre azzal a céllal, hogy részt vegyen a magyar kulturális örökség digitalizálásában és az internet segítségével elérhetővé tegye a műveket itthon és külföldön egyaránt.

A szolgáltatásoknál a Digitális Irodalmi Akadémia (DIA) célja, hogy a magyar szépírók művei elérhetőek legyenek a világ bármely részén egy egységesen kezelhető adatbázisban az interneten. Cím: <https://pim.hu/hu/dia>.

c) MEK Magyar Elektronikus Könyvtár

A tízezernyi vers teljes szövegében keresgélhetünk. Ötórányi hanganyaggal, elmondott és megzenésített versekkel mutatják be a magyar líra klasszikusait. A dokumentumok magyar nyelvűek, magyar vonatkozásúak oktatási, tudományos és kulturális célokra alkalmasak.

Megjegyzések az óratervhez

Az óra fő célkitűzése, hogy a szövegtípusok fogalmának (élményszerző, magyarázó) és a szövegek külső és belső formájának a gyakorlati megközelítésével a tanulók eljussanak odáig, hogy ne csak adott, konkrét helyzetben, egy tanórai feladat megoldása kapcsán tudják tudásukat előhívni, hanem fejlődjön önszabályozó tanulásuk, problémamegoldó, kommunikációs, önellenőrző képességük, melyek elősegítik a tanultak későbbi transzferálását.

A három szöveg összehasonlításakor a problémaalapú tanítás folyamatában aluldefiniált problémaként hasonlítják össze a tanulók a szövegeket (*címadás, hasonlóságok és különbségek felfedeztetése*), azonosítják a szövegek közötti hasonlóságokat, különbségeket.

A heurisztikus tanítási módszer a pontos tanári kérdésekre és utasításokra épül, ezért kerültek az óratervbe a várható válaszokkal együtt. Az utóbbiak a gondolkodási folyamatot hivatottak bemutatni.

A folyamatos tevékenykedtetés a tanulók figyelmének fenntartására szolgál; célja a mélyebb bevéődés elérése.

Az információforrások tudatosítása és az önálló tanulási stratégiaalakítás egymást erősítve zajlik.

A tanulói notebookok használata nemcsak a motiváció eszközeként jelenik meg, hanem annak kondicionálására szolgál, hogy a számítógép miként lehet eszköze a tanulási folyamatnak.

Összegzés

A funkcionális szemléletű szövegértésiképesség-fejlesztés gyakorlati megvalósítása során a tanulók nyelvi intuícióikra, mindennapi nyelvhasználati tapasztalatukra és a magyarnyelv-órán megszerzett szövegtani tudásukra építve a szövegek kommunikatív funkciójából, szerkezeti sajátosságaiból következtetéseket vonnak le a szövegek működésére és felépítésére vonatkozóan.

A szövegismérvek funkcionális megközelítésben javasolt gyakorlati alkalmazása, a tanulók szöveggel kapcsolatos explicit tudásának fejlesztése támogatja a szövegértési képesség implicit tudáskomponensét (vö. Zsigriné Sejtes, 2019).

Irodalomjegyzék

- Balázi Ildikó, Balkányi Péter, Ostorics László, Palincsár Ildikó, Rábainé Szabó Annamária, Szepesi Ildikó, Szipőcsné Krolopp Judit, & Vadász Csaba (2014). *Az Országos kompetenciamérés tartalmi keretei*. Budapest: Oktatási Hivatal.
- Beaugrande, Robert de, & Dressler, Wolfgang (1981). *Introduction to Text Linguistics*. London; New York: Longman.
- Csapó Benő (2003). *A képességek fejlődése és iskolai fejlesztése*. Budapest: Akadémiai.
- KTT (2020). *Kerettanterv az általános iskola 5-8. évfolyama számára 2*. Letöltés https://www.oktatas.hu/koznevelas/kerettantervek/2020_nat/kerettanterv_alt_isk_5_8 [2021.11.28].
- Kugler Nóra (2009). Funkcionális grammatikai gyakorlatok a 9-12. évfolyam számára. *Anyanyelv-pedagógia*, (1). Letöltés <https://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=153> [2021.11.24].
- Kugler Nóra (2018). A nyelvtan életre keltése. In Balázs Géza, & Lengyel Klára (szerk.), *Grammatika és oktatás - Időszerű kérdések. Struktúra, funkció, szemiotika. hálózat* (pp. 37-47). Budapest ELTE BTK Mai Magyar Nyelvi Tanszék-Inter (IKU); Magyar Szemiotikai Társaság.
- Kugler Nóra, & Tolcsvai Nagy Gábor (2015). *Magyar nyelv*. Nyitra: Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem Közép-európai Tanulmányok Kara.
- NAT (2020). Nemzeti alaptanterv A Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról. *Magyar Közlöny*, (17).
- Pethőné Nagy Csilla (2005). *Módszertani kézikönyv*. Budapest: Korona. Letöltés https://ofi.oh.gov.hu/sites/default/files/attachments/modszertani_kezikonyv_001-372.pdf [2021.11.17].

Piaget, Jean (1970). *Válogatott tanulmányok*. Budapest: Gondolat.

Tolcsvai Nagy Gábor (2005). Funkcionális nyelvten: elmélet és gyakorlat. *Magyar Nyelvőr*, 129 (3), 348-362.

Zsigriné Sejtes Györgyi Erzsébet (2019). *Dinamikus szövegtani modell a szövegértési képesség fejlesztésének és mérésének a szolgálatában*. [PhD értekezés]. Szeged: Szegedi Tudományegyetem.

A nyelvi-műveleti rendszer fejlettségének vizsgálata háromváltozós kijelentések esetében

Fülöp Zsolt

Károli Gáspár Református Egyetem Tanítóképző Kar, Nagykőrös
fulop.zs32@gmail.com

A logikus gondolkodás alapjainak és a logikai műveletekkel kapcsolatos alapképességek rendszerének vizsgálatában Jean Piaget munkásságát tekinthetjük kiindulópontnak. Piaget (1970) azt a koncepciót alakította ki, hogy a gondolkodás fejlődése során a műveletek a matematikai struktúráknak megfelelően szerveződnek, ezért a logikai műveleti rendszer alapjául a klasszikus matematikai logika alpműveleteit vette. Annak ellenére, hogy a köznapis gondolkodás és a köznyelvi logika törvényszerűségeivel foglalkozó kutatások a klasszikus matematikai logika eszköztárát ma már nem tartják teljes mértékben megfelelőnek a köznyelvi kijelentések és a nyelvi logika formáinak interpretálására (Ruzsa, 1984), kiindulásként mégis a klasszikus logika műveleti rendszerét használhatjuk fel (Vidákovich, 1990).

Piaget (1970) szerint, míg a gyermeki gondolkodást a konkrét, addig a felnőttét a formális műveleti logika írja le. Az ember fejlődésében a konkrét műveleti szakaszból a formálisba való átmenet 11-12 éves kor körül következik be, azonban ezzel az átmenettel kapcsolatban csak nagyon kevés adat áll a rendelkezésre. A tanuló ebben az életkori szakaszban a tárgyak helyett a fogalmakkal végez verbális műveleteket, és a kijelentéseken, ítéleteken, állításokon és a közöttük lévő viszonyokon végez műveleteket. Piaget szerint ebben az életkori szakaszban megy át a tanuló gondolkodása a képi, szemléletes gondolkodásból az elvontabb fogalmi gondolkodásba. Mivel ez a gondolkodás törvényekre épül, és ítéletekben, állításokban folyik, ezért Piaget ezt a kort az "ítéletek logikájának kora" néven említi. Ebben az életkorban 16 féle kettős ítéletviszony épül be a tanuló gondolkodásába, ezért cselekvő, alkotó módon tudja használni a 16 féle logikai függvényt. Ennek kialakulását és egyensúlyba jutását tekinti Piaget a formális gondolkodás kezdetének. 14 éves korban a tanulók már képesek műveleteket végezni verbális kijelentéseken, sőt, hipotéziseken is. Ebben a műveleti szakaszban a gondolkodás teljesen függetlenné válik a cselekvéstől és elérheti a teljes fogalmi általánosítást, ezt hazai kutatók közül Kelemen is megállapítja (Kelemen, 1978). A tanulók ebben az életkorban elvont fogalmakkal is képesek műveleteket végezni és az összetettebb gondolkodási műveletekkel is jól boldogulnak, tehát a nyelvi - logikai műveletrendszer cselekvő, alkotó módon használják. Viszont a tanuló csak a megfelelő ismeretrendszer birtokában képes eljutni a fogalmi gondolkodás szintjére, amelyet kizárólag az iskolai tanítás során képes elsajátítani. Nem ismerjük az átmenet mélységét, és azt sem, hogy az átmenet bizonyos időszakában a különböző kijelentések értelmezésében milyen logikai

műveletet használnak a tanulók. Legalább ilyen nehéz a felnőttek formális logikai gondolkodásának a feltérképezése is. Mivel a felnőttek a formális műveleti szakaszt csak többé-kevésbé tudják elsajátítani (vannak, akik soha nem jutnak el erre a szintre) nincs egy empirikus, kézzelfogható kritérium a felnőttek gondolkodásmódjának elemzésére. Valójában a formális logikai strukturák és a nyelv egymással párhuzamosan fejlődnek, de sok embernél még felnőtt korban sem válik a logikai rendszer teljessé. Piaget szerint a formális műveleti szintet a formális logika írja le, és ezen a szinten szerveződik egységbe a 16 kétváltozós logikai függvény. Viszont nagyon nehéz a formális műveleti szintre való átmenet elemzése, és annak a megállapítása, hogy egy bizonyos egyén milyen formális műveleti szinten van. Piaget szerint 14 éves korig már kialakul, egybeszerveződik a 16 kétváltozós műveleti rendszer. Ezt a megállapítást viszont nem általánosíthatjuk, mivel egyénenként az egyes műveletek ismertsége különböző színvonalon van, a tanulók gondolkodása nem mindig a formális logika szabályai szerint működik, valamint jelentős eltérések vannak nemcsak a különböző iskolák tanulói között, hanem egy adott iskolán belül is a nyelvi-logikai képességek vonatkozásában.

Köznyelvi beszédünkben és írásunkban az elemi kifejezéseket nyelvi-logikai műveletekkel kapcsoljuk össze, így jutunk el az olyan kijelentésekhez, amelyeket bonyolultabb logikai műveletekkel írhatunk le. Ez a folyamat többé-kevésbé mindenkinben kialakul, de jelentős eltéréssel: az elért szint függ az életkortól, a fejlettségtől, az iskolázottságtól, a műveltségtől. A mindennapi életben nagyon sok logikai szerkezetet, kötőszót használunk. Viszont különböző köznyelvi megfogalmazásokban ugyanaz a kötőszó más-más logikai műveletet vezet be. A köznyelvi beszéd és írás logikai szerkezete mögött fontos logikai tartalom van. Ezért, ha valaki nem ismeri, vagy nem érti meg a logikai műveletek struktúráját, akkor nem érti meg a kijelentések tartalmát sem, így könnyen félreértelmezi egy adott kijelentés igazságtartalmát. Ezért fontos, hogy a gondolkodást, ezen belül a logikai műveleteket rendszeresen fejlesszük.

A konjunkció, diszjunkció, és a köznyelv viszonya

A köznyelv (vagy beszélt nyelv) és a matematikai logika, másképpen a köznapi gondolkodás és a racionalitás lényeges eltéréseket mutat már a konjunkció és diszjunkció vizsgálata során is. A kijelentések köznyelvi vizsgálatánál általában nem a racionalitás (a mondatban szereplő és, illetve *vagy* kötőszavak, esetleg a vessző elhelyezése) dominál, hanem a mondat tényleges hétköznapi tartalma. Ennek ellenére érdemes megvizsgálni, hogy a kijelentések köznyelvi értelmezése milyen mértékben követi a matematikai logika szabályrendszerét (Tallér, 1996).

Nagy József szerint a fogalmi felismerés jegyei közötti viszony helyes felismerése a rendszerező készségek eredményességének alapvető feltétele. A jegyek viszonya háromféle lehet: kapcsolatos (konjunktív, „és-

viszony”), választó (diszjunktív, „vagy/és-viszony, avagy-viszony”, valamint kizáró vagy, „vagy-vagy viszony”). Ez a három kétváltozós logikai műveletnek megfelelő viszony nyelviileg több tucat kötőszóval és számos határozószóval, továbbá vesszővel, pontosvesszővel, szóközzel fejezhető ki (Nagy, 2003).

A konjunkciót a köznyelvben számos kötőszó kifejezheti. A konjunkció részkijelentéseit összekapcsolhatja az „s”, „és”, „de”, „azonban”, „pedig”, „meg” kötőszó, vagy a tagmondatokat elválasztó vessző önmagában, kötőszó nélkül. Ennek alapján úgy tűnik, hogy meglehetősen bizonytalan a kapcsolat a logika és köznyelv között. Éppen ezért felmerül a kérdés, hogy egy-egy kötőszó az adott mondatban éppen konjunkciót fejez-e ki? Mivel nincsen egy előre meghatározott listánk a konjunkció kötőszavairól, ezt csak a konjunkció műveleteinek figyelembe vételével tudjuk eldönteni. Az első feltétel, hogy a vizsgált mondatot egyértelműen fel tudjuk bontani olyan részkijelentésekre, amelyek önállóan is értelmesek és logikai igazságtartalmuk egyértelműen meghatározható. Ezek után azt kell megvizsgálnunk, hogy az összetett kijelentés valóban akkor és csakis akkor igaz-e, amikor a részkijelentések külön-külön igazak. Ehhez két feltételnek kell teljesülnie. Elsőként, ha a részkijelentések igazak, akkor az összetett kijelentésnek is igaznak kell lennie. Továbbá, ha az összetett kijelentés igaz, akkor valamennyi részkijelentésének is igaznak kell lennie. Így azt, hogy egy kijelentés szerkezete konjunkció-e, a művelet meghatározása alapján tudjuk eldönteni és nem a kötőszó alapján. Röviden, ellenőriznünk kell, hogy a mondat valóban összetett kijelentés-e, és ha az, akkor meg kell néznünk, hogy teljesül-e a konjunkció meghatározása. A köznyelvi mondatok formális átírásakor nem hagyhatunk figyelmen kívül egy másik tényezőt, a részkijelentések időbeni kapcsolatát. Tekintsük például a következő kijelentést: „Az autó megcsúszott a jégen és nekiment egy fának”. Mivel a konjunkció kommutatív, ezért az előbbi kijelentés logikai szempontból egyenértékűnek tekinthető a nem teljesen életszerű „Az autó nekiment a fának és megcsúszott a jégen” kijelentéssel. Itt olyan kérdések vetődnek fel, hogy az eredeti kijelentés esetleg nem konjunkció, vagy ha mégis az, akkor a konjunkció nem kommutatív művelet. De igen, csak a kijelentés átfogalmazásánál nem vettük figyelembe, hogy a két részkijelentés időben egymás után lezajló eseményeket említ és azt, hogy sok kijelentés igazságértéke a megfogalmazás időpontjától is függ. Ebben az esetben csak úgy cserélhetjük fel a részkijelentéseket, ha a mondatokat kiegészítjük egy-egy határozószóval, amely utal az időbeni sorrendre, például „Az autó nekiment a fának, miután megcsúszott a jégen”.

A „vagy” kapcsolatok esetében a kötőszó (a „vagy”, az „akár”, esetleg más ritkábban használt kötőszavak vagy szókapcsolatok) több logikai műveletet is kifejezhet. Úgy is mondhatnánk, hogy a köznyelv pontatlan, vagyis többféle logikai kapcsolatot fejez ki ugyanazzal a kötőszóval. Ezért nem adható meg általános szabály a művelet azonosítására, így minden esetben meg kell vizsgálni, hogy melyik művelet meghatározása illik rá az adott kijelentésre. Ezt több tényező is befolyásolhatja, a következőkben erre nézzünk néhány példát.

Tekintsük elsőként a „vagy” kötőszó megengedő, illetve kizáró jellegét, és az ezzel kapcsolatos logikai műveleteket: „megengedő vagy” (diszjunkció), illetve „kizáró vagy” (antivalencia vagy Zsegalkin művelet). A matematikai logika eszköztárával élve ha a „kizáró vagy” igaz, akkor a „megengedő vagy” is igaz, viszont ez az összefüggés fordítva nem áll fenn. Ezért ha egy köznyelvből kiemelt mondatban a „vagy” kötőszó jelentése kétséges, akkor célszerű diszjunkciónak értelmezni mindaddig, amíg nem derül ki egyértelműen, hogy megengedjük mindkét feltétel együttes teljesülését vagy sem. Ha a diszjunkció és antivalencia közötti különbséget a köznyelvben is hangsúlyozni akarjuk, akkor a „megengedő vagy” esetében egy „vagy” kötőszót, míg a „kizáró vagy” esetében „vagy-vagy” kötőszót használunk, de a mindennapi élőbeszédben ez nem mindig egyértelmű vagy életszerű. Ilyenkor a logikai művelet jellegének a megítélésében több tényező is közrejátszhat, egyik például a tagmondatokban említett cselekvések időpontja vagy a cselekvésekre vonatkozó időintervallum. Ehhez tekintsük a következő kijelentést: „A nyári vakációban horgászok vagy túrázok”. Mivel az említett időintervallum egy teljes nyári szünidő, ezért mindkét rész kijelentés igaz lehet. Ebben az esetben a „vagy” kapcsolat nagy valószínűséggel diszjunkciónak tekinthető. Szűkítsük le viszont az időintervallumot egy bizonyos pillanatra, például a „Holnap 10 órakor horgászok vagy túrázok.” kijelentéssel. Ebben az esetben a „kizáró vagy” esete áll fenn, mivel egy bizonyos időpillanatban nem lehet egyszerre horgászni és túrázni. Fontos lehet az is, hogy az említett kijelentés mikor hangzik el. Például, ha „A nyári vakációban horgászok vagy túrázok.” mondatot valaki a nyári vakáció kezdetén mondja (amikor a szándék mindkét tevékenység végrehajtására létezik, de a jövőben még különböző körülmények befolyásolhatják), akkor egyértelműen a „megengedő vagy” -ra gondolhatunk. Ha viszont az illető a nyári vakáció végén nyilatkozik, akkor a „A nyári vakációban horgásztam és túráztam.” kijelentés az életszerű, feltéve, hogy mindkét esemény bekövetkezett (ha pedig csak az egyik, akkor a másikat nem is említi). Ebben az esetben a „és” kötőszóval egy konjunkciót vezetünk be.

Léteznek olyan esetek is, amikor nem lényeges a „vagy” kötőszó megengedő, illetve kizáró jellege. Ilyen lehet például egy olyan helyzet, amikor az előzményként vagy feltételként közölt ellentétes állítások, lehetőségek közül bármelyik teljesül, a következmény ugyanazt a logikai értéket hordozza magában. Például „Áldjon vagy verjen sors keze: Itt élned, halnod kell.” (Vörösmarty Mihály). Ugyanez történik akkor is, ha a két feltételként vagy előzményként szembeállított, távolabbi vagy közelebbi, de nem ellentétes igazságtartalommal rendelkező kijelentésről van szó, mint például „Ha a Fradi bajnok lesz vagy megnyeri a Magyar Kupát, én mindenképpen elégedett leszek”. Ezekben az esetekben a „vagy” kötőszó az „akár...akár” szerkezettel is helyettesíthető. Például „Akár áldjon, akár verjen sors keze: itt élned, halnod kell.” vagy „A Fradi akár bajnok lesz, akár megnyeri a Magyar Kupát, én elégedett leszek”. Vizsgáljuk meg az utóbbi kijelentést. Az illető akkor lesz elégedett, ha az előtagban szereplő „vagy” kötőszóval elválasztott alternatívák közül

legalább az egyik teljesül. Az implikáció szabálya értelmében a kijelentés akkor hamis, ha az előtag igaz és az utótag hamis. Az előtag igazságtartalmát vizsgálva csak akkor tapasztalunk eltérést a „megengedő vagy” és „kizáró vagy” között, ha az előtagban szereplő két alternatíva egyszerre teljesül. Viszont, a konkrét kijelentés köznapit értelmezését véve alapul, az illető akkor nem lesz elégedett (az utótag hamis), ha az előtagban szereplő egyik alternatíva sem teljesül (ebben az esetben viszont az előtag is hamis), tehát közömbös, hogy a „vagy” kötőszónak megengedő, illetve kizáró jellegét tulajdonítunk.

Egy kijelentés igazságtartalmának a megítélésében a „vagy” kötőszó megengedő vagy kizáró jellege mellett még egy másik tényező is közrejátszik. Tekintsük, például a következő kijelentést: „A mai mérkőzéstől függ, hogy a Fradi vagy a Vidi lesz a bajnok”. A „vagy” ebben az esetben kizáró értelmű, ugyanis egy szezonban csak egy bajnoksapat lehet. Ugyanakkor lehetséges, hogy a kijelentésben szereplő mindkét alternatíva hamis legyen, mivel a bajnokság kimenetelét a többi mérkőzés végeredménye is befolyásolhatja. Ennek egy további nyomatókat adhatunk, ha a kijelentést átfogalmazzuk a következő módon: „A mai mérkőzéstől függ, hogy a Fradi vagy a Vidi lehet a bajnok”. Így az állítás igaz akkor is, ha mindkét kijelentés hamis. Vagyis a kijelentés logikai megközelítése „ $p \vee q$, de nem mindkettő, esetleg egyik sem”. Tehát itt a „vagy” kötőszó összeférhetetlenséget jelent, amelynek logikai értéke csak akkor hamis, ha egyszerre mindkét kijelentés igaz. Ezt a logikai műveletet összeférhetetlenségnek, vagy Sheffer-műveletnek nevezzük. Ebben az esetben nincs szükség új logikai operátorra, mivel ezt a konjunkció negációjaként is tekinthetjük. A „kizáró vagy” esetében a kijelentésben szereplő alternatívák minden más lehetőséget kizárnak, gondoljunk például a nagyon egyszerű „Mész vagy maradsz!” kijelentésre. Ezzel szemben az összeférhetetlenséget kifejező „vagy” alternatívái nem merítik ki az összes lehetőséget, viszont kizárják, hogy közülük több egyszerre álljon fenn. Példaként még említhetjük az „Ön dönt: iszik, vagy vezet” kijelentést. De ez is elmagyarázható Grice kommunikációs elvei alapján (Grice, 1975). Belátható, hogy itt valami szokatlan esetről van szó, mivel amennyiben a kijelentés mindkét alternatívája hamis (például az illető absztinens és nem ül autóba), attól még a kijelentés logikai értéke nem hamis.

Összefoglalva, ha egy kijelentés „vagy” kötőszóval elválasztott két alternatívából áll, akkor az állítás igazságtartalma attól függ, hogy a „vagy” kötőszó milyen logikai kapcsolatot jelez. Megengedő „vagy” esetében az állítás igaz, ha az alternatívák közül legalább egy igaz, „kizáró vagy” esetében, ha az állítások közül pontosan egy igaz, míg összeférhetetlenséget kifejező „vagy” esetében, ha az állítások közül legfeljebb egy igaz. A kizáró „vagy” és az összeférhetetlenséget kifejező „vagy” esetében az alternatívák egymást kizáróak, míg a megengedő „vagy” esetében nem. A megengedő „vagy” és a kizáró „vagy” esetében az állítás az összes lehetőséget felsorolja (azaz kimerítő), míg az összeférhetetlenséget kifejező „vagy” esetében ez nem történik meg,

vagyis az állítás igaz lehet akkor is, ha egyik alternatíva sem áll fenn. A „vagy” megengedő, illetve kizáró és összeférhetetlenségi értelmének megkülönböztetését a szóhasználatban úgy tudjuk elősegíteni, ha kizáró és összeférhetetlenségi értelemben a „vagy p , vagy q ”, illetve a „ p , avagy q ” kifejezéseket használjuk. Egyébként általában nincsenek egyszerű és egyértelmű jelzések, amelyek alapján el lehetne dönten, mi a szándékolt jelentés. Többnyire csak a logikai tartalom alapos elemzése és egy esetleges tisztázó visszakérdezés segíthet. A kizáró vagy és az összeférhetetlenség között a legnehezebb dönten. Mikor tekintünk úgy az állítást, mint ami minden szóba jöhető alternatívát felsorol, és mikor értendő úgy, hogy vannak további lehetőségek. Például „A mai mérkőzéstől függ, hogy a Fradi vagy a Vidi lehet a bajnok.” állítás általános esetben összeférhetetlenségnek tekinthető, elképzelhető azonban olyan helyzet, amikor az összes további, általában reális alternatíva ki van zárva (például más csapatnak már nincs esélye a bajnokság jelen állása alapján). Ilyenkor kizáró „vagy”-nak kell tekinteni. Tehát általában csak a közös alap és a szituációra vonatkozó egyéb háttértudásunk alapján tudunk dönten, a „vagy” értelmezésére vonatkozóan. Ha a „vagy”-nak csak a megengedő és a kizáró értelmezése jöhet szóba, mert az összeférhetetlenséggel történő értelmezést valamilyen alapon kizártuk, akkor célszerű megengedő értelmű „vagy”-nak tekinteni, és ennek megfelelően szimbolizálni. Ezt általában a jóindulat elvének is nevezzük, mivel megengedjük a két alternatíva együttes teljesülését. Ez a magyarázta arra, hogy a matematikai logika szempontjából megállapodás szerint a „megengedő vagy”-ot (a diszjunkciót) tekintjük az alapvető műveletnek. Ám ez egy köznyelvi kifejezés értelmezésében semmiféle korlátozást nem jelent, hiszen ezzel és más operátorok segítségével a „vagy” összes többi értelmezését is ki tudjuk fejezni.

A konjunkcióval és diszjunkcióval kapcsolatos háromváltozós logikai műveletek vizsgálata

A háromváltozós logikai műveletek esetében a konjunkció és diszjunkció vizsgálata fontos szerepet kap. Ebben nemcsak az említett műveletek tulajdonságai (kommutativitás, egyik műveletnek a másakra vonatkozó disztributivitása) játszanak fontos szerepet, hanem azok a különböző értelmezések is, amelyeket köznap értelemben egyik vagy másik műveletnek tulajdonítunk. Azt is mondhatjuk, hogy a háromváltozós (konjunkción és diszjunkción) alapuló kijelentésekben a matematikai logika racionalitása és a köznap gondolkodás bizonyos mértékben eltéréseket mutatnak. Közismert tény, hogy a tanulók a logikai műveletek szabályait a matematikai szövegek környezetben nagyobb eredményességgel alkalmazzák, mint a matematikán kívül eső tantárgyakhoz kapcsolódó problémák vagy a köznap gondolkodás esetében. Ez összhangban van Piaget és követőinek azon álláspontjával, hogy a teljes kognitív fejlődés

logikai alapú, míg a nyelv a maga bizonytalan megfogalmazásaival és lehetséges kétértelműségével inkább gátolja, mint segíti az információk feldolgozását, amely a logikus gondolkodás kiindulópontja. Piaget megállapította, hogy a tanulók nyelvezete, csak nagyon megbízhatatlanul fejezi ki a gondolkodás igazi struktúráját.

Csapó Benő és társai egy 14 éves életkorú tanulók körében végzett felmérés eredményeként arra a következtetésre jutottak, hogy a kétváltozós logikai műveletek között kétségtelenül a legfejlettebb a konjunkció. Ennek a logikai műveletnek nemcsak az tükrözi a fejlettségét, hogy a konjunkcióval összekapcsolt állításoknál a legmagasabb a helyes értelmezések aránya, hanem az is, hogy sok esetben más, a tanulók adott csoportjánál még ki nem alakult művelet helyébe lép. Feltehetően ez a művelet alakul ki elsőként, és néhány tanulónál a kijelentések összekapcsolásának szinte az egyetlen egyértelmű eszköze (Csapó et al., 1987). A műveletrendszer kevésbé fejlett szintjein álló tanulók számára tehát egy összetett kijelentés akkor igaz, ha a benne szereplő állítások mindegyike igaz, függetlenül a kijelentéseket összekapcsoló művelet valódi természetétől. A fejlettség tekintetében középen helyezkednek el a „vagy” különböző formái, a kizáró, a megengedő és az összeférhetetlen értelmének megfelelő műveletek, valamint az ekvivalencia. A kialakult kétváltozós műveletek működése bonyolultabb összetételekben bizonytalanává válhat. Kettőnél több kijelentés esetén a kapcsolatok természete áttekinthetetlené válik, az értelmezésbe sajátos egyszerűsítő mechanizmusok lépnek be. A két tipikus egyszerűsítés a redukció, vagyis a kevesebb kijelentésre (így kevesebb műveletre) való redukálás, és a homogenizálás, vagyis a szereplő műveletek azonosnak tekintése, a kijelentés helyzetének szimmetrikussá tétele. Eredményét tekintve mindkét mechanizmus az igazságtáblázat „igaz” logikai értékkel rendelkező sorai számának csökkenéséhez vezet.

Az összetett kijelentéseknél egy másik fontos tényező a vessző jelenléte. Vesszőt használhatunk a tagmondatok elválasztásánál akár van kötőszó akár nincs, ugyanakkor a tagmondatokat bevezető *és*, *s*, *meg*, *vagy* kötőszók előtt is. Az említett kötőszavaknak viszont jelentős szerepük van a háromváltozós konjunkción, illetve diszjunkción alapuló összetett kijelentésekben. Ilyen esetekben a vessző a logikai műveletekben szereplő zárójelekkel való tagolást jelentheti.

Lebonyolítás

A felmérésben összesen 1701 tanuló vett részt a következő iskolákból: Eötvös József Gimnázium (Budapest), Gödöllői Református Líceum, Gödöllői Török Ignác Gimnázium, Boronkay György Műszaki Szakgimnázium és Gimnázium (Vác), Fóti Ökumenikus Általános Iskola és Gimnázium, Kálvin Téri Református Általános Iskola (Veresegyház), Fabricius József Általános Iskola (Veresegyház), Erkel Ferenc Általános Iskola (Gödöllő), Szent Imre Katolikus Általános Iskola és Óvoda

(Gödöllő), Géza Fejedelem Református Általános Iskola (Verőce), Apáczai Csere János Általános Iskola (Váchartyán). A felmérésben részt vevő tanulók évfolyamonkénti megoszlása szerint a feladatlapokat 383 hetedikes, 426 nyolcadikos, 321 kilencedikes, 303 tízedikes és 268 tizenegyedikes tanuló töltötte ki. Ezek a diákok még nem tanulták a matematikai logika elemeit, tehát a válaszok megjelölésénél kizárólag a nyelvi ismereteikre hagyatkozhattak. A tanulók a tesztekét külön erre a célra elkülönített tanórán, saját pedagógusaik felügyelete mellett egyénileg oldották meg.

Minden feladat tartalmaz egy háromváltozós összetett kijelentést, ez a feladat elején olvasható (lásd Melléklet). A továbbiakban lehetőségeket sorolunk fel, ezekben három-három kijelentés szerepel. Mindegyik lehetőség az eredeti összetett kijelentés igazságtáblázatában egy-egy sornak felel meg, így a háromváltozós összetett kijelentésekhez nyolc lehetőség tartozik. Ezek közül a feladatlapon csak hat lehetőség szerepel, ugyanis az igazságtáblázatban szereplő „mindhárom kijelentés igaz”, illetve „mindhárom kijelentés hamis” sorokat mellőztük. A feladatok megoldása során a tanulóknak minden egyes lehetőségről külön kellett dönteniük, ha az adott lehetőség bekövetkezése esetén a feladat elején kiemelt kijelentést igaznak tartják. Döntésüket az illető lehetőség előtti betű bekarikázásával tehették meg. Így tulajdonképpen az általuk elképzelt értelmezés igazságtáblázatát adták meg.

A feladatlapon szereplő kijelentések (ebben a sorrendben) a következők voltak.

- | |
|---|
| <ol style="list-style-type: none">1) Péter azt mondta: OTTHON MARADOK ÉS ZENÉT HALLGATOK, VAGY OLVASOK.2) András azt mondta: KÜLFÖDRE MEGYEK, ÉS HORGÁSZOK VAGY KIRÁNDULOK.3) Béla azt mondta: ÜLÖK A PADON VAGY OLVASOK, ÉS KÓLÁT ISZOK.4) Gábor azt mondta: ELMEGYEK A VÁROSBA, VAGY ÚSZOK ÉS NAPOZOK. |
|---|

Az 1) és 4) kijelentéseknek megfelelő logikai műveletek a $(p \wedge q) \vee r$, illetve a $p \vee (q \wedge r)$, ahol a zárójelek által határolt részkijelentéseket vesszővel választjuk el a mondat többi részétől. Köznapi értelemben viszont egyik fontos tényező a cselekvés(ek) helyszínének a meghatározása. Az 1) kijelentés esetében a helyszínt a konjunkció egyik részkijelentése adja meg, ezáltal a zárójelen belüli cselekvésekre korlátozódik (Péter az olvasást bárhol megteheti). A 4) kijelentés esetében a helyszín megjelölése csak a zárójelen kívül lévő cselekvésre korlátozódik, a másik két cselekvés (úszás és napozás) helyszíne bárhol lehet (de nem kizárt, hogy a városban). A cselekvések időpontját tekintve nincs különbség, ugyanis mindkét esetben egy jövőbeni (esetleg nem túlságosan távoli) időpontra gondolhatunk. Mindkét kijelentés esetében adódik olyan helyzet, amely megzavarhatja az adott szituáció köznapi értelemben vett életszerűségét. Így az 1) kijelentés esetében az olvasás

helyszíne (amennyiben a tanuló figyelembe veszi a vessző jelenlétét) okozhat zavart, mivel nem egyértelmű, hogy Péter otthon olvas, vagy feltétlenül el kell hagyja az otthonát ahhoz, hogy olvasson. A 4) kijelentésben szereplő úszás és napozás ugyanazon időpontban nem művelhető, viszont itt gondolhatunk esetleg egy tágabb időintervallumra (például egész délután felváltva úszik és napozik).

A 2) és 3) kijelentések logikai szerkezete $p \wedge (q \vee r)$, illetve $(p \vee q) \wedge r$, itt is a zárójelezést a kijelentésben fellelhető vesszővel oldjuk meg. A 2) kijelentés köznapi értelemben egy teljesen életszerű *jövőbeni* cselekvésre utal, vagyis Béla külföldre megy és ott majd, a körülményektől függően, horgászat és kirándulás közül vagy mindkettőt (diszjunkció), vagy csak az egyiket (Zsegalkin-művelet), vagy esetleg egyiket sem úzi, mivel más elfoglaltsága akad (Sheffer-művelet). Tehát ebben az esetben a „vagy” kötőszó nem feltétlenül diszjunkciót fejez ki, ennek ellenére az empirikus adatok és az elméleti igazságtáblázat összehasonlításánál a diszjunkciót részesítettük előnyben. A 3) kijelentés a matematikai logika szempontjából egyenértékű a 2) kijelentéssel (a konjunkció kommutativitása miatt), viszont a köznapi értelemben való megközelítése jóval bonyolultabb. A cselekvések *jelen* időben játszódnak le, így köznapi értelemben egyáltalán nem életszerű az *ülök a padon és olvasok* cselekvések „vagy” kötőszóval történő elválasztása, mivel ez a szerkezet azt sugallja, hogy Béla egyáltalán nem tudja, hogy *most* tulajdonképpen mit is csinál. A 3) kijelentésben a cselekvések helyszínének elképzelése is bonyolultabb, mivel egyáltalán nem biztos, hogy az olvasás, illetve a kóla fogyasztása is a padon történik. Ezzel ellentétben a 2) kijelentés helyszíne egyértelműen az a külföldi ország, ahova András kirándul. A fentieket figyelembe véve a 2) kijelentés jóval életszerűbb (ezáltal jóval egyszerűbb az adott köznapi kijelentés értelmezése), míg a 3) kijelentés esetében a cselekvések helyszínét és körülményeit tekintve jóval nagyobb lehetőség kínálkozik arra, hogy a tanulók ezeket saját szubjektív megítéléseik alapján döntsék el.

Eredmények összesítése

A következőkben a feladatlapon szereplő négy kijelentésre adott válaszok megoszlását és az ezekkel kapcsolatos következtetéseket mutatjuk be.

1) Péter azt mondta: OTTHON MARADOK ÉS ZENÉT HALLGATOK, VAGY OLVASOK.

Karikázd be az alábbiak közül azokat a lehetőségeket, amikor Péter állítása igaznak bizonyul!

- A. Péter otthon marad. Péter zenét hallgat. Péter nem olvas.
- B. Péter nem marad otthon. Péter zenét hallgat. Péter nem olvas.
- C. Péter otthon marad. Péter nem hallgat zenét. Péter nem olvas.
- D. Péter otthon marad. Péter nem hallgat zenét. Péter olvas.
- E. Péter nem marad otthon. Péter nem hallgat zenét. Péter olvas.
- F. Péter nem marad otthon. Péter zenét hallgat. Péter olvas.

Az 1. Táblázatban az 1) kijelentésben szereplő háromváltozós művelet empirikus igazságtáblázatát mutatjuk be. Ez megegyezik azzal, hogy a tanulók ebben a feladatban milyen relatív gyakorisággal nyilvánították igaznak, az általuk elképzelt köznapi helyzetben, a feladat kijelentését. A művelet értelmezésének készsége egyik vagy másik korosztályban annál fejlettebb, minél kisebbek az empirikus igazságtáblázatban szereplő számok eltérései a valódi (elméleti) értékektől.

1. táblázat. Az 1) kijelentés empirikus igazságtáblázata

Válaszlehetőség	7. évfolyam	8. évfolyam	9. évfolyam	10. évfolyam	11. évfolyam
A.	0,974	0,972	0,991	0,997	1,000
B.	0,026	0,014	0,012	0,000	0,004
C.	0,068	0,026	0,009	0,010	0,004
D.	0,765	0,772	0,567	0,558	0,448
E.	0,175	0,197	0,486	0,482	0,619
F.	0,023	0,001	0,028	0,010	0,026

Ha az empirikus és az elméleti igazságtáblázat összetartozó celláiban álló számok különbségeit képezzük (az előjellel való számolás kikerülése végett abszolút értékekben), akkor egy újabb táblázatot, az empirikus és az elméleti igazságtáblázat különbségtáblázatát kapjuk (2. Táblázat). Az ebben található számok már azt mutatják, hogy az adott művelet esetén a kijelentések igazságtáblázatának adott logikai értékeinél mekkora a téves választás relatív gyakorisága, tehát ez a táblázat az empirikus igazságtáblázathoz viszonyítva közvetlenebb módon jellemzi a logikai készségek fejlettségét az adott évfolyamon.

2. táblázat. Az 1) kijelentés műveleti különbségtáblázata

Válaszlehetőség	7. évfolyam	8. évfolyam	9. évfolyam	10. évfolyam	11. évfolyam
A.	0,026	0,028	0,009	0,003	0,000
B.	0,026	0,014	0,012	0,000	0,004
C.	0,068	0,026	0,009	0,010	0,004
D.	0,235	0,228	0,433	0,442	0,552
E.	0,825	0,803	0,514	0,518	0,381
F.	0,977	0,999	0,972	0,990	0,974

Egy adott kijelentés esetében egy-egy évfolyamra vonatkozóan összevont mutatót is képezhetünk a művelet empirikus és elméleti struktúrája közötti különbségre vonatkozóan, például a műveleti különbségtáblázat következő módon való átlagolásával:

$$T = \frac{\sum_{i=1}^6 |emp_i - elm_i|}{6}$$

ahol emp_i , illetve elm_i a művelet empirikus, illetve elméleti igazságtáblázatának i -edik sorban álló elemét jelöli. A T mutató szerint (a 3. táblázatban a T sorban látható) annál jobban „működik” egy kijelentés

logikai alapokon történő megközelítése az adott évfolyamon, minél kisebb az empirikus különbségtáblázat alapján számolt T érték.

3. táblázat. Az 1) kijelentés néhány mutatója

	7. évfolyam	8. évfolyam	9. évfolyam	10. évfolyam	11. évfolyam
T	0,360	0,350	0,325	0,327	0,319
I	0,516	0,515	0,482	0,488	0,477
H	0,047	0,020	0,011	0,005	0,004
A	2,031	1,982	2,093	2,057	2,101

A táblázat I sorában szerepel évfolyamonként a különbségtáblázatban szereplő olyan értékek átlaga, amelyek az A., D., E. és F. válaszlehetőségeknél szerepelnek, vagyis ahol a logikai művelet eredménye igaz (a tanulók ilyen valószínűséggel tartanak hamisnak egy, a formális logika alapján igaz kijelentést). Hasonló módon a táblázat H sorában a különbségtáblázatban B. és C. válaszlehetőségeknél szereplő értékek átlaga szerepel, ezeknél a logikai művelet eredménye hamis (a tanulók ilyen valószínűséggel tartanak igaznak egy, a formális logika alapján hamis kijelentést). Megfigyelhető, hogy az I sorban a legkisebb érték 0,477. Ez hangsúlyosan kiemeli azt a tényt, hogy a tanulók hajlamosak alábecsülni egy összetett kijelentés igazságértékét, vagyis gyakran hamisnak nyilvánítják olyan feltételek mellett is, amikor az a formális logika műveleti szabályai alapján igaz. A fordított eset, vagyis a hamis kijelentések igaznak minősítése sokkal ritkábban fordul elő, ezt beláthatjuk azzal, hogy a H sorban a legnagyobb érték is csak 0,047. A 3. táblázatban szereplő A mutató azt jelzi, hogy az illető évfolyamon egy tanuló átlagosan hány választ jelölt meg. Amint a táblázatból kiderül ez évfolyamonként nagyon kismértékben hullámzó tendenciát mutat, viszont minden esetben a 2-es szám környezetében helyezkedik el, vagyis minden évfolyamon a tanulók túlnyomó többsége két válaszlehetőséget jelölt meg. Egyrészt ezzel magyarázható az empirikus igazságtáblázatban szereplő adatok évfolyamonként tapasztalható ellentétes alakulása (csökkenő/növekvő) a D. és E. válaszlehetőségek esetében. Mivel minden évfolyamon a tanulók többsége már megjelölte az A. válaszlehetőséget, így a második választásuk a D., illetve E. válaszlehetőségekre esett. Ha a tanulók a kijelentésben szereplő vesszőt figyelmen kívül hagyták, akkor könnyen megtörténhetett, a cselekvések jellegéből kiindulva, hogy a $p \wedge (q \vee r)$ szerkezet lépett érvénybe, amely az OTTHON MARADOK, ÉS ZENÉT HALLGATOK VAGY OLVASOK. kijelentéshez vezetett. Ennek a kijelentésnek a logikai értéke a D. válaszlehetőség esetében igaz, az E. esetében viszont hamis, így feltételezhető, hogy az alsóbb évfolyamokon a tanulók kevésbé vették figyelembe a vessző jelenlétét, így gondolatban „áthelyezték” a mondatok tagolását. Ezzel magyarázható a D. válaszlehetőség nagyobb arányban történő megjelölése az alacsonyabb évfolyamokon. Természetesen az előbbi megállapításunk a jövőre nézve további elemzéseket igényel.

4) Gábor azt mondta: ELMEGYEK A VÁROSBA, VAGY ÚSZOM ÉS NAPOZOK. Karikázd be az alábbiak közül azokat a lehetőségeket, amikor Gábor állítása igaznak bizonyul!

A. Gábor nem megy el a városba. Gábor úszik. Gábor napozik.
 B. Gábor elmegy a városba. Gábor nem úszik. Gábor napozik.
 C. Gábor elmegy a városba. Gábor nem úszik. Gábor nem napozik.
 D. Gábor nem megy el a városba. Gábor nem úszik. Gábor napozik.
 E. Gábor nem megy el a városba. Gábor úszik. Gábor nem napozik.
 F. Gábor elmegy a városba. Gábor úszik. Gábor nem napozik.

4. táblázat. A 4) kijelentés empirikus igazságtáblázata

Válaszlehetőség	7. évfolyam	8. évfolyam	9. évfolyam	10. évfolyam	11. évfolyam
A.	0,812	0,876	0,931	0,937	0,963
B.	0,373	0,291	0,156	0,168	0,090
C.	0,608	0,669	0,838	0,851	0,937
D.	0,039	0,040	0,025	0,026	0,019
E.	0,047	0,038	0,016	0,026	0,000
F.	0,151	0,096	0,065	0,043	0,049

5. táblázat. A 4) kijelentés műveleti különbségtáblázata

Válaszlehetőség	7. évfolyam	8. évfolyam	9. évfolyam	10. évfolyam	11. évfolyam
A.	0,188	0,124	0,069	0,063	0,037
B.	0,627	0,709	0,844	0,832	0,910
C.	0,392	0,331	0,162	0,149	0,063
D.	0,039	0,040	0,025	0,026	0,019
E.	0,047	0,038	0,016	0,026	0,000
F.	0,849	0,904	0,935	0,957	0,951

6. táblázat. A 4) kijelentés néhány mutatója

	7. évfolyam	8. évfolyam	9. évfolyam	10. évfolyam	11. évfolyam
<i>T</i>	0,357	0,358	0,342	0,342	0,330
<i>I</i>	0,514	0,517	0,503	0,500	0,490
<i>H</i>	0,043	0,039	0,021	0,026	0,010
<i>A</i>	2,030	2,010	2,031	2,051	2,058

A 6. táblázatban szereplő mutatókat vizsgálva az első három sorban mindhárom különbségre vonatkozó mutató esetében az évfolyamok növekedésével csökkenés tapasztalható, amely a logikai műveletek erősödését jelzi. A válaszok egy tanulóra eső átlagát jelző *A* mutató minden évfolyam esetében alig néhány századdal haladja meg a 2-t, tehát a tanulók túlnyomó többsége két válaszlehetőséget jelölt meg (viszont négy válaszlehetőség rendelkezik igaz logikai értékkel). Amint már említettük, a 4) kijelentés logikai sémája $p \vee (q \wedge r)$ ekvivalens az 1)

kijelentésével, ahol $(p \wedge q) \vee r$ szerepel. Éppen ezért érdemes megvizsgálni, hogy a kijelentésben szereplő konkrét élethelyzet, valamint a mellékmondatok felcserélése (amely matematikailag teljesen jogos a „vagy” művelet kommutativitásából adódóan) hogyan befolyásolta a válaszok megoszlását.

Az 1) kijelentés esetében az A. és E. válaszlehetőségeknél, míg a 4) kijelentés esetében az A. és C. válaszlehetőségeknél tapasztaltunk növekedést az évfolyamok növekedésével, továbbá a tanulók többsége összességében véve is ezeket a válaszlehetőségeket jelölte meg. Mindkét esetben az említett válaszlehetőségeknél vagy a zárójelen kívül lévő kijelentés igaz és a zárójelen szereplő mindkét kijelentés hamis, vagy fordítva, a zárójelen kívüli hamis, míg a zárójelen szereplő mindkettő igaz. Tehát a tanulók a háromváltozós műveletet vagy összetételt a zárójelen szereplő változók együttes kezelésével kétváltozósra redukálták. Ez azt jelenti, hogy az eredeti összetételben a külső művelet megmarad, a belső (zárójeles) műveletet pedig egy olyan kapcsolattal helyettesítik, amelyben a két kijelentés „együtt változik”, a kapcsolat pedig igaz, ha mindkettő igaz, és hamis, ha mindkettő hamis — egyéb eseteket pedig nem különböztetnek meg. Itt előtérbe kerül a „vagy” kötőszó kizáró jellege is, olyan értelemben, hogy például ha a zárójelen kívüli kijelentés hamis, akkor a zárójelen lévő igaz (és fordítva).

A tanulók viszonylag nagy számban jelölték meg az 1) kijelentés D., illetve a 4) kijelentés B. válaszlehetőségét (ezek százalékos részaránya viszont csökkenő tendenciát mutat az évfolyamok növekedésével). Ezeknek a válaszlehetőségeknek az esetében a vessző mellőzése, illetve gondolatban történő áthelyezése, annak ellenére hogy megváltoztatja a zárójelezést, változatlanul hagyja a kijelentés igaz logikai értékét. Ez összhangban van azokkal a kutatási eredményekkel, amelyek szerint az alacsonyabb évfolyamok tanulói hajlamosak arra, hogy a vesszőt figyelmen kívül hagyják.

2) András azt mondta: KÜLFÖDRE MEGYEK, ÉS HORGÁSZOK VAGY KIRÁNDULOK.

Karikázd be az alábbiak közül azokat a lehetőségeket, amikor András állítása igaznak bizonyul!

- A. András külföldre megy. András nem horgászik. András kirándul.
- B. András nem megy külföldre. András horgászik. András kirándul.
- C. András nem megy külföldre. András nem horgászik. András kirándul.
- D. András külföldre megy. András nem horgászik. András nem kirándul.
- E. András külföldre megy. András horgászik. András nem kirándul.
- F. András nem megy külföldre. András horgászik. András nem kirándul.

7. táblázat. A 2) kijelentés empirikus igazságtáblázata

Válaszlehetőség	7. évfolyam	8. évfolyam	9. évfolyam	10. évfolyam	11. évfolyam
A.	0,932	0,953	0,944	0,950	0,974
B.	0,023	0,026	0,009	0,010	0,004
C.	0,076	0,028	0,044	0,046	0,026
D.	0,057	0,019	0,019	0,013	0,015
E.	0,940	0,967	0,978	0,987	0,985
F.	0,018	0,010	0,012	0,003	0,004

8. táblázat. A 2) kijelentés műveleti különbségtáblázata

Válaszlehetőség	7. évfolyam	8. évfolyam	9. évfolyam	10. évfolyam	11. évfolyam
A.	0,068	0,047	0,056	0,050	0,026
B.	0,023	0,026	0,009	0,010	0,004
C.	0,076	0,028	0,044	0,046	0,026
D.	0,057	0,019	0,019	0,013	0,015
E.	0,060	0,033	0,022	0,013	0,015
F.	0,018	0,010	0,012	0,003	0,004

9. táblázat. A 2) kijelentés néhány mutatója

	7. évfolyam	8. évfolyam	9. évfolyam	10. évfolyam	11. évfolyam
<i>T</i>	0,050	0,027	0,027	0,023	0,015
<i>I</i>	0,064	0,040	0,039	0,032	0,021
<i>H</i>	0,044	0,021	0,021	0,018	0,012
<i>A</i>	2,046	2,003	2,006	2,009	2,008

Amint a 9. táblázat adataiból is kiderül, ennek a kijelentésnek az esetében a legalacsonyabbak a *T*, *I*, illetve *H* mutatók. Ennek két magyarázata lehetséges. Az egyik, hogy a kijelentés köznyelvi értelemben könnyen értelmezhető, rendezhető és behatárolható cselekvések sorozatából tevődik össze. A másik magyarázat, hogy a megjelölhető hat válaszlehetőség közül csak kettő esetében igaz az összetett kijelentés logikai értéke és, amint az előző kijelentések esetében is láthattuk, a tanulók többsége két válaszlehetőséget jelölt meg (az *A* mutató ennek a kijelentésnek az esetében is alig haladja meg a 2-t). A tanulók legnagyobb arányban (minden esetben 90 % fölött) az *A*. és *E*. válaszlehetőségeket jelölték meg, az évfolyamonkénti növekedés sem olyan markáns. Ezért ezeknek az adatoknak a birtokában egy felületes elsődleges elemzés során azt emelhetjük ki, hogy a tanulók évfolyamtól függetlenül kifejezetten magas logikai fejlettséget mutatnak a $p \wedge (q \vee r)$ szerkezetű kijelentések igazságtartalmának megítélésében. Ugyanakkor érdemes megfigyelni, hogy a vessző mellőzése (amikor a $(p \wedge q) \vee r$ szerkezet lép érvénybe) az *A*. és *E*. válaszlehetőségek esetében a kijelentés igazságtartalmát változatlanul hagyják. Tehát ezeknek a válaszlehetőségeknek a megjelöléséből nincs rálátásunk arra vonatkozóan, hogy a tanulók mennyire jártasak a vessző szerepének felismerésében és következetes

alkalmazásában. Viszont az empirikus igazságtáblázatból az is kiderül, hogy a hetedikes tanulók a B. és C. válaszlehetőségeket jóval nagyobb arányban jelölték meg, mint a magasabb évfolyamok tanulói. Ez pedig a vessző mellőzésére utalhat, ugyanis a $(p \wedge q) \vee r$ szerkezetű kijelentés logikai értéke igaz a B. és C. válaszlehetőségek esetében is.

3) Béla azt mondta: ÜLÖK A PADON VAGY OLVASOK, ÉS KÓLÁT ISZOM. Karikázd be az alábbiak közül azokat a lehetőségeket, amikor Béla állítása igaznak bizonyul!

A. Béla nem ül a padon. Béla olvas. Béla nem iszik kólát.

B. Béla a padon ül. Béla nem olvas. Béla kólát iszik.

C. Béla a padon ül. Béla nem olvas. Béla nem iszik kólát.

D. Béla nem ül a padon. Béla nem olvas. Béla kólát iszik.

E. Béla a padon ül. Béla olvas. Béla nem iszik kólát.

F. Béla nem ül a padon. Béla olvas. Béla kólát iszik.

10. táblázat. A 3) kijelentés empirikus igazságtáblázata

Válaszlehetőség	7. évfolyam	8. évfolyam	9. évfolyam	10. évfolyam	11. évfolyam
A.	0,044	0,019	0,009	0,010	0,000
B.	0,796	0,869	0,888	0,908	0,951
C.	0,178	0,115	0,093	0,096	0,060
D.	0,063	0,049	0,031	0,023	0,015
E.	0,117	0,082	0,037	0,020	0,015
F.	0,800	0,852	0,922	0,970	0,981

11. táblázat. A 3) kijelentés műveleti különbségtáblázata

Válaszlehetőség	7. évfolyam	8. évfolyam	9. évfolyam	10. évfolyam	11. évfolyam
A.	0,044	0,019	0,009	0,010	0,000
B.	0,204	0,131	0,112	0,092	0,049
C.	0,178	0,115	0,093	0,096	0,060
D.	0,063	0,049	0,031	0,023	0,015
E.	0,117	0,082	0,037	0,020	0,015
F.	0,200	0,148	0,078	0,030	0,019

12. táblázat. A 3) kijelentés néhány mutatója

	7. évfolyam	8. évfolyam	9. évfolyam	10. évfolyam	11. évfolyam
<i>T</i>	0,134	0,091	0,060	0,045	0,026
<i>I</i>	0,202	0,140	0,095	0,061	0,034
<i>H</i>	0,101	0,066	0,043	0,037	0,023
<i>A</i>	1,998	1,986	1,98	2,027	2,022

A 3) kijelentés logikai sémája $(p \vee q) \wedge r$, tehát a konjunkció kommutativitása miatt egyenlő a 2) kijelentés $p \wedge (q \vee r)$ logikai sémájával. Ugyanakkor a 12. táblázatban található *T*, *I* és *H* empirikus mutatók értéke

az esetek többségében több mint kétszerese a 2) kijelentés esetében mért értékeknek. A logikailag igaz B. és F. válaszlehetőségek megjelölése az évfolyamok előrehaladásával markáns növekedést mutat. A 11. Táblázatban szereplő értékek soronkénti csökkenése is azt mutatja, hogy az évfolyamok növekedésével jelentősen növekszik a tanulók logikai fejlettsége a $(p \vee q) \wedge r$ szerkezetű kijelentések értelmezését illetően. Mivel a „vagy” kötőszóval elválasztott mindkét cselekvés jelen időben játszódik le, ezért elég bonyolult a kijelentés köznapi helyzetbe való beillesztése. Továbbá az előbbi kijelentések egyike egy olyan helyszínt jelöl, amelyre vonatkozóan nem egyértelmű, hogy a többi cselekvés is ott játszódik le, így még bonyolultabbá válik a köznapi értelmezés. A tanulók itt is átlagosan két válaszlehetőséget jelöltek meg, ez a magasabb évfolyamok esetében nagy részarányban a logikailag igaz B. és F. válaszlehetőségekre esett. Ugyanakkor a 7. évfolyamos tanulók csak 80 %-os arányban jelölték meg az említett válaszlehetőségeket, így jelentős részarányban jelöltek meg hamis válaszlehetőségeket is. Ezek közül érdemes kiemelni, hogy az alacsonyabb évfolyamok tanulói jóval nagyobb arányban jelölték meg a C. és E. válaszlehetőségeket, az A. és D. lehetőségekhez képest. Ennek azért tulajdonítunk jelentőséget, mivel a C. és E. lehetőségek esetében a vessző mellőzése vagy gondolatban való áthelyezése a zárójelzés változtatását (vagyis a $p \vee (q \wedge r)$ szerkezetet) eredményezi, amely a C. és E. esetben igaz logikai értékkel rendelkezik. A mondat tagolásának előbb említett átrendezésében a vessző mellőzése mellett jelentős szerepe lehet annak, hogy az „olvasok és kólát iszok” szerkezet köznapi értelemben könnyebben kezelhető, mint az „ülök a padon vagy olvasok” összetétel.

Következtetések

Vizsgálataink során a háromváltozós, konjunkcióra és diszjunkcióra épített, logikai műveleteket a tanulók gondolkodásának nyelvi szintjéről közelítettük meg. Ennek alapján érdemes néhány összehasonlítást végeznünk a matematikai logikán alapuló gondolkodás és a kijelentések köznyelvi értelmezése között.

Piaget szerint 14 éves korig kialakul és egyensúlyba jut a 16 kétváltozós logikai művelet. Ezt konkrét kutatások részben cáfolták azzal, hogy a nyelvlogikai műveletrendszer nem homogén, ezért az egyes műveletek nem azonos szinten alakulnak ki (Csapó et al., 1987). Példának okáért a 14 éves tanulók körében a konjunkció értelmezésének fejlettségi szintje viszonylag magas, míg a diszjunkció különböző fajtáinak a fejlettsége közepesnek tekinthető. Ezért céljaink között szerepelt annak a vizsgálata, hogy a 14 éves életkort meghaladó tanulók hogyan közelítik meg az említett műveletekkel képzett háromváltozós kijelentéseket nyelvi oldalról. Kutatásainkat 7-11. évfolyamon végeztük. A 12. osztályos tanulókat kizártuk a felmérésből, mivel ők matematikai tanulmányaik során már találkoztak a formális logika eszközeivel, így a kijelentéseket

nem feltétlenül nyelvi oldalról közelítették volna meg. Továbbá szándékunkban állt megvizsgálni, hogy a háromváltozós kifejezések milyen mértékben fejlődnek az évfolyamok előrehaladásával.

A kétváltozós műveletek háromváltozós (ezáltal bonyolultabb) összetételekbe történő helyezése bizonytalanná tette a kifejezések értelmezését. Olyan egyszerűsítő mechanizmusok léptek be, mint a például a redukció. Ebben az esetben a tanulók a zárójelben szereplő kétváltozós műveletet egyetlen változónak tekintették, így a háromváltozós műveletet kétváltozósra redukálták, ahol a fő műveletet a zárójelben kívül szereplő művelet jelentette. Ez elsősorban a $p \vee (q \wedge r)$, illetve a $(p \wedge q) \vee r$ logikai műveletek esetében érvényesült. Itt megjelent a homogenizálás is, vagyis a zárójelben lévő kifejezéseknek azonos logikai értéket (mindkettő igaz vagy mindkettő hamis) tulajdonítottak. Ezáltal négyről kettőre csökkent a kijelentések igazságtáblázatában azoknak a „soroknak” a száma, ahol az eredmény igaz. A homogenizálás a magasabb évfolyamokon erőteljesebben mutatkozott, ennek hátterében az állhat, hogy ezek a tanulók magasabb részarányban vették figyelembe a vessző jelenlétét, amely a matematikai logikában a zárójelezésben, köznyelvi értelemben pedig a mondat tagolásában játszik fontos szerepet. A vessző jelenléte okozhatta a kétváltozósra való redukálást is. Az alacsonyabb évfolyamokon viszont a vessző mellőzése okozott gondot, ugyanis a tanulók itt nagyobb részarányban jelölték meg az olyan hamis kijelentéseket, amelyek a műveleti sorrendek változtatásával igaznak bizonyulnak.

Több kutatás is rámutatott arra, hogy már a kétváltozós műveletek esetében is minél több igaz logikai érték van a művelet igazságtáblázatában, annál alacsonyabb a helyes megoldások aránya. Tehát a tanulók ritkábban tételezik fel egy összetett kijelentésről, hogy az igaz, mint amilyen gyakran a formális logika konvenciói szerint igaznak minősíthető. Ez jelen esetben is megmutatkozott, minden kijelentés esetében az igaznak ítélt válaszlehetőségek átlaga a kettő közelében volt. Ezáltal jóval magasabb volt a hibás válaszok részaránya az olyan kijelentéseknél, amelynek logikai táblázatában négy „igaz” értékű válaszlehetőség szerepelt.

A különbségtáblázatok adatait figyelembe véve a magasabb évfolyamok tanulói esetében fejlettebb a formális gondolkodás. Ez nemcsak abból a tényből következik, hogy az évfolyamok növekedésével a különbségtáblázatok T mutatója csökkent, hanem abból is, hogy ez a csökkenés lényegesen markánsabb volt az olyan kijelentések esetében, amelyek nyelvi megközelítése bonyolultabb. Ez arra enged következtetni, hogy 14 éves kor fölött a formális „nyelvi környezetben” (vagyis olyan helyzetben, amikor a matematikai logika elemeit még nem tanítjuk) is fejlődést mutat. Ennek ellenére a tanulók gondolkodásában a kijelentések igazságértékének elemzése, különösen a bonyolultabb összetételekben, még távol áll a formális logika pontosságától és egyértelműségétől. Ez különösebb nehézségeket inkább a tanulás és oktatás terén jelent, ahol a bonyolultabb szövegezésű definíciókat a tanulók hiányosan vagy

pontatlanul értelmeznek. A köznyelvi kommunikációban sokat segít a rákérdezés, amely hiányzó adatokat pótolhat, vagy félreértelmezhető információkat tesz pontosá. További fontos tényező, hogy azonos korosztályban lévő tanulók köznyelvi kommunikációja, bármennyire eltér a logika szabályaitól, egy bizonyos „konvenció” szerint működik, amely kiküszöböli a félreértéseket. Viszont az iskolai tananyag hatékonyabb értelmezéséhez szükség van a formális gondolkodás hatékony fejlesztésére.

Irodalomjegyzék

- Csapó Benő, Csirikné Czachesz Erzsébet, & Vidákovich Tibor (1987). A nyelvi-logikai műveletrendszer fejlettsége 14 éves korban. *Pszichológia*, 7 (4), 521-544.
- Grice, H. P. (1975). *Logic and Conversation, Vol. 3, Speech Acts*. New York: Academic Press.
- Kelemen László (1978). *A gondolkodás nevelése az általános iskolában*. Budapest: Tankönyvkiadó.
- Nagy József (2003). *A rendszerező képesség kritériumorientált feltárása. Magyar Pedagógia*, 103 (3), 269-314.
- Piaget, J. (1970). *Válogatott tanulmányok*. Budapest: Gondolat.
- Ruzsa Imre (1984). *Klasszikus, modális és intenzionális logika*. Budapest: Akadémiai.
- Tallér József (1996). *A logika alapjai*. Szeged: Mozaik.
- Vidákovich Tibor (1990). *Diagnosztikus pedagógiai értékelés*. Budapest: Akadémiai.

Melléklet

1) Péter azt mondta: OTTHON MARADOK ÉS ZENÉT HALLGATOK, VAGY OLVASOK.

Karikázd be az alábbiak közül azokat a lehetőségeket, amikor Péter állítása igaznak bizonyul!

- A. Péter otthon marad. Péter zenét hallgat. Péter nem olvas.
- B. Péter nem marad otthon. Péter zenét hallgat. Péter nem olvas.
- C. Péter otthon marad. Péter nem hallgat zenét. Péter nem olvas.
- D. Péter otthon marad. Péter nem hallgat zenét. Péter olvas.
- E. Péter nem marad otthon. Péter nem hallgat zenét. Péter olvas.
- F. Péter nem marad otthon. Péter zenét hallgat. Péter olvas.

2) András azt mondta: KÜLFÖDRE MEGYEK, ÉS HORGÁSZOK VAGY KIRÁNDULOK.

Karikázd be az alábbiak közül azokat a lehetőségeket, amikor András állítása igaznak bizonyul!

- A. András külföldre megy. András nem horgász. András kirándul.
- B. András nem megy külföldre. András horgász. András kirándul.
- C. András nem megy külföldre. András nem horgász. András kirándul.

- D. András külföldre megy. András nem horgászik. András nem kirándul.
E. András külföldre megy. András horgászik. András nem kirándul.
F. András nem megy külföldre. András horgászik. András nem kirándul.

3) Béla azt mondta: ÜLÖK A PADON VAGY OLVASOK, ÉS KÓLÁT ISZOM.
Karikázd be az alábbiak közül azokat a lehetőségeket, amikor Béla állítása igaznak bizonyul!

- A. Béla nem ül a padon. Béla olvas. Béla nem iszik kólát.
B. Béla a padon ül. Béla nem olvas. Béla kólát iszik.
C. Béla a padon ül. Béla nem olvas. Béla nem iszik kólát.
D. Béla nem ül a padon. Béla nem olvas. Béla kólát iszik.
E. Béla a padon ül. Béla olvas. Béla nem iszik kólát.
F. Béla nem ül a padon. Béla olvas. Béla kólát iszik.

4) Gábor azt mondta: ELMEGYEK A VÁROSBA, VAGY ÚSZOM ÉS NAPOZOK.
Karikázd be az alábbiak közül azokat a lehetőségeket, amikor Gábor állítása igaznak bizonyul!

- A. Gábor nem megy el a városba. Gábor úszik. Gábor napozik.
B. Gábor elmegy a városba. Gábor nem úszik. Gábor napozik.
C. Gábor elmegy a városba. Gábor nem úszik. Gábor nem napozik.
D. Gábor nem megy el a városba. Gábor nem úszik. Gábor napozik.
E. Gábor nem megy el a városba. Gábor úszik. Gábor nem napozik.
F. Gábor elmegy a városba. Gábor úszik. Gábor nem napozik.

Fizikai aktivitás és egészségnevelés

Testgyakorlás, honvédelmi képzés, nemzetnevelés: A levanteintézmény a Horthy- korszakban

Olasz Lajos

Szegedi Tudományegyetem JGYPK, Szeged

olasz@jgypk.szte.hu

Az ifjúság testgyakorlásának, honvédelmi képzésének és hazafias nevelésének kérdései már a kiegyezést követően napirendre kerültek. Az 1868. évi XXXVIII. (népiskolai) törvény kötelezővé tette a testnevelés, és annak keretében bizonyos katonai ismeretek bevezetését a népiskolákban. Később számos elképzelés született a fiatalok központilag irányított testi, lelki, katonai felkészítésére vonatkozóan. Felmerült az ifjúsági véderő, az iskolai zászlóaljok, a „nemzeti falanx” kiépítésének gondolata. Bevezették a középiskolai játékdélutánokat. Megkezdték erkölcsnemesítő egyesületek felállítását (1907-ben 620 egyesület), ifjúsági lövésztanfolyamok szervezését (1914-ben 420 tanfolyam) (Blasszauer, 2002:8; P. Miklós, 2005:24-32).

Az 1913. évi XXII. törvény nagy előrelépést hozott az iskolai testnevelés és az egyesületi sport terén. A VKM keretében felállították az Országos Testnevelési Tanácsot (OTT), létrehozták az Országos Testnevelési Alapot. Az OTT 1915-ben javaslatot tett, hogy minden 1000 fő feletti településen állítsanak fel Ifjúsági Honvédő Egyesületeket a 12-21 éves fiatalok önkéntes belépésével, a VKM felügyelete alatt. Céljuk az erő és ügyesség fejlesztése, a munkabírás fokozása, az egészséges életmód terjesztése, valláserkölcsi nevelés, és a katonai előképzés. A Honvédelmi Minisztérium (HM) azonban direkter katonai felkészítést, kötelező egyesületi tagságot és saját irányítást akart. Az ügyben, így a háború végéig nem született döntés (Gergely & Kiss, 1976:15-20; Tornay, 1939:24-26).

Az elvesztett háború, az idegen katonai megszállás és a forradalmak arra ösztönözték a kiépülő új hatalmat, hogy ismét tűzze napirendre az ifjúság honvédelmi nevelésének kérdését. Már 1919 októberében több megbeszélésre is sor került a VKM és a honvédelmi vezetés között, ahol megfogalmazták, hogy az iskolai testnevelés, illetve az iskolából kikerülő ifjúság körében a sport révén lehet az általános fegyelmi helyzetet és a haza iránti elkötelezettséget erősíteni. Ennek révén fel tudnák készíteni a fiatalokat a katonai behívásra, illetve a békekötés nyomán a haderő várható jelentős létszámcsökkentése mellett sok tiszt és altiszt helyezhető el testnevelőként rejtett állásba (Szabó, 1989:495; Tarrósy, 2010:4-5).

A HM elengedhetetlennek tartotta a testnevelés állami megszervezését, amely során a fizikai felkészítés mellett az erkölcsnevelés, a keresztény nemzeti szellem, a tekintélytisztelet, a kötelességtudat is nagy hangsúlyt kap. Javasolta, hogy az iskolát elhagyó 14-21 évesek számára hozzanak létre olyan egyesületeket ahová kötelező a belépés, és ahol a sportot hazafias és valláserkölcsi neveléssel kapcsolják össze. 1920-ban sorra alakultak az ifjúsági testedző egyesületek, melyek mögött különböző

társadalmi, politikai szervezetek (pl. MOVE) álltak. Ezeknél a testgyakorlás mellett, alaki foglalkozásra, lövészetre, honvédelmi ismeretek oktatására is sor került (Kézikönyv, 1919:5-19; Varga, 1992:17-19).

Az 1921. december 19-én megszületett jogszabály (1921: LIII. tc.) az ifjúság testi nevelését állami feladatként határozta meg. Ennek nyomán a testnevelés kötelező tárgy lett a köz- és felsőoktatásban. Az iskolába nem járó 12-21 éves fiúk esetében ezt a kötelezettséget társadalmi szervezet, a levante intézmény keretében kellett teljesíteni. A rendelkezést egyrészt az egészséges életmód, a fizikai állóképesség szempontjaival indokolták. Másrészt a testgyakorláshoz kapcsolódó lelki erő, küzdőszellem, erkölcsi tartás, fegyelem, tekintélytisztelet, illetve keresztény nemzeti mentalitás erősítésére hivatkoztak. A fizikai és az ahhoz kapcsolódó valláserkölcsei és hazafias nevelés fő célja a békeszerződés által tiltott katonai előképzés megalapozása volt (Szurmay, 1940:108-109; Szikora, 2012:531-532).

Az iskolán kívüli testnevelés irányítását az újjászervezett OTT látta el, amely a VKM keretében működött, munkájában azonban a HM által delegált társelnöknek volt döntő szava. A levante szervezet helyi vezetői többségükben a honvédségtől érkező tisztek voltak, közülük kerültek ki az oktatók is, a helyi értelmiség (tanító, jegyző) mellett, akik 4-6 hetes felkészítést kaptak. Az országot testnevelési kerületekre osztották, ahol a munkát megyei testnevelési felügyelők, városi, járási testnevelési vezetők irányították, akik mellett megyei, városi, községi testnevelési bizottságok működtek (Kerepeszki, 2010:107; Rózsás, 2005:11-13).

A levante szervezet kiépítése azonban komoly nehézségekbe ütközött. A törvény végrehajtási utasítása csak 1924-ben jelent meg. Kezdetben nem állt rendelkezésre megfelelő anyagi háttér, hiányzott a kellő infrastruktúra (gyakorlótér, tornaterem, könyvtár, lőtér, orvosi ellátás). 1922-ben még csak 1400, többségében kiképzetlen oktatóval számolhattak, az országos lefedettséghez tízszer ennyire lett volna szükség. Az oktatók díjazására nem volt központi keret, a helyi költségvetésből pedig csak alig jutott erre a célra. Számos településen semmi nem történt a levante kiépítése érdekében (Gergely & Kiss, 1976:44-52; Blasszauer, 2002:7-9).

A kitűzött célok hangzatosak voltak. Fizikai téren: az ellenálló képesség, teherbírás, küzdőképesség növelése; az egészségnevelésben: a megfelelő életmód kialakítása, a szenvedélybetegségek kerülése; a lelki tényezők terén: a személyes készségek fejlesztése, önbizalom-építés, sikerélmény biztosítása; erkölcsi szempontból: a vallásosság, a hazafias gondolkodás erősítése. Voltak azonban, akik politikai alapon elutasították a levantét. Az egyházak fenntartással fogadták az állami ifjúságnevelő intézményt, a társadalmi egyesületek riválist láttak benne. A szülők, munkaadók fölös tehernek tekintették a foglalkozásokat. A haderőből átvezényelt oktatók túl kemény módszerei miatt számos panasz merült fel (Juhász, 2012:242-243; Bakay, 1925:5-10).

A törvény 1924. január 31-én megjelenő végrehajtási utasítása, és az azt kísérő szakminiszteri (VKM, BM) rendeletek meghatározták, hogy évi 5-8 hónapon át heti 2 óra levantefoglalkozást kell tartani, melyen az érintett fiatalok részvétele kötelező. Intézkedtek a levanteköteles (21 év alatti) fiatalok összeírására. Kiadták a szervezeti működéssel kapcsolatos

szabályokat. Az 1924. évi III. tc. biztosította a szükséges anyagi alapokat. A közösségi szellem és katonás jellege hangsúlyozását szolgálta az „L” betűs jelvény és a leventesapka viselése, illetve, az 1926-tól hivatalossá vált „Szébb jövőt!” köszöntés (Szabó, 1988:143-144; Kiss, 1939:67-68).

A VKM tett bizonyos lépéseket a militarizálásra törekvő katonai lobbis visszafogására, a haderő befolyása azonban folyamatosan erősödött. Az 1927-ben kiadott egységes testnevelési utasítás nyilvánvalóvá tette, hogy a kötelező testgyakorlás, és a leventeképzés katonai célokat szolgál. Nem pótolja az újonckiképzést, de segíti a szolgálathoz szükséges ismeretek, készségek elsajátítását. Az elvi irányítás, a szervezés, a végrehajtás a HM hatáskörébe tartozott, míg a mozgalmi tevékenység és a tömegsport felügyelete a VKM kezében maradt. Az OTT társelnöke önállóan döntött szervezési, személyi, szolgálati ügyekben, az iskolából kilépők kiképzésére vonatkozóan, és az ezek fedezését szolgáló pénzügyekben. A testnevelési kerületeket összhangba hozták a vegyesdandárok területével. A katonai szempontokat a vegyesdandárok testnevelési előadói érvényesítették (Gergely & Kiss, 1976:67-69, 83-84, 118-120).

A képzés 3 korcsoportban folyt. A 12-15 éves „levente-apródok”-nál az alapértékek és a személyes készségek kaptak hangsúlyt: istenfélelem, hazaszeretet, hűség, hagyománytisztelet, köteleességtudat, fegyelem, illetve a rendgyakorlatok. A 16-18 éves „levente-ifjak” esetében az állampolgári nevelésre, a felnőtt életre való felkészítésre és a közösségi készségekre koncentráltak: tekintély- és törvénytisztelet, a tulajdon szentsége, megfelelő magatartás, illetve katonai tudnivalók, lökiképzés, harcgyakorlat. A 19-21 éves „levente-legények” képzése nagy részben már katonai felkészítésből állt: bajtársiasság, csapatszellem, illetve terepgyakorlat, tűzvédelem, légoltalom, elsősegély (Rózsás, 2005:18-20).

A leventeképzés súlyának növelése érdekében az oktatókat hatósági személlyé nyilvánították, ami nagyobb tekintélyt és törvényi védelmet biztosított számukra. A foglalkozásokat elmulasztókkal szemben szigorú büntetéseket helyeztek kilátásba. A törvényhatóságok utasítást kaptak, hogy mindenben segítsék a szervezet kiépítését. Országosan 1927-ben 415 000 leventét tartottak nyilván. Kiképzésükről 6445 leventeoktató és 250 képzett testnevelő gondoskodott. A leventesapka mellett egyenruhát is rendszeresítettek, ezt azonban egyelőre csak az oktatók viselték (Szabó, 1989:496, 512; Fodor, 2011:110).

1928-ban rendezték meg a leventék első országos seregszemléjét, Budapesten. A következő évben a VKM sportlétesítmény építő programot hirdetett, amit azonban a kibontakozó gazdasági válság ellehetetlenített. A gazdasági nehézségek nagyban befolyásolták a szervezet működését. A meglévő problémák (a túl kemény oktatói fellépés, a foglalkozások miatt kieső munkaidő) még hangsúlyosabbá váltak, míg a fiatalokat motiváló rendezvények száma csökkent (a táborozások, kirándulások 60%-kal) (Herczeg, 1990:8; Blasszauer, 2002:9-10).

Az 1930-as években a VKM igyekezett nagyobb hangsúlyt adni a levente ideológiai céljainak. Kiemelték, hogy a testgyakorlás, sport nem öncél, hanem a nemzetnevelés fontosabb eszköze. A leventeképzés nagy szerepet játszik a Trianon utáni nemzeti újjáépítésben, a magyar öntudat,

becsületes és kötelességtudó állampolgári attitűd fejlesztésében, „Nagy-Magyarország” feltámasztásában. 1935-ben a képzés időtartamát, évi 8-9 hónapon át, heti 3 órára megnövelték. A fiatalabb évfolyamoknál fokozták a valláserkölcsi és hazafias nevelést, az idősebbeknél növelték a katonai ismereteket és a fegyelmező rendgyakorlatok arányát. A korszerűbb képzés érdekében a régi oktatókat fiatalabb, jobb felkészítést kapott gárdával váltották le. Teret kaptak a képzésben a technikai sportok a gépkocsivezetés, a rádiózás, a repülés. Új jelvényt vezettek be, nemzeti színű, pajzs-alakú, kettőskereszt formájú L betűs szimbólumot. (Tornay, 1936:31-32; Varga, 1992:22-24; Fodor, 2011:109-110).

Az 1939-ben kiadott II. (honvédelmi) törvény értelmében mindenkinek ki kell venni a részét a haza védelméből a hadkötelezettség, a honvédelmi szolgálat, a levente vagy a légoltalom keretében. A korábbi testnevelési kötelezettséget, leventekötelezettség váltotta fel, amelyet kiterjesztettek a diákokra és a cserkészekre is. Ez időben 23 éves korig terjedt. A 18 év alatti fiatalok a leventén kívül csak iskolai, vallási, cserkész szervezetnek, vagy külön engedéllyel sportegyesületnek lehettek a tagjai. A képzésre hétköznap került sor, hogy ne ütközzön a vasárnapi istentisztelettel, amin kötelező volt a részvétel. A foglalkozásokról való hiányzást, vagy ennek a szülők, munkaadók által történő akadályozását szigorúan szankcionálták, a levente elleni izgatás 2 évig terjedő szabadságvesztést vonhatott maga után (Hátszeghy, 1939:234-235; Rózsás, 2005:35-36).

A leventeképzés már teljes egészében katonai irányítás alá tartozott, a HM és a Honvéd Vezérkar főnöke kiképzési osztálya felügyeletével, melyek egyeztettek a VKM és a BM érintett részlegeivel. A Levente Egyesületek Országos Központja a HM alá tartozott. A törvény végrehajtási utasítása szerint a központi vezetés területi végrehajtó közegei a hadtest- és dandár-parancsnokok voltak, akik a városi és járási katonai parancsnokok útján a körzeti és helyi leventeparancsnokok közreműködésével látták el a feladataikat. A körzeti parancsnokok honvédtisztek voltak, akik alá 5-6 leventecsapat tartozott. A csapatok vezetését tartalékos tisztek vagy önkéntes felkészítésen átesett civilek (cserkészvezetők, tanítók, jegyzők) látták el (Blasszauer, 2002:11-12; Gurgely, 1939:11-13).

Az új rendelkezések lejjebb szállították a korcsoportok határát. A 12-14 évesek esetében a személyes tulajdonságok, a magaviselet, az életmód, a hazafias szellem, a hagyomány-tisztelet, az állami szimbólumok és a leventeszabályok ismerete kapta a fő hangsúlyt. A 15-17 éveseknél a jellemnevelésre és a katonai ismeretekre fordítottak kiemelt figyelmet: mértékletesség, takarékoság, fegyelmezettség, állampolgári készségek, a természeti, gazdasági és néprajzi viszonyok, az igazságszolgáltatás és a közigazgatás, közlekedési szabályok és ügyintézés ismerete. A katonai ismeretek körében: az alaki fegyelem, a lőkiképzés, a térképismeret, a nyomolvasás, a terepkutatás szerepelt. A 18 évnél idősebbekkel szembeni elvárások közé tartozott az alkotmányos jogok és kötelességek ismerete, a nemzetközi viszonyokkal, a háborús helyzettel kapcsolatos tudnivalók elsajátítása, táborigényekben, harckiképzésben, terep- és lögyakorlatokban való részvétel (Gergely & Kiss, 1976:91-92; Szundy, 1939:31-41).

Tovább nőtt a képzés időtartama, évi 8-10 hónapon át, heti 4 óra, 18 éves korban pedig részt kellett venni egy 3 hetes összefüggő gyakorlaton. A leventék 1 év után esküt tettek, és a képzés folyamán minősítő próbákat teljesítettek. A 4 leventepróba után, általában 19 éves korban egy átfogó honvédelmi próba következett. Ezek része volt a magatartás, az életmód, a társadalmi- és állampolgári ismeretek, a leventeszabályok, a katonai ismeretek, az alpműveltség. A műveltség területén kiemelt hangsúlyt kapott Trianon, a revízió, a katonai hagyományok, illetve a bolsevik veszély kérdésköre. A felfokozott nacionalizmus ellenére a hazai és külföld szélsőséges ideológiákat, radikális szellemet igyekeztek távol tartani a leventétől (Hübner, 1940:370-371; Szurmay, 1940:109-111).

A leventékkal szembeni elvárások summázatát fogalmazta meg az ún. levente-törvény, amely kezdetben 7 pontból állt: a levente istenfélő, hű hazájához és nemzeti hagyományaihoz, becsületes, mindig igazat mond, lovagias, sosem hagyja cserben a bajtársait, a kötelességét híven teljesíti, bízik elöljáróiban s engedelmeskedik nekik. A parancsolatok száma később 10-re bővült és az ifjúsági helyett az állampolgári jelleg vált dominánssá. Belekerült, hogy a levente: hű az államfőhöz és betartja a törvényeket, óvja és gyarapítja a nemzeti vagyont, a hazáért tanul, dolgozik és küzd, öntudatos és fegyelmezett, edzi a testét, nemesíti a lelkét, így készül a harcra (Gergely & Kiss, 1976:91-92, 183-184; Tornay, 1936:222-223).

1941 nyarán újabb szervezeti változásokra került sor. Az 1941. évi XII. tc. rendelkezett az ifjúság honvédelmi nevelése új egységes szervezéséről és vezetéséről. A levente társadalmi jellege háttérbe szorult, előtérbe kerültek az állami intézményre jellemző sajátosságok. A VKM keretében felállították a társadalmi sportot és testnevelést szervező IX. főosztályt, a kultusztárca azonban korábbi hatáskörei egy részét már csak a katonai fórumokon át tudta gyakorolni. Megszűnt az OTT, helyét az Országos Sportközpont vette át. Az Országos Testnevelési Alapot felszámolták, a sportköltségeket a szaktárcák finanszírozták. A korábbi kettős (HM - VKM) felügyelet alatt lévő testnevelési bizottságok és vezetők feladatkörét a katonai hierarchia vette át (Rózsás, 2005:42-43; Szabó, 1989:502-503).

Az irányítás az Ifjúság Honvédelmi Nevelésének és Testnevelésének Országos Vezetője (HM VIII. csoportfőnök) hatáskörébe került. Ezen belül a levente szervezet közvetlen vezetését a Leventék Országos parancsnoka látta el. A központi vezetés területi végrehajtó szervei a 9 hadtest- és 27 hadosztálykerületekbe beosztott leventeparancsnokok voltak. Irányításuk alá tartoztak a járási parancsnokok, akik a körzeti, és az alájuk tartozó községi parancsnokok munkáját koordinálták. Fokozódott a leventével kapcsolatos propaganda az intézmény elfogadottságának növelésére és a képzési célok hatékonyabb megvalósítására. A korábbi *Levente* újság mellett új, képes hetilap jelent meg, *Szebb jövőt!* címmel. A rádió naponta félórás levente magazinműsort sugárzott (Gergely & Kiss, 1976:179-180; Blasszauer, 2002:14-15).

1943. március 15-én, az ifjúság napján a kormányzó szózatot intézett a fiatalokhoz. Hangsúlyozta, hogy nekik is fel kell sorakozniuk a nemzet nagy céljai mellé. Ezt példás élettel, fegyelmezett kötelességteljesítéssel tehetik meg. Kiemelte, hogy a háborús helyzetben különösen fontos a

társadalmi összetartás, a belső rend megőrzése, a szélsőséges, bomlasztó nézetekkel szemben, az ésszerű, mérsékelt reformok melletti kiállás. Ekkor mintegy 1,3 millió leventét és 10 000 oktatót tartottak nyilván (Rózsás, 2005:52-56, 76-77; Szabó, 1989:512).

1943 novemberében megindult a leánylevente mozgalom, amelyben azonban a sportoló és harcos nő képét propagáló katonai törekvésekkel szemben a történelmi egyházak álláspontja érvényesült. A leányok 14 éves kortól, önként csatlakozhattak a leventéhez, ahol a hagyományos női szerepeknek megfelelően, a foglalkozások a valláserkölc, a hazaszeretet, a családi értékek köré szerveződtek. Helyet kaptak bennük a honvédelmi, egészségügyi, gyermekgondozási és háztartási ismeretek, a testnevelés, a kézimunka, a rendezvényszervezés, fegyveres katonai gyakorlatot viszont nem tartottak (Blasszauer, 2002:17; Rózsás, 2005:57-58).

A leventekorú fiatalokat 1944-ben már egyre nagyobb mértékben bevonták a katonai feladatok ellátásába. Alkalmazták őket a légoltalom, a tűzvédelem, az ejtőernyős elhárító szolgálat területén. Augusztusban megkezdték levente munkásszázadok szervezését, először a nemzetiségek lakta területeken. Amikor a harcok elérték a magyar területeket, totális mozgósítást rendeltek el. A leventét beolvasztották az újonnan felállított Nemzetőrségbe. Ez a Honvédség része volt, tagjai katonai fegyelem és bíraskodás alatt álltak. A honvédkerületi parancsnokságok alá tartozó nemzetőr egységek közbiztonsági, objektumvédelmi, partizán-elhárító feladatokat láttak el. 1944. október 1-től a 19 évnél idősebb leventéket behívták katonának (Hegedűs, 2003:43; Blasszauer, 2002:22-23).

A nyilas hatalomátvétel után a Nemzetőrséget felszámolták. Helyette a leventék a Kisegítő Karhatalmi Alakulat (KISKA) keretébe kerültek. Október 16-tól a 18, november 4-től a 17, 1945. január 2-től a 16 év feletti leventék is behívót kaphattak. Január 6-án azonban a KISKA is feloszlásra került. A 16 év feletti leventék egy jelentős részét német területre irányították, ahol kiképzőtáborokba kerültek. Sokan a Hungarista Légión, illetve a német haderő keretében a frontvonalban harcoltak a szovjet csapatok ellen, mások a hátszágban teljesítettek fegyveres vagy munkaszolgálatot. Ennek során nagy volt az elesett, megsebesült, angol-amerikai vagy szovjet fogságba kerülő leventék száma (Gergely & Kiss, 1976:256-257).

Irodalomjegyzék:

Ary Lajos (1927). *A levente kiképzése*. Budapest: Stádium.

Bakay Árpád (1925). *Útmutatás a levente-egyesületek vezetéséhez*. II. köt.

Kaposvár: Szabó Ny.

Blasszauer Róbert (2002). A jövő nemzedéke - a nemzet jövője. In Blasszauer Róbert (szerk.), *Az IHNÉTOV munkanaplója. Vitéz Bély Alajos vezérezredes Hadtörténelmi Levéltárban őrzött irataiból, 1941-1943* (pp. 7-24). Budapest: Petit Real.

Fodor Miklós Zoltán (2011). Levente egyesületek Salgótarjánban (1924-1939). A *Nógrád Megyei Múzeumok Évkönyve*, 35 (35), 105-125.

- Gergely Ferenc, & Kiss György (1976). *Horthy leventéi. A leventeintézmény története*. Budapest: Kossuth.
- Gurgély István (1940). *Honvédelmi kötelezettségeink*. Budapest: Közigazgatási Kiadó.
- Hátszeghy (Hatz) Ottó (1939). A sport szerepe a leventeintézmény keretében. *Magyar Katonai Szemle*, 9 (8) 233-242.
- Hegedűs János (2003). *Bajai leventék kálváriája. A Dunától az északi sarkkörig*. Baja: Officina Press Kft.
- Herczeg Mihály (1990). *A vásárhelyi leventék háborús kálváriája*. [Tanulmányok Csongrád megye történetéből, XVII]. Szeged: CSML.
- Hübner József (1940). A megújuló leventeintézmény. *Magyar Katonai Szemle*, 10 (11), 369-374.
- Juhász Balázs (2012). Olasz és magyar ifjúsági szervezetek a háború szolgálatában: a „Balilla” és a „Levente”. *Hadtudományi Szemle*, 5 (1-2), 236-256.
- Kerepeszki Róbert (2010). A leventemozgalom. *Rubicon*, 21 (4-5), 104-115.
- Kézikönyv a magyar ifjúság nemzetvédelmi nevelésére (1921). Budapest: MOVE.
- Kiss Kálmán (1939). A magyar leventeintézmény. *Magyar Katonai Szemle*, 9 (3) 63-71.
- P. Miklós Tamás (2005). A magyar gyermek- és ifjúsági szervezetek a dualizmuskori Magyarországon. *Neveléstörténet*, 2 (1-2), 23-48.
- Rózsás János (2005). *Leventesors. A leventeintézmény története, 1921-1945*. Nagykanizsa: Hármaskör Baráti Kör - Trianon Társaság.
- Szabó János (1988). A leventeintézmény tárgyi világáról. *Jel-Kép*, 9 (1), 140-152.
- Szabó János (1989). A leventeintézmény és társadalmi környezete. *Hadtörténelmi Közlemények*, 102 (4) 495-520.
- Szikora Katalin (2012). Az első magyar testnevelési (sport) törvény megszületésének körülményei. *Hadtörténelmi Közlemények*, 125 (2) 531-541.
- Szundy Géza (szerk.) (1939). *Emlékeztető a levente kiképzéshez*. Budapest: Frater és Tsa.
- Szurmay Tibor (1940). Ifjúsági mozgalmaink. *Magyar Katonai Szemle*, 10 (7), 108-112.
- Tarrósy Imre (2010). *A mi leventéink. Celldömölk és Alsóság, 1921-1945*. Celldömölk: K. n.
- Tornay Károly (1936). *A leventeintézmény története*. Budapest: Stádium.
- Varga József (1992). A leventemozgalom a katonai előképzés és a nemzetnevelés szolgálatában. *Új Pedagógiai Szemle*, 42 (10), 16-27.

A kettős karrier pedagógiai aspektusai: A gyorskorcsolya sportág szereplői

Telegdi Attila¹, Bognár József²

**¹Eszterházy Károly Katolikus Egyetem
Neveléstudományi Doktori Iskola, Eger**

**²Eszterházy Károly Katolikus Egyetem
Sporttudományi Intézet, Eger**

¹telegdi@gmail.com

²bognar.jozsef@uni-eszterhazy.hu

A sportolói életút jellemzően kiszámíthatatlan, a sikeresség és beválás nehezen tervezhető, illetve többféleképpen, akár egy pillanat alatt véget érhet a karrier. A versenyzők mindegyikének előbb-utóbb szembesülnie kell azzal, hogy önként vagy kényszerből befejeződik a sportolói karrierje. A karrierzárás legfőbb okai a sérülés, életkor, kisélektálódás, vagy éppen az önkéntes befejezés (Tóth, 2010).

Egy megszokott, a versenysportolók számára mindennapos szokásrendszerrel, egy biztonságos és aránylag jól prognosztizálható éltformával kell szakítaniuk, és egy teljesen más éltstílusra, életformára kell váltaniuk. Az eddigiektől teljesen eltérő élethelyzettel és problémákkal találják szembe magukat, amelyeket az eddigi automatizmusokkal nem tudnak jól megoldani. Erre a drasztikus váltásra azonban a sportolói aktív időszakban fel lehet, illetve kell készülni. Az átmenet sokkal könnyebben megoldható, ha a sportoló tudatosan készül fel a későbbi „civil pályafutására”. Ez a tudatosság megfelelő edukációs folyamat eredményeként alakítható ki, amelyben a szülő-iskola-edző háromszög meghatározó. Ez a folyamat Magyarországon a gyorskorcsolya sportágakban a hosszú távú sportoló fejlesztési program bevezetésével mára már közismert az edzők számára.

Elméleti háttér

A sport és a kettős karrier kifejezés hallatán rögtön a magas szintű sporttevékenység mellett a tanulás jut az eszünkbe, hiszen természetes folyamatnak gondoljuk, hogy egy sportoló a sporttevékenységét a tanulóval könnyedén összeegyezteti. Ez igaz is az általános iskolai tanulmányok esetében, de a középiskolában már nehezebb ennek a harmóniának a biztosítása, a felsőoktatásban pedig már nagy a lemorzsolódás az egyre növekvő számú ösztöndíjak és egyéb támogató programok ellenére.

A sportkarrier, még a legígéretesebb is, többnyire bizonytalan jövőt rejt. Az élsport kockázatos, hiszen mindig benne van a sérülés veszélye, amely akár a pályafutás végét is jelentheti. *Földesiné Szabó* (1984) bizonyította, hogy a sportolók közül többen sérülés, családi okok miatt adták fel

élsportolói karrierjüket idő előtt, de voltak közöttük olyanok, akik edzőjükkel megromlott kapcsolatuk miatt vonultak vissza. Sokadmondó, hogy a sportolók negyede a sport és a munka vagy tanulás összeegyeztethetlenségét hozta fel indokként.

A mai teljesítményorientált élsport sportolóra mért terhelése is előre vetíti a rövid aktív sportkarriert. A fiatal korban megkezdett sportkarrier esetén sok esetben tapasztalható, hogy számos fiatal korban tehetségesnek tartott sportoló nem jut el olyan szintre, hogy a sport önmagában megélhetési lehetőséget biztosítson számára. Az ő esetükben az iskola befejezése után a sportkarrier helyett a munka világába kell kilépni. Ezért fontos, hogy az utánpótlás neveléssel foglalkozó szervezetek, szakemberek figyeljenek arra, hogy a sport és tanulás egyensúlya fennmaradjon (Gósi & Sallói, 2017).

A sportolók kettős karrierjének rendszer szintű kialakítása fontos feladat, melynek felelőssége többszereplős. Az elsődleges és legfontosabb feladat a családokat a szülőket terheli (Bognár et al., 2006). A szülőknek gyermekeik tanulására vonatkozó elképzelései annyira meghatározóak, hogy nem könnyű kitörni belőle. A szülők sok esetben a magukéhoz hasonló életpályát képzelnek el a gyermekeik számára (Liskó, 2000). A sportolók szempontjából meghatározó az a tény is, miszerint a sportolók tanulmányi eredményeit, továbbtanulási szándékait döntően befolyásolja a szülők iskolai végzettsége (Egressy, 2004).

A versenysportolók esetében a legnagyobb lemorzsolódás a középiskolába lépéskor történik, majd a felsőoktatásba történő belépés adja a következő kritikus döntéskényszert. Az úszás sportágban a pályafutás a gyermek- és serdülőkor időszakára tehető, majd a tanulás, a jó iskolai szereplés fontosságának növekedésével, rendszerint a középiskolába lépéskor történik a váltás más, az iskolarendszer követelményeinek jobban megfelelő és kevésbé "igénybevevő" versenysportra, ritkábban hobbisportra (Egressy, 2004). A sportolói karrier befejezésének a legoptimálisabb feltételét akkor teremtik meg a sportolók maguknak, ha tudatosan készültek rá az aktív sportpályafutás és a tanulás összehangolásával. A magasabb iskolai végzettséggel rendelkező volt sportolóknak több lehetőségük van a munkaerőpiacon, így kevesebb foglalkoztatási nehézséggel kerültek szembe a későbbi életükben (Murphy et al., 1996). Elmondható, hogy a civil karriert nagymértékben meghatározta az iskolázottság (Williams-Ryce, 1996).

Célmeghatározás

A sportolói karrier alakulásában sok esetben a szülők katalizátorként vállalnak szerepet. Az egzisztenciális bizonytalanságok miatt a szülők általában sokkal szívesebben támogatják a sportot, ha közben a gyermek a tanúlással és így a „felnőtt életre” való készüléssel is halad (Kanczler & Kovács, 2012). A szülők mellett természetesen az edzőnek is fontos szerepe van a sportolók kettős karrierjének kialakításában. A sportolók, főleg az

élsportolók napjuk nagy részét edzéssel vannak, ahol az edzőjükkel több időt töltenek, mint a szüleikkel otthon vagy a tanáraikkal az iskolában. Ennek megfelelően ebben az esetben az edzők nevelői szerepe felértékelődik. Tehát a kettős karrier megalapozása és működtetése, illetve erre épülve a felelőssége az edzők és a szakosztály, klub kezében van.

Kutatásunk célja annak bemutatása, hogy a magyar gyorskorcsolya versenyzők kettős karrierük kialakításában a szülők és az edzők milyen pedagógiai, edukációs szerepet töltenek be, mennyire foglalkoznak a feladattal. Kutatásunk másik célja bemutatni azt, hogy a gyorskorcsolyázók kettős karrier kialakításában milyen a felfogásuk és a jövőképük kialakításában kinek milyen szerepe van a sportkörnyezetükben.

Módszer

Mintaválasztás, adatfelvétel

A gyorskorcsolya populációból szakértői mintavételi eljárással választottuk ki az edzői, versenyzői és szülői mintákat egyaránt. A vizsgálat során öt klubban dolgozó edzővel ($n=5$), öt különböző szintű gyorskorcsolyázó versenyzővel ($n=5$) és öt versenyző egyik szülőjével ($n=5$) készítettünk félig strukturált interjút. Az interjúk előtt ismertettük a kutatás célját és azt, hogy a saját benyomásaikra, véleményükre vagyunk kíváncsiak. Mindvégig igyekeztünk érzékeltetni velük, hogy egy kötetlen beszélgetés részesei, és hogy az elhangzottak név nélkül, teljes anonimitás mellett lesznek kezelve. Az interjúk 42-58 percet vettek igénybe.

Az edzők közül négy férfi és egy nő, akik életkora 36 és 47 év közé esett ($M=41,2\pm 5,2$), közülük volt, aki 6-éve edzősködik és volt, aki 25-éve ($M=13\pm 7,7$). Az edzők közül négy fő egyetemi végzettséggel rendelkező edző és négy gyakorlattal rendelkező testnevelő. Egy edző nem sport irányú főiskolai diplomával rendelkezik és középfokú edzői diplomája van. Az edzők mindegyike válogatott szintű gyorskorcsolyázó volt korábban.

A sportolók közülük ketten válogatott kerettag sportolók, 18 éves gimnazista nő és 19 éves egyetemista férfi. Mindkettőjük junior világbajnokságon szerepeltek. Hárman klubsintű versenyzők, 23 éves egyetemista férfi, 15 éves gimnazista férfi és 20 éves egyetemista nő.

A szülők közül mind édesanyák voltak, akiknek gyermekeik aktív versenyzők. A gyermekeik közül egy válogatott versenyző, a többi klubsintű versenyző. A szülők életkora 29 és 48 év közé esett ($M=35,8\pm 6,8$). Közülük ketten felsőfokú végzettséggel rendelkeznek, egyikőjük pedagógus a többiek középfokú végzettségűek.

Adatfelvétel

A vizsgálatok során félig strukturált interjúkat személyesen végeztünk, amelyekről hangfelvételt és jegyzeteket készítettünk és az adatokat rögzítettük.

Az interjúk mellett dokumentum elemzés során megvizsgáltuk az összes LTAD vonatkozású szövetségi dokumentumot (stratégia, statisztikák, stb.), kiadványokat, edzői anyagokat, információs kiadványokat, edzőképzés és edzőtovábbképzés anyagait.

Adatelemzés

A szövegeket témánként rendszereztük majd elemeztük, mely során a hangfelvétel mellett elsősorban a kérdezői jegyzetekre támaszkodtunk. Az adatok elemzésével és kódolásával jutottunk el az adatok megértéséhez. Az elemzési folyamat végén ezeknek az értelmezéseknek az összes adattal történő folyamatos összehasonlítása és kiigazítása után hoztunk ezek tartalmát reprezentáló, az adatokból „kiemelkedő” és azokra visszavezethető következtetéseket.

A dokumentumokból összegyűjtöttük, rendszereztük és az interjúkkal összevetettük a rövid- hosszú távú tervezés gondolkodás és célok, az LTAD működésének ismerete és alkalmazása és a többoldalú kommunikáció tematika alapján az edzők, versenyzők és szövetség vonatkozásában.

Eredmények

A megkérdezett edzők mindegyike kiemelte a tanulás fontosságát a sportkarrier mellett. Hasonlóképpen ezek az edzők a sportolás és tanulás fontosságának arányát 50-50%-os megoszlással jellemezték. Egy felnőtt válogatott versenyzővel foglalkozó, egyetemi végzettségű testnevelő/gyorskorcsolya szakedző volt, aki a tanulást fontosabbnak ítélte meg a sportkarriernél, az esetleges váratlan idő előtti sportkarrier befejezés miatt. Ő volt az egyetlen az edzők közül, aki különbséget tett az utánpótlás és a felnőtt korcsoportok esetében az sportolás és tanulás arányait illetően: *„Egy sérülés véget vethet a versenyzői karriernek ezért kell két lábon állni, arányait tekintve a sport és a tanulás utánpótlás korcsoportban 40-60%, felnőtt korcsoportban 70-30%.”* E4

A versenyzői interjúk közül egy 15 éves még utánpótlás korú klubversenyző nyilatkozott különbözően a többiektől, miszerint őt csak a sport érdekli, a tanulás nem fontos számára, de tanul mert megkövetelik: *„A gyorskorcsolyán kívül más nem nagyon érdekel. Tanulni tanulok mert kell, de ha tehetném csak edzenék. Ebből akarok majd megélni.”* V3

Ő volt az a sportoló, akinek más volt a véleménye a többi megkérdezett sportolóétól és szerinte a sportolást és a tanulást nem lehet megfelelően magas szinten végezni, mert az egyik a másik rovására megy.

A szülők interjúi során egybehangzó volt az az állítás, miszerint a sportkarriert és a tanulást ugyanolyan fontosnak tartják. Egyik szülő így nyilatkozott: *„Mindkettőt fontosnak tartom, a sportolást és a tanulást egyaránt. Véleményem szerint a sport és a tanulás összeegyeztethető.”*

Szükség van az egzisztencia kiépítésére, mert a sport nem tart örökké.” Sz3

A kettős karierről, a tanulás fontosságáról a versenyzőkkel történő beszélgetésekre vonatkozóan az edzők közül egy egyetemi végzettségű szakedző 3 év edzői tapasztalattal a háta mögött így vélekedett: *„Nem szoktam versenyzőkkel beszélgetni a sportolói karrierjük után mik a terveik mert én fiatalabb versenyzőkkel foglalkozom. Gimnazista korúakkal foglalkozom, lehet, hogy tévedek, de sokan még azt sem tudják, hogy mik szeretnének lenni.” E5*

Ettől függetlenül a tanulást fontosnak tartja, de ő az egyetlen az edzők közül, aki a sportolás mellett a tanulást úgy igyekszik összehangolni a versenyzőknél, hogy a sport mellett a „sportbarát” felfogású iskolát ajánlja a versenyzőinek: *„A tanulásra ösztönzöm őket. Számomra a tanulás ugyanolyan fontos, mint a sport, de véleményem szerint nem kell, hogy a legerősebb iskolába menjenek tanulni, ha sportolók akarnak lenni hiszen így mind a két területen nem tudják a legmagasabb színvonalat hozni.” E5*

Hasonlóképpen nyilatkozott a többi edző is a versenyzőkkel a kettős karierről történő kommunikációról. Az iskolai tanulmányok figyelemmel kísérését és a tanulás ösztönzését nem tartják saját feladatuknak, bár fontosnak tartják.

Hogy gondolkodtak-e azon, hogy mivel foglalkoznak az aktív sportolói pályafutásuk befejeztével, egy 20 éves felnőtt válogatott sportolónő kivételével mindenki igennel válaszolt: *„Talán, de nincs konkrét elképzelésem, most sportolok. Egyetemre járok, hogy legyen diplomám, és kapok sportösztöndíjat.” V4*

Hasonlóképpen nyilatkozott a többi sportolótól arra a kérdésre, hogy tudatosan tervezi-e már a sportolás utáni karrierjét: *„Nem, egyelőre sportolok, a többire még ráérek. A sportolás leköti minden energiámat.” V4*

A megkérdezett szülők közül hárman arról számoltak be, hogy nem szokott gyermekük edzője beszélni gyermekükkel a kettős karierről, és az aktív sportolói élet befejezése utáni lehetőségekről. A másik két szülő nem tudott róla, hogy gyermekük edzője szokott-e beszélni a témáról.

A felelősség kérdésében végzett vizsgálataink, miszerint az edző felelős-e a versenyzője sportkarrier utáni életének alakulásáért, annak megtervezésében, irányításában, és ha igen akkor ez milyen feladatokban jelentkezik, szintén megosztottak az edzői válaszok. Egy egyetemi végzettségű szakedző/testnevelő, aki az utánpótlás válogatottnál dolgozik, így vélekedett: *„Szerintem az edző csak irányt tud mutatni, de pontos tanácsot nem adhat, ez nem az ő dolga. Ez a szülő és a gyerek feladata ennek a megbeszélése. Lehet, hogy ezt a részét én hiányosan kezelem.” E3*

Hasonlóképpen ellenkezőképpen nyilatkozott arról, hogy az edző a szülővel és a szövetséggel közösen kell, hogy segítse a sportoló kettős karrierjét: *„Nem igazán felelős az edző az együttműködésért. Ez nem az ő dolga, hanem a szülőé. Lehet, hogy felelős az edző is, ezt nem tudom, nem érzem. A sport a közös érdeklődési területünk, én erre látok rá, a többi talán nem is az én dolgom. Szerintem a szövetségnek sincs feladata ebben.” E3*

A többi edző el szokta mondani saját tapasztalatait a sportpályafutása utáni időszakról, és van olyan is aki minden segítséget megad a témában:

„Igen, segíteni szoktam nekik a pályaválasztás előtt. Szoktam egyeztetni esetenként az iskolával is. Tanácsot is szoktak kérni a továbbtanulással, pályaválasztással kapcsolatban, ahol el szoktam mondani a saját tapasztalataimat.” E2

A versenyzők interjúi során egy 22 éves válogatott női versenyző nyilatkozott úgy, hogy nem szokott beszélgetni az edzőjével a kettős karrierről, a többiek szoktak róla beszélgetni: *„...magam döntök az életemről. Mindig a magam utamat jártam, nem kérem, de meghallgatok mindenkit a véleményéről, azonban a végső döntés úgyis az enyém.” V5*

A megkérdezett szülők közül kettő, akiknek gyermekei az utánpótlás válogatott tagjai azt nyilatkozták, hogy szerintük az edzőnek van feladata, felelőssége gyermekük kettős karrierjének, illetve a sport utáni életének megtervezésében, annak motiválása szempontjából. Idézzük a szülőket: *„Szerintem az edző egyben pedagógus is. A nap nagy részét a gyerekemmel tölti, így ez a feladat is részben az edző feladata, hiszen jó, ha az edzői oldalról is megerősítést kap, hogy például fontos a tanulás is a sport mellett.” Sz3* És: *„Az edzőnek segítenie kellene az iskola és a szülők munkáját a tanulás fontosságának megerősítésében.” Sz4*

A dokumentumelemzés során a szövetségi stratégiában (2016-ban készült) a kettős karrier programok címszó alatt az aktív sportpályafutásukat befejező versenyzők nevei szerepelnek, akik a szövetségi, illetve tagszervezeti foglalkoztatásában dolgoznak, a gyorskorcsolya sportágból 4 fő került megjelenítésre a 2010-es évtől kezdődően. Egyéb információ, illetve a kettős karrierre vonatkozó iránymutatás, program nem kerül említésre.

A szövetségtől bekért statisztikákból kiderült, hogy 2000-2021-ig az aktív sportpályafutásukat befejező versenyzők közül közel 20 fő került a szövetség, illetve valamelyik tagszervezet foglalkoztatásába. A szövetségi stratégia nem említi a gyorskorcsolya szakág Mentor Programját, amely a kettős karriert elősegítő programja és 2018-ban jött létre. A program a sportpályafutásukat befejező gyorskorcsolyázó versenyzők szakedzői egyetemi tanulmányainak költségeit és a pályakezdő edzők tagszervezetknél történő elhelyezkedését segíti. Közvetve a szövetség az Emberi Erőforrások Minisztériuma (EMMI) Sportcsillag Ösztöndíj programjával támogatja azokat az eredményes versenyzőit, akik egyetemre, illetve főiskolára járnak, ezzel is megsegítve kettős életpálya modelljük kialakítását. Hasonlóképpen közvetve támogatja a szövetség az EMMI által kialakított Edzői Életút Program keretein belül azokat a pályakezdő edzőket, akik az utánpótlás neveléssel foglalkoznak.

A szövetség *A Gyorskorcsolyasportok Hosszú Távú Fejlesztési Programja* több helyen, mint lehetőség és cél utal a versenyzők kettős karrierjének kialakítására, de konkrét javaslatokat nem tartalmaz. A program lehetőséget nyújt a pályafutásukat befejező versenyzők számára a visszacsatolásra, azaz a sportágon belüli elhelyezkedésre edzőként, sportvezetőként, funkcionáriusként (Telegdi et al., 2020).

A szövetség által szülők számára készített tájékoztató anyagban nincs említés a kettős karrierről, illetve az aktív sportpályafutás befejezésének előkészítésével kapcsolatban.

A gyorskorcsolya szakedző képzés jegyzetei kimondottan azoknak az aktív sportpályafutásukat befejező sportolóknak íródott, akik edzőként kívánják folytatni életüket. Ennek ellenére a jegyzetekben nem találtunk említést a kettős karrier jelentőségéről, annak kialakítására vonatkozó javaslatokról, programokról, amellyel a leendő edzők számára is az edukáció részévé válna ez a lényeges téma.

Diszkusszió

Kutatásunk célja volt, hogy bemutassuk a gyorskorcsolya sportág különböző szereplőinek véleményét és tapasztalatait a kettős karrierről. Köztudott, hogy a versenyzők elsődleges feladata a legmagasabb szintű sporteredmény elérése, amellyel a sportkarrierjüket építik. A sportolók tudatos jövőépítése és életpályája csak egy tudatosan felépített és egységes rendszer mentén alakítható, amely többszereplős. Aktív szereplői a sportoló, a szülő, edző és maga a sportszervezet, esetünkben a sportszövetség.

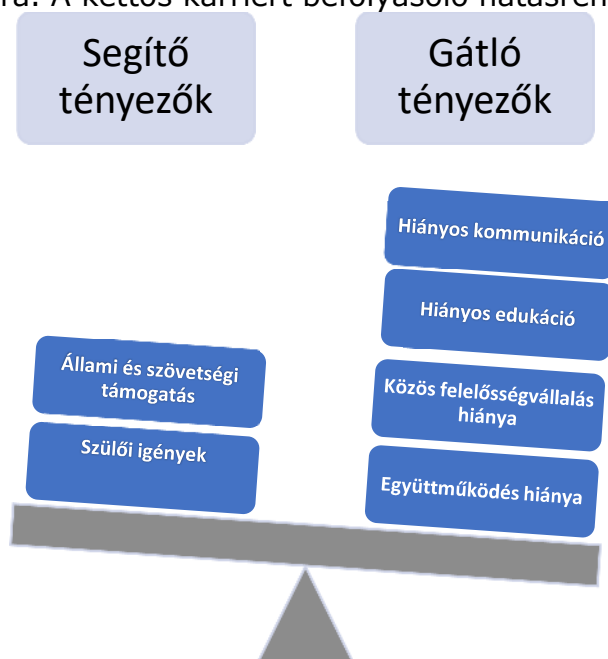
Eredményeink alapján elmondható, hogy a versenyzők között többenél a kettős karrier fogalma és igénye nem jelenik meg, mert a jelenlegi sportkarrierjük építésével vannak elfoglalva. Jellemző néhány versenyzőnél a nem tudatosan kialakított karrier- és életpálya, ugyanakkor emellett megjelenik a jövőtervezés a sportkarrier utáni időszakra vonatkoztatva. Ezek a folyamatok látszólag spontán generálódnak és nem egy tudatos edukáció mentén kialakított jövőkép építést mutatnak, amelyet az edzőkkel és szülőkkel készült interjúk részben alátámasztottak.

Nem egységes az edzők edukációs tevékenysége, nem minden edző tarja feladatának a versenyző jövőképeinek kialakításában történő közreműködést. Egyértelműnek tűnik, hogy nem megfelelő, nem tudatosan előre megtervezett a versenyzők kettős karrierjének kialakítása, támogatása és az ehhez kapcsolódó kommunikáció sem megfelelő és egységes. Az edzők, szülők és sportvezetők nem azonos igénnyel, szükséglettel és felelősségvállalás mellett, valamint nem együttes támogató mechanizmus keretében foglalkoznak a versenyzők jövőképeivel, amely a versenyzőknél nagy szórást eredményez. A sporton kívüli karrier időbeli tervezése, egyaránt érinti a szülőket, az edzőket, a tanárokat, a sportági szövetségeket (Faragó, 2015).

A sportolók kettős karrier kialakítását célzó edukációt a szülők elvárják és igénylik, a szövetség pedig egyértelműen támogatja a folyamatot annak ellenére, hogy a szövetségi stratégiában nem jelenik meg egzakt módon. Az edzőképzés egyik oktatási anyagában *A Gyorskorcsolyasportok Hosszú Távú Fejlesztési Programja* kiadványban azonban már vannak utalások a kettős karrier kialakítására. Hazánkban a 16 kiemelt sportág és az öt látványsport sportstratégiájának elemzésénél jelentős különbségek mutatkoztak a stratégiák kidolgozottságában, ahol a sportágak 57%-a nem rendelkezik a sportági stratégiájában kimondottan a kettős karrier fejlesztési irányairól (Faragó & Konczosné, 2017). Eredményeink arra

mutattak rá, hogy nem hatékonyak a szövetség kettős karrier kialakítása érdekében végzett törekvései (1. ábra).

1. ábra. A kettős karriert befolyásoló hatásrendszer



Következtetés

A kettős karrier igénye a sportolók esetében nem alakul ki automatikusan. Az aktív sportolói pályafutás befejezése utáni életre megfelelő edukációval lehet felkészíteni a sportolókat. Ennek a folyamatnak a kialakítását a versenyzőknél már aktív sportpályafutásuk kezdetén tudatos edukációval meg kell kezdeni. Ebben a folyamatban a szülőknek, edzőknek és sportszervezetnek közös felelősségvállalással, egymással együttműködve kell dolgozniuk. Mindezek alapján érdemes a kérdéskört tovább elemezni, további vizsgálatokat végezni, illetve jobbítási lehetőségeket megfogalmazni a szereplők együttes érdekei és szükségletei irányába.

Irodalomjegyzék

- Bognár J., Trzaskoma-Bicsérdy G., Révész L., & Géczi G. (2006). A szülők szerepe a sporttehetség-gondozásban. *Kalokagathia*, 44 (1-2), 86-95.
- Egressy, J. (2004). Élsport vagy továbbtanulás? *Magyar Sporttudományi Szemle*, 5 (2-3), 56-61.
- Faragó, B. (2015). *Élsportolók életpálya modelljei*. Budapest: Campus.
- Faragó, B., & Konczosné, Sz. M. (2017). Sportolói életpálya modell beágyazottsága a sportoló nemzet sportstratégiájába. In Reisinger A., Happ É., Ivancsóné H. Zs., & Buics, L. (szerk.), *"Sport - gazdaság - turizmus" Kautz Gyula Emlékkonferencia*. Győr: Széchenyi István Egyetem.

- Földesiné Szabó Gy. (1984). *Magyar olimpikonok önmagukról és a sportról*. Budapest: Közgazdasági és Jogi Kiadó.
- Gósi Zs., & Sallói I. (2017). Rögös út a sportkarrier: A fiatal magyar labdarúgók karrier esélyei. *Magyar Sporttudományi Szemle*, 72, 11-19.
- Kanczler I., & Kovács A. (2012). A tanulás és a sport összehangolását segítő program bemutatása. *Magyar Sporttudományi Szemle*, 67 (3), 41-46.
- Liskó I. (2000). Társadalmi esélyek és az iskola. *Új Pedagógiai Szemle*, (1), 59-63.
- Murphy, G. M., Petitpas, A. J., & Brewer, B. W. (1996). Identity froclosure, athletic identity and career maturiti in intercollegiate athletes. *The Sport Psychologist*, (10), 239-246.
- Telegdi A., Balyi I., & Györgyi J. (2020). *A Gyorskorcsolyasportok Hosszú Távú Fejlesztési Programja*. Budapest: Magyar Országos Korcsolyázó Szövetség.
- Tóth L. (2010). *Lélektani és sportlélektani ismerek. Jegyzet az OKJ-s sporszakemberképzés számára*. Budapest.
- Williams-Ryce, B. T. (1996). After the finel snap: cognitive appraisal, coping, and life satisfaction among former collegiate athletes. *Acedemic Athletic Journal*, (2), 30-39.

A tanulók fizikai aktivitásának szerepe az iskolai egészségnevelési programokban

Beregi Erika¹, Bognár József²

¹Miskolci Egyetem Egészségtudományi Kar, Miskolc

²Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Sporttudományi Intézet, Eger

¹efkberegi@uni-miskolc.hu

²bognar.jozsef@uni-eszterhazy.hu

Az egészség értéként való megjelenésének hangsúlyozásában az oktatási intézményeknek kulcsszerepük van (Olvasztóné et al., 2007). Az egészségfejlesztés hosszútávú és komplex feladat, amely során az egyént képessé kell tenni az egészséggel kapcsolatos döntésekre, választásra. Lényeges, hogy ez a hozzáállás, illetve tevékenység- és szokásrendszer megjelenjen az iskola mindennapjaiban és a tanórán kívül is (Somogyhegyi, 2012). Serdülőkorúak esetében azonban megfigyelhető, hogy az egészségkárosító magatartásformák előfordulása növekszik, viszont az egészségvédő magatartásformáknak, mint például a sportolásnak, csökkenő tendenciája tapasztalható (Kulig, Brenner & McManus, 2003).

Az iskolarendszer fizikai aktivitásra kifejtett tevékenységei fontos szerepet kapnak a nevelés minősége és megítélése tekintetében is. Ha a nevelési-oktatási intézmények a rendszeres testmozgást célként és értéként kezelik, akkor megerősíthető a fizikailag aktív életmód és ellensúlyozható a családi semleges vagy negatív hatásrendszer (Csányi, 2010). Ide tartozik az egészségtudatossággal és egészségmagatartással kapcsolatos ismeret és tapasztalat, az élethosszig tartó és rendszeresen végzett fizikai aktivitás szerepe és lehetőségei, a sporttal kapcsolatos pozitív érzelmek és attitűdök, valamint maga a célirányos és élményszerű testmozgás is.

Jogszábeli előírások, egészségnevelési programok, továbbá az intézményi gyakorlatok is fontos irányvonalat mutatnak az iskolai egészségfejlesztési tevékenység támogatásául (Nagy, 2005). Emellett az iskolai egészségnevelési, egészségfejlesztési program elkészítéséhez segédlet is áll a köznevelési intézmények rendelkezésére, munkájuk segítésére. Mindezek alapján a kutatásunk célja a pedagógiai, illetve szakmai programok részeként elkészített egészségfejlesztési programok bemutatása, elsősorban a tanulók fizikai aktivitásának fokozását kínáló lehetőségek oldaláról.

Fiatalok fizikai aktivitásának jellemzői

A rendszeres fizikai aktivitás testi-lelki egészségre gyakorolt jótékony hatásai nem csak felnőttek esetében bizonyítottak, hanem a serdülőkre is pozitív befolyással bírnak (Janssen & Leblanc, 2010). Kutatási eredményekkel bizonyított, hogy a fiatalok egyre inaktívabbak, amely számtalan egészségügyi probléma kialakulását vonhatja maga után (Németh, 2007; Németh & Költő, 2011).

A 2018-as HBSC (Health Behaviour in School-aged Children) nemzetközi vizsgálat eredményei alapján megállapítható, hogy a fiatalok csupán 17,9 végez napi szinten elegendő mozgást. A vizsgálat eredményei rávilágítanak arra is, hogy fizikai aktivitás tekintetében változatos mintázat jellemző. Az inaktívak általában sok időt töltenek ülő helyzetekben és képernyőhasználattal. Megfigyelhető továbbá, hogy a megfelelő fizikai aktivitást végző tanulók is jelentős részt töltenek fizikailag passzívan, főleg a képernyők előtt.

A tanulók rendszeres fizikai aktivitásra való ösztönzésében, a családoknak és a nevelő-oktató intézményeknek kiemelkedő szerepük van (Fügedi, Bognár & Kovács, 2019). A család életmódja, mintaadása meghatározó jelentőséggel bír, a gyermek későbbi szokásrendszerére (Bognár et al., 2006), míg az iskoláknak sok esetben csak kompenzáló szerep jut e tekintetben (Csányi, 2010).

Az iskolai egészségnevelési programokkal kapcsolatos elvárások, szabályozások

Az egészségfejlesztés modern elméleteire jellemző a modellekben, projektekben való gondolkodás. A korszerű elméleteken alapuló egészségfejlesztés gyakorlatba ültetésében és megvalósításában az iskoláknak lényeges szerepük van. A hatékonyság növelése érdekében tudatos szakmai döntések és koncepciók mentén kell a tevékenységet tervezni és végrehajtani (Nagy, 2005). Az iskolai egészségfejlesztés akkor tekinthető hatékonynak, ha az holisztikus, nem szűkül le egy-egy területre, folyamatosan jelen van az intézmény életében, az iskola valamennyi közössége részt vesz benne, szülők, civil szervezetek bevonásával (Somogyhegyi, 2016).

Magyarország Alaptörvényének XX. cikke kimondja, hogy mindenkinek joga van a testi és lelki egészséghez. Ennek elérését, egyebek mellett a sportolás és a rendszeres testedzés támogatásával segíti elő (Magyarország Alaptörvénye, 2011). A Nemzeti alaptantervben kiemelt fejlesztési területként jelenik meg a testi és lelki egészségnevelés. A pedagógusoknak ösztönözni kell a tanulókat arra, hogy legyen igényük a helyes táplálkozásra, mozgásra, stresszkezelési módszerek alkalmazására (NAT, 2020). A jogszabályi előírások, egészségnevelési programok, valamint az intézményi gyakorlatok tehát fontos irányvonalat mutatnak az iskolai egészségfejlesztést támogatva (Nagy, 2005).

A nevelő és oktató munka az óvodában, iskolában, kollégiumban, a pedagógiai program szerint zajlik, melyet a nevelőtestület fogad el és az intézményvezető hagy jóvá (2011. évi CXC törvény). A szakmai programot a szakképző intézmény, illetve az általa szervezett részszakmára történő felkészítés vonatkozásában a felnőttképző dolgozza ki. Ebben meghatározásra kerül az egészségfejlesztési program (12/2020. (II. 7.) Korm. rendelet).

Az iskoláknak, a nevelési program részeként, a Köznevelési törvény 2003-as módosításának rendelkezése értelmében, készíteniük kell egészségnevelési és környezeti nevelés programot, melynek magában kell foglalni az egészségfejlesztéssel összefüggő iskolai feladatokat, a mindennapi testedzés feladatainak megvalósítására szolgáló programokat (2003. évi LXI. törvény). Ehhez kapcsolódóan 2004-ben elkészült a Segédlet, az iskolai egészségnevelési, egészségfejlesztési program elkészítéséhez, az Oktatási Minisztérium kiadásában. A kiadvány segítséget biztosított, többek között az iskolai egészségfejlesztés módszereinek, a programkészítési folyamat lépéseinek, a segítő kapcsolatok színtereinek és az egészségnevelési program megtervezéséhez. E mellett a tanórán kívüli foglalkozások, továbbá a mindennapos iskolai testedzés program elkészítéséhez is ajánlást fogalmazott meg (Oktatási Minisztérium, 2004).

A nevelési- és oktatási intézmények működéséről és a köznevelési intézmények névhasználatáról szóló 20/2012 (VIII. 31.) EMMI rendelet rögzítette, a tanulók egészségével és biztonságával kapcsolatos teendőket. A teljes körű iskolai egészségfejlesztéssel (TIE) kapcsolatos teendőket koordináltan, nyomon követően, továbbá mérhető és értékelhető módon szükséges tervezni az iskolai színtereken. A dokumentumot a nevelőtestületnek kell elkészíteni, az egészségfejlesztési programban rögzítve, az iskola- egészségügyi szolgálattal együttműködésben. TIE- ajánlás elérhető az oktatási intézmények számára. Jelenleg a Nemzeti Népegészségügyi Központ honlapján is megtalálható. A tapasztalatok azt mutatják, hogy az iskolák jellemzően eleget tettek törvényi kötelezettségeiknek és elkészítették az egészségnevelési programjaikat (Meleg, 2002).

Anyag és módszer

Kutatásunk célja a pedagógiai, illetve szakmai programok részeként elkészített egészségfejlesztési programok bemutatása, célirányosan a tanulók fizikai aktivitásának fokozását kínáló lehetőségekre fókuszálva.

Dokumentumelemzés módszerét alkalmazva, Borsod- Abaúj- Zemplén megye területén található középfokú oktatási intézményeinek programjait és céljait vettük elemzés alá, majd ezeket összevetettük a központi szabályozó dokumentumokkal. A megye kiválasztása után, a középfokú iskolák feltérképezését követően, többlépcsős mintavételt alkalmaztunk. Három csoportot határoztunk meg, melyek a gimnáziumok, a

technikumok és többféle iskolatípust magába foglaló intézmények voltak. A továbbiakban, mindhárom csoportból egyszerű véletlen mintavétellel hat iskolát választottunk ki. Az így kijelölt három iskolatípus dokumentumai adták meg a vizsgált elemszámot (n=18). A kiválasztásra került iskolák közül 12 állami fenntartású, 5 egyházi és 1 alapítvány által működtetett iskola volt.

Elemzés során a következőket vizsgáltuk: a dokumentumban szereplő ide vonatkozó program elnevezését, terjedelmét, az egészség meghatározást, az egészségnevelés alapelveit, az egészségnevelés szereplőit, a célokat, eszközöket, egészségnevelési módszereket, a mérés-értékelés gyakorlatát, a tanórán kívüli fizikai aktivitásra vonatkozó ajánlásokat, valamint a járványhelyzethez kapcsolódó javaslatokat.

Eredmények

Már a 2004-ben kiadott Segédlet az iskolai egészségnevelési, egészségfejlesztési program elkészítéséhez is tartalmaz olyan információkat ami megkönnyítheti a pedagógusok munkáját a dokumentum elkészítése tekintetében. Meghatározza többek között, az egészségfejlesztő iskola ismérveit, az egészség definícióját, az egészségfejlesztés módszereit, az egészségfejlesztési stratégia tervezését, a programkészítési folyamat lépéseit, az egészségfejlesztő team tagjait, mellékletként pedig egészségnevelési tanterv értékelését célzó kérdőívet. Mindemellett a TIE, valamint egyéb szakmai ajánlások is támogatják az iskolai egészségfejlesztés megvalósítását.

Az egészségfejlesztési programok tartalmi elemeinek meghatározását, az elemzési szempontokat, az ajánlásoknak megfelelően állítottuk össze, kiegészítve néhány további komponenssel. Ezek az alábbiak voltak:

A fejezet elnevezése

A gimnáziumi pedagógiai programokban, teljeskörű egészségfejlesztéssel összefüggő feladatok, a technikumok szakmai programjaiban pedig *egészségnevelési és környezetnevelési elvek, programok, tervek* címmel találkozhatunk. Ugyanakkor eltéréseket is felfedeztünk, ilyen volt például az *életmód és egészségnevelési program*, valamint az *iskolai egészségnevelési elvek* megnevezés. Olyan is előfordult, ahol a dokumentum két különböző részén, eltérő elnevezés alatt volt megtalálható a keresett információ, mint például egészségfejlesztési program és iskolai egészségnevelés és környezetnevelés elvei. Két dokumentum tartalomjegyzékkel sem volt ellátva, ami megnevezítette a vizsgált adatok felderítését.

Terjedelem

A terjedelmet vizsgálva megállapítható, hogy a pedagógiai és/ vagy szakmai programok részeként, szokásosan négy és fél oldalt szántak az egészségfejlesztési program leírására. Ebből átlagosan csupán egy oldal tartalmazta a fizikai aktivitás növeléséhez kapcsolódó teendőket.

Az egészség meghatározása, egészségnevelés alapelvei

A Segédlet az iskolai egészségnevelési, egészségfejlesztési program elkészítéséhez - az Egészségügyi Világszervezet megfogalmazása alapján tartalmazza az egészség definícióját. A vizsgált 18 dokumentumból, 11-ben egyáltalán nem szerepelt egészség meghatározás, 4-ben a WHO definíciója látható, 3-ban pedig nem kifejezetten az egészség fogalmát határozták meg, ezen címszó alatt.

Az egészségnevelés alapelvei 10 dokumentumból hiányoznak. 4 dokumentumban az alapelvek címszó alatt a célok szerepelnek, 4 dokumentumban a TIE alapelvei általánosságban, egyéni sajátosságok figyelembevételével nélkül.

Az egészségnevelés céljai

Három programban nem voltak célok meghatározva, a többi esetben pedig változatos képet kaptunk. Előfordultak általános megfogalmazások, egészség megőrzése, egészséges életvitel kialakítása, egészségkultúra emelése, egészségi állapot erősítése, fejlesztése, attitűd, szemléletformálás. Csak öt dokumentum fogalmazott meg olyan célokat, melyekben szerepelnek a testmozgás fokozására vonatkozó célkitűzések, mint például egészséges testtartás, fittség, rendszeres mozgás, sportolás szorgalmazása, támogatása.

Eszközök

Egészségfejlesztéshez szükséges eszközök leírása is csak kevés programban volt tapasztalható. Fizikai aktivitással kapcsolatosan felsorolásra kerültek például a sporteszközök, labdák, tornaszerek, kerékpár, uszoda, táncterem, atlétikapálya, uszoda.

Egészségnevelés módszerei

Tizenegy programban egyáltalán nem kerültek meghatározásra az egészségfejlesztés módszerei. A többi dokumentumban összességében a következő módszerek szerepeltek: előadás, elbeszélés, bemutató, vita, interaktív beszélgetés, kísérletek, drámapedagógia, szerepjáték, kortárs

előadások, tanulói kiselőadások, boldogságórák tartása. De előfordult olyan dokumentum is ahol, módszerként a takarítás, osztálykirándulás, túrák, tűzvédelmi riadó szerepelt.

Az egészségnevelés szereplői

Az iskolai egészségfejlesztésben tevékenykedő team tagjainak bemutatása, felsorolása rendkívül változatos képet mutatott. Egy dokumentumban egyáltalán nem volt fellelhető, hogy kiknek a feladata e tevékenység végzése. Előfordult olyan dokumentum, ahol csak a védőnő és az iskolaorvos feladataiként lett meghatározva az egészségfejlesztés. Több olyan példa akadt ahol a feladat, tantárgyakra lett lebontva és csak bizonyos tárgyat tanítók voltak érintettek e tekintetben. Öt esetben részletesen feltüntették az egészségfejlesztés szereplőit, a külsős együttműködő partnerek megjelölésével.

Szabadidős fizikai aktivitás

Tanórán kívüli szabadidős fizikai aktivitásra vonatkozó ajánlások tekintetében szintén változatos képet kaptunk. Két esetben erre vonatkozóan semmiféle utalás nem szerepelt a dokumentumban. Négy programban a fizikai aktivitással kapcsolatos tartalom, csak a mindennapos testnevelés résznél szerepelt. A legtöbb dokumentumban megtalálható a tömegsport, a sportkör, a tanulmányi kirándulások. A természetjárás is gyakrabban előforduló lehetőség, valamint a sporttáborok közül a sítábor és a vízitábor. A legnagyobb kínálatot biztosító iskolában a következő opciók szerepeltek: asztalitenisz, floorball, kispályás foci, tollaslabda, torna, minitramp, röplabda, kosárlabda, kézilabda, tánc, versenysport, sítábor, vízitábor.

Mérés- értékelés

Az iskolai egészségnevelés, egészségfejlesztés eredményességét célzó mérések és értékelések formái, módjai, folyamata egyetlen egy dokumentumban sem került rögzítésre. Ilyen címszó alatt több esetben kizárólag a NETFIT mérések szerepeltek.

Pandémia idejére vonatkozó ajánlások

Járványhelyzettel kapcsolatos egészségfejlesztést érintő tanácsok semelyik programban sem szerepeltek. Útmutatás kifejezetten csak általánosságban, a járványügyi szabályokkal kapcsolatosan került néhány esetben leírásra. Pandémia idejére vonatkozó ajánlásokat, egészséges

életmódhoz, szabadidős fizikai aktivitáshoz kapcsolódóan egyetlen program sem tartalmazott.

Iskolatípusok közötti különbségek

Kutatásunk során, a kiválasztott három iskolatípust összevetettük a vizsgált aspektusok alapján, különbségeket keresve. Azonban megállapítottuk, hogy egyetlen szempont vonatkozásában sem volt, lényeges különbség a gimnáziumok, a technikumok és a többféle iskolatípust magába foglaló intézmények dokumentumai tartalmát illetően.

Összegzés, következtetés

Az iskolai egészségfejlesztési folyamat valamennyi állomásának áttekintése, az iskola szintéren történő egészségnevelés lehetőségeinek feltárása, az egészségtudomány, mind pedig a neveléstudomány szakembereinek is kiemelt feladata, különös tekintettel a fiatalok nem javuló egészségmagatartására. Jogsabályi előírások, egészségnevelési programok, intézményi gyakorlatok is fontos irányvonalat mutatnak az iskolai egészségfejlesztést támogatása érdekében (Nagy, 2005). Korábbi eredmények tükrében megállapítható, hogy az iskolák eleget tettek törvényi kötelezettségeiknek és elkészítették az egészségnevelési programjaikat (Nagy, 2005; Deutsch, 2011). Ugyanakkor a kapcsolódó előző kutatások, a jelen tanulmányunkban meghatározott szempontok jelentős hányadára nem tértek ki és konkrétan a fizikai aktivitásra vonatkozó tartalom sem került fókuszba.

Kutatásunk során 18 középfokú nevelési-oktatási intézmény ide vonatkozó iránymutató dokumentumát tekintettük át, meghatározott szempontokat figyelembe véve. Mind a fejezet elnevezése, mind a terjedelem, az alapelvek, célok, módszerek, eszközök, egészségfejlesztés szereplői tekintetében változatos képet kaptunk. Néhány esetben részletes meghatározással találkoztunk valamennyi terület vonatkozásában. Javarészt azonban, hiányoztak vagy túl általánosan voltak megfogalmazva a célok, módszerek, alapelvek. Nem, vagy csak ritka esetben szerepeltek az egészségfejlesztés során alkalmazott eszközök, a tevékenységet végző szereplők. A dokumentum terjedelméhez képest meglehetősen kevés részt szántak a fizikai aktivitás fokozásának leírására, a szabadidős tevékenységek ajánlására. Az iskola egészségfejlesztő munkájának eredményességét alátámasztó mérések folyamata és értékelések formái, egyetlen egy dokumentumban sem kerültek rögzítésre. A fizikai aktivitás növelését célzó járványhelyzetre vonatkozó ajánlások sem szerepeltek.

Az eredmények tükrében, az egészségnevelési programok felülvizsgálatát, a kutatás több megyére illetve iskolatípusra való kiterjesztését javasoljuk. Másfelől, a programok egységes irányelvek szerinti megfogalmazását, valamint tartalmi és módszertani megújítását is

szükségesnek tartjuk. Az egészségfejlesztési programok alapos átgondolása, kidolgozása, egyfelől helyzetértékelést is feltételez, illetve irányvonalként funkcionálhat, támpontot nyújthat az egészségfejlesztés végzéséhez, hatékonyságának ellenőrzéséhez. Tekintettel a fiatalok egyre nagyobb problémát okozó inaktivitására, a szabadidőben végezhető testmozgás ajánlására, lehetőségeire, több figyelmet kellene fordítani. Az egészségfejlesztő tevékenység eredményének megismeréséhez, elengedhetetlen a folyamat mérésének és értékelésének megvalósítása, melynek fejlesztését szintén indokoltnak tartjuk. Az iskolai egészségfejlesztési programok alapos átgondolását, megújítását követően végzett tevékenységek eredményezhetik az iskolai egészségfejlesztés hatékonyságának javulását. A folyamatot hatékonyságának vizsgálatához további kutatások szükségesek.

Irodalomjegyzék

- 12/2020. (II. 7.) Korm. rendelet a szakképzésről szóló törvény végrehajtásáról.
20/2012. (VIII.31.) EMMI rendelet a nevelési-oktatási intézmények működéséről és a köznevelési intézmények névhasználatáról.
2003. évi LXI. törvény a közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény módosításáról.
2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről.
5/2020. (I.31.) Korm. rendelet A Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 110/2012 (IV. 4.) Korm. rendelet módosításáról.
Magyar Közlöny, 17. sz.
Bognár J., Trzaskoma-Bicsérdy G., Révész L., & Géczi G. (2006). A szülők szerepe a sporttehetség-gondozásban. *Kalokagathia*, 44 (1-2), 86-95.
Csányi T. (2010). A fiatalok fizikai aktivitásának és inaktív tevékenységeinek jellemzői. *Új Pedagógiai Szemle*, 60 (3-4), 115-128.
Deutsch K. (2011). Iskolai egészségfelfogás és egészségfejlesztés kvalitatív és kvantitatív kutatások tükrében. *Új Pedagógiai Szemle*, 61 (1-2-3-4-5), 225-234.
Egészségügyi Ellátórendszer Szakmai Módszertani Fejlesztése. Iskolai egészségfejlesztés a gyakorlatban. Iskolai Egészségfejlesztési Módszertan (2017). Budapest: ÁNTSZ.
Fügedi B., Bognár J., & Kovács T. L. (2019). A szülői minta szerepe a sportolási szokásokban és a testnevelés megítélésében, *Acta Universitatis de Carolo Eszterházy Nominatae. Sectio Sport*, 46, 47-55.
Janssen, I., & LeBlanc, A. G. (2010). Systematic review of the health benefits of physical activity and fitness in school-aged children and youth. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, (7), 40. DOI: <https://doi.org/10.1186/1479-5868-7-40>
Kulig, K., Brenner, N. D., & McManus, T. (2003). Sexual activity and substance use among adolescents by category of physical activity plus team sports participation. *Archives of Pediatric and Adolescent Medicine*, 157, 905-912.
Magyarország Alaptörvénye (2011).
Meleg Cs. (2002). Iskolai egészségnevelés: A feladat újrafogalmazása. *Magyar Pedagógia*, 102 (1), 11-28.

- Nagy J. (2005). Egészségnevelési programok az iskolai egészségfejlesztés szolgálatában. *Magyar Pedagógia*, 105 (4), 263-282.
- Németh Á. (2007). *Serdülőkorú fiatalok egészsége és életmódja. Az Iskoláskorú gyermekek egészségmagatartása elnevezésű, az Egészségügyi Világszervezettel együttműködésben zajló nemzetközi kutatás 2006. évi felmérésének Nemzeti jelentése*. Budapest: Országos Gyermekegészségügyi Intézet.
- Németh Á., & Költő A. (2011). *Serdülőkorú fiatalok egészsége és életmódja. Az Iskoláskorú gyermekek egészségmagatartása című, az Egészségügyi Világszervezettel együttműködésben zajló nemzetközi kutatás 2010. évi felméréséről készült nemzeti jelentés*. Budapest: Országos Gyermekegészségügyi Intézet.
- Oktatási Minisztérium (2004). *Segédlet az iskolai egészségnevelési, egészségfejlesztési program elkészítéséhez*. Budapest: Oktatási Minisztérium. Letöltés http://www.nefmi.gov.hu/letolt/kozokt/eg_segedletjav03161750sifp.pdf [2021.12.08].
- Olvasztóné Balogh Zs., Bognár J., Gangl J., Polgár T., & Fügedi B. (2007). Felnőttek érték- és tevékenységrendszerének feltárása. *Egészségfejlesztés*, 48 (5-6), 7-13.
- Somogyhegyi A. (2012) A teljeskörű iskolai egészségfejlesztés országos megvalósulását elősegítő elemek a nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXC törvényben. *Népegészségügy*, 90 (3), 202-213.
- Somogyhegyi A. (2016). Teljeskörű iskolai egészségfejlesztés (TIE): Jelen helyzet. *Különleges Bánásmód*, 2 (4), 61-80. DOI: <https://doi.org/10.18458/KB.2016.4.61>

Addikciók jelenléte a pandémia alatt a hátrányos helyzetű abaúji térségben

**Rucska Andrea, Perge Anna,
Kiss-Tóth Emőke, Lakatos Csilla**

Miskolci Egyetem Egészségtudományi Kar, Miskolc
rucska.andrea@uni-miskolc.hu, efkppanni@uni-miskolc.hu,
ekdekan@uni-miskolc.hu, lakatos.csilla@uni-miskolc.hu

Jelenlegi kutatásunk az abaúji térség felnőtt és gyermek lakosság szubjektív egészségi állapotvizsgálatának részét képezi. Ennek értelmében a kutatási célunk az egészségi állapotvizsgálaton belül hátrányos helyzetű régióban a lakosság körében feltérképezni a pandémia alatti addikciók - dohányzás, alkohol- és kábítószer fogyasztás - jelenlétét és a fogyasztási mennyiséget. Célunk megismerni, hogy a régió mely társadalmi rétegére és ott milyen arányban jellemző a különböző szenvedélybetegségek megjelenése.

Elméleti bevezető

A közel két éve tartó, az élet minden területére kiható COVID-19 pandémia hatalmas gazdasági, egészségügyi, fizikai és mentálhigiénés kihívás elé állította az emberiséget. Ebben az időszakban COVID-19 fizikai hatásának vizsgálata mellett a világjárvány mentális jólétre gyakorolt hatása is a tudományos érdeklődés fókuszába került (Brooks et al., 2020, Csikós et al., 2020; Osváth, 2021; Pfefferbaum & North, 2020). A világszerte zajló kutatások számos esetben igazolták, hogy a világjárvány a depresszió, az észlelt stressz, a szorongás, és a pszichoaktív szerhasználat tüneteinek súlyosbodásával mutat összefüggést (Lakatos & Rucska, 2021; Li et al., 2021; Rucska & Lakatos, 2021; Tyrer, 2020; Xiong et al., 2020). Mindezek hátterében egyrészt magától a vírusfertőzéstől és annak szomatikus szövődményeitől, a megbélyegzéstől, illetve a haláltól való félelem áll. Másrészt a járványügyi intézkedések következtében szükséges szociális távolságnak, izolációnak is fontos szerep jut. Végül, a gazdasági intézkedések és világgazdasági folyamatok kapcsán jelentkező infláció, munkanélküliség, az egzisztenciális bizonytalanság, az információk ellentmondásos volta olyan negatív pszichés tünetekkel mutat együttjárást, mint a frusztráció és az unalom, a poszttraumás stresszreakciók, pániktünetek, harag és ingerültség, alacsony önértékelés, magány és tehetetlenség érzése (Brooks et al., 2020). Mindezek az egzisztenciális krízisre jellemző belső állapotok jelentősen csökkentik a pszichés jólét szintjét (Serafini et al., 2020) és fokozzák a pszichoaktív szerek használatát (Demetrovics & Király, 2021).

Az elhúzódó járványhelyzetben a pszichoaktív szerek szorongásoldó hatásuk miatt sokaknak rövid távú maladaptív megküzdési formát

jelentenek, ezért a kutatók már a pandémia kezdetén a világszerte várható visszaélésszerű használat növekedésére hívták fel a figyelmet (Baráth, 2020; Dumas et al., 2020; Király et al., 2020; Ornell et al., 2020). Mostanra az is igazolást nyert, hogy a pszichoaktív szerekkel kapcsolatos zavarban szenvedők esetén nagyobb a COVID-19-fertőzés kockázata, és gyakran súlyosabb is a betegség lefolyása (Dubey et al., 2020; Wang et al., 2021). A járványhelyzet a függőségben szenvedők esetében is korlátozza az ellátás hozzáférhetőségét, ami az aktív kezelésben részt vevők számára nehezíti a felépülést, az absztinensek esetében pedig jelentősen növeli a visszaesés kockázatát (Ornell et al., 2020; Rogers et al., 2020; Yazdi et al., 2020).

A világjárvány hatásai a serdülők mentális állapotában, egészségmagatartásában is tetten érhetőek. A korlátozások a fiatalok életét is alapvetően megváltoztatták, jelentősen beszűkítve a kortárs kapcsolatokat és a szociális támogatás esélyét. Több esetben is igazolást nyert a súlyos pszichológiai distressz, szorongásos-depressziós tünetek súlyosbodása, és a szuicid intenciók gyakoribbá válása (Hafstad & Augusti, 2021; Osváth, 2021; Thorisdottir et al., 2021). A mentális problémák súlyosbodása ebben a korosztályban is a pszichoaktív szerek használatának emelkedésével jár együtt (Dumas et al., 2020; Sarvey & Welsh, 2020).

Mindezen figyelmeztető adatok miatt szükségessé vált egy-egy régió addikciók szempontjából történő feltérképezése, hogy a másodlagos és harmadlagos prevenciós beavatkozások mielőbb célzottan, a lehető legnagyobb eredményességgel megtörténhessenek.

Kutatásmetodológia

2018-ban kezdtük el a Creative Region projektet, ahol a hátrányos helyzetű lakosság monitorizált és szubjektív egészségi állapotát vizsgáltuk, a Felsőoktatási Kiválósági Program keretein belül az abaúji térség egészségi állapotának feltérképezését. A kutatás kezdetén a 10-14 éves tanulók monitorizált és szubjektív egészségi állapotát tanulmányoztuk, melynek eredményeit több nemzetközi és hazai tanulmányban tettük közzé. A felnőtt lakosság esetében a pandémia nem tette lehetővé csak a szubjektív egészségi állapotvizsgálat lebonyolítását (Rucska et al., 2020).

A felnőtt lakosság vizsgálata így survey módszerrel valósult meg. Az adatfelvétel nehézségekbe ütközött, mivel a lakosság olvasási és szövegértési kompetenciája nagyon alacsony, így az adatfelvételt többnyire mérőbiztosok segítségével tudtuk lebonyolítani. A szubjektív egészségi állapotra fókuszáló kérdőív az OLAF, illetve az ELEF vizsgálati mérőeszközök elemeit tartalmazta. A kényelmi mintavételi eljárás miatt a kutatás nem reprezentatív, viszont informatív. Az adatokat SPSS statisztikai programmal elemeztük, így a leíró statisztikai eljárásokon túl a rejtett összefüggések feltárására is lehetőség nyílt. Az adatfelvétel 10 éves kor feletti diákok és a felnőtt lakosság körében történt az abaúji régióban.

Eredmények

A minta jellemzése

Az adatfelvételben 516 gyermek és felnőtt vett részt. A diákok esetében megoszlanak a nemek aránya, a felnőtt lakosságnál a nők felülreprezentáltak (71,8%). A diákoknál 12,1 év, míg a felnőtteknél $39,4 \pm 15,3$ volt az átlagéletkor. A tanulók esetében a legfiatalabb 9 éves a legidősebb 17 éves volt, de 10,1 %-uk 15-17 év közötti volt. A felnőttek 18 és 83 év között voltak. A felnőttek esetében magas, 8,3% volt az igen alacsony iskolai végzettség aránya, az alapfokú oktatási intézményben végzettség aránya 31,8%, a szakmunkások 15,9%, az érettségizettek 22,5% és a diplomások aránya pedig 21,5% volt. Az alacsony iskolai végzettség esetében a nemek aránya megegyezik, lényegesen több a férfi szakmunkás, mint a nő, viszont lényegesen több a diplomával rendelkező nő.

Átlagosan 3 szobás lakásban élnek, átlagosan $4 \pm 2,2$ fő. Találkoztunk olyan kitöltővel, aki egyedül él, de sokan voltak (30%), akik 4 főnél többen éltek a lakásban. A nagycsaládos kitöltők 5%-a több mint 10-en élnek együtt.

A mintában résztvevő felnőttek több, mint egyharmada nem dolgozik. A nem munkavállalók esetében a nők vannak minimális többségben. Sokan alkalmi munkát vállalnak, többen kisgyermeket nevelnek, és vannak a mintában nyugdíjasok is. Megjelentek a tanulók és a hosszan tartó betegszabadságon lévők is.

Alkoholfogyasztás

Az általános iskolában tanuló fiatalok 5,7%-a fogyaszt többnyire hétvégeente alkoholt. Minimális, de előfordul, hogy a diákok ettől gyakrabban fogyasztanak szeszesitalokat. A fiúkra jellemző leginkább az alkoholfogyasztás ($p=0,002$) (Rucska, 2020). A felnőttek esetében a válaszadók többsége kisebb-nagyobb arányban fogyaszt szeszesitalokat.

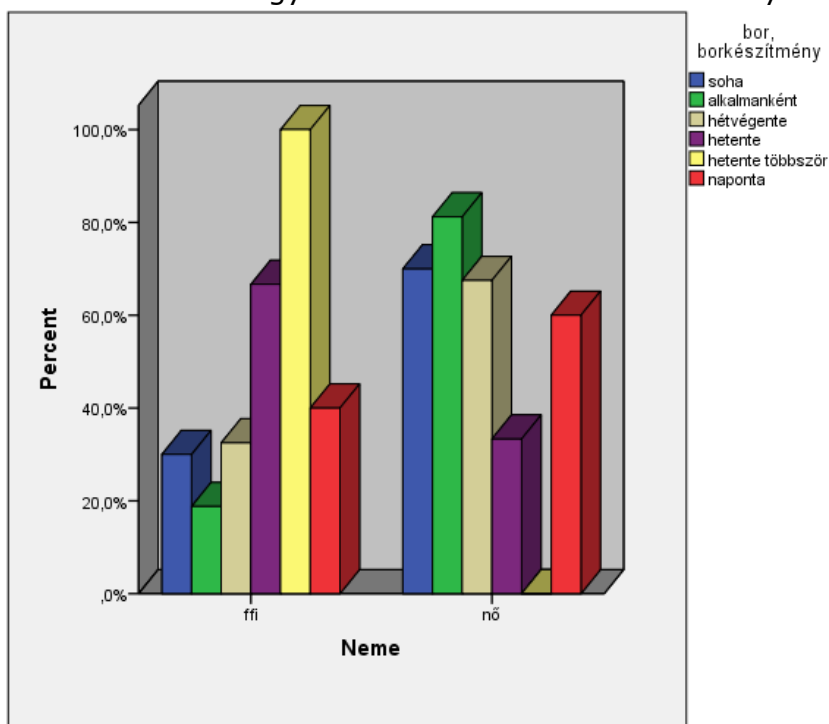
A pontosított adatokat vizsgálva képet kaptunk, a különböző alkoholtípusok fogyasztási gyakoriságairól, arról, hogy a térségben élő felnőtt populáció milyen típusú alkoholt, milyen gyakorisággal fogyasztják.

Tömény szeszesitalt a válaszadók csak alkalmanként isznak (56,3%), és 19,1%-uk pedig kizárólag hétvégén. Az ettől gyakoribb fogyasztók kevesen vannak (4%). Mint az várható is volt a férfiak kedvelik jobban tömény italokat ($p<0,001$). Saját bevallás alapján egy alkalommal a válaszadók 22,4%-a 3cl-nél kevesebbet iszik, 10,9% 3cl-6cl közötti mennyiséget, és 8%-uk 6cl-nél többet.

A bor és borkészítmények esetében hasonló jellegű képet kaptunk, mint a tömény italok fogyasztásánál, tehát a populáció 55%-a alkalmanként és további 14,5% fogyaszt hétvégeente, és lakosság további 5% -a ettől gyakrabban italozik. A nemek borfogyasztási gyakoriságát vizsgálva

szignifikáns különbség tapasztalható ($p < 0,038$), a férfiak nagyobb arányban fogyasztják ezeket az italokat a nőknél (1. ábra).

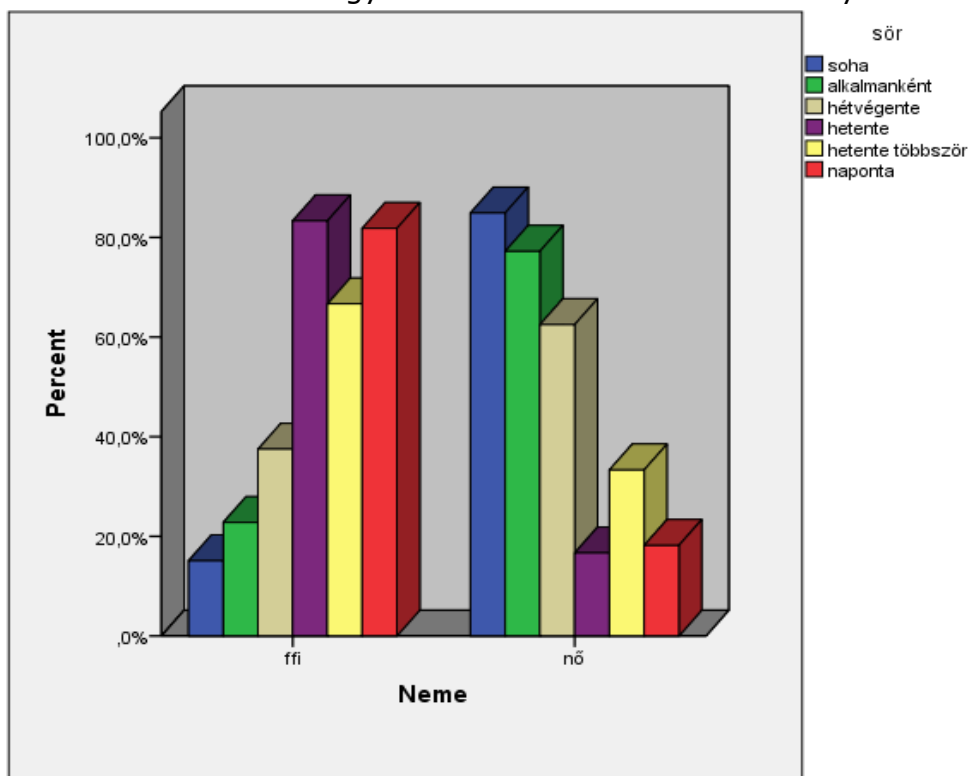
1. ábra. Borfogyasztási szokások a nemek arányában



A kutatásban résztvevők 14,6%-a 1dl-nél, s szintén 14,6% 2 dl-nél kevesebb bort fogyaszt. Kevesen, 4,9% vallotta, hogy egy alkalommal maximum 3dl-t és 4,5% 3dl-nél több bort iszik alkalmanként. A nagyobb mennyiségű borfogyasztás a férfiakra jellemző leginkább ($p < 0,001$).

A válaszadók 57%-a alkalmi sörfogyasztó, 17%-uk leginkább hétvégén, kicsivel több, mint 7% pedig ettől gyakrabban isznak sört. A férfiak lényegesen nagyobb arányban kedvelik ezt a típusú italt, mint a nők ($r = -0,38$) (2. ábra).

2. ábra. Sörfogyasztási szokások a nemek arányában



A sört valamivel jobban kedvelik a többi alkoholtípustól a környéken. Alkalmanként egy pohárnál kevesebb sört saját bevallás alapján 18,1%, 1-2 pohárral 19,1% fogyaszt, míg ennél többet 8,9%. A tömény italok fogyasztása együtt jár a bor és a sörfogyasztás nagyobb mennyiségével ($p < 0,008$).

Rövid idő alatti gyors alkoholfogyasztás és ittas állapotba kerülés a válaszadók 23,7%-nál fordult már elő. Ők (31,2%) napi rendszerességgel, 5,4% hetente többször, 3,2% hetente, 8,6 havonta és 48% pedig alkalmanként kerülnek ebbe az állapotba.

A fogyasztók közel egyharmada figyeli a termék árát, de megpróbál minőségi árut vásárolni, 11,6% -ártól függetlenül vásárol és 8% pedig inkább az olcsóbb termékeket választja.

Dohányzás

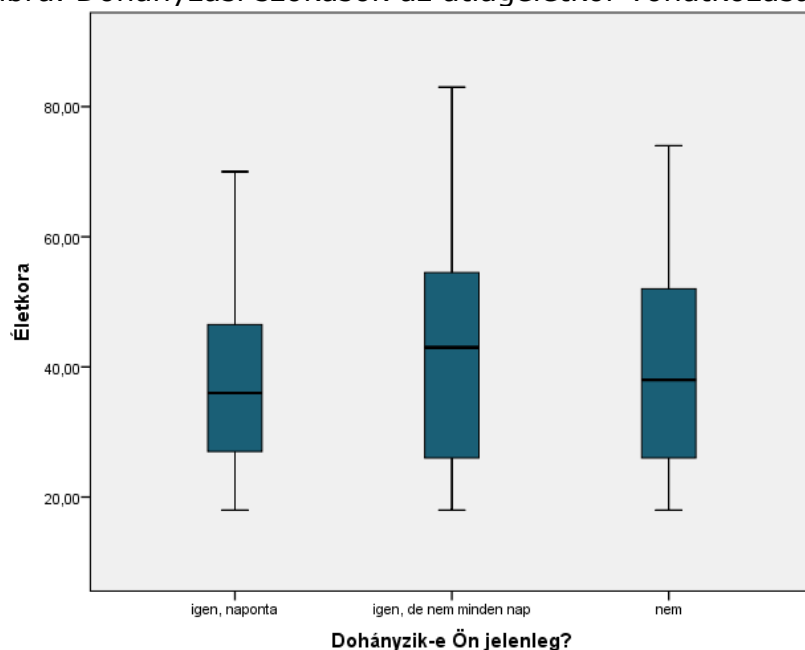
A diákok 4,5%-a rendszeres és 4%-a pedig alkalmi dohányos¹. A diákok életkorai és a dohányzás között nincs korreláció ($r=0,11$), viszont az adatok alapján rendszeres dohányosok átlagosan az idősebb, 14-15 éves korosztályból kerültek ki, viszont a mintában többen megjelentek a fiatalabbak, a 12 évesek is. A dohányzók átlagosan 4,2 szál cigarettát szívnek el egy nap, de saját bevallás alapján van, aki fél doboz cigarettát is elszív naponta. A rendszeres dohányzás leginkább fiúkra jellemző, a lányok

¹ A kutatás során felvett interjúk alapján a diákok körében jelenlévő dohányzás lényegesen magasabb arányban van jelen.

a fiúktól valamivel ritkábban és kevesebbet dohányoznak. A dohányzó diákok 70%-a jelezte, hogy van a családban dohányos felnőtt. Meg kell említeni, hogy a fiatalok gyakran saját maguk vásárolják a cigarettát, de többeknek a szülei vásárolják azt kifejezetten a mintában résztvevő diák részére (Rucska, 2020).

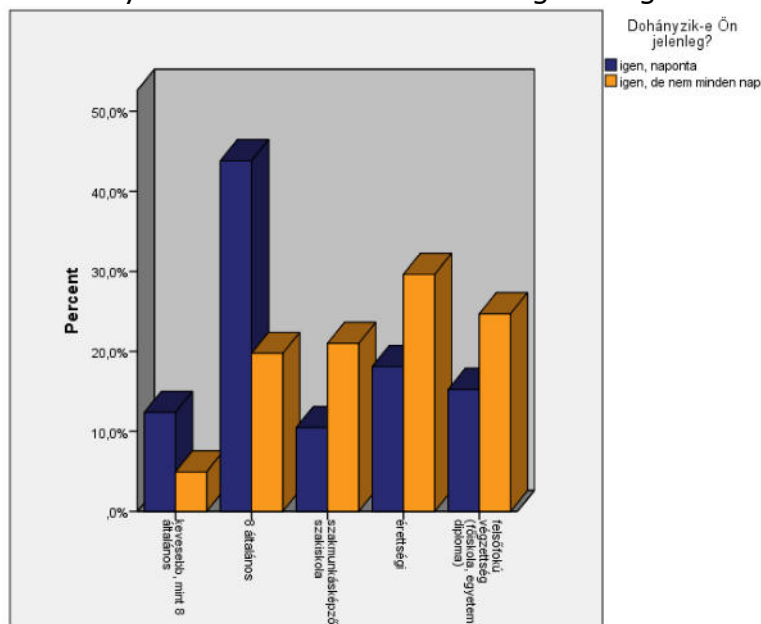
A felnőtt populáció saját bevallás alapján 35,6%-a dohányzik naponta és 27,2% alkalmi dohányos. A dohányzók átlagosan $15,3 \pm 7,3$ szál cigarettát szívnek el naponta. A rendszeres dohányzók fiatalabbak ($p < 0,072$), átlagéletkoruk $37 \pm 12,4$ év, az alkalmi dohányosok átlagosan $42 \pm 17,6$ évesek (3. ábra).

3. ábra. Dohányzási szokások az átlagéletkor vonatkozásában



Szignifikáns különbség ($p < 0,003$) tapasztalható a dohányosok iskolai végzettségét vizsgálva (4. ábra). A magasabb iskolai végzettségűek egészség tudatosabban élnek, míg az alacsonyabb iskolai végzettségűek lényegesen gyakrabban és többet dohányoznak.

4. ábra. Dohányzási szokások az iskolai végzettség vonatkozásában



Kábítószer

A diákok saját bevallásuk alapján nem fogyasztanak kábítószeret, viszont az interjúkban egyértelműen megjelent a szülők egy részének rendszeres „Kristály” fogyasztása (Rucska, 2020).

A felnőttek 1,9% vallotta be, hogy fogyasztott már kábítószeret, viszont 6,3% mondta, hogy ismer a környezetében fogyasztót. Ezek a személyek többnyire ismerősök, barátok, de többen említettek rokonokat, sőt élettársat és volt tanítványt is.

A felnőttek 19%-a fogyaszt kisebb - nagyobb mértékben nyugtatószereket. Gyenge ($r=0,257$), de szignifikáns ($p<0,017$) összefüggés látszik a nyugtatószerek és az alkoholfogyasztás között.

Bántalmazás

Saját bevallás alapján családon belüli erőszak áldozata a fiatalok 5,5%-a, és többen élnek a fizikai bántalmazás félelmétől. A vélelmezett bántalmazók a fiatalok környezetében tartózkodnak. Az áldozatok leginkább a lányok köréből kerül ki. Többen -leginkább fiúk- az iskolai erőszak áldozatai. (Rucska, Kopkáné Plachy & Valikovics, 2020).

A felnőttek 1,4%-a vallott családon belüli leginkább fizikai bántalmazásról. A bántalmazó leginkább családtag, vagy barát, de beszámoltak munkahelyi erőszak jelenlétéről is.

Összegzés

Habár az alkohol kettős hatását számtalan hazai és nemzetközi szakirodalom kifejti (Kiss-Tóth et al., 2015), jelen kutatásban nem tértünk ki annak részletes vizsgálatára, de feltérképeztük a mennyiségi fogyasztást és minőségi termékek fogyasztásra utaló kérdésekkel is dolgoztunk. Elemzéseink rámutattak, hogy az alkoholfogyasztás már megjelenik a gyermeklakosság körében. A térség általános iskolás diákjainak 5,7%-a hétvégeként fogyaszt többnyire alkoholt, amely szokásnak az elterjedése jellemzően a fiúk körében figyelhető meg. Ez a nemek közti különbség a felnőtt lakosság esetében is megmarad, eredményeink szerint a tömény szeszesital, a bor és borkészítmények, valamint a sör vonatkozásában is egyaránt a férfiak a gyakrabban fogyasztók. Tekintettel arra, hogy a fogyasztási szokások vizsgálata szubjektív, önbevallás alapján történt és a felmérést mérőbiztosok is segítették, torzításokat tartalmazhat, azonban a felnőtt lakosság magas arányban vallotta az alkalmankénti és hétvégi fogyasztást.

Lényeges megemlíteni, hogy a „bringe drink”-ként emlegetett jelenség, ami a rövid idő alatt jelentős mennyiségű alkoholos ital fogyasztását - ezáltal a gyors lerészegedést is - jelenti, különösen egészségkárosító hatású (IX. Orvosi Bor Szimpózium Villány, 2013), a felnőtt lakosság 23,7 %-ánál fordul elő, esetükben közel egyharmaduknál ez az állapot napi rendszerességgel. A minőségi alkoholfogyasztást az árkategóriák mentén vizsgáltuk, a fogyasztók közel egyharmada próbál figyelni a vásárolt áru minőségére, de az ár meghatározó, 11,6 %-uk pedig ártól függetlenül vásárol, ami magában rejti a gyengébb minőségű termékek választásának a lehetőségét is.

Az alkoholfogyasztáshoz hasonlóan a dohányzás is megjelenik az általános iskolás diákok körében, a rendszeresség ebben az esetben is a fiúkra jellemző, továbbá a dohányzó fiatalok 70%-ának családjában van dohányzó felnőtt. A felnőtt lakosság több mint egyharmada dohányzik, esetükben megfigyelhető az iskolai végzettség tükrében az egészségtudatosabb magatartás.

A térségben a kábítószerhasználatról a gyermeklakosság egy részének van tudomása, esetükben senki nem használt ilyen szereket, de elmondásuk szerint a szülők egy része rendszeres fogyasztó. A felnőtt lakosság közel egyötödére inkább a kisebb-nagyobb mértékű nyugtatók használata jellemző, ami sok esetben az alkoholfogyasztással jár együtt.

A lakosság önbevallása alapján a családon belüli erőszaknak leginkább a fiatalok az áldozatai, de megjelenik az iskolai és munkahelyi erőszak, valamint a bántalmazó barát is.

Irodalomjegyzék

- Baráth N. E. (2020). Kábítószer-kereskedelem és droghasználat alakulása a COVID-19 pandémiás időszakban. *Interdiszciplináris Drog szemle*, 1 (2), 25-32.
- Brooks, S. K., Webster, R. K., Smith, L. E., Woodland, L., Wessely, S., Greenberg, N., & Rubin, G. J. (2020). The psychological impact of quarantine and how to reduce it: rapid review of the evidence. *The Lancet*, 395 (10227), 912-920. DOI: [https://doi.org/10.1016/s0140-6736\(20\)30460-8](https://doi.org/10.1016/s0140-6736(20)30460-8)
- Csikós, G., Törő, K., Rózsa, S., Hadházi, É., Kövesdi, A., & Földi, R. (2020). Psychological Factors in Hungarian Families under the Coronavirus Pandemic - The Effects of Resilience and Stress on the Wellbeing of Adolescents, Their Interconnections Within The Family. In *Icms XIII 23rd International Conference on Multidisciplinary Studies: "Resilience For Survival"*. Cambridge, 30-31 July 2020.
- Demetrovics Zs., & Király O. (2021) *A COVID-19-világjárvány hatása a mentális egészségre*. Budapest: Magyar Tudományos Akadémia. Letöltés https://mta.hu/tudomany_hirei/a-covid-19-vilagjarvany-hatasa-a-mentalis-egeszsegre-111251 [2021.09.15].
- Dubey, M.J., Ghosh, R., Chatterjee, S., Biswas, P., Chatterjee, S., & Dubey, S. (2020). COVID-19 and addiction. *Diabetes Metabolic Syndrome*, 14, 817-823. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.dsx.2020.06.008>
- Dumas, T. M., Ellis, W., & Litt, D. M. (2020). What Does Adolescent Substance Use Look Like During the COVID-19 Pandemic? Examining Changes in Frequency, Social Contexts, and Pandemic-Related Predictors. *Journal of Adolescent Health*, 67 (3), 354-361. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2020.06.018>
- Hafstad, G. S., & Augusti, E.-M. (2021). *A lost generation? COVID-19 and adolescent mental health*. *The Lancet Psychiatry*, 8 (8), 640-641. DOI: [https://doi.org/10.1016/s2215-0366\(21\)0017](https://doi.org/10.1016/s2215-0366(21)0017)
- Király, O., Potenza, M. N., Stein, D. J., King, D. L., Hodgins, D. C., Saunders, J. B., ... & Demetrovics, Z. (2020). Preventing problematic internet use during the COVID-19 pandemic: Consensus guidance. *Comprehensive Psychiatry*, 100, 152180. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.comppsy.2020.1>
- Kiss-Tóth E., Rucska A., Perge A., & Oláh Cs. (2015). Prevenção és borkultúra, avagy: borfogyasztási szokások vizsgálata az egészségvédelem tükrében. *Egészségtudományi Közlemények*, 4 (1), 8-20.
- Lakatos Cs., & Rucska, A. (2021). Észlelt stressz a COVID-19 világjárvány második és harmadik hullámában Észak-Magyarországon. In Karlovitz, J T (szerk.), *IX. IRI Társadalomtudományi Konferencia: Marcelová, 2021. június 10-12: program - tartalmi összefoglalók - abstrakty* (p. 64). Komárno: International Research Institute.
- Li, H., Hafeez, H., & Zaheer, M. A. (2021). COVID-19 and Pretentious Psychological Well-Being of Students: A Threat to Educational Sustainability. *Frontiers in Psychology*, 11, 628003. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.628003>
- Ornell, F., Moura, H. F., Scherer, J. N., Pechansky, F., Kessler, F., & von Diemen, L. (2020). The COVID-19 Pandemic and its Impact on Substance Use: Implications for Prevention and Treatment. *Psychiatry Research*, 113096. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2020.11309>

- Osváth P. (2021). A COVID-19-pandémia mentálhigiénés következményei. Hogyan tudunk felkészülni a pszichodémiás krízisre? *Orvosi Hetilap*, 162 (10), 366-374.
- Rogers, A. H., Shepherd, J. M., Garey, L., & Zvolensky, M. J. (2020). Psychological factors associated with substance use initiation during the COVID-19 pandemic. *Psychiatry Research*, 293, 113407. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2020.113>
- Rucska A. (2020). Szenvedélyek. In Kiss-Tóth E. (szerk.), *Abaúj térség 14 év alatti gyermeklakosságának egészségmagatartása és fejlesztési lehetősége* (pp. 82-84). Miskolc: Miskolci Egyetemi Kiadó.
- Rucska A., Faragó I., Semanova Cs., Perge A., Sztojev-Angelov I., & Kiss-Tóth E. (2020). Anyag és módszer. In Kiss-Tóth E. (szerk.), *Abaúj térség 14 év alatti gyermeklakosságának egészségmagatartása és fejlesztési lehetősége* (pp. 15-19). Miskolc: Miskolci Egyetemi Kiadó.
- Rucska A., Kopkáné Plachy J., & Valikovics A. (2020). Mentális egészség. In Kiss-Tóth E. (szerk.) *Abaúj térség 14 év alatti gyermeklakosságának egészségmagatartása és fejlesztési lehetősége* (pp. 75-82). Miskolc: Miskolci Egyetemi Kiadó.
- Rucska A., & Lakatos Cs. (2021). Changing of Health Anxiety in Disadvantaged Population During the Pandemic. In Singh, A., Barrett, B., Gui, G., Vieira, E., Chkoniya, V., & Ecirli, A. (szerk.), *ICMS XXV Book of Proceedings: 25th International Conference on Multidisciplinary Studies 17-18 September 2021* (pp. 24-36). Los Angeles, CA: European Center for Science Education and Research (EUSER).
- Sarvey, D., & Welsh, J. W. (2021). Adolescent substance use: Challenges and opportunities related to COVID-19. *Journal of Substance Abuse Treatment*, 122, 108212. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jsat.2020.108212>
- Thorisdottir, I. E., Asgeirsdottir, B. B., Kristjansson, A. L., Valdimarsdottir, H. B., Jonsdottir Tolgyes, E. M., Sigfusson, J., ... & Halldorsdottir, T. (2021). Depressive symptoms, mental wellbeing, and substance use among adolescents before and during the COVID-19 pandemic in Iceland: a longitudinal, population-based study. *The Lancet Psychiatry*, 8 (8), 663-672. DOI: [https://doi.org/10.1016/s2215-0366\(21\)00156-5](https://doi.org/10.1016/s2215-0366(21)00156-5)
- Tyrer, P. (2020). COVID -19 health anxiety. *World Psychiatry*, 19 (3), 307-308. DOI: <https://doi.org/10.1002/wps.20798>
- Wang, Q. Q., Kaelber, D. C., Xu, R., & Volkow, N. D. (2021): COVID-19 risk and outcomes in patients with substance use disorders: analyses from electronic health records in the United States. *Molecular Psychiatry*, 26, 30-39. DOI: <https://doi.org/10.1038/s41380-020-00880-7>
- Xiong, J., Lipsitz, O., Nasri, F., Lui, L. M., Gill, H., Phan, L., Chen-Li, D., Iacobucci, M., Ho, R., Majeed, A., & McIntyre, R. S. (2020). Impact of COVID-19 pandemic on mental health in the general population: A systematic review. *Journal of Affective Disorders*, 277, 55-64. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jad.2020.08.001>
- Yazdi K., Fuchs-Leitner I., Rosenleitner J., & Gerstgrasser NW (2020) Impact of the COVID-19 Pandemic on Patients With Alcohol Use Disorder and Associated Risk Factors for Relapse. *Frontiers in Psychiatry*, 11, 620612. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsy.2020.620612>
- IX. Orvosi Bor Szimpózium Villány (2013). *Összefoglaló jelentés*. Villány.

A család szerepe a serdülőkori fogamzásgátlással kapcsolatos ismeretek közvetítésében

Karácsony Ilona¹, Gyulai-Balog Fanni², Pergel Mónika³

^{1, 3}Pécsi Tudományegyetem Egészségtudományi Kar, Pécs

²Napfény Segítő Központ Védőnői Szolgálat, Sümeg

¹ilona.karacsony@etk.pte.hu

²fanncsi28@gmail.com

³monika.pergel@etk.pte.hu

Célkitűzés

Hazánkban az iskolai szexuális felvilágosítás egyéb tárgyak keretében jelenik meg átlag 12 éves korban. Kelet-Európában jellemző, hogy a szexualitással foglalkozó iskolai programok kevésbé hatékonyak, elsősorban anatómia-centrikusak (Erős, 2018). Simich (5054) felmérése is megerősíti az előző megállapítást, hogy a serdülők szexualitással, fogamzásgátlással, nemi úton terjedő betegségekkel kapcsolatos tudása életkortól és nemtől függetlenül bővítésre szorul (Simich, 2016). De valamennyi iskolás gyermek részese formális oktatási rendszer keretén belül szexuális nevelésben. Pécssett, középiskolákban végzett (n=299) felmérés adatai alapján a szexuális felvilágosítás szinte minden diákot (99%) érintett, ami pozitívan befolyásolta a tanulók szexuális ismereteit (Jäger & Tigyiné Pusztafalvi, 2013). Varga-Tóth és mtsai Szegeden (n=868) folytatott vizsgálatában is a fiatalok 98%-a kapott szexuális felvilágosítást elsődlegesen a szülőtől és az iskola szakembereitől (Varga-Tóth, Németh & Paulik, 2019). Póhr és munkacsoportja kutatási megállapítása, hogy a fiatalok 88,33%-a részt vett iskolai szexuális felvilágosító órán, melyet elsősorban a védőnők tartották, de az oktatás hatékonyságát az óraadó felkészültsége határozza meg, nem annak személye (Póhr et al., 2019). A fiatalok többsége azt gondolja, hogy fel kell készülni az első nemi érintkezésre, de többsége a gyakorlat során mégis ezzel ellenkező élményt élt meg (Lajkó, Nagy & Németh, 2014).

A serdülők említett területek vonatkozásában történő tájékoztatása - tájékozódása elég széles körű és a segítő csatornák prioritása eléggé variábilis. Devosa és munkatársainak kutatásából kiderül, hogy a szexualitás területén belül a diákok 57,6%-a az egészségügyi dolgozókat, 57,4%-a családot, 57%-a az internetet, 44%-a pedig a kortárs csoportot tartotta megbízható információforrásnak (Devosa et al., 2016). Jäger és munkatársai eredményei alapján a fiatalok 37,8%-a az egészségügyi szakemberhez, 36,5%-a szüleikhez, 34,1%-a pedig barátokhoz fordult információszerezés céljából (Jäger & Tigyiné Pusztafalvi, 2013). Kiss-Kondás miskolci (n=150) adatai szerint a felvilágosítás forrása leggyakrabban 75,85%-ban az iskola, illetve 72,48%-ban az internet. A fiatalok nagy általánosságban félnék ilyen témában tanácsot kérni szüleiktől, vagy szégyellik magukat, de a vizsgálatban részt vevő diákok

40,94%-a az édesanyját, míg 17,45%-a az édesapát is megnevezte azon személyek között, akiktől a szexuális élettel kapcsolatos kérdéseire választhat kaphat (Kiss-Kondás, 2021). Csatlós és munkatársai elemzésében a diákok a saját korosztályuktól/internetről informálódtak, és csak ezek után kérdezték meg az édesanyjukat (Csatló, Pukánszky & Németh, 2014.). Ellenben Gritz eredményei alapján (n=623) a szexualitással kapcsolatos ismeretek közvetítésében a legnagyobb szerepe az édesanyáknak, a barátoknak, illetve a médiának volt (Gritz, 2008.). Az iskolatípus meghatározó, a gimnáziumi képzésben részt vevőknek nagyobb igénye mutatkozott a szexualitással, a fogamzásgátlással kapcsolatos tanulói kérdések tekintetében, mind a szülők, mind a szakemberek felé (Rácz & Németh, 2015). A legismertebb fogamzásgátlási módszer a fiatalok körében a fogamzásgátló tabletták és a gumi óvszer (Simich, 2016; Devosa et al., 2016; Jäger & Tigyiné Pusztafalvi, 2013; Erős, 2018; Lajkó, Nagy & Németh, 2014). A fogamzásgátló módszer alkalmazása az első szexuális kapcsolat során nagyban függött attól, hogy milyen a tájékoztatást nyújtottak a szexuális felvilágosítás során (Hernán, Ferraris & Langsam, 2018).

Az első szexuális együttlét időpontjára befolyásoló tényezőként hatott a szülők nevelési stílusa, melyet Csatlós és munkatársai vizsgálata is megerősít, ha az anya szerető-törődő, valamint, ha az apa korlátozó nevelési stílust alkalmaz, a serdülők később kezdenek a másik nem iránt érdeklődni (Csatlós, Pukánszky & Németh, 2014.). Nemzetközi kutatás alapján is (n=1343) a támogató szülői magatartás, a szülői felügyelet és a szexuális rizikómagatartás összefüggését bizonyították, azok a lányok, akik alacsonyabb szociális támogatást (anya (p<0,001, apa (p<0,001) és odafigyelést (anya (p<0,001, apa (p<0,001) kaptak, nagyobb eséllyel létesítettek korábban szexuális kapcsolatot (Kalina et al., 2013). Vivancos és munkatársai véleménye alapján az iskolai keretek között történő szexuális nevelés elősegítheti a serdülők és szüleik ilyen jellegű témakörökre irányuló kommunikációját (Vivancos, Abubakar, Phillips-Howard, & Huntere, 2013.). Csatlós és munkatársai vizsgálata szerint a szerető-törődő nevelési módot követő családokban őszintebben, nyíltabban beszélnek a serdülők, főleg a lányok, a szexualitásról, a szüzesség elvesztéséről. Még is ez a téma a tabunak számít a legtöbb serdülő családjában főleg, ha az anya korlátozó nevelési stílust gyakorol (Csatlós, Pukánszky & Németh, 2014). Sipos és munkatársai tanulmányukban megállapítják, hogy a szülők felvilágosító tevékenysége közepesnek mondható (Sipos et al., 2015), melyet egy USA-ban végzett tanulmány is alátámaszt. Ha a szülők beszéltek erről a témáról gyerekeikkel, általában csak az óvszert és a fogamzásgátló tablettát említették meg, a többi lehetőséget, illetve az esetleges mellékhatásokat nem hozták szóba (Akers et al., 2010). Ezek alapján fontos lenne, hogy hozzáértő, megbízható szakemberek álljanak a diákok, a szülők rendelkezésére és az iskoláknak nagyobb hangsúlyt kellene fektetniük a szexuális felvilágosításra, hiszen ez is az egészséges életmód része (Devosa et al., 2016).

Kutatásunk célja volt a serdülőkorú fiatalok negatív családtervezés tárgyköréhez fűződő tudásának (fogamzásgátlás módszerei előnyei, hátrányai, mellékhatásai) felmérése a szülők nevelési stílusának, humán erőforrás szerepének tükrében. Vizsgáltuk még a szülői nevelési mód hatását a gyermek és a szülő közti nyílt kommunikáció vonatkozásában a fogamzásgátlással kapcsolatban felmerült kérdések esetében.

Vizsgálati módszertan

Kvantitatív, keresztmetszeti kutatásunkat Veszprém, Vas és Zala megye egy-egy gimnáziumában, szakgimnáziumában nappali képzésben tanulói jogviszonnyal rendelkező 15-19 éves kamaszok körében végeztük. A nem véletlenszerű, kényelmi mintavétel az iskolák igazgatóinak együttműködésével és hozzájárulásával valósult meg. Az iskolaigazgatók írásos támogatását és szülők passzív belegyezését követően 160 kérdőív került kiosztásra a tanulók között, melyből 145 darab lett értékelhető. Vizsgálatunk során saját készítésű kérdőívet használtunk. Eredményeinket SPSS Statistics 22 és Microsoft Excel 2007 statisztikai programmal elemeztük ANOVA - próbával, t-próbával és khi- négyzet teszttel ($p < 0,05$). A kapott adatokat gyakoriság és átlag megbízhatósági tartománnyal prezentáltuk (Pakai & Kívés, 2013).

Eredmények

A válaszadó diákok átlagéletkora 17 év (SD:1,02, min:15, max:19) volt, 2/3 (69,6%) lány. A kérdőívet kitöltők 62,7%-a gimnáziumban és 37,3%-a szakgimnáziumban folytatta tanulmányait. A serdülők 63,54%-a szüleivel és egy vagy több testvérével él együtt, ezenkívül 13,79%-a mozaik családban 6,9%-a egyszülős családban, 15,8%-a többgenerációs családban nevelkedik.

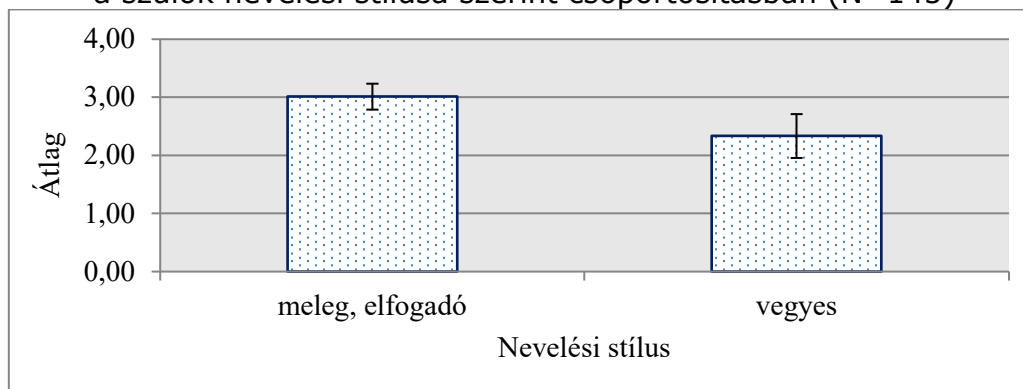
A szülők nevelési stílusát 9 saját szerkesztésű négyfokú Likert skála típusú kérdéssel mértük, melyek közül 4 a meleg, elfogadó 5 pedig a hideg, korlátozó nevelési stílusra vonatkozott. A kapott válaszok alapján a meleg, elfogadó nevelési stílus átlagértéke 13,62, a hideg, korlátozó esetében 8,68 volt. A kategorizációt az alapján végeztük el, hogy melyik nevelési mód jelent meg dominánsan, így a szülők többsége 75,17%-a a meleg, elfogadó nevelési stílus kategóriába került, 24,83%-ánál viszont mindkét vizsgált kritérium közel azonos arányban mutatkozott meg, így ezt a csoportot vegyes nevelési stílusnak neveztük el. A diákok 87,5% mindkét szülőjével jónak ítélte meg kapcsolatát, 10,42%-a csak anyukájának, 0,69%-a csak apukájának adta ezt a minősítést.

Nyíltvégű item segítségével kívántuk megismerni, hogy a fiatalok mennyi féle fogamzásgátlási módszert ismernek. A negatív családtervezési metódusok közül a legtöbb serdülő átlagban hármat említett ($M=2,74$ $SD=1,12$ $min=1$ $max=6$). A mechanikai módszerek közül legtöbben

(93,5%) az óvszert jelölték meg. Ezen kívül, felsorolták még a hüvelygyűrűt (19,4%) és a pesszáriumot (1,4%) is. Az intrauterin eszközök csoportjába tartozó spirált a diákok egyharmada (35,2%) adta válaszként. A kémiai módszerek közül leginkább ismert a fogamzásgátló tabletta (92,8%), az esemény utáni tabletta (10,7%) volt. A termékenységi időszakok nyomon követésén alapuló naptármódszert igen kevesen ismerték (2,1%). Ugyanennyien (2,1%) említették a megszakításos közösülést, mint fogamzásgátlási lehetőséget. A fogamzásgátlással kapcsolatos tájékozottságot még négy kérdésre épülő maximum 8 pontos tudástesztel mértük. A serdülőkori fogamzásgátlással kapcsolatos ismeret jónak mondható, a tudásteszt átlagpontszáma 6,31 pont volt (SD=1,18 min=4 max=8). A diákok 46,9%-ának volt már szexuális kapcsolata, de a nem kívánt terhesség kivédésére csak $\frac{3}{4}$ -e (82,35%) alkalmazott az első alkalommal valamilyen fogamzásgátlási módszert.

A fogamzásgátlással kapcsolatos ismereteket vizsgáltuk a szülők nevelési stílusának összefüggésében. A meleg, elfogadó nevelési attitűdöt alkalmazó családokban a fiatalok több forrásból (M=3,01) próbáltak ismeretet szerezni a fogamzásgátlás módszereiről, mint a vegyes nevelési stílus (M=2,33) esetén ($t(143) = 2,996, p=0,003$) (1. ábra).

1. ábra. Tudásteszten mért fogamzásgátlással kapcsolatos ismeretek átlagértékei a szülők nevelési stílusa szerint csoportosításban (N=145)

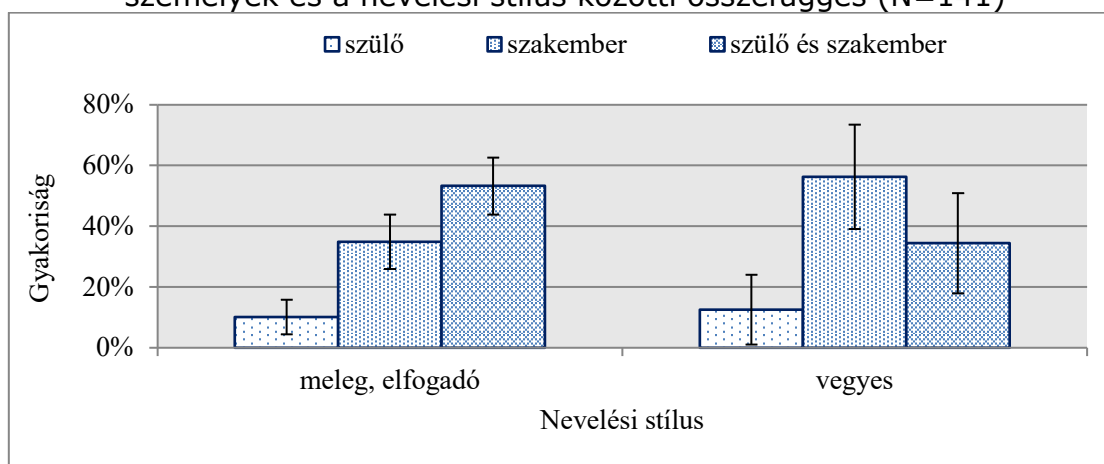


A meleg, elfogadó nevelési stílust gyakorló családi közegben lévő serdülők többféle fogamzásgátlási módszert is ismertek (M=2,88), mint a vegyes nevelési attitűddel (M=2,33) rendelkező miliőben nevelkedő fiatalok ($t(143) = 2,568, p=0,011$). A fogamzásgátlással kapcsolatos tudásszintet viszont jelentősebb mértékben nem befolyásolta a szülők nevelési stílusa ($t(146) = 0,813, p=0,369$).

A serdülők közel 100%-a részesült szexuális felvilágosításban többségében pedagógusok (24,29%) és az egészségügyi szakemberek (88,57%) által, de e mellett a minta kicsivel több, mint $\frac{1}{2}$ -ét (59,29%) a szülők, $\frac{1}{4}$ -ét (21,43%) a barátok - osztálytársak (a szülő és a szakember mellett) is tájékoztatták a fogamzásgátlás területén belül. A felvilágosítást végző személyeket csoportosítottuk a kortárs csoport kivételével, mely alapján a fiatalok 9,7%-ának csak a szülei, 38,6%-ának a szakemberek (pedagógus, egészségügyi szakdolgozók, orvosok) és 47,6%-ának mind a

szülő, mind a szakember is adott ismeretet a fogamzásgátlás témakörén belül, ami nem mutatott kapcsolatot a szülők nevelési stílusával ($\chi^2 = 5,243$, $p=0,155$). A következő 2. számú ábrán látható, hogy a meleg, elfogadó nevelési stílus esetén jellemzőbben nagyobb arányban a szülő és a szakember együttes felvilágosító tevékenysége valósult meg (53,2% vs. 34,4%) szemben a vegyes nevelési mód esetében a szakember szerepe volt a dominánsabb (34,9% vs. 56,3%). A fogamzásgátlással kapcsolatos tudásszint átlagát (szülő átlag $M=6,5$, szakember $M=6,5$, szakember+szülő $M=6,17$) ($F(140,3) = 2,517$, $p=0,061$), valamint a fiatal által ismert fogamzásgátlási módszerek számát (szülő átlag $M=2,64$, szakember $M=2,59$, szakember+szülő $M=2,88$) ($F(140,3) = 0,156$, $p=0,2$) nem határozta meg a felvilágosítást végző személyek típusa.

2. ábra. A serdülők, szexualitással kapcsolatos felvilágosításában részt vevő személyek és a nevelési stílus közötti összefüggés (N=141)

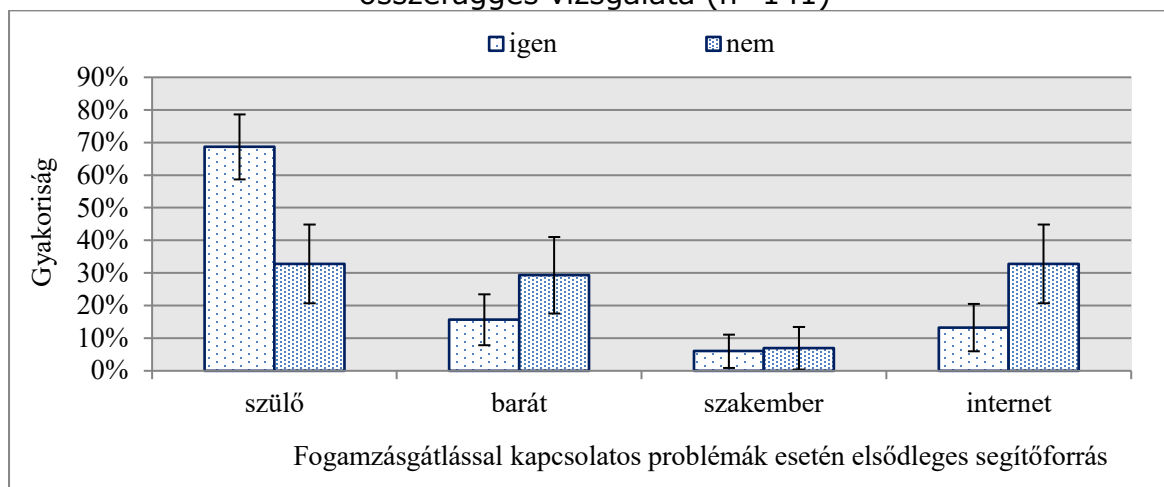


A diákok által kezdeményezett információgyűjtést is vizsgáltuk, legtöbbször (61,3%) a védőnőt jelölték meg elsődleges ismeretforrásként, az anyához (57,2%), a barátokhoz (51,7%), illetve az internethez (49,6%) valamennyivel kevesebben fordultak. Az édesapjuktól a diák 25,5% kért tanácsot, míg az osztálytársakhoz 18,6%, a tanárokhoz 15,86% folyamodott a fogamzásgátlással kapcsolatos kérdéseivel. Ezen kívül néhányan megemlékeztek a testvért (1,3%), a nőgyógyászt (1,3%), a nevelőanyát (0,6%) illetve a tudományos filmeket (0,6%) is. A tanulók átlag 3 helyről ($M=2,84$ $SD=1,2$ $min=1$ $max=6$) szerezték be a fogamzásgátlással, kapcsolatos ismereteiket. Egy helyről tájékozódott a fiatalok 15,86%, míg két helyről 24,14%-a, három helyről 31,72%-a és a minta 6,9%-a 5-6 helyről is próbált ismereteket gyűjteni. A megkérdezett diákok fele (54,23%) a fogamzásgátlással kapcsolatos problémái esetén szüleihez fordult elsőként, míg 1/5-e (21,13%) barátaihoz, illetve 1/5-e (21,13%) internetes oldalakon keresett megoldást, míg az egészségügyi szakemberek ebben az esetben csak minimálisan jelentek meg (3,52%). A fiatalok a nevezett témával kapcsolatban legmegbízhatóbb információforrásnak a szülőiket (51,72%), illetve az egészségügyi szakembereket (40%) tartották, míg a barátok (4,83%), az internet (3,45%) e kérdés esetén igen minimális jelölést kapott.

Kutatásunk fontos kérdése volt, hogy a serdülők mernek-e beszélni szüleikkel, a szexualitással kapcsolatban felmerülő kérdéseikről. A válaszadók 34%-a soha, 33,3%-a ritkán, 21,5%-a általában, 11,1%-a pedig mindig fél feltenni szüleinek a benne felmerülő negatív családtervezéssel kapcsolatos kérdéseit. Azok a serdülők, akik azt a választ adták, hogy mindig félnek a szüleikkel beszélni a fogamzásgátlással kapcsolatos gondolataikról, kérdéseikről problémáik esetén csekély százalékban mégis a szüleiktől (6,3%), illetve a szakemberektől (6,3%) próbáltak elsőként segítséget kérni, de többségében 62,5%-ban a online térhez és 25%-ban a barátokhoz fordultak. Ha a fiatalok nem szoronganak beszélni szüleikkel az előbb említett kérdésekről, akkor ezen irányú nehézségek során a szülői ház (60,9%) lesz az a hely ahonnan többségében választ keresnek problémájukra, a barátok (28,3%), a szakemberek (2,2%) és az internet (8,7%) mellett. Minél kisebb mértékben volt jellemző, az hogy a fiatal nem szorongott, nem félt szülei felé fordulni a negatív családtervezésre irányuló problémáival kapcsolatban, annál nagyobb arányban a szülő volt az az első segítő, akihez bizalommal fordult ($\chi^2=32,76$ $p<0,001$).

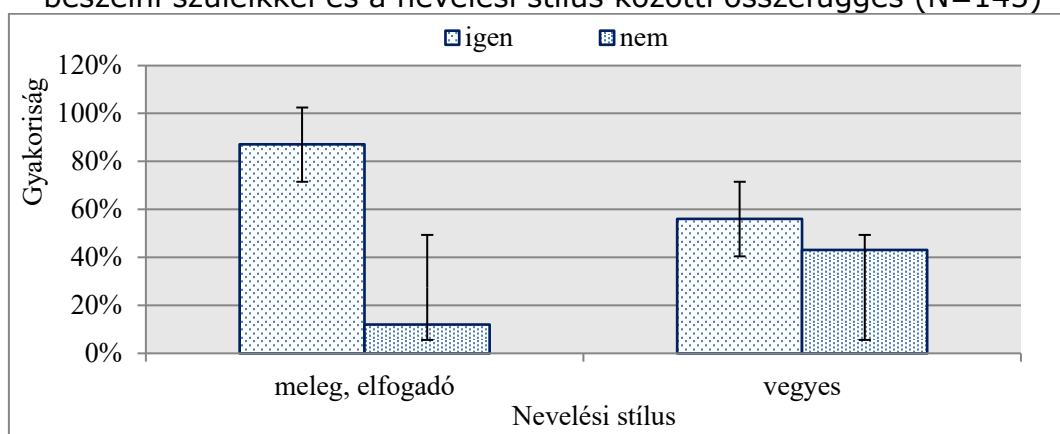
Mérőeszközünk végén informálódtunk arról is, hogy a serdülők nyíltan tudnak-e beszélni szüleikkel, a fogamzásgátlás témaköréről. A diákok 59,4%-a válaszolta azt, hogy igen, 40,5%-a pedig, hogy nem. A „nem” választ adó fiataloktól többszörös feleletválasztásos kérdéssel érdeklődtünk, hogy mi ennek a leginkább jellemző oka. A megkérdezettek (n=58) 46,5%-a szerint ez a téma tabu, 63,7%-a szégyelli feltenni ezzel kapcsolatos kérdéseit, 13,79%-nál az előbbi mindkét tényező fennállt, 8,6%-a mondta azt, hogy a szülőket nem érdeklik az ilyen fajta problémák. Akik nyíltan tudtak beszélni szüleikkel a fogamzásgátlás témaköréről, azok közül ezen területen belül elsődleges segítőforrás 68,7%-ban a szülő, 15,7%-ban a barát, 13,3%-ban az online média volt. Ezzel szemben, ha a szülővel való párbeszéd e tárgykörön belül akadályokba ütközött, akkor az internet (32,8%) és a barátok (29,3%) nyújtottak elsődleges segítséget a fiatal számára. Az a serdülő, aki a családtervezés kérdéseiről nyíltan tudott szüleivel beszélni, ilyen jellegű problémái esetén is elsőként a szüleihez fordult ($\chi^2=18,00$ $p<0,001$) (3. ábra). A fogamzásgátlással kapcsolatos nyílt szülő-gyermek diskurzus nem befolyásolta a fiatalok fogamzásgátlással kapcsolatos tudását (t (141) =0,236, p=0,814) és e módszerek mennyiségi mutatóját (t (141) =1,923, p=0,057) sem.

3. ábra. „Szüleiddel nyíltan tudsz beszélni a fogamzásgátlásról” kérdés és fogamzásgátlással kapcsolatos problémák esetén igénybe vehető segítőforrások összefüggés vizsgálata (n=141)



Feltételeztük, hogy a meleg, elfogadó nevelési stílust alkalmazó családok gyermekei leginkább szüleiknek tesznek fel kérdéseket a fogamzásgátlással kapcsolatban. Elemzésünk eredményeként azon családokban, ahol a meleg, elfogadó nevelési stílus jelent meg, a fiatalok 87,1%-a mondta azt, hogy nyíltan tud beszélni szüleivel a fogamzásgátlásról. A vegyes nevelési stílusú csoportban a diákok 56,8%-a válaszolta azt, hogy igen és 43,1%-a pedig, hogy nem beszél szüleivel ilyen típusú problémáiról. A változók közti kapcsolat vizsgálata során bizonyítást nyert, hogy a szülők nevelési módja jelentősen befolyásolja, azt hogy a fiatalok tudnak-e szüleikkel a fogamzásgátlással kapcsolatos kérdéseikről nyíltan beszélni ($\chi^2 = 16,65$, $p < 0,001$). A kapott eredményeket a 4. ábra mutatja.

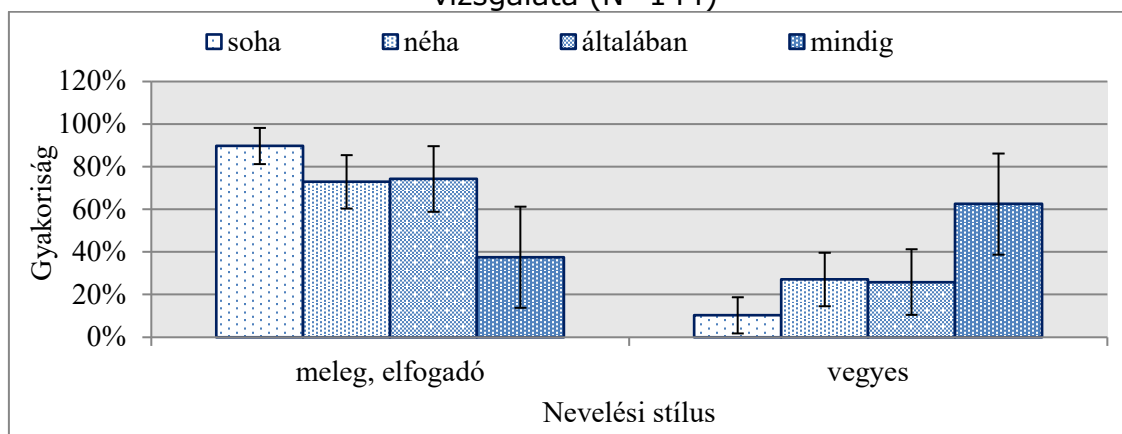
4. ábra. A serdülők, szexualitással kapcsolatos problémákról nyíltan tudnak-e beszélni szüleikkel és a nevelési stílus közötti összefüggés (N=143)



A meleg, elfogadó nevelési módszert gyakorló szülők gyermekeinek, ha problémáik merültek fel a fogamzásgátlással kapcsolatban akkor 63,7%-a a szülőktől, 21,5%-a a barátoktól szerzett segítséget, 14,7%-a pedig az internethez fordult először ilyen típusú kérdéseivel. A vegyes nevelési

attitűdöt alkalmazó szülők gyermekei 34,2%-ban szüleit, 22,8%-ban a barátait, 42,8%-ban pedig az internetet tartotta az elsődleges információforrásnak. Számításaink ebben az esetben is jelentős összefüggést mutattak a vizsgált tényezők között: a meleg, elfogadó szülői nevelési stílus esetében a serdülők negatív családtervezési gondjaikkal szülőikhez fordulnak elsőként ($\chi^2 = 13,46$, $p = 0,0091$) és kevésbé félnek szüleikkel a fogamzásgátlás kérdéseiről is beszélni ($\chi^2 = 17,843$, $p < 0,001$). Azok a serdülők, akik soha nem szorongtak, féltek az említett témakörrel kapcsolatban szüleiknek kérdéseiket feltenni azoknak 89,8% meleg, elfogadó, míg 10,2% vegyes nevelési módot alkalmazó családi környezetben nevelkedik (5. ábra).

5. ábra. „Félsz beszélni szüleidnek a szexualitással, fogamzásgátlással kapcsolatos kérdéseidről” item és a szülők nevelési stílusának összefüggés vizsgálata (N=144)



Megbeszélés, következtetés

A hatékony iskolai és családi szexedukáció megalapozza a fiatalok tudását, felkészíti őket a párkapcsolatra az ezzel kapcsolatos nehézségekre, valamint csökkenti a felelőtlen szexuális kapcsolatok létesítését (Devosa et al., 2016). Az iskolák jelentős szerepet játszanak az egészséggel kapcsolatos értékek formálásában és az egész életre kiható egészséget befolyásoló minták kialakításában (Petőné Csima & Harjánné Brantmüller, 2010.; Petőné Csima, 2011.; Karácsony, Nemes, & Harjánné Brantmüller, 2015.; Karácsony & Máté-Póhr, 2020.; Hideg, 2020a, 2020b). Kutatásunkban a serdülők közel 100%-a részesült szexuális felvilágosításban általában több csatornán keresztül, a minta felének mind a szülő, mind a szakember is adott ismeretet a fogamzásgátlás témakörén belül, melyet a bevezetőben említett több kutatás is igazolt. Nagyon fontos lenne, hogy mind a szülők, mind a szakemberek ne csak a serdülőkor biológiai változásairól, hanem az érzelmi fejlődésről is tájékoztassák a fiatalokat (Stefán, 2014), a szexualitással együtt járó veszélyek kivédéséről, Humán-papilloma vírus fertőzés megelőzéséről, a szűrővizsgálatok jelentőségéről is (Karamánné Pakai et al., 2008; Vajda et

al., 2014a, 2014b; Millei et al., 2015). A tudás bővítése mellett a felelősségteljes magatartás kialakítása is szükséges. Eredményeink alapján a szülők tájékoztató tevékenysége független volt a szülők nevelési stílusától. Az információt nyújtó személye nem befolyásolta a fogamzásgátlással kapcsolatos tudásszintet. A fiatalok 1/3-a a fogamzásgátlással kapcsolatban kérdéseit félt feltenni szüleinek jellemzően a téma tabu jellege és a szégyenérzet miatt. Ha a fiatal nem szorongott a negatív családtervezésre irányuló problémáival szüleihez folyamodni, akkor a szülő volt az az első segítő, akihez bizalommal fordult ($p < 0,05$) és nyíltan tudott vele beszélni ($p < 0,05$), ellenben az online tér és a barátok jelentették többségében a támogatást. A szülővel való nyílt kommunikáció jelentősen nem befolyásolta a fiatalok fogamzásgátlással kapcsolatos tudását ($p > 0,05$). Vizsgálatunkban a szülők $\frac{3}{4}$ -enél meleg, elfogadó nevelési stílust mértünk, mely utat nyitott a tanulók fogamzásgátlással kapcsolatos beszélgetéseinek, nagyobb arányban fordultak elsőként szüleikhez ($p < 0,05$), nem félték kérdéseiket feltenni ($p < 0,05$), több forrásból is próbáltak információt gyűjteni ($p < 0,05$), többféle fogamzásgátlási módszert is ismertek ($p < 0,05$), de tudásszintjüket ez jelentősebb mértékben nem befolyásolta ($p > 0,05$). Megállapítható, hogy a szülők nevelési stílusa nagymértékben befolyásolja a fiatalok szexuális nevelését, melyet Csatlós és munkatársai kutatása is megerősített (Csatlós, Pukánszky & Németh, 2014). A család az elsődleges társadalmi környezet, amelyben a gyermekek szexuális szocializációja kezdődik. A szülőknek kulcsszerepük van fogamzásgátlási módszerekkel kapcsolatos tájékoztatásban ezen keresztül a fiatalok fogamzásgátláshoz való hozzáállásának kialakításában is. Jövőbeni feladat a szülők fogamzásgátlással kapcsolatos ismereteinek frissítése, megerősítése. Sipos és munkatársai kutatása alapján a szakorvosok véleménye is az, hogy a szülőknek támogatás szükséges gyermekeik szexuális felvilágosítása során (Sipos et al., 2015). Fontos a szülők figyelmét felhívni arra, hogy a gyermek előtt soha ne legyen tabu a szexualitás, próbálják természetesen kezelni a témát.

Vizsgálati eredményeink alapján elmondható, hogy a szülők feladatot vállalnak gyermekeik fogamzásgátlással kapcsolatos tudásbővítésében nevelési stílustól függetlenül. Ellenben a szülők nevelési stílusa nagymértékben befolyásolja a serdülők fogamzásgátlással kapcsolatos tudását. A meleg, elfogadó nevelési stílus a serdülők kérdéseinek, további segítőforrásoknak utat nyit a helyes válaszok és megoldások megtalálásához. Ez alapján elmondható, hogy fontos lenne a szülő gyermek közti reciprok bizalmi kapcsolat és a nyílt kommunikáció kialakítása, illetve a családon belüli kommunikáció fejlesztése (Ngwenya, 2016), hiszen a szülők elsődleges információforrások és támogató erőforrások gyermekeik szexuális oktatásában és nevelésében.

Irodalomjegyzék

- Akers, A., Schwarz, E., Borrero, S., Corbie-Smith, G. (2010). Family Discussions About Contraception and Family Planning: A Qualitative Exploration of Black Parent and Adolescent Perspectives. *Perspect Sex Reprod Health*, 42 (3), 160-167.
- Csatló R., Pukánszky J., & Németh A. (2014). Szülői nevelés hatása a serdülők szexuális magatartására. *Védőnő*, 24 (4), 14-18.
- Devosa I., Kozinszky Z., Vanya M., Szili K., Fáyiné Dombi A., Barabás K. (2016). Szegedi egyetemi hallgatók ismeretei a megbízható fogamzásgátlásról és a szexuális úton terjedő betegségekről. *Orvosi Hetilap*, 157 (14), 539-546.
- Erős E. (2018.). Szexuális nevelés ma: Jó irányba haladunk? *Védőnő*, 28 (5), 26-28.
- Gritz A. (2008.). Serdülő fiatalok szexuális kultúrájának felmérése és szex-edukációs programjai Budapest XVII. kerületében. *Egészségfejlesztés*, 49, (5-6), 19-25.
- Hernán, M. D., Ferraris, S., Langsam, M. (2018.). Young population, sexually-transmitted diseases and rights. National and regional scenario in Argentina. *Cien Saude Colet* (23), 2835-2848.
- Hideg, G. (2020a). *A fair play múltja, jelene és értéke*. Budapest: Fakultás.
- Hideg, G. (2020b). Általános iskolások és egyetemisták példaképválasztásának változásai. In Kozma T., Juhász E., & Tóth P. (szerk.), *Tanulás és innováció a digitális korban* (p. 62). Budapest: Magyar Nevelés- és Oktatáskutatók Egyesülete (HERA).
- Jäger A., & Tigyiné Pusztafalvi H. (2013). Szexuális magatartás vizsgálat a középiskolások körében. *Egészség-Akadémia*, 4 (1), 50-58.
- Kalina, O., Madarasova, A., Klein, D., Jarcuska, P., Orosova, O., Reijneveld, S., & Dijk, J. (2013). Mother's and father's monitoring are more important than parental social support regarding sexual risk behaviour among 15 years old adolescents. *European Journal of Contraception and Reproduction Health Care*, 18 (2), 95-103.
- Karácsony I., & Benkő B. (2020). Pszichoszociális erőforrások (Antonovsky salutogenetikus modellje alapján) és a szabadidőben végzett testmozgás kapcsolatának vizsgálata 16-18 éves fiatalok körében. In Varga Z., Komáromy M., & Csákvári T. (szerk.), *III. Zalaegerszegi Egészségturizmus Konferencia Tanulmánykötet* (pp. 72-81). Zalaegerszeg.
- Karácsony I., & Máté-Póhr K. (2020). Az iskola pszichoszociális komponenseinek és a rizikómagatartás - egészségmagatartás összefüggésének vizsgálat gimnáziumi tanulók körében. In Józsa K. (szerk.), *Neveléstudomány-válaszlehetőségek az új évezred kihívásaira* (p. 152). Gödöllő: Szent István Egyetem.
- Karácsony I., Nemes A., & Harjáné Brantmüller É. (2015). Netfogyasztási szokások veszélye középiskolás fokon. In Nagyházi B. (szerk.), *Nevelés és tudomány, neveléstudomány a 21. században. Tanulmánykötet* (pp. 308-321). Kaposvár: Kaposvári Egyetem Pedagógiai Kar; Sopron: Nyugat-magyarországi Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Kar.
- Karamánné Pakai A., Németh K., Fekete J., Mészáros L., Dér A., Doms R., ... & Balázs P. (2008). A méhnyakrák-szűrés eredményességét befolyásoló tényezők - egy felmérés tükrében. *Nővér*, 21 (2), 3-9.
- Kiss-Kondás D. (2021.). Szexuális kultúra vizsgálata miskolci középiskolás diákok körében. *Multidiszciplinális Tudományok*, 11 (2), 345-351.

- Lajkó A., Nagy B., & Németh A. (2014). Az első szexuális élmény jelentősége serdülőkorban. *Védőnő*, 24 (1), 16-21.
- Millei K., Vajda R., Kívés Z., Máté O., & Pakai A. (2015). HPV-fertőzéssel kapcsolatos ismeretek vizsgálata édesanyák és leányaik körében. *Egészségfejlesztés*, 56 (3), 9-16.
- Ngwenya, S. (2016). Communication of reproductive health information to the rural girl Khild in Filabusi, Zimbabwe. *African Health Sciences*, 16 (2), 451-461.
- Pakai A., & Kívés Z. (2013). Kutatásról ápolóknak. Mintavétel és adatgyűjtési módszerek az egészség tudományi kutatásokban. *Nővér*, 26 (3), 20-43.
- Petőné Csima M. (2011.). A szubjektív életminőség és az egészségmagatartás vizsgálata középiskolások körében. In Barkóczy, L., & Hajdicsné Varga, K. (szerk.), *Nevelés és társadalom: Hagyomány és megújulás* (pp. 241-253). Kaposvár: Kaposvári Egyetem Pedagógiai Kar.
- Petőné Csima M., & Harjáné Brantmüller É. (2010). Az iskolai egészségnevelés szerepe a leendő életminőség formálásában. In Kadocsa L. (szerk.), *A Tudomány Hete a Dunaújvárosi Főiskolán "Határok nélkülitudomány. Kihívások és lehetőségek a tudományterületek határán"*. Dunaújváros: Dunaújvárosi Főiskola.
- Póhr K., Gyenge N., Komlósi K., & Karácsony I. (2019). Pozitív családtervezéssel kapcsolatos ismeretek. *Egészségfejlesztés*, 60 (2), 18-28.
- Rácz P., & Németh A. (2015.). A fogamzásgátlással kapcsolatos ismeretek és a párkapcsolatról alkotott vélemények felmérése különböző iskola típusokban. *Egészségfelylesztés*, 56 (1-2), 38-46.
- Simich R. (2016). Az Y-generáció prevenció igényei és a védőnők családi életre nevelési feladatai: A védőnők jelenlegi szerepe és jövőbeni lehetőségei az iskolai egészségnevelésben c. elemzés alapján. *Védőnő*, 26 (3), 40-42.
- Sipos E., Veszprémi B., Füge K., & Tóth Á. (2015). Módszerek és elérési utak vizsgálata a 16-17 évesek körében az abortuszok számának csökkentése érdekében. *Magyar Nőorvosok Lapja*, 78 (2), 99-105.
- Stefán Á. (2014). Tizenévesek ismeretei a fogamzásgátlásról: A védekezés ismereteinek megközelítése férfi szemmel. *Ápolásügy*, 28 (4), 15-19.
- Vajda R., Karamánné Pakai A., Éliás Z., Sélleyné Gyúró M., Tamás P., Várnagy Á., & Kívés Z. (2014a). aA méhnyakrákkal kapcsolatos ismeretek és szűrővizsgálaton való részvételi mutatók vizsgálata. *Lege Artis Medicinae*, 24 (3), 118-225.
- Vajda R., Kívés Z., Éliás Z., Sélley Gyúró M., Tamás P., Várnagy Á., & Karamánné Pakai A. (2014b). A humán papillómavírussal (HPV) kapcsolatos attitűdvizsgálat. *Magyar Nőorvosok Lapja*, 77 (3), 18-25.
- Varga-Tóth A., Németh G., & Paulik E. (2019). A szexuális nevelésről orvosi szemmel a hazai adatok és a nemzetközi irányelvek tükrében. *Orvosi Hetilap*, 160 (13), 494-501.
- Vivancos, R., Abubakar, I., Phillips-Howard, P., & Huntere, R. (2013.). School-based sex education is associated with reduced risky sexual behaviour and sexually transmitted infections in young adults. *Public Health*, 127 (1), 53-57.

Köszönetnyilvánítás

A kutatást az Emberi Erőforrások Minisztérium Emberi Erőforrás Fejlesztési Operatív Programja finanszírozta és támogatta, a Pécsi Tudományegyetem EFOP-3.6.1.-16-2016-00004 Átfogó fejlesztések a Pécsi Tudományegyetemen az intelligens szakosodás megvalósítása érdekében című pályázat keretében. A projekt az Európai Unió támogatásával, az Európai Szociális Alap társfinanszírozásával valósul meg.

Környezeti neveléshez: A Világ Legnagyobb Tanórája

Bárány Edit

**Eszterházy Károly Katolikus Egyetem
Neveléstudományi Doktori Iskola, Eger
sziebaranyedit@gmail.com**

A mai pedagógiai, didaktikai változások kapcsán egyre hangsúlyosabbá válik a cselekedtető módszerek alkalmazása a közoktatásban (Teperics et al., 2015; Homoki & Vasas, 2021). Ezzel kapcsolatban tavasszal részt vettem a Fenntarthatósági Témahét 2021. pedagógusképzésén, és a felkínált lehetőségek közül a Fenntartható Divat Program megvalósításába kapcsolódtunk be az iskolánkkal. A gyerekek aktívan részt vettek, és élményekkel gazdagodtak a megvalósítás során. Ez adta az ötletet, hogy *A Világ Legnagyobb Tanórája* projekt keretében tartsuk meg (honlapja: <https://www.avilaglegnagyobbktanoraja.hu/>) a Kötelező komplex természettudományos tantárgyunkat 2021 október 14-én a 9.c technikai osztályban a Budapesti Gazdasági SZC Dobos C. József Vendéglátóipari Technikum és Szakképző Iskolában. Ezek a benyomások alapozták meg a jelen tanulmányban leírtakat.

Tanulmányomban először röviden bemutatom a környezeti nevelés lehetőségeit napjainkban és a fenntarthatóság pedagógiáját. Ezt követően bemutatom a Világ Legnagyobb Tanórája kezdeményezést és annak a céljait, illetve azt hogyan valósult meg ez a projekt az iskolánkban. Diákjaimmal kérdőívet és kvízt is kitöltettem, s ezek alapján mutatom be azt, hogy ők mit gondolnak a klímaváltozásról és az ökológiai válságról, számukra miért fontos ez a témakör 2021-ben, illetve a kvíz alapján megtudhatták, hogy hogyan használhatják a leghatékonyabban a képességeiket arra, hogy megvédjék a környezetüket.

A környezeti nevelés napjainkban és a fenntarthatóság pedagógiája

Megállapíthatjuk, hogy a környezeti nevelésnek a jelentéstartománya napjainkban annyira kibővült, hogy a céljai a fenntarthatóság eléréséhez kapcsolódtak, s ezért érdemes volt bevezetni egy új fogalmat, a fenntarthatóság pedagógiáját (Havas, 2000).

Azt is elmondhatjuk fenntartható fejlődés az ENSZ átfogó paradigmája. A fenntartható fejlődés koncepciója az 1987-es Brundtland-jelentésben fogalmazódott meg: „*a fenntartható fejlődés olyan fejlődés, amely kielégíti a jelen generációinak szükségleteit anélkül, hogy veszélyeztetné a jövő generációk szükségleteinek kielégítését*” (UNESCO, 2012:5).

A fenntarthatóság pedagógiája a remény paradigmája (Wheeler & Bijur, 2001). Azt is elmondhatjuk, hogy már a környezeti nevelés és a

fenntarthatóság pedagógiája szükséges ahhoz, hogy az emberiség bármilyen – elsősorban a jövőben való - reménye valóra váljon. Ha röviden szeretnénk megfogalmazni, akkor elmondhatjuk, hogy a XXI. században a környezeti nevelés nem arról szól, hogy hogyan védhetnénk meg a környezetet, hanem arról, hogy hogyan védhetnénk meg magunkat. Ezért jobb is a fenntarthatóság pedagógiája kifejezés, mert ez nem a környezet, hanem az egész emberiség fenntarthatóságára vonatkozik, beleértve a természeti folyamatok mellett a gazdasági és társadalmi folyamatokat is.

A fentiek alapján azt is megállapíthatjuk, hogy a fenntarthatóság pedagógiájának a céljai ugyanazok, mint a környezeti nevelés céljai, s az új fogalom bevezetése „csak” hangsúlyeltolódást jelent (Varga, 2004).

A fenntarthatóság pedagógiáját be lehet illeszteni az iskolák tantervébe. Az iskoláknak meg kell határozniuk, hogy milyen ismeretek és problémák álljanak a fenntarthatóság középpontjában. A fenntarthatóságnak három szférája van:

1. környezet,
2. társadalom,
3. gazdaság.

Az iskolának azt kell eldöntenie, hogy a meglévő fenntarthatósági problémák közül melyeket építi be a tantervbe (például klímaváltozás, biológiai sokféleség, egyenlőség és szegénység stb.) Fontos lenne az is, hogy az iskola a nemzeti vagy helyi fenntarthatósági célokat építse be a tantervbe (UNESCO, 2012).

Fontosnak tartom bemutatni azokat a pedagógiai módszereket is, amelyek a fenntarthatóságra nevelésben megjelenhetnek. Ezek a módszerek arra ösztönzik a tanulókat, hogy nyugodtan tegyenek fel kérdéseket, gondolkozzanak kritikusan, elemezzenek és ezek alapján hozzák meg a döntéseiket. Ha ezeket a módszereket alkalmazzuk a tanítás során, akkor a hagyományos, tanárközpontú tanórákból tanulóközpontú órák lesznek, s nem a memorizáláson lesz a hangsúly, hanem a részvételen. Ezek a módszereket helyi, azaz problémaalapú módszereknek nevezzük (Csapó, 2003). A fenntarthatóságra nevelésben megjelenő módszerek a diákokat kritikai gondolkodásra, társadalomkritikára tanítják meg. Ezek a módszerek valamilyen művészeti formára, például színdarabra, zenére, rajzolásra épülnek. Céljuk az, hogy pozitív változást érjenek el, és fejlesszék a tanulók társadalmi igazságérzetüket, és egy közösség jobb tagjaivá váljanak. Négy tanulási technika segíti ezt:

1. szimuláció: Olyan tanítási/tanulási forgatókönyv, amelyben a tanár meghatározza azt a kontextust, amelyben a tanulóknak dolgozniuk kell. Pl. a diákok elképzelik, hogy egy halászfaluban élnek, és hogyan kezeljék fenntartható módon a halállományt.
2. osztálymegbeszélés: Az osztálymegbeszélés lehetőséget nyújt arra, hogy az információáramlás a hagyományos tanár-diák mellett a tanulók között és a diákoktól a tanár felé is végbe menjen.
3. problémaelemzés: A problémaelemzés a közösség előtt álló ügyek környezeti, társadalmi, gazdasági és politikai gyökereinek feltárásának strukturált technikája.

4. történetmesélés: A történetmesélés abban segít, hogy a fenntarthatósági problémákat leírják és illusztrálják, és sokkal életszerűbb lesz, mintha azokat a problémákat csak a tankönyvben olvasnák el (UNESCO, 2012; Csapó, 2003).

Az a legjobb, ha a fent említett négy pedagógiai módszert kombinálva használjuk a fenntarthatóságra nevelésben. Megállapíthatjuk, hogy az oktatás számára az éghajlatváltozás jelei kihívást jelentenek. Nekünk, pedagógusoknak kell megismertetni a tanulókkal, hogy mi klímaváltozás folyamatának a lényege, melyek a következményeik, és mit tehetünk azért, hogy ez a változás minél kisebb és lassúbb legyen. A klímaváltozással való foglalkozás az iskolákban abban segít, hogy a diákok elkezdjenek olyan témakörökkel is foglalkozni, mint például az időjárási szélsőségek, a fotoszintézis feltételei, a városi hősziget-hatás, mit jelent az, hogy Magyarország területének medence-jellege van stb. A környezeti elvek a tanulók döntéseiben fontos szerephez jutnak. De ha elkezdünk foglalkozni a klímaváltozással, akkor más, kapcsolódódó problémák is előkerülnek, mint például az ózon pajzs vékonyodása, a városi légszennyezettség, maga a fenntartható fejlődés és a megújuló és környezetkímélő energiák (Mika, 2015).

Mivel jómagam a Budapesti Gazdasági SZC Dobos C. József Vendéglátóipari Technikum és Szakképző Iskolában tanítok, ezért fontosnak tartom bemutatni a környezeti nevelés (fenntarthatóság) lehetőségeit a szakképzésben. Nagyon fontos, hogy a környezeti nevelésnek kiemelt helyet kell biztosítani a szakképzésben is. Kötelező komplex természettudományos tantárgy van technikumi képzésben, szakképzésben Természettudomány tantárgy. Fontos, hogy a mi iskolánkban nem képeznek környezetvédelmi jellegű szakmákat, de a környezeti ismereteket beépítettük a szakmai tananyagok korszerűsítéseibe. Vagyis bármilyen szakmáról is legyen szó, fontos hogy a szakma művelőjének (jelen esetben a szakácsnak, cukrásznak, pincérnek) ismernie kell az alkalmazott technológia környezeti hatásait, és bizony fontos belátnia, hogy a negatív környezeti hatású eljárások szakmai szempontból sem elfogadhatók. Urbanovszky (2010) azt ajánlja, hogy a nem környezetvédelmi jellegű szakmát tanulók számára olyan környezeti modulokat kell kínálni, amelyek a hagyományos iskolai keretektől, azaz például a tanítási órától eltérő formában végrehajthatók, például projekt módszerrel (Urbanovszky, 2010). Ez a mi iskolánkban meg is valósult például a Krókusz projekt kapcsán. A Krókusz Projekt a HETI és a Szembenézés projektje. Ez egy több éve működő és hatékony történelmi ismeret-és személyiségfejlesztő emléksorozat (Szembenézés, 2020).

Lényeges, hogy a környezettudatos gondolkodás kialakítása nemcsak a szaktárgyi pedagógusok feladata, hanem minden pedagógus közös érdeke kell, hogy legyen, és az ebben szerepet játszó pedagógusoknak kell együttműködni annak érdekében, hogy elvárható legyen az mindenkitől, azaz a társadalom többi tagjától is (Homoki & Sütő, 2012).

A Világ Legnagyobb Tanórája kezdeményezés és célja

Az ENSZ 2015 szeptemberében indította útjára a „Project Everyone” kampányát. A Világ Legnagyobb Tanórája az első olyan világszintű oktatási projekt, amely segítségével a gyerekek megismerik a fenntartható fejlődést szolgáló globális célokat, azaz az alábbiakat:

1. A szegénység felszámolása
2. Az éhezés megszüntetése
3. Egészség és jólét
4. Minőségi oktatás
5. Nemek közötti egyenlőség
6. Tiszta víz és alapvető köztisztaság
7. Megfizethető és tiszta energia
8. Tisztességes munka és gazdasági növekedés
9. Ipar, innováció, infrastruktúra
10. Egyenlőtlenségek csökkentése
11. Fenntartható városok és közösségek
12. Felelős fogyasztás és termelés
13. Fellépés az éghajlatváltoztatás ellen
14. Óceánok és tengerek védelme
15. Szárazföldi ökoszisztémák védelme
16. Béke, igazság és erős intézmények
17. Partnerség a célok eléréséhez (Homoki, Sütő & Mika, 2017).

Az UNESCO egy olyan kiadványt állított össze, amelyben sorra veszi azokat a lehetőségeket, amelyek segítik a pedagógusokat abban, hogy hogyan használják az oktatásban a fenntarthatóságra nevelést a Globális Célok eléréséhez (UNESCO, 2017).

Ahogy fentebb a felsorolt globális céloknál láthattuk ezek a célok a társadalom kiemelt problémáira kínálnak megoldást, arra, hogy a mélyszegénységet felszámolják, megteremtsék az esélyegyenlőséget és biztosítsák a minőségi oktatást, valamint a környezet védelmét (Homoki, Sütő & Mika, 2017).

Az UNESCO megfogalmazza, hogy a fenntartható fejlődési célokban a fenntarthatóbb világért az egyéneknek kell a fenntarthatósági változás döntéshozóivá válniuk. S ehhez az oktatás kulcsfontosságú, ugyanis a diákoknak olyan ismeretekre, készségekre és értékekre van szükségük, amelyek segítségével hozzájárulnak a fenntartható fejlődéshez. Az UNESCO hangsúlyozza, hogy azért szükséges az oktatás a fenntartható fejlődés eléréséhez, mert a diákokat felhatalmazza arra, hogy felelősségteljes döntéseket hozzanak, és azok alapján is cselekedjenek a környezet védelme, a társadalmi igazságosság és a jövő generációi érdekében (UNESCO, 2017).

A Világ Legnagyobb Tanórája Magyarországon

Magyarország már a kezdetektől, azaz 2015 óta csatlakozott a Világ Legnagyobb Tanórája kezdeményezéshez, ugyanis a szervezők már az elején felkérték rá Magyarországot. 2021-ben az Emberi Erőforrások Minisztériuma támogatásával valósult a Világ Legnagyobb Tanórája Magyarországon a PontVelem Nonprofit Kft, szervezésében 2021. október 4-e és 8-a között. Minden tanévben egy-egy téma kerül a középpontba. 2021-ben ez a tanulmányomban is bemutatott globális célok közül a 4., azaz a Minőségi oktatás és a 13., azaz Fellépés az éghajlatváltozás ellen célokkal ismerkedtek meg a diákok. A program nyitórendezvényén a magyarországi köztársasági elnöknek volt egy rendhagyó tanórája, amelyet online közvetítettek (A Világ Legnagyobb Tanórája honlapja, 2021).

A világ legnagyobb tanórája az iskolánkban

Magam A Világ Legnagyobb Tanórája közül a 8-16 éveseknek valót választottam, amely oktatócsomagnak a Legyél te is klímavédő! a címe. A világ legnagyobb tanórája keretében tartottuk meg a Kötelező komplex természettudományos tantárgyunk tanóráját 2021 október 14-én a 9. c technikumban, órarend szerint az 5-6. órában a Budapesti Gazdasági SZC Dobos C. József Vendéglátóipari Technikum és Szakképző Iskolában.

Tematikai egység a halmazok voltak (Gázok, folyadékok, halmazállapot-változások, az időjárás elemei). Tanórám keretein belül kitértem arra, hogy a klímaváltozás és az elemciklusok felborulásának hatása sajnos kiszámíthatatlan az emberiségre nézve, ugyanis a „meglepetések”, amelyeket nevezhetünk nem várt hatásoknak is, egyre gyakoribbak. S úgy szemléltettem a diákoknak ezt, hogy felkeltse az érdeklődésüket, ugyanis a nagy földi laboratórium kísérlet egyre izgalmasabb. De ez nem egy olyan téma, hogy ha nem sikerül a kísérlet, akkor továbblépünk, mert nincs hova, ugyanis a Naprendszer és a Tejútrendszer benépesítése egy irracionális, azaz scifibe illő terv. Évente 84 millió embert (!) kellene „kilőni” valahová, de ugye az amerikai adatok alapján is láthatjuk (Vida, 2004), hogy egy Holdra szállás is milyen költséggel jár, ezt az emberiség képtelen lenni finanszírozni, még ha meg is lenne, hogy hová menjen. A diákokkal megismertettem Cseke Zoltán Mese a harmadik évezredről című könyvét is (Vida, 2004).

A diákokkal részletesen megismertettem a klímaváltozást előidéző tényezőket, azaz az alábbiakat: 1. üvegházhatás: Megtudhatták, hogy a légkörben jelen lévő CO₂ nagyon fontos szerepet játszik a Föld gyorsabb felmelegítésében. Azt is részletesen átbeszéltük, hogy „a gázok a sugárzási energiát abszorbeálják és azokat csak a meghatározott hullámtartományban adják le. A CO₂-nek a hosszúhullámú, az infravörös visszasugárzásban van az abszorpciós sávja, ezért nem engedi távozni a

Földre bocsátott infravörös sugárzás jelentős részét” (Solymosi, 2019:35). Emiatt az üvegháznak foglya marad a hőenergia (Solymosi, 2019). 2. felmelegedés: Azt is megtudhattuk az óra keretein belül, hogy a gázburok visszaverve az infravörös sugárzást kialakítja az üvegházhatást, amely a bolygónk élhetővé válásának egyik fontos feltétele. A gázburok gázainak a mennyisége növekszik évtizedek óta: 30%-kal a szén-dioxidé, 100%-kal a metáné, 25%-kal a nitrogén-oxidé. Az, hogy a légkör CO₂-tartalma tovább növekszik-e, az energiafogyasztástól függ (Solymosi, 2019).

Összefoglalóul elmondtam a diákoknak, hogy a hőmérséklet-emelkedés egyik fontos jellemzője az, hogy a természetes eredetű gázok cseréjének üteme felgyorsult, és ez komoly hatással lesz a természeti környezet alkalmazkodóképességére (Solymosi, 2019).

A gyerekekkel kérdőívet is kitöltöttem A Világ Legnagyobb Tanórája Legyél te is klímavédő ajánlott óravázlat alapján, amit az 1. számú melléklet tartalmazott (UNICEF, 2021). Kérdőívemet összesen 30-an töltötték ki.

Az első kérdés az volt, hogy miért fontos a diákok számára, hogy a klímaváltoztatás és az ökológiai válság témaköréről tanulhassanak (nyílt kérdés). Az erre a kérdésre adott válaszok alapján megállapíthatjuk, hogy számukra fontos, hogy tudják, mi zajlik körülöttük (65%). A diákok szeretnék megvédeni a Földet, és arra töreksenek, hogy környezettudatosabbak legyenek (41%). Fontos számukra, hogy megtanulják, hogy hogyan tudnak többet tenni a bolygónkért és magukért. Emellett az is lényeges, hogy tanulságos következtetéseket tudjanak levonni, és tegyenek azért, hogy a jövőben minél jobb legyen a világ. A tanulók egyértelműen megállapították, hogy az, aki tanul a klímaváltoztatásról és az ökológiai válságról, azok másképp is fog gondolkodni (69%). A gyerekeknek most nagyon szüksége van, hogy erről tanuljanak és a megkérdezettek komolyan is veszik a témát, és mindenképpen tenni szeretnének valamit azért, hogy környezettudatosabb világban éljenek (56%). Engem is meglepett, hogy milyen felelősségteljesen gondolkoznak, és már azt szeretnék, ha a gyerekeik élhető világban éljenek. S azzal is egyértelműen tisztában vannak, hogy ők a jövő nemzedéke, és a következő jövő nemzedékének élete pedig rajtuk, a mostani tetteiken múlik. S a mostani helyzetet csak úgy tudják javítani, ha tisztában vannak a káros tevékenységeikkel.

A második kérdés az volt, hogy a tanulók szerint miért égetően fontos ez a téma 2021-ben és mi tette megkerülhetetlenné, erre a legtöbben azt válaszolták, hogy most már rengeteg a klímánkat terhelő tényező (68%), ezen kívül kevés az esőerdő és szemét van mindenhol (33%), olvad az Északi - és a Déli-sark is. Ráadásul a globális felmelegedés már egyre súlyosabb következményekkel jár, s erről az emberek tehetnek, mert egyre lustábbak lettek környezetvédelmi szempontból is. S mindennek a következményei a katasztrófák, hurrikánok, viharok, amelyek manapság egyre gyakoribbak. Sok tanuló itt is megjegyezte, hogy a következő generációnak nem lesz hol élnie, ezért kell már most változtatni, és ez a téma megkerülhetetlen, mert most kell cselekedni, különben katasztrófa lesz a világunkban 56%).

A harmadik kérdés arra kereste a választ, hogy kinek szeretnék elküldeni a klímavédelmi üzeneteiket, a legtöbben azt válaszolták, hogy politikusoknak (75%) (például miniszterelnöknek, kormánynak, miniszternek, polgármestereknek, államfőknek), mert ők azok, akik tehetnek az ügy érdekében valamit. Emellett viszont sok diák fontosnak tartja, hogy az átlagemberhez is eljusson az üzenete, mert mindenkinek meg kell hallania, hogy milyen veszélyhelyzetben élünk, és minden embernek már most tennie kell, hogy a környezeti katasztrófát megelőzzük, mert sajnos nagyon sokról az ember tehet. Aki törődik ezzel a problémával, annak hallania kell, hogy mennyi mindent lehet tenni. A mellékletek a következők voltak:

1. melléklet: Fiatal klímaaktivisták gondolatai (UNICEF, 2021:5-6)
2. melléklet: Mit jelent a klímavédelmi oktatás? Mitzi Jonelle Tan válasza (UNICEF, 2021:7)
3. melléklet: Miért most kell felszólalnunk azért, hogy tanulhassunk a klímavédelemről? (Joe Brinde klíma-aktivista véleménye) (UNICEF, 2021:8)
4. melléklet: Inspiráló történetek a világ minden tájáról (UNICEF, 2021:9)

A 2-5. számú mellékletek kapcsán a megfigyelés módszerét alkalmazva az a tapasztalatom, tetszett nekik, hogy a saját korosztályuk osztotta meg velünk a tapasztalatokat, gondolatokat. Ahol konkrét név, vagy adat volt kérték, hogy megnézhessek telefon segítségével, aktív nyomozásba kezdtek, mert nagyon felkeltette az érdeklődésüket, hogy tényleg valósak-e az információk.

A 2. számú melléklet alapján az aktivisták gondolatatinak önálló elolvasása után, közösen megbeszéltük ezek tartalmát, kitűzött céljaikat. Majd kis csoportokba rendeződött az osztály, és így folytatták tovább a munkát.

A 3. számú melléklet segítségével közösen elemeztük miért fontos a klímavédelmi oktatás, hogyan segíthet az oktatás abban, hogy többet tegyünk bolygónk fennmaradásáért.

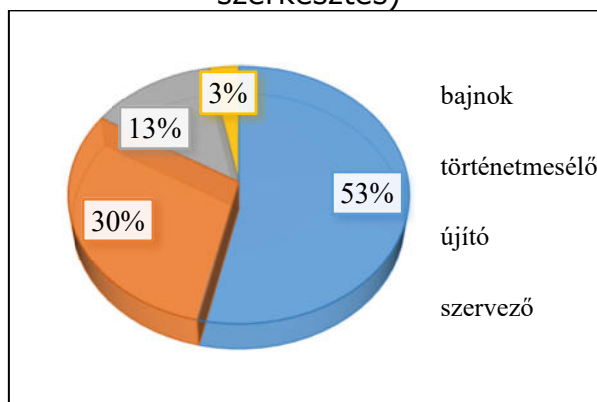
A 4. számú melléklet szerint a következőkben arról beszéltünk, miért váltak ezek a problémák napjainkban sürgetővé, a Földünkön jelenleg történő események konkrét példáin keresztül vezettük ezt le.

Az 5. számú melléklet mintájára építve lehetséges kommunikációs technikákról, kitartásról, és a példamutatás fontosságáról beszélgettünk. Tanulóimmal A Világ Legnagyobb Tanórája Legyél te is klímavédő ajánlott óravázlat 6-7. számú mellékletét is kitöltöttem, azaz a Változás te magad légy! kvízt.

Az eredmények alapján megállapíthatjuk, hogy a 30 fős osztályból a legtöbben, azaz 16-an (53%) bajnokok (C) (1. ábra). Őket az jellemzi, hogy elszántan és fáradhatatlanul küzdenek a globális célokért. Ők komolyan veszik a szerepüket, és büszkén vállalják, hogy törődnek a környezetükkel. Ezek a tanulók (személyes tapasztalatom is ezeket támasztja alá), hogy motiváltak és hisznek benne, hogy a változás velük kezdődik. Ezek a diákok

mindenekelőtt a saját tetteikre fókuszálnak, és csak ezt követően próbálnak hatást gyakorolni másokra.

1. ábra. a Változás te magad légy! kvíz eredményének összegzése (saját szerkesztés)



Ezt követi a történetmesélő (D), 9-en (30%) (1. ábra), így tudják a leghatékonyabban használni a képességeiket a kvíz alapján, hogy segítsenek megakadályozni a klímakatasztrófát. Ők lelkesek és empatikus történetmesélők, akik hisznek a történetek erejében és a kreativitás szerepében. Kreatív embereknek ismertem meg őket a tanórákon is, akik mindenkit meghallgatnak, mielőtt véleményt alkotnak, és úgy vélik, hogy az összes lehetséges nézőpontot érdemes górcső alá venni. Alaposan és józanul átgondolják, hogy hogyan használhatják a képességeiket az ökológiai válság ügyében, és meggyőződésük, hogy csakis együttes erővel lehet elérni a jelentős változásokat.

Négyen újítók (13%) (1. ábra) az osztályban, nekik a B jött ki. Ők azok, akik gondos szervezők, és mindig odafigyelnek a részletekre. Nem ijednek meg a klímaváltozás jelentette fenyegetéstől, és mindig valóra váltják az elképzeléseiket. Órákon is ilyeneknek ismertem meg ezeket a diákokat, akik szívesen támasztanak alá véleményeket számokkal, tényekkel és adatokkal. Igaz, hogy nem ők a leghangosabb élharcosok, de ötleteik és érveik egy nap alatt megváltoztatják a világot (UNICEF, 2021:11).

Egy valaki (3%) (1. ábra) az osztályban szervező, neki az A jött ki. Ő elszánt és szenvedélyes klímaharcos, aki képes rávenni a barátait, rokonait és ismerőseit, hogy csatlakozzanak a küldetéshez. Ezt a diákot én is olyannak ismertem meg, aki szeret a klímaváltozásról beszélni, és magabiztosan képviseli a nézeteit. Ő az, aki nem fél felelősségre vonni másokat és a számára fontos ügyekre irányítani a figyelmet (A Világ Legnagyobb Tanórája, 2021).

A kérdőív és a kvíz alapján egyértelműen megállapíthatjuk, hogy a felmért osztály diákjai számára fontos, hogy tudják, mi zajlik körülöttük. A tanulók szeretnék megvédeni a Földet és arra törekszenek, hogy környezettudatosak legyenek. A diákok egyértelműen megállapították, hogy az, aki tanul a klímaváltozatról és az ökológiai válságról, azok másképp is fognak gondolkodni. Felelősségteljesen gondolkodnak nemcsak a saját, hanem már a jövőbeli gyerekeik jövőjéről is, s mindnyájan

egyértettettek abban, hogy most kell cselekedni, ha egy élhetőbb jövőt szeretnének. Az önálló írások és gondolatok megosztása, értékelése után üzeneteiket, gondolataikat akár weboldalon is megoszthatják, illetve csatlakozhatnak A világ legnagyobb tanórája további kísérőprogramjaihoz is.

Összegzés

A Világ Legnagyobb Tanórája az első olyan világszintű oktatási projekt, amely segítségével a gyerekek megismerik a fenntartható fejlődést szolgáló globális célokat. Hazánk már a kezdetektől, azaz 2015 óta csatlakozott a Világ Legnagyobb Tanórája kezdeményezéséhez, ugyanis a szervezők már az elején felkérték rá Magyarországot.

A Világ Legnagyobb Tanórája keretében tartottuk meg mi is a Kötelező komplex természettudományos tantárgyunk tanóráját 2021 október 14-én a 9. c technikumban, órarend szerint az 5-6. órában a Budapesti Gazdasági SZC Dobos C. József Vendéglátóipari Technikum és Szakképző Iskolában.

A diákokkal kérdőívet és kvízt töltettem ki, amely alapján megállapíthatjuk, hogy fontos a diákok számára, hogy a klímaváltoztatás és az ökológiai válság témaköréről tanulhassanak. A tanulók egyértelműen megállapították, hogy az, aki tanul a klímaváltoztatásról és az ökológiai válságról, az másképp is fog gondolkodni. A kvíz alapján elmondhatjuk, hogy az általam tanított diákok legtöbbször elszántan és fáradhatatlanul küzd a globális célokért. Ők komolyan veszik a szerepüket, és büszkén vállalják, hogy törődnek a környezetükkel. A tanulmányomban bemutatott modern módszerekkel (szimuláció, osztálymegbeszélés, problémaelemzés, történetmesélés) való tanulás azért hatékonyabb, mert ezek a módszerek a diákokat kritikai gondolkodásra, társadalomkritikára tanítják meg, ami a fenntarthatóságra nevelésben nélkülözhetetlen. Ezeknek a modern módszereknek - amelyeket a Világ Legnagyobb Tanórája projekt keretén belül is alkalmaztunk - az a céljuk, hogy pozitív változást érjenek el, és fejlesszék a tanulók társadalmi igazságérzetüket, és egy közösség jobb tagjaivá váljanak.

Irodalomjegyzék

- Csapó B. (2003). A pedagógiai értékeléstől a tanítás módszereinek megújításáig: diagnózis és terápia. *Új Pedagógiai Szemle*, 53 (3), 12-27.
- Havas P. (2000). A fenntarthatóság pedagógiájáról. In Nanszákne Cserfalvi I. (szerk.), *A fenntarthatóság pedagógiája* (pp. 3-12). Debrecen: Kölcsey Ferenc Református Tanítóképző Főiskola.
- Homoki E., & Sütő L. (2012). Környezettudatos gondolkodás vizsgálata nyíregyházi középiskolák 9. évfolyamán. In *Tiszteletkötet Dr. Kormány Gyula egyetemi magántanár 80.születésnapjára* (pp. 177-189). Nyíregyháza.
- Homoki E., & Vasas Sz. (2021). A természetjárás szerepe a környezetismeret oktatásában. *Acta Universitatis: Sectio Paedagogica - Acta Universitatis de*

- Carolo Eszterházy Nominatae. Sectio Paedagogica= Az Eszterházy Károly Egyetem tudományos közleményei. Tanulmányok a neveléstudomány köréből*, (44), 163-177.
- Homoki E., Sütő L., & Mika J. (2017). A Fenntartható Fejlődési Célok (2016-2030) hasznosítása a földrajz felsőoktatásban. In Fodorné Tóth K. (szerk.), *Felsőoktatás, életen át tartó tanulás és az ENSZ fenntartható fejlesztési célok megvalósítása* (pp. 66-79). Budapest: MELLearn Egyesület.
- Mika J. (2015). A klímaváltozás szerepe a környezeti oktatásban és nevelésben. In Mika J., & Pajtókné Tari I. (szerk.), *Környezeti nevelés és tudatformálás. Tanulmányok az Eszterházy Károly Főiskola műhelyeiből* (pp. 123-135). Eger: Líceum.
- Solymosi P. (2019). A globális klímaváltozásról az olvasóknak. *Növényvédelem*, 80 [55] (1), 37.
- Szembenézés Alapítvány (2020). *Krókuszt Projekt*. Letöltés <https://www.szembenezes.hu/ifjusagi-projektek/krokuszt-projekt/index.php?nav=download> [2021.11.14].
- Teperics K., Sütő L., Homoki E., Németh G., & Sáriné Gál E. (2015). *Földrajztanítás: Válogatott módszertani fejezetek*. Debrecen: Debreceni Egyetemi Kiadó.
- UNESCO (2012). *Oktatás a fenntartható fejlődés szolgálatában: Forrásgyűjtemény*. [Tanulási és tanítási eszköztár, 4]. [Magyar fordítás]. Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet.
- UNESCO (2017). *Fenntartható fejlődési célok oktatása*. [Magyar fordítás]. Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet.
- UNICEF (2021). *A Világ Legnagyobb Tanórója: Legyél Te is klímavédő! Korcsoport: 8-16 évesek*. Budapest: UNICEF Magyar Bizottság.
- Urbanovszky I. (2010). Szakképzés. In Vásárhelyi J. (szerk.), *Nemzeti Környezeti Nevelési Stratégia* (pp. 259-261). Budapest: Magyar Környezeti Nevelési Egyesület.
- Varga A. (2004). *A környezeti nevelés pedagógiai, pszichológiai alapjai*. [PhD értekezés]. Budapest: Eötvös Lóránd Tudományegyetem.
- Vida G. (2004). *Helyünk a bioszférában*. Budapest: Neumann Kht.
- Wheeler, K. A., & Bijur, A. P. (szerk.) (2001). *A fenntarthatóság pedagógiája – A remény paradigmája a XXI. századra*. Csömör: Tan-Sor Bt.

Tradíció és identitás

Néprajzi ismeretek közvetítése a magyarországi tanítóképzésben a XX. sz. elejétől 1990-ig

Vincze Tamás

Nyíregyházi Egyetem, Nyíregyháza

vincze.tamas@nye.hu

Tanulmányomban a magyarországi néprajztanítás történetének egyik izgalmas fejezetét, a tanítóképzőkben folytatott néprajzi ismeretközvetítés kilencven évét veszem górcső alá. Azért is érdemes körbejárni ezt a kérdést, mert aligha volt még egy pálya a tanítóin kívül, amelynek a képviselőitől olyan egyöntetűen elvárta volna a társadalom a néprajzi érdeklődést és az értékmentő-hagyományőrző tevékenységet. Az is elgondolkodtató, annak ellenére, hogy már a XIX. század végi tanítóképző intézeti tanárok között több kiváló néprajzos is volt (Bartalus István, Kiss Áron, Király Pál, Herrmann Antal), a néprajz még a XX. század elején sem vált a hivatalos tanítóképzős ismeretanyag részévé. Ezt az érdekes ellentmondásos helyzetét (elvileg lényegesnek tartották, de valójában kiszorult a képzésből, a tanítóktól viszont elvárták a néprajzi gyűjtőmunkát) a XX. század alatt végig megőrizte.

Legyen-e önálló tantárgy a néprajz a tanítóképzésben?

A néprajzi ismeretek tanítóképzésbeli megjelenésének a kérdésével kapcsolatban a XX. század első felének pedagógiai szaksajtójából és a képzős értesítőkből kétféle elképzelés rajzolódik ki. Az egyik tábor szerint a néprajznak önálló tantárgy formájában kell megjelennie a képzésben, mivel a néprajzi kutatómunkára való felkészítés igényli a rendszerezett, önálló stúdiumként felkínált ismereteket. Ez jelezné a néprajzi vizsgálódások fontosságát is, súlyt adna a tanítók sokféle iskolán kívüli feladata között ennek a területnek. A másik tábor elképzelése szerint az amúgy is elég zsúfolt tanítóképzős tantervet nem érdemes új tantárggyal megterhelni, helyette más tárgyak (magyar irodalom, földrajz, lélektan stb.) anyagában kellene hangsúlyosabban szerepeltetni a néprajzi tartalmakat. Arra is gondolhattak e tábor hívei, hogy inkább szője át az egész tanítóképzést a néprajz iránti érdeklődés felkeltése, ne csupán egyetlen tárgy szűk keretei között kerüljenek terítékre néprajzi kérdések, de az is megfordulhatott a fejükben, hogy a néprajzi kutatás módszerei leginkább munka közben, a gyakorlatban sajátíthatók el.

Érdekes módon még olyan elkötelezett néprajzkutató is, mint Bellosics Bálint, a bajai tanítóképző tanára, feleslegesnek tartotta a néprajz önálló stúdiumként való bekerülését a tanítóképzés tantervébe. Erről egy német pedagógus erre vonatkozó javaslata kapcsán a következő véleményt fejt ki „A tanító és a néprajz” c. tanulmányában: *„Horn német paedagogus pedig a néprajzot fel akarja venni a tanítóképző tárgyai közé. Ez utóbbi kívánalom*

mindenesetre túlzás, de szükséges, hogy e tárgy fontosságának és anyagának a különböző tárgyak körében kínálkozó alkalmakkor való megbeszélését a tanítóképzők kötelességüknek tartsák, hogy tanítóképzőink általános lélektanában jusson helye, egyelőre legalább külön fejezetben, a magyar néplélek tanának; hogy önképzőkörünk lépjenek a Magyar Néprajzi Társaság sorába s járassák az Ethnographiát; hogy állíttassék össze a magyar néprajzi munkák közül azok jegyzéke, melyek olvasása a tanítónövendékek ez irányú nevelését segítené s végül, hogy a tanítógyűléseken a czimben kifejezett kapcsolatról minél több szó essék” (Bellosics, 1899: 12).

Ugyancsak azon a véleményen volt a XX. századi magyarországi néprajztudomány két jelentős képviselője, Bálint Sándor és Györffy István is, hogy nem feltétlenül a tantárgyi keret az, amely erősítheti a néprajz pozícióját a tanítóképzőkben, inkább azt tartották fontosnak, hogy a népi gondolat hassa át az egész tanítóképzői oktatást, a néprajzos szemléletmód domináljon minden tárgy tanításában. Bálint Sándor, aki maga is tanítóképző intézeti tanár volt 1931 és 1945 között, az 1938-as tanítóképzési reform előkészületei kapcsán fejtette ki elképzelését a néprajzi orientációjú tanítóképzésről. Bálint - mai kifejezéssel - integratív funkciót tulajdonított a néprajznak, úgy gondolta, hogy ez az a tudomány, amely biztosítani tudja az egyes tantárgyak közötti kapcsolatot, így a tárgyak közötti koncentráció a néprajzi szellemiség tantervi érvényesülése révén valósulhat meg. *„A leghatározottabban ellene vagyunk azonban - írja 1937-es tanulmányában -, hogy a néprajzot külön, kegyesen eltűrt tárgyként, kegyeletes és exotikus emlékként kezeljék. Ennek nincs sok értelme. Mi a magyarság néprajzát, azaz a magyar népi kultúra ismeretét az új tanterv egyetemes alapvetésének tekintjük, amelyből mindenik iskolafajta azokat a javakat és értékeket hangsúlyozza, amelyek jellegének és céljainak leginkább megfelelnek” (Bálint, 1937: 107).* Bálint Sándor ebben a tanulmányában fel is vázolta, hogyan lehetne vezető szemponttá tenni a néprajzi kiindulópontú megközelítést a lélektan, a magyar nyelv, az irodalomtörténet, a történelem, a földrajz, az ének, a rajz, a gazdaságtan tanításában, sőt még a gyakorlati képzésben is. Az irodalomdolgozatok kapcsán például az alábbi javaslattal él: *„A magyar dolgozatoknak is símulniuk kell a néprajzi követelményhez. A hiábavaló irodalmi méltatásoknak, amelyek a diákokat legtöbbször »puskázásra« kényszerítik, ebben az iskolában igazán nincsen helyük. Ehelyett a tanítójelöltek érdeklődését ezekben is családjuk, falujuk hagyományokban élő történetére, mindennapi életére, szokásaira, gondolkodására kell irányítanunk, hogy ezzel is szoktassuk őket a tudatos megfigyelésre, immanens beleélésre, amelynek pályájukon olyan mondhatatlan hasznát vehetik” (Bálint, 1937:111-112).*

Györffy István *„Az új magyar művelődés alapjai”* c. 1939-es tanulmányában Bálint Sándor fent idézett fejtegetéséhez hasonlóan arra a következtetésre jutott, hogy a néprajzot nem tantárgyként, hanem az oktatás irányító szempontjaként kell beépíteni a tanítóképzésbe. Ezt a vélekedést így fogalmazza meg: *„A néphagyományok értékelésére és megbecsülésére elsősorban a néptanítókat kell ránevelnünk, még pedig*

mindjárt a tanítóképzőben. Tanítónövendékeink nagyrésze már a szülői házból népi hagyományokat hoz magával, de mert azt látja, hogy ennek a tanítóképző nevelési programjában nincs semmi szerepe, maga sem becsüli semmire. [...] A néprajzot a tanítóképzőben nem mint külön tantárgyat kell tanítani, hanem úgy, hogy az összes tantárgyakban a népi szemlélet uralkodjék” (Györffy, 1939:120).

Azok, akik meg voltak győződve arról, hogy a néprajznak önálló tantárgyként kell jelen lennie a tanítóképző intézetekben, leginkább a népiskolai tantervekre hivatkoztak. Úgy vélték, a népiskolai tantervek és a tanítóképzés összehangolása miatt lenne leginkább szükséges, hogy a tanítónövendékek megszerezett, korszerű néprajzi ismeretekben részesüljenek, és ezeket a néprajz tantárgy keretében sajátíthassák el. A külön tantárgyként való szereplés a tanítóképzők tantervében jobban felhívna a diákok figyelmét e terület fontosságára. A kezdeményezés két helyről is elindult. Egyrészt a néprajzos berkekből, másrészt azoknak a tanítóképzős tanároknak a köréből, akik ezt a formát tartották a legalkalmasabbnak a néprajzos gondolkodásmód meggyökereztetésére a magyarországi tanítói társadalomban. Már a Néprajzi Társaság 1907 májusában szervezett felolvasóülésén azt a követelést fogalmazta meg dr. Semayer Vilibáld néprajztudós, a Nemzeti Múzeum tisztviselője, hogy többféle iskolatípusnak a tantervébe szükséges lenne beilleszteni a néprajzot. Ezek között említette meg a tanítóképzőket is.¹ A tanítóképző intézeti tanárok a néprajz tantárgyként való oktatásában arra láttak volna biztosítékot, hogy az így felkészített tanítók sikeresebben végzik majd az iskolán kívüli népművelést, a felnőttek műveltségének kiszélesítését, a falusi lakosság felvilágosítását a betegségek, a gyermeknevelés, a földművelés, az állattartás kérdéseiben, s így eredményesebben küzdenek majd a helyi babonák ellen is. Emellett hagyományosan a tanítóságot tekintették az értékőrző-hagyománygyűjtő tevékenység leghivatottabb képviselőinek, nem véletlen, hogy Kiss Áron játékgyűjteménye is a magyarországi tanítók buzgó gyűjtőmunkája révén jött létre. E nemes küldetés színvonalas teljesítését azonban kevesen tudták elképzelni alapos szakmai felkészítés nélkül. Erre a felkészítésre több képzős tanár is csak az önálló néprajz tantárgyat tartotta alkalmasnak.

Ezek közé a tanárok közé tartozott Váradi József is, a budai állami tanítóképző tantestületének a tagja. Ő úgy vélte, hogy elsősorban a beszéd- és értelemgyakorlatok c. tárgy javasolt témáinak a szakszerű feldolgozásához van szükségük a tanítóknak stabil néprajzi ismeretekre. Leszögezte, hogy csak akkor követheti sikeresen a tanító az Utasításban

¹ Az Ujság c. lap 1907. május 30-i száma tudósít erről. A „Tudomány, irodalom” rovatban (a lap 13. oldalán) a következőképpen ismertetik Semayer javaslatát: „A második felolvasó Semayer Vilibáld dr. volt, a ki a hazai néprajzi kutatás szervezéséről beszélt. A magyar néprajzi társaság és a vele egy nyomon haladó többi tudományos intézetek történeti fejlődésének vázolója után felsorolja azokat a teendőket, a melyek ez intézmények fejlesztése tekintetében a jövőben reánk várnak. A sok közül kiemelendők: a belügyi, kereskedelmi és iparügyi, továbbá a földművelési kormányzatok bevonása a népmegismerő akcióba. A néprajznak beleillesztése az egyetemek, a műegyetem, a tanítóképzők és a rokoniskolák tantervébe, érintkezés a háziipari és védőegyletekkel.”

rögzített elveket, és csak akkor válhat a beszéd- és értelemgyakorlat óra eredményessé, ha a tanító alaposabb néprajzi tudás birtokában van. *„Kívánatos tehát - vonja le a következtetést egyik cikke végén -, hogy a néprajz felvétessék a tanító- és tanítónőképző-intézetek rendes tantárgyai közé. Ezt a Tanterv teljes végrehajtása érdekében kell sürgetnünk. Ebből természetesen következik az is, hogy sem a tanítói könyvtárakból, sem a képzőintézetek ifjúsági olvasóiból nem hiányozhatik az »Ethnographia« című folyóirat»* (Váradi, 1932:1005).

Ugyancsak a néprajz önálló tantárgyként való tanításának fontossága mellett tört lándzsát Fraknoi Vilmos, a pápai állami tanítóképző tanára. Vélekedése szerint ahhoz, hogy rendszerezett néprajzi ismeretekhez jussanak a diákok, szükséges az önálló tantárgyi keret. Emellett persze azt is hangsúlyozta, hogy más tárgyak anyagában is szerepelniük kell a néprajzi tartalmaknak. Elképzelése a következő: *„Kívánatos volna azért, hogy valamelyik osztályban legalább heti egy órában helyet kapjon a néprajz a tanítóképző tárgyai között. Itt ismerhetnék meg a növendékek a néprajz tárgyát, anyagát, módszerét. [...] Ösztönzést, munkakedvet itt kellene adni, a többi már később magától folytatódna. Természetesen ezzel kapcsolatban a többi tantárgynak is fel kellene használni minden kínálkozó alkalmat, amely a növendékek néprajzi érdeklődését fokozza [...]»* (Fraknoi, 1935:20).

A néprajz önálló tárgyként való oktatásának kérdését nemzeti érdekként, szinte sorskérdésként, az emlékek és hagyományok fennmaradását eldöntő kérdésként kezeli a 30-as években Juhász Béla, a nagykőrösi tanítóképző igazgatója. Az a határozott tónus, amellyel ezt megfogalmazza, jól jelzi, hogy maximálisan elkötelezett az igazgató a néprajz tanítás mellett. *„A minden tárgyban megkövetelt gyakorlati teljesség sem pótolhatja - írja - a magyar néplélek, néprajz, társadalomrajz, politika tanítását. Gyökeres megoldásra van szükség. Ne más tárgyak keretében, mintegy részlet célként igyekezzünk ezt a nemzeti érdekű feladatot elvégezni. Ha belegondolunk, belátjuk, hogy megérdemli a magyarság zömének sorsa a magyar tanítóképzésben az öncélúságot»* (Juhász, 1933:188). Az „öncélúság” kifejezés alatt Juhász itt azt érti, hogy a néprajz nem más célokkal összekapcsolva, más tárgyak tartalmaihoz kötve, hanem önálló tantárgyként szerepel a képzésben.

Fellendülés és visszaszorulás

A néprajz iránti érdeklődés tanítóképzőkben (líceumokban) is észrevehető megerősödéséről tanúskodnak az 1940-es évek eleji képzős értesítők. Ez egyrészt azt is tükrözi, hogy a népi mozgalom eszméi egyre sikeresebben terjedtek a középiskolás korosztály körében. Másrészt azonban arra is utal ez a jelenség, hogy a tanítóképzős tanárok egy részében is feléledt a néprajzi tájékozottság iránti igény, s a korábbi ilyen jellegű kutatási aktivitáshoz képest több képzős tanár köteleződött el a néprajzi kutatómunka mellett. Az Országos Táj- és Népkutató Intézet 1940

novemberében egyhetes tanfolyamot szervezett a líceumi tanárok számára. Talán ez a tanfolyam is hozzájárult a képzőkből kiinduló néprajzi kutatások feléléküléséhez, gyakoribbá válásához. Galló Pál, aki az *Ethnographia* c. folyóirat 1941-es évfolyamában összegezte a líceumok tanárainak néprajzzal kapcsolatos tevékenységét, kiemelte, hogy a jászberényi líceumban öt tanár is foglalkozott néprajzi témákkal, a néphagyományok, a népelet kutatására irányuló kérdésekkel. Dicsérően, elismeréssel említi cikkében azt is, hogy több képzőben is ötletes, érdeklődésselkeltő pályatételeket tűztek ki néprajzból (is) a diákság számára. *„Legérdekesebb néprajzi pályatételeket - írja - a nagykőrösi ref. líceum és tanítóképző és a székelyudvarhelyi ref. nőnevelő-intézet tűzött ki az ifjúság részére. A nagykőrösi intézet pályatételei: Nagykőrösi népies építkezés, A nagykőrösi házberendezés, Altató-, dajka-, szoptató-, gyermekdalok, bordalok, mulató, itató, koccintó dalok gyűjtése. A székelyudvarhelyi intézet pályatételei: Régi falusi mesék gyűjtése, Milyen gyermekjátékot játszanak falumban, Magyar népmese dramatizálása falun előadható előadásban, Szülőföldem (lakóhelyem) leírása. Általában még a szűkszavú értesítőkből is megállapítható, hogy az ifjúság részéről a legnagyobb érdeklődés a néprajzi pályatételek iránt nyilvánult meg. Míg más pályatételre 1-2, addig a néprajzi tételre 5-6 pályázó, sőt több is akadt a felsőbb osztályokban”* (Galló, 1941:296).

Ugyancsak kiemelkedő néprajzi gyűjtőmunkát és kutatást végeztek a 30-as évek végén és a 40-es évek elején a debreceni református tanítóképző diákjai. Ez jórészt annak köszönhető, hogy a debreceni képzőben tanított N. Bartha Károly, a kiváló néprajztudós. Ő a saját kutatásaiba is bevonta a tanítóképzős növendékeket. *„Segítségükkel készült el a Magyarország Néprajza IV. kötete számára a »Játék« c. fejezet. Nem kétséges, hogy a játékismeret mennyiben segített a jobb tanítóvá válásban”* (Varga - Szekerczés, 1990:109). N. Bartha Károlyhoz hasonlóan elkötelezett volt a néprajzi kutatások iránt Bakó Elemér, aki viszonylag rövid ideig tanított a református tanítóképzőben, mégis emlékezetes maradt az ottani működése. Ő alakította meg 1940 októberében az Ecsedi István Táj- és Népkutató Csoportot. E csoport tagjai még a nehéz háborús évek alatt is értékes dolgozatokkal mutatkoztak be az országos táj- és népkutató pályázat zsűrijének. Az 1943/44-es tanévben például 16 pályamunkát nyújtottak be a csoport tagjai a pályázati felhívásra, és a debreceni gyakorlógimnáziummal holtversenyben első helyezést értek el a munkaközösségek versenyében.² Ugyancsak kiemelkedő munkát végeztek a néprajzi gyűjtés terén a jászberényi tanítóképző növendékei. A munkát összefogó és megszervező tanáruk, Bognár Gyula így számolt be a tanítványai ilyen irányú tevékenységéről: *„A gyűjtőmunka 1940 őszén indult meg s ebben az iskolai évben főleg a karácsonyi és húsvéti ünnepkörre vonatkozó hagyományokról és szokásokról készültek*

² Török Tibor (szerk.): A debreceni Református Kollégium Tanítóképzőintézetének és Líceumának évkönyve az 1943-44. iskolai évről. Debrecen szabad királyi város és a Tiszántúli Református Egyházkerület Könyvnyomda-Vállalata, Debrecen, 34.

feljegyzések. Jászberénnel és tanyavilágával 21, a Jászság többi községével 15 növendék foglalkozott” (Bognár, 1941:19-20).

Az 1950-es évek elején a néprajz művelése szűkebb keretek közé kényszerült, ebből következően a tanítóképzők néprajzi gyűjtést támogató törekvései is háttérbe szorultak. Jól mutatja ezt az a tény, hogy az első országos néprajzi gyűjtőpályázaton a középiskolás gyűjtői körben nem szerepeltek tanítóképzős diákok. Morvay Péter így írt az 1952-es gyűjtőpályázat értékelése kapcsán erről: *„Igen sajnálatos, hogy a gyűjtőpályázaton ez alkalommal szinte egyáltalán nem volt képviselve az a középiskola típus - a tanítóképző -, amelynek intenzív bekapcsolódása - növendékei összetételénél és eljövendő hivatásuk érdekénél fogva - leginkább kívánatos és legtöbb eredményt ígérő lenne*” (Morvay, 1953:396). Az 50-es évek második felére, a középfokú tanítóképzés utolsó éveire megváltozott a helyzet: újra fellendült a képzős diákok körében a néprajzi gyűjtőmunka. Szendrey Ákos a Magyar Néprajzi Múzeum 1957-es évről készített beszámolójában a következő kontextusban említi ezt a tényt: *„Tovább folyt a társadalmi gyűjtőhálózat fejlesztése, szervezése, a hálózat 53 új gyűjtővel gyarapodott. Örvendetes a tanítóképzők körében jelentkező élénk néprajzi érdeklődés*” (Szendrey, 1958:256). 1959-ben már az országos néprajzi gyűjtőpályázat jutalmazottjai között is voltak tanítóképzősök: a szombathelyi tanítóképző népművelési szakköre ért el negyedik helyezést a *Babonák és babonás történetek* című gyűjteményével.³ 1959 őszén aztán a Néprajzi Múzeum megállapodást kötött az MTA Nyelvtudományi Intézetével, és a gyűjtőpályázat tematikája kiszélesedett, a kilencedik gyűjtőpályázat már „országos néprajzi és nyelvjárási gyűjtőpályázatként” lett meghirdetve. E pályázat eredményeinek *Magyar Nyelvőr*-beli értékelésekor azt is megfogalmazta Végh József nyelvész, hogy milyen feladat elvégzésében számítanak a tanítóképző intézetekre. Úgy gondolta, hogy elsősorban a földrajzi nevek összegyűjtésébe lehetne bevonni a tanítóképzős diákságot.⁴

A néprajz helyzete a felsőfokúvá vált tanítóképzésben

1959 szeptemberében indult el Magyarországon a felsőfokú tanítóképzés az 1958. évi 26. sz. törvényerejű rendelet értelmében. A felsőfokra emelt képzés tantervébe a néprajz nem került be önálló tantárgyként. A helyzet így a tanítók néprajzi felkészítése terén ugyanaz maradt a felsőfokú képzés első évtizedeiben is, mint amivel már a középfokú képzés idején is küszködtek az intézmények: meg kellett találni a tanterven és tanórán kívüli kereteket a néprajzi ismeretek és kultúra elsajátításához. A képzés

³ Vasi sikerek az országos néprajzi pályázaton. *Vas Népe*, IV. évf., 155. sz., 5.

⁴ „Állandó kiemelt témánk továbbá: a földrajzi nevek összegyűjtése. [...] A Szovjetunióban például az egyetemek és a pedagógiai főiskolák hallgatóinak tízezrei gyűjtik az anyagot az orosz nyelvjárások atlasza és a táji nagy orosz nyelvjárású szótárak számára. A földrajzi nevek összegyűjtésére mi is szeretnénk a felső fokú tanítóképző intézetek néprajzi és nyelvjárású szakköreinek a munkáját igénybe venni” (Végh, 1961: 334).

felsőfokra kerülésétől kezdve a szakköri forma túnt alkalmasnak arra, hogy a néprajztanítást becsempésszék a megújult tanítóképzés keretei közé. Igaz, a legelső tervezetben, amely a tanítóképzők számára javasolt szakköröket tartalmazta, néprajz szakkör nem szerepelt. Ennek ellenére több tanítóképzőben is indítottak ilyen szakkört már 1959-ben, hiszen több intézetben is működött néprajzos műveltségű tanár, akik gondoskodni kívántak arról, hogy a hallgatók néprajzi ismeretekhez is hozzájuthassanak. Novák József így vázolta ezt az ellentmondásos helyzetet 1962-ben a Népművelési Értesítő hasábjain: „... nem szabad megkötni a szakkörök számát, minéműségét. [...] A néprajz például egy-két helyen szerepel, általában ott, ahol egy-egy tanár egyénisége erre a területre vonzza a hallgatókat. Ugyanakkor az igény egyre nagyobb, hogy honismereti, helyismereti szakkörvezetőket képezzenek. Nem mondhatjuk tehát ki azt, hogy ilyen szakkört nem lehet szervezni, mert 1957-ben ezeket nem vettük terveinkbe. Igenis kell, s a néprajzos szakköröket honismereti szakkörökké kell és lehet is fejleszteni” (Novák, 1962:55).

Néprajzi szakkört indított például már rögtön a felsőfokú képzés megindulása után, 1959 őszén Barsi Ernő, a legendás néprajzszakértő a győri Tanítóképző Intézetben. Barsi lelkesen vezette be hallgatóit a néprajzi gyűjtés módszereibe, s ez nem csupán elméleti ismeretek átadását jelentette, vitte őket magával a falusi gyűjtőutakra is. Hamarosan meg is hozta a gyümölcsét a velük végzett munka. „Elláttam őket - emlékezett vissza a közös munkára később Barsi - a Néprajzi Múzeum kérdőíveivel, gyűjtési útmutatóival. Ha valakinek már elegendő anyaga volt, megbeszéltük, hogyan lehet abból tanulmányt készíteni. [...] Azután lehetőség nyílt, hogy a pedagógusképző intézetek országos szakmai konferenciáján is részt vegyünk pályázatainkkal. Sok díjat hoztak el innen is tanítványaim. Majd a szakkörök tudományos diákkörökké alakultak. Változott a név, de a munka ment tovább. Sőt a néprajzi munka honismereti munkává bővült” (Barsi, 1977:44).

Hasonlóan eredményes néprajz szakkör működött a kaposvári Tanítóképző Intézetben is a 60-as évek elején. Kóka Rozália, a későbbi híres népmesegyűjtő és népdalénekes, aki Kaposváron szerzett tanítói oklevelet 1964-ben, így emlékezett vissza erre a szakkörre és első néprajzszakértői szárnypróbálgatásaira: „Tanítóképző főiskolát végeztem Kaposváron. Ott is szerencsém volt, mert már az első héten beléptem a néprajz szakkörbe. A vezetője dr. Várkonyi Imre nyelvész tanár volt. Az első téli szünet előtt egy magnót nyomott a kezembe, s megbízott, hogy a faluban gyűjtsek népdalokat, meséket. Én gyerekkoromtól tudtam, hogy kik a jó mesemondók és énekesek a faluban. Kilenc olyan értékes mesét gyűjtöttem Aranyosi Árpádtól, hogy egy országos pályázaton második díjat nyertem vele, s egyúttal meghívtak a Magyar Néprajzi Múzeumba jutalomlátogatásra” (Abkarovits, 2006:120).

Novák József 1962-es javaslata, amelynek értelmében a néprajzi szakköröket honismereti szakkörökké kell fejleszteni, az 1964-es tanítóképzős tanterv tárgyaihoz készített programok anyagában már valósággá vált, a honismereti szakkör megjelent a választható szakkörök között. (Hat szakköri program szerepel itt: a könyvtár szakkör, az

ismeretterjesztő szakkör, a honismereti szakkör, a színjátszó szakkör, a bábjátszó szakkör és a táncszakkör programja.) A honismereti szakkör anyagának nagy részét ebben a programban a néprajz története és fő területei, valamint a néprajzi gyűjtőmunkához szükséges ismeretek alkotják. A két félévesre tervezett szakkör részletes programja az alábbi témákat öleli fel.⁵

Első félév:

Tárgykör	Anyag	Óraszám
Néprajzi, helytörténeti anyag, a régészet alapjai, nyelvjárás-kutatási alapismeretek, honismereti gyűjtemény, turisztika és országjárási ismeretek	A néprajz fogalma, célja. Népünk földrajzi és etnikai elhelyezkedése. A néprajz rövid története.	2
	A táplálék.	2
	A földművelés.	2
	Az állattartás	2
	Település, településformák	2
	Viselet, díszítőművészet	2
	A parasztság	2
	Jeles napok, népszokások	2
	Hitvilág, hiedelmek, babonák	2
	Népzene, tánc, játék	2
	A népnyelv	2
	Nyári gyűjtés előkészítése és gyűjtőt	10

Második félév:

Tárgykör	Anyag	Óraszám
Néprajzi, helytörténeti anyag, a régészet alapjai, nyelvjárás-kutatási alapismeretek, honismereti gyűjtemény, turisztika és országjárási ismeretek	Nyári gyűjtőmunka értékelése	3
	A népköltészet	5
	Közös gyűjtőt és értékelése	6
	A munkásosztály néprajzi vizsgálata	4
	Helytörténeti kutatás	2
	Levéltár	2
	Régészeti kutatás, múzeum	2
	A honismereti szakkör gyakorlati munkája falun. A tanító feladata	2
	Az önkéntes néprajzi gyűjtőmozgalom értékelése	2
	Eddigi munkánk értékelése, tervek	4

Azokban a tanítóképzőkben, amelyekben működött honismereti szakkör, a szakkörös diákok megbízható néprajzi tudás birtokában kaptak tanítói oklevelet. Több intézetben igazából csak a név változott meg, de a

⁵ Az 1964-es tantervhez kapcsolódó tantárgyi programok anyagát egy 21 lapos, kétoldalas gépirat tartalmazza, amelyet a Művelődési Minisztérium 1963. dec. 2-i keltezésű leveléhez mellékelve küldött meg a felsőfokú tanítóképző intézeteknek. A gépirat lelőhelye: a Nyíregyházi Egyetem Irattárának 1963-as tanítóképzős dossziéja.

honismereti szakkör valójában néprajzi szakkörként működött. Így történt ez Kaposvárott is. Király Lajos szakkörvezető az alábbi érvekkel magyarázta ezt a specializálódást: *„Legalaposabban két témakörrel foglalkoztunk: a néprajzi gyűjtőmunkával és a nyelvjáráskutatással. Honismereti szakkörünk így tulajdonképpen néprajzi jellegű diákkörre vált, legszebb eredményeinket ezen a területen értük el. Ennek a specializálódásnak több oka van. A pedagógusképzés tantervi feladatait ezen a két területen tudjuk a leghatékonyabban kiegészíteni. A szinte fele részben városi fiatalokból verbuválódott jelöltjeink a falusi nép múltjáról, kultúrájáról nagyon kevés ismerettel rendelkeznek, nem ismerik a helyi nyelvjárásokat. Pedig többségük kis faluba kerül tanítani, s gyakran azért nem tudnak beilleszkedni a falu életébe, mert néprajzi alapismeret híján idegenkedve nézik a hagyományőrző falusi parasztság életmódját, szokásait”* (Király, 1975:44).

Ugyanezzel az érveléssel támasztotta alá Király az 1976-ban megrendezett II. Országos Honismereti Konferencián a honismereti szakkörök szükségességét. Kísértetiesen emlékeztetnek ezek az érvek azokra az indokokra, amelyek az 30-as, 40-es években lezajlott viták során merültek fel a néprajztanítás hangsúlyosabb tanítóképzésbeli jelenléte mellett. Így fogalmazza meg Király a honismereti oktatás szerepét, jelentőségét a tanítóképzésben: *„A tanítóképző főiskolák tantervéből hiányzik a történelem, a néprajz és a nyelvismeret.⁶ Azt persze nem kívánhatjuk, hogy az amúgy is sok tantárgyat még ezekkel is tetézzük, de az mindenképpen elgondolkoztató és megoldást sürgető tény, hogy ezeket a népismeret szempontjából alapvető studiumokat a tanítójelöltek csak autodidakta módon építhetik be műveltségükbe. Pedig az itt végzők többsége falusi iskolába kerül, számára általában idegen környezetbe, mert a falusi nép múltbeli és jelenlegi kultúrájáról, hagyományairól és szokásairól nincs tudatos képük. [...] A honismereti mozgalomnak az eddiginél sokkal jobban be kell kapcsolódnia a pedagógusképző intézmények nevelő munkájába”* (Király, 1976:61). A honismereti szakkör egyébként a hallgatók leckeönyvében általában szabadon választható speciálkollégiumként szerepelt, elvégzését aláírással igazolták az oktatók.

A speciálkollégiumoknál jóval komolyabb képzést nyújtottak az ún. szakkollégiumok, ez a rendszer az 1976-os tanterv életbe lépésétől honosodott meg igazán a tanítóképző főiskolákon. Az 1976-os tanterv még két szakkollégium kötelező felvételét írta elő. Miután látták, hogy a kétféle szakkollégium teljesítése a tanítóképzés hagyományos anyagának az elsajátítását veszélyezteti, az 1980-as tanterv már csak egy kötelezően választandó szakkollégium felvételével terhelte meg a tanítóképző főiskolák hallgatóit. Ebben a szakkollégiumi kínálatban kezdetben sem a honismeret, sem a néprajz nem szerepelt. Óriási jelentőségű eredménynek számított, hogy a minisztérium Egyetemi és Főiskolai Főosztálya 1988 szeptemberétől engedélyezte honismereti szakkollégium indítását a Zsámbéki Tanítóképző Főiskolán. A négy féléves honismereti szakkollégium kísérleti tantervét Kovács József László és Kovácsné Paulovits Teréz állította össze. A

⁶ Nyelvismeret alatt nyelvjárásismeretet ért a szerző.

szakkollégium anyagának egyik fő pillére a néprajz volt. Erről a kísérleti tanterv összeállítói így nyilatkoztak: *„Keresztféléves tárgy a szakkollégiumban a néprajz. A szellemi és tárgyi néprajz témaköreit a modern szakirodalmat követve ismerték meg a fiatalok. Balassa - Ortutay nagy néprajzi könyve volt a vezérfonal, de megismertek a szakkollégisták az egyes néprajzi tájegységek sajátos anyagával is. A szellemi és tárgyi néprajz keretében maguk is készítettek szemináriumi előadásokat, és az országjárás útvonalát is úgy alakítottuk ki, hogy fél napot Hollókőn, az Európa-örökség e védett falujában is eltölthettek”* (Kovácsné & Kovács, 1989:592-593).

A következő nagy előrelépést a tanítóképzős néprajzoktatás terén a Jászberényben életre hívott néprajz szakkollégium jelentette, amely az 1989/90-es tanév második félévében indult el Pethő László és Harmath Mária kezdeményezésére, a tanító-népművelés szakos hallgatók számára. Virágné Juhász Nyitó Klára egyik cikkében azt hangsúlyozta a jászberényi kísérlettel kapcsolatban, hogy nem néprajzkutatók „gyorstalpaló” jellegű képzése volt a szakkollégium célja, hanem olyan tanítók és népművelők (művelődésszervezők) kibocsátása, akik más ismeretek mellett komoly néprajzi tudással is rendelkeznek. A szakkollégium öt féléves programja a következő tárgyakból állt: *„... az első félévben néprajzi ismeretek, társadalomnéprajz; a második félévben tárgyi néprajz, folklór; a harmadik félévben etnikai és néprajzi csoportok; a negyedik félévben népművészet, muzeológia - műtárgyvédelem. Az elméleti képzést az ötödik félévben múzeumi és terepgyakorlat egészítette ki”* (Virágné Juhász Nyitó, 2014:15).

Végigtekintve a magyarországi tanítóképzős néprajzoktatás XX. századi történetén, elmondhatjuk, hogy a néprajz periférikus és ellentmondásos helyzete jól rámutat tanítói pálya egyik sajátosságára: mindig is elvárták, hogy a tanítók autodidakta módon sajátítsanak el olyan ismereteket, amelyek már nem fértek bele a képzés folyton változó, de mindig zsúfolt tanterveibe. Rendszerek jöttek-mentek, a képzés keretei átalakultak, középfokról felsőfokra került a tanítók szakmai felkészítése, de egy probléma állandó maradt: a néprajznak nem maradt hely a képzésben (vagy csak szakköri, illetve speciálkollégiumi, később két helyen szakkollégiumi keretben foglalkozhattak vele). Mindeközben minden rendszerben leszögezték, hogy a tanítók számára fontos (lenne) a néprajzi felkészültség. Azonban igazából az egyes tanítóképző intézetek tanárainak, oktatóinak egyéni érdeklődésétől függött az, hogy kaptak-e a képzés alatt, és ha igen, mennyi és milyen mélységű néprajzi ismeretet a tanítói pályára készülő fiatalok. Ezért nem tudok egyetérteni Gulyás Éva megállapításával, aki kissé eszményített képet rajzol a tanítóképzés és a néprajz kapcsolatáról az egyik tanulmányában. Ezt írja: *„Tulajdonképpen a tanítóképzés az a terület, ahol néprajz, a népélet és az oktatás mindig szoros kapcsolatot tartott fenn. A tanítóképzők mindig fontosnak tartották, hogy bizonyos területeken emberi készségeket fejlesszenek ki, s figyelembe vették azt a majdani közeget, amelyben majd a tanítók embereket nevelnek”* (Gulyás, 1995: 420). Ha meg is volt néhány elkötelezett tanítóképzős tanárban a Gulyás Éva által megfogalmazott szándék, a képzés tantervei nem támogatták ezt a nemes elképzelést, és sok helyütt a személyi feltételek is

hiányoztak ahhoz, hogy a későbbi munkájuk során jól használható néprajzi ismeretekhez juthassanak a leendő tanítók.

Irodalomjegyzék

- Abkarovits Endre (2006). „Bujdosik a kicsi madár...”. Beszélgetés Kóka Rozália népművésszel. *Székelyföld*, 10 (6), 111-126.
- Barsi Ernő (1977). Honismereti munka a győri Tanítóképző Főiskolán. *Honismeret*, 4 (6), 43-44.
- Bálint Sándor (1937). Tanítóképzésünk reformja és a néprajz. *Ethnographia*, 48 (2-3), 107-114.
- Bellosics Bálint (1899). A tanító és a néprajz. In. Scherer Sándor (szerk.), *A bajai internátussal összekapcsolt Magyar Királyi Állami Tanítóképző Intézet XXVI. évfolyama az 1898-99. iskolai évről* (pp. 3-12). Baja: Kollár Antal Könyvnyomdája.
- Bognár Gyula (1941). Néprajzi gyűjtőmunka liceumunkban. In. Fiala Endre (szerk.), *A jászberényi M. Kir. Állami Líceum és Tanítóképző évkönyve az 1940-41-es isk. évről* (pp. 18-23). Jászberény: Kovács-nyomda.
- Fraknói Vilmos (1935). Néprajz a tanítóképzőben. In. Szemerédi János (szerk.), *A pápai M. Kir. Áll. Tanítóképző Intézet XXV. évfolyama az 1934-35-ös tanévről* (pp. 18-23). Pápa: Keresztény Nemzeti Nyomdavidálat Részvénytársaság.
- Galló Pál (1941). Táj- és népkutató munka az ország liceumaiban és tanítóképzőiben az 1940-41. iskolai évben. *Ethnographia*, 52 (3-4), 295-296.
- Gulyás Éva (1995). Néprajz és iskola. In. T. Bereczki Ibolya (szerk.), *Gyermekvilág a régi magyar falun: Az 1993. október 15-16-án Jászberényben és Szolnokon rendezett konferencia előadásai. II. kötet* (pp. 415-424). Szolnok: Damjanich János Múzeum.
- Györffy István (1939). Az új magyar művelődés alapjai. *Hitel*, 4 (2), 97-121.
- Juhász Béla (1933). A falu helyzete és a tanítóképzés. *Protestáns Tanügyi Szemle*, 7 (5), 184-191.
- Király Lajos (1975). Honismereti szakkör a kaposvári tanítóképzőben. *Honismeret*, 3 (5-6), 43-45.
- Király Lajos (1976). A honismereti szakkörök folyamatos kutatómunkát végeznek. *Honismeret*, 4 (2-3), 60-61.
- Kovácsné Paulovits Teréz - Kovács József (1989). Új szakkollégiumunk, a Honismereti Szakkollégium. *Felsőoktatási Szemle*, 38 (10), 590-595.
- Morvay Péter (1953). Az 1952. évi Országos Néprajzi Gyűjtőpályázat. *Ethnographia*, 64 (1-4), 395-398.
- Novák József (1962). A népművelés oktatása a felsőfokú tanító- és óvónőképző intézetekben. *Népművelési Értesítő*, 3 (1-2), 43-56.
- Szendrey Ákos (1958). Beszámoló a Néprajzi Múzeum 1957. évi működéséről. *Néprajzi Értesítő*, 40, 255-259.
- Varga Gábor - Szekerczés Pál (1990): *Tanulmányok a debreceni kollégiumi tanítóképzés történetéből*. Debrecen: [Kölcsey Ferenc Tanítóképző Főiskola].
- Váradai József (1932). A beszéd- és értelemgyakorlatok történeti fejlődése. *Néptanítók Lapja*, 65 (24), 1004-1005.
- Végh József (1961). A IX. országos néprajzi és nyelvjárási gyűjtőpályázat eredménye. *Magyar Nyelvőr*, 85 (3), 331-334.
- Virágné Juhász Nyitó Klára (2014). A néprajzoktatás hagyományai Jászberényben a Tanítóképző Főiskolán. *Honismeret*, 42 (5), 14-18.

A tradíció innovációjának kérdőíves vizsgálata a Debreceni Egyetem hon- és népismerettanár szakos hallgatóinak körében

Juhász Eszter

Debreceni Egyetem TNDI, Debrecen

eszterjuhasz7@gmail.com

A tradíció fontos lételeme az életünknek, így világra gyakorolt hatásával foglalkozni kell.¹ A tradíció tehát alapvetően határozza meg a kultúrát és annak a kontinuitását. Következésképp a tradíció a közösségekben él, folyamatosan fejlődik és az aktuális körülményekhez igazodik. Mivel a kultúra, a világ nem statikus, hanem folyamatosan átalakul, ebből következően a tradíció is formálódik. Jóllehet a köztudatban gyakran a tradíciók alatt a régmúlt korok szellemi kulturális örökségeit értik. A hagyományok megismertetése ugyanakkor az aktuális életünk tartalmainak felfedezését és megértését is jelenti. A hagyomány - változás - oktatás összefüggő, egymást kiegészítő fogalmak. Viszonyuk feltérképezését, a tradíció innovációját a 21. századi felsőoktatásban résztvevő hallgatók felmérésével végzem. A Debreceni Egyetem Néprajzi Tanszékén tanuló hon- és népismerettanár szakos hallgatók körében végzett mérés célja feltérképezni a digitális nemzedék múlttal való kötelékét, attitűd formáló szerepét. A felmérés eredményével betekintést kívánok nyújtani a jelenlegi tanárképzésben résztvevő hallgatók tradícióval kapcsolatos meglátásairól, tudásáról. Ezek az ismeretek meglátásom szerint támpontként szolgálhatnak a felsőoktatási képzés metódusának fejlődésében.

Módszer

A tanulmányomban egy folyamatban lévő vizsgálat előzetes eredményét ismertetem, melyet a Debreceni Egyetem Néprajzi Tanszékén lévő hon- és népismerettanár szakos hallgatóinak körében végzek.

A mérés kérdőív segítségével történt. A felmérésben résztvevő hallgatók anonim módon, egyénileg, online tölthették ki a Google Űrlappal készített kérdőívet. Az online formátum mellett szólt, a vírushelyzet és a névtelenség.

A kérdőív kérdései zárt és nyílt végűek voltak. A nyílt kérdések alaptípusai közül a rövid, tényszerű közlést igénylő kérdéseket használtam. A zárt kérdésekben előre megadott válaszlehetőségekre korlátoztam a választ. A zárt kérdések altípusai közül a feleletválasztást, az intenzitáskérdéseket használtam. Az intenzitáskérdések kapcsán numerikus

¹ AZ INNOVÁCIÓS ÉS TECHNOLOGIAI MINISZTERIUM ÚNKP-21-3-II KÓDSZÁMÚ ÚJ NEMZETI KIVÁLÓSÁG PROGRAMJÁNAK A NEMZETI KUTATÁSI, FEJLESZTÉSI ÉS INNOVÁCIÓS ALAPBÓL FINANSZÍROZOTT SZAKMAI TÁMOGATÁSÁVAL KÉSZÜLT.

érték segítségével kértem a válaszadókat, hogy jelöljék az egyetértés vagy az elutasítás mértékét (Kontra, 2011). Az intenzitáskérdések válaszlehetőségeit az ún. Likert-skála/lineáris-skála alapján szerkesztettem. A skála válaszlehetőségeinek száma páros, vagyis négy választási lehetőség volt. Ez az ún. kényszerválasztás, mivel nincs középút a válaszlehetőségekben (Zerényi, 2016; Mayer, 2018.).

A kérdőívet 3 nagy blokkra osztottam. Az első blokkban a szociodemográfiai felmérés kapott helyet, a nem, életkor és a lakóhely adatainak megadásával. A második blokk a *Személyes hagyomány* címmel a hallgatók egyéni tapasztalataira, nézeteire épít. A harmadik blokk címe *Hagyomány és oktatás*, melyben a tradíció oktatásban betöltött szerepéről, hatásáról és a digitalizáció okozta fejlődésről kérdeztem a hallgatókat.

A célkitűzésem, hogy választ kapjak arra, hogy a digitális nemzedék múlttal való kontaktusa, a hagyományismereti tudása és szemlélete mit tükröz. Hogyan viszonyulnak a szellemi kulturális örökség továbbadásához. A hagyomány, mint attitűd formáló erő, hogyan alakítja a hallgatók tradícióval kapcsolatos meglátásait és tudását.

Hagyomány

Miért is fontos a hagyomány és annak a vizsgálata? A hagyomány jelentése a tudományos és a hétköznapi használatban is ellentmondásos. Keszeg Vilmos szerint (2014) a hagyomány közösséget formál, emlékezetet termel és biografikus funkcióval rendelkezik (Vajda, 2016). Németh László szerint a hagyomány: egy nemzet válasza életkörülményeire, a nemzet igazi személyisége, mellyel az időben önmagához és feladatához hű maradt. Alapvetően azt látjuk, hogy a néprajztudománynak egy igazán fontos fogalmáról van szó, melynek fő feladata a kulturális javak továbbadása.

Kétféleképpen jelenik meg a közvéleményben is. Egyesek úgy tartják, hogy a hagyomány lassítja, hátráltatja a fejlődést. Mások viszont úgy tartják, hogy a hagyomány nélkül nincs fejlődés, tehát egyfajta alapot jelent (Bihari Nagy, 2015).

Ugyanakkor fontos azt is látnunk, hogy a hagyomány erősen etnicizált fogalommá vált. Vagyis gyakori jelenségnek számít a köztudatban, hogy a magyar hagyományok alatt a néphagyományokat értik (Voigt, 2007).

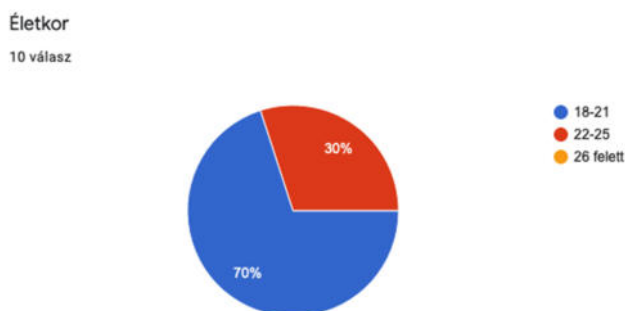
A tradíciók az oktatásban is lényeges szerepet töltenek be. A hagyományismeret, a kulturális örökség átadás folyamatos átalakulásra kényszerül, mivel változik a befogadó közeg igényének módosulásával. A lényegretörő, élményszerű tudásátadás napjaink sikeres oktatásának fő alappillére. A vizsgálatban a hon- és népismerettanár szakos hallgatók tradícióval kapcsolatos ismereteire, nézőpontjára helyezem a hangsúlyt.

A felmérés eredményei

A 2021/22-es tanév első félévében kezdtem el a hagyománnyal kapcsolatos kérdőíves felmérést, a Debreceni Egyetem, Néprajzi Tanszékén, a hon- és népismerettanár képzésben résztvevő hallgatók körében. Folyamatosan változó világunkban az alapvető fogalmak, így a hagyomány értelmezését is újra és újra meg kell ismerni. Így alapvető kérdésként merült fel bennem a tanárszakos hallgatók hagyománnyal kapcsolatos nézőpontjának megismerése.

A vizsgált időszakban a hallgatók közül 10 fő töltötte ki a kérdőívet. A résztvevők nemek alapján való megoszlása 70% férfi, 30% nő. A kérdőívet kitöltők életkorával kapcsolatban elmondható, hogy 18-25 év közöttiek, melynek megoszlása alapján 70%-a 18-21 év közötti, és 30%-a 22-25 év közötti. A 26 év feletti válasz nem érkezett (1. ábra).

1. ábra. A válaszadók életkora



Forrás: Adatfelvétel alapján saját szerkesztés, 2021

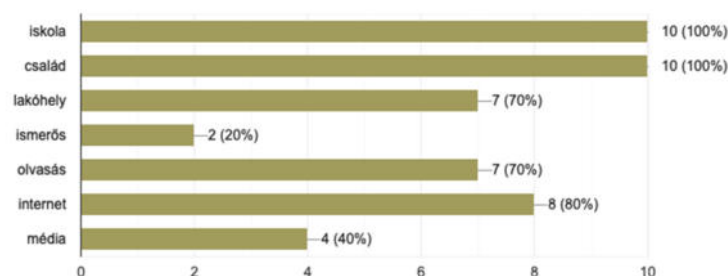
A harmadik kérdésben a hallgatók lakóhelyének nevét vártam. A visszajelzések alapján a válaszadók jelentős többsége Debrecen vonzáskörzetéhez tartozó települések valamelyikében él, úgymint Hajdúnánás, Berettyóújfalu, Komádi, Téglás, Nyíradony, Hajdúszoboszló, Hajdúböszörmény és Debrecen. Egy kivétel volt, Szatmárcseke, mely Szabolcs-Szatmár-Bereg megyéhez tartozó település. A válaszok alapján elmondható, hogy a 10 hallgató más-más helységről származik. Ennek jelentősége a hagyománnyal való viszonyulásukban kereshető. A felmérésben résztvevők megye szerinti és településtípusok szerinti megoszlása 90-10%. A válaszadók 90% városban él, Hajdú-Bihar megyében és 10% községben, Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében.

A második blokk, *Személyes hagyomány* címet viseli. Ebben a részben a hon- és népismerettanár szakos hallgatók tradícióval kapcsolatos ismeretét és a személyes tudását, zárt és nyitott végű kérdésekkel vizsgáltam.

A blokkhoz tartozó első kérdésben a hagyományok ismeretének forrását mértem. A zárt, többszörös jelölési lehetőségben az alábbi forrásokat adtam meg: iskola, család, lakóhely, ismerős, olvasás, internet, média. Az eredményt összesítő 2. ábra alapján látható, hogy a hallgatók hagyománnyal kapcsolatos ismereteinek fő forrásait az iskola és a család jelentik (100%). A következő nagyszámú forrás (80%) az internetet jelölte.

Az 2. ábramon látható, hogy a legkevesebb jelölést az ismerősöktől származó információk jelentik (20%).

2. ábra. A hagyományok ismeretének forrása



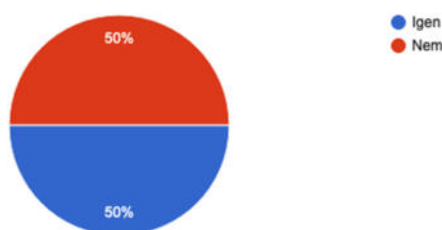
Forrás: Adatfelvétel alapján saját szerkesztés, 2021

A hon- és népismerettanár szakos hallgatók tradícióval kapcsolatos tudásának mérését nyitott kérdéssel végeztem. Arra vártam legalább három szót, hogy a hagyomány fogalma számukra mit jelent. A válaszok alapján elmondható, hogy számos alkalommal (50%) feltűnt az örökség, a szokás kifejezés (30%). A hagyomány fogalmához a népi jelzőt többször csatolták (30%), például népi élet, népi kultúra, népi viseletek, néptánc, népzene. A kultúra kapcsán kiemelném, hogy a válaszok között találunk kultúra, népi kultúra és paraszti kultúra kifejezéseket is. A válaszokat összesítve a kultúra szót emelem ki, melynek előfordulása 40%. A hagyomány kapcsán nemcsak fogalmakat, hanem helységeket, például Hollókőt, valamint tevékenységeket, szokásokat is nevesítettek. A válaszok alapján érezhető az etnicitás hatása a hagyomány fogalom kapcsán.

A hallgatók hagyományról kialakult ismereteit nagymértékben formálja az oktatási intézményekben kapott tudás is. Ebből adódóan a kérdőívben két kérdés az oktatási intézmények szerepére irányult. Ezzel a zárt végű kérdéssel arra kerestem a választ, hogy volt-e a válaszadóknak az alapfokú oktatásban hon- és népismeret tanórájuk. A felmérésben 50-50%-os eredmény született (3. ábra). Az értékek alapján elmondható, hogy a hagyomány megismertetése nem kifejezetten csak a hon- és népismeret órákon történik. Tehát a tradíció az oktató-nevelő munkában nem tantárgyhoz kötött.

3. ábra. A válaszadók hon- és népismeret tanórán való részvétele

10 válasz

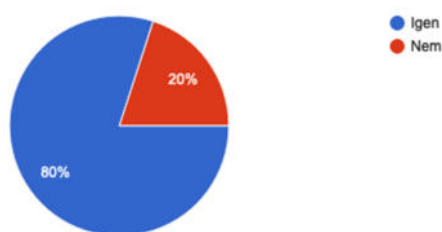


Forrás: Adatfelvétel alapján saját szerkesztés, 2021

Mivel a hagyomány a közoktatási rendszernek része, a következő kérdéssel arra kerestem a választ, hogy milyen hagyományokról tanultak az alacsony és a középfokú közoktatási rendszerben. A válaszokat illetően vannak konkrét megnevezések, valamint általánosítások. Ide kapcsolódva az általánosítások alatt az alábbi meghatározásokat értem: magyar hagyományok, keresztény hagyományok, ünnepek. Mindkét megfogalmazás egyszer jelenik meg és más-más válaszadótól származik. A konkrét meghatározások során a jeles napokat, húsvétot, karácsonyt, busójárást, búcsúztatókat, beavatásokat, öltözködést, szüretet emelték ki. Kiemelkednek a válaszokban a népi vonatkozású hagyományok.

A „Személyes hagyomány” során a tradíció gyakorlásra is irányult kérdés. A 10 megkérdezett közül ketten adták azt a választ (80-20%), hogy nem gyakorolnak semmilyen hagyományt (4. ábra).

4. ábra. A válaszadók hagyomány gyakorlásának megoszlása

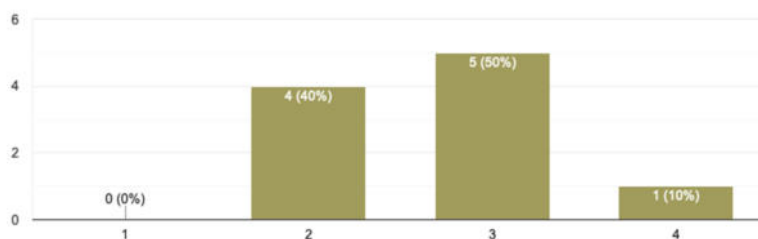


Forrás: Adatfelvétel alapján saját szerkesztés, 2021

Az előző témára két nem válasz is érkezett, így a következő kérdésre való válaszuk nem volt releváns. A „Sorolja fel, milyen hagyományt gyakorol” kérdésre változatos válaszok érkeztek. Ezek között voltak részletező, valamint néhány szavas válaszok is. A visszajelzésekben közös, hogy az ünnepekre (nemzeti, vallási, családi ünnepek) gyakran kitérnek. A másik jellegzetesség az étel készítésekre utal. A húsvéti, karácsonyi szokásokkal kapcsolatos mozzanatok egyaránt megjelennek a válaszok között. Például kiemelték a válaszadók a húsvéti ételszentelést, sárgatúró készítést, újévi rétes sütését és lencse főzését, karácsonyfa feldíszítését. Az egyik válaszadó konkrét dátumokhoz csatolva sorolta fel az általa gyakorolt hagyományokat. Szó esik újévről, január 6-ról, húsvétról, október 31-ről, december 6-ról és december 24-ről. Egy másik sajátos válasz a bajusz viselésre, mint hagyomány gyakorlásra érkezett.

A blokkhoz tartozó további kérdésekre a lineáris skálán (1-4 fokozat) megadott érték alapján kellett válaszolni. Az 1. fokozat az *egyáltalán nem* értéket, a 4. fokozat a *teljes mértékben* értéket jelentette. A hagyomány hatását a személyes példák által is mérhetjük. Itt arra szerettem volna választ kapni, hogy a hallgatók életét mennyire határozza meg a hagyomány.

5. ábra. A hagyomány hatása a válaszadók életére

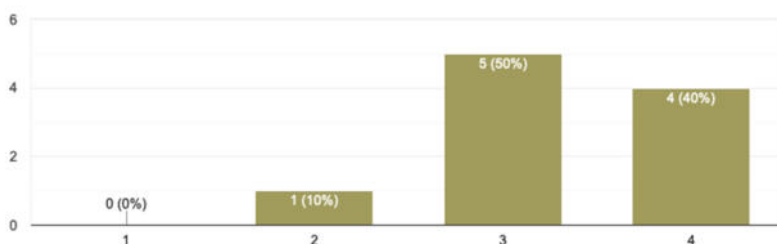


Forrás: Adatfelvétel alapján saját szerkesztés, 2021

A válaszadók 40%-a úgy tartja, hogy nincs hatással a hagyomány az életére. A hallgatók 50%-a szerint hatással van, és 10%-a jelölte azt, hogy teljes mértékben hatást gyakorol rá a hagyomány (5. ábra).

A következő kérdésben a hagyományok gyakorlásának fontosságára vártam a választ. A válaszadók közül egy személy gondolta úgy, hogy a hagyományok gyakorlása kevésbé fontos. A legtöbb válasz a 3. értékre érkezett, vagyis a válaszadók 50% egyetért, 40% pedig teljes mértékben egyetért a hagyományok gyakorlásával (6. ábra).

6. ábra. A hagyományok gyakorlásának fontossága a válaszadók szerint

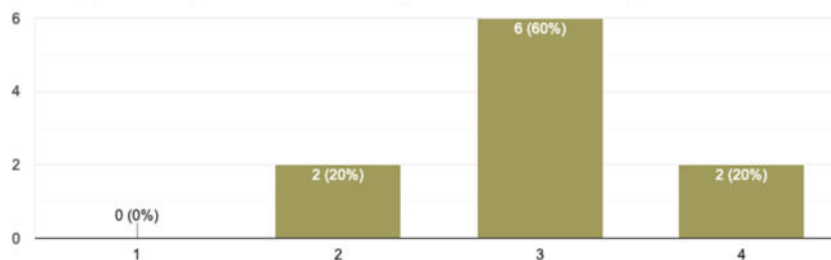


Forrás: Adatfelvétel alapján saját szerkesztés, 2021

A kérdőív harmadik blokkja, a *Hagyomány és oktatás* témakörhöz kapcsolódott. A zárt kérdésekre továbbra is a lineáris skálán kellett jelölni a válaszokat.

A blokkhoz tartozó első kérdésben a hagyomány nevelő szerepét hangsúlyoztam. Arra vártam a választ, hogy a tanárszakos hallgatók hogyan vélekednek a közoktatási nevelés ezzel kapcsolatos irányáról. A válaszok kapcsán látható, hogy a 1. fokozatot senki nem jelölte. A válaszadók 20% gondolja úgy, hogy a tradíció kevésbé van hatással a nevelésre. A hallgatók 60% viszont a 3. fokozatot, 20% teljes mértékben fokozatot jelölte. A hallgatói válaszok alapján elmondható, hogy a hagyomány hatással van a nevelésre (7. ábra).

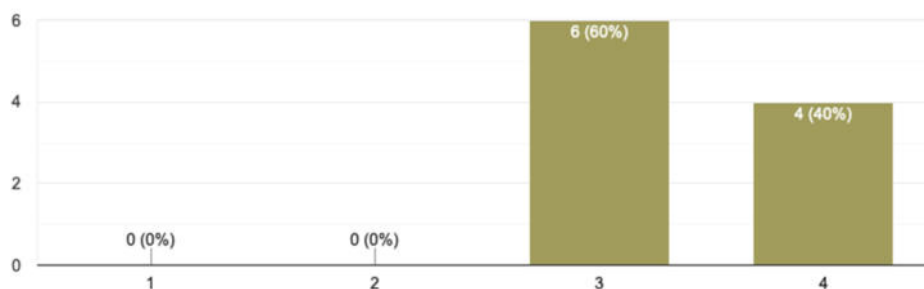
7. ábra. A hagyomány nevelést meghatározó szerepe a válaszadók szerint



Forrás: Adatfelvétel alapján saját szerkesztés, 2021

A tradíciók tanítását a közoktatásban 60%-a tartja fontosnak és 40%-a vallja teljes mértékben lényegesnek (8. ábra). Az eredmények alapján a hon- és népismerettanár szakos hallgatók fontosnak tartják a hagyományok tanítását a közoktatásban.

8. ábra. A válaszadók véleménye a hagyományok tanításáról a közoktatásban

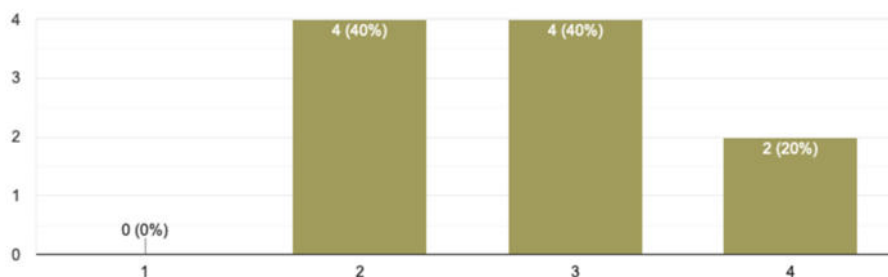


Forrás: Adatfelvétel alapján saját szerkesztés, 2021

A következő nyílt végű kérdésben arra vártam a választ, hogy szerintük, milyen hagyományok oktatására van szükség a közoktatási intézményekben. Az ünnepekhez (nemzeti, vallási, lokális) kapcsolódó hagyományok tanítását 50% jelölte. Emellett a jeles napok szokásrendszerének, az alapvető tárgyi ismereteknek, és az idősek tiszteletének fontosságát és a Kárpát-medencei magyarok hagyományainak tanítását is hangsúlyozták a válaszokban.

A tradíció idomulása a mai körülményekhez szükségszerű. Ezzel kapcsolatosan arra kerestem a választ, hogy a hallgatók ezt mennyire tartják lényegesnek. A tanárszakos hallgatók közül 40% jelölte a 2. fokozatot, vagyis nem tartja fontosnak a tradíció idomulását. Ugyancsak 40% egyetért a kijelentéssel és 20% szerint teljes mértékben idomulnia kell a mai körülményekhez a tradíciónak (9. ábra).

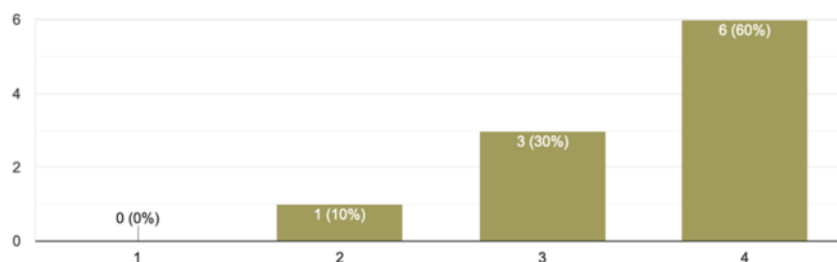
9. ábra. A tradíció idomulásának fontossága a mai körülményekhez a válaszadók szerint



Forrás: Adatfelvétel alapján saját szerkesztés, 2021

A kérdőívben következő néhány kérdés konkretizálja a hagyományokkal kapcsolatos kérdéseket. A néprajzi tájakkal foglalkozó kérdés előfutára a kérdőív végén található topográfiai ábráknak. Arra kerestem a választ, hogy a hallgatók szerint szükséges-e a néprajzi tájak tanítása során a térképek használata. A válaszok alapján 60% teljes mértékben egyetért, 30% egyetért, 10% nem ért egyet a térképek használatával (10. ábra).

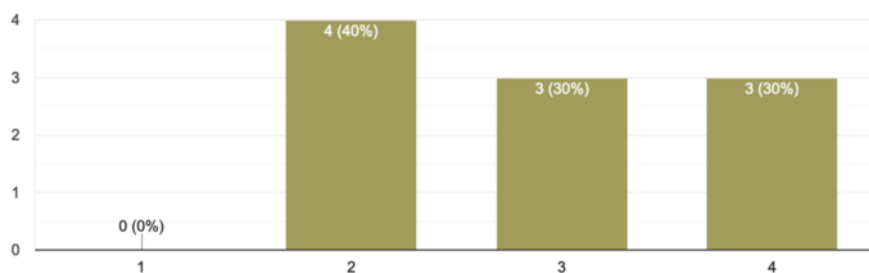
10. ábra. A hallgatók válasza a néprajzi tájak tanításához használt térképek fontosságáról



Forrás: Adatfelvétel alapján saját szerkesztés, 2021

A következő kérdésben továbbra is a véleményeket a páros skálán kellett elhelyezniük. A hon- és népismeret oktatásához kapcsolódva páros skálán kellett jelölni, mennyire tartják szükségesnek a digitális eszközök használatát az órákon. Az eredmények alapján 40% úgy véli, hogy nem szükséges, 30% szerint szükséges, 30% szerint teljes mértékben indokolt a digitális eszközök használata a hon- és népismereti tanórákon (11. ábra).

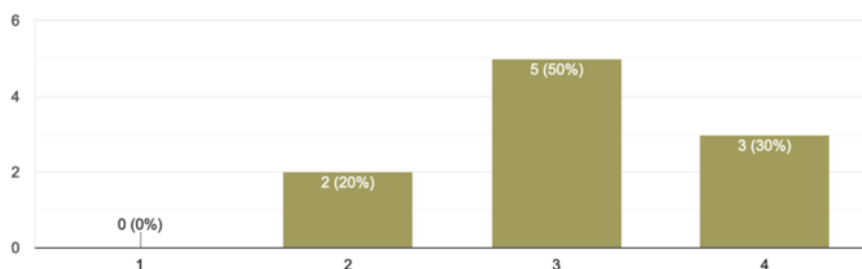
11. ábra. A hallgatók válasza a digitális eszközök alkalmazásáról a hon- és népismeret órákon



Forrás: Adatfelvétel alapján saját szerkesztés, 2021

Páros skálán kellett arra is választ adniuk a hallgatóknak, hogy egyetértenek-e azzal, hogy az internet nagymértékben befolyásolja a nemzeti kulturális örökségünk megőrzését. A válaszok alapján 20% nem ért egyet, 50% gondolta úgy, hogy befolyásolja, és 30% szerint teljes mértékben befolyásolja az internet a nemzeti kulturális örökségünk megőrzését (12. ábra).

12. ábra. A nemzeti kulturális örökségünket a válaszadók szerint az alábbi mértékben befolyásolja az internet



Forrás: Adatfelvétel alapján saját szerkesztés, 2021

A kérdőív zárásaként kontúrtérképeken kellett jelölniük a felsorolt nagytájakat és néprajzi tájakat. A tájak térképen való jelölése megtöri a kérdőív eddigi zárt és nyitott kérdésrendszerét, más perspektívát igényel. A két kontúrtérképes feladat jelenlétét szükségesnek tartom, mivel a hagyományok oktatásában egyaránt fontos szerepük van, például a helyi példák megismertetésében. Két gyakorlati példát kértem a válaszadóktól.

Az egyik feladatban a magyarországi nagytájak kontúrtérképén az Alföldet, Alpokalját, Kisalföldet, Északi-középhegységet, Dunántúli-dombságot, Dunántúli-középhegységet kellett jelölni.

A kontúrtérképen 100% aránnyal jelölték Alföldet és az Északi-középhegységet. A többi nagytáj megfelelő elhelyezésében más-más eredmények születtek: Alpokalja 90%, Kisalföld 80%, Dunántúli-dombság 80%, Dunántúli-középhegység 90% pontossággal helyezték el a térképen.

Az arányok mellett azt kaptuk, hogy nem minden esetben a helyes választ jelölték a térképen. A Dunántúli-középhegység és a Dunántúli-dombság kapcsán egy válaszadó ellentétesen jelölt. Kisalföldet illetően

látható egyfajta bizonytalanság, hiszen egy válaszadó Alpokalja helyére, egy másik válaszadó pedig a Dunántúli-dombság helyére jelölte.

A második gyakorlati feladatban Kárpát-medence léptékű kontúrtérképen az alábbi néprajzi tájakat kellett jelölni: Hajdúság, Hortobágy, Órség, Rábaköz, Kalotaszeg, Nagykunság, Erdély, Székelyföld, Felföld, Moldva. A két néprajzi nagytáj (Felföld, Erdély) a kontúrtérképen kék színnel jelenik meg, egyfajta segítségként. Meglehetősen sokszínű eredmények születtek, mivel gyakori volt a néprajzi tájak helytelen ábrázolása.

Erdély és Felföld, mint kakuktkotás jelenik meg mivel azok néprajzi nagytájaknak számítanak. Éppen ezért a számokat segítségképpen kék színnel jelöltem. A két néprajzi nagytáj közül Felföldet 90%-ban pontos földrajzi helyére jelölték, míg Erdély kapcsán a pontosság 50%.

A kontúrtérképen való tájékozódásban gondot jelentett Hajdúság, Hortobágy, Kalotaszeg, Székelyföld. Az Órség és a Nagykunság kapcsán 90%-ban, Rábaközt 80%-ban pontos helyére jelölték. Székelyföldet 60%, Moldvát 70% helyezte a pontos földrajzi fekvésre (13. ábra).

13. ábra. Néprajzi tájakat ábrázoló kontúrtérkép

Néprajzi tájak



Forrás:

http://szbattyan7b.5mp.eu/honlapkepek/szbattyan7b/UXxZXFekfM/nagy/karpat_medence_domborzata.jpg

Eredmények összegzése

A felmérés középpontjába a hallgatók hagyománnyal kapcsolatos ismereteit és nézeteit állítottam. Az eredmények alapján jól látszik, hogy a tradíciók az életük minden területén jelen vannak. A többségnek (60%) befolyásolja az életét. A hagyománnyal kapcsolatos ismeretek jelentős részét az iskolában, az oktatás során sajátítják el. (100% jelölte az iskolát, mint a hagyományok ismeretének forrását.) Ezért ők maguk is elengedhetetlennek tartják a hagyományok iskolában való oktatását. Itt a fontosság mértékében van különbség közöttük. 80% szerint a hagyomány hatással van a nevelésre, tehát a nevelő-oktató munka fontos eleme kell, hogy legyen. S mivel az edukáció elengedhetetlen feltétele a modern, világhoz való alkalmazkodás, a hagyomány átadásában is meg kell, hogy jelenjen a

digitalizáció (60%). Az oktató-nevelő munka eredményessége függ attól, hogy a pedagógus mennyire nyitott az online világ használatára. A szellemi kulturális örökség a digitális világ által láthatóvá, hallhatóvá és élményszerűvé tehető. A hagyomány oktatásához számos módszertani ötlettár áll rendelkezésre, melyek digitálisan elérhetőek. Az internetet már a hagyományápolástól sem lehet elválasztani. A megkérdezettek 80%-a vallja, hogy az internet befolyásolja nemzeti kulturális örökségünk megőrzését.

A hagyományátadás mellett fontosnak tartom a témákhoz kapcsolódó topográfiai ismeretek bővítését is. Indokolja ezt a hallgatók körében is megfigyelhető kontúrtérképen való tájékozatlanság, pontatlanság, valamint a véleményük. 90% voksolt a térkép használat fontossága mellett.

Úgy vélem, hogy a gyakorlatorientált, debreceni hon- és népismerettanár képzés továbbra is megadja a lehetőséget hallgatóinak számos új irány felfedezésére, tudásátadás módszertani gazdagságának megismerésére, esélyt a folyamatos megújulásra.

Irodalomjegyzék

- Bihari Nagy É. (2015). Hagyományismeret - népismeret - innováció. In Maticsák Sándor (szerk.), *Tanulmányok a levelező és részismereti tanárképzés tantárgypedagógiai tartalmi megújításáért - bölcsészettudományok* (pp. 5-269). Debrecen: Debreceni Egyetemi Kiadó.
- Keszeg V. (2014). Tradition, patrimoine, société, memoire. In Keszeg V. (szerk.), *Á qui appartient la traditions?/ Who owns the tradition?* (pp. 7-15). Cluj-Napoca: Erdélyi Múzeum Egyesület.
- Kontra J. (2011). *A pedagógiai kutatások módszertana*. Kaposvár: Kaposvári Egyetem.
- Mayer A. (2018). *A likert-skála fogalma és 3 fajta módszer az elemzésére*. Letöltés <https://spssabc.hu/kutatasmodszertan/likert-skala-fogalma-elemzese/> [2022.01.04].
- Vajda A. (2016). Hagyomány, örökség, érték. A hagyomány használatának változó kontextusai. In Jakab A. Zs., & Vajda A. (szerk.), *Érték és közösség. A hagyomány és az örökség szerepe a változó lokális regiszterekben* (pp. 2-27). Kolozsvár: Kriza János Néprajz Társaság.
- Voigt V. (2007). A hagyomány modern fogalma. In Török József (szerk.), *Hagyomány és modernitás. IX. Közművelődési Nyári Egyetem Szeged. július 2-6.* (pp. 10-13). Szeged: Csongrád Megyei Közművelődési, Pedagógiai és Sportintézmény.
- Zerényi K. (2016). A Likert-skála adta lehetőségek és korlátok. *Opus et Educatio*, 3 (4), 470-478.

Identitások és kultúrák között

Podlovics Éva Livia

Tokaj-Hegyalja Egyetem, Sárospatak
eva.podlovics@gmail.com

Tanulmányomban a manapság nem túl divatosan hangzó multikulturalizmus – még specifikusabban egyik válfaja, a nemzeti kisebbségi lét – társadalmi jelenségére; valamint az oktatással való kapcsolatára reflektálok. A multikulturalizmus terminust – mely bár manapság több szinten is idejétmúlnak tűnik –, azért érdemes szem előtt tartani a tudományos diskurzusban, mert az égisze alatt elért vívmányok a kultúrák közti együttéléssel kapcsolatban innovatív ötleteket, célokat, illetve jó gyakorlatokat, „recepteket” adhatnak; míg a terminológiai problémák oldására további tudományos diskurzusra van szükség. Mindazonáltal a multikulturális nevelés megvalósulása Magyarországon továbbra is várat magára. Az interkulturalitás terminussal éppúgy leírható jelenség deficitje okán pl. a Magyarországon élő legnagyobb kisebbségnek, a romáknak, továbbra sem megoldott az iskolai, s ebből következően, társadalmi integrációja. Épp ezért a témában a (tudományos) diskurzusra továbbra is szükség van; hiszen az oktatás szerepe a sokszínű társadalomban való békés egymás mellett élés megteremtésében továbbra is jelentős.

A multi-, vagy interkulturalizmus korunk egyik jellemző társadalmi jelensége. Az erről szóló diskurzusok történetileg is értelmezhetők, s különbözőképpen tematizálhatók. Tanulmányomban a jelenségéhez kapcsolódó diskurzusok típusairól, valamint a vonatkozó magyarországi helyzetről ejtek szót azzal a céllal, hogy felhívjam a figyelmet arra, hogy Magyarországon a társadalmi sokszínűség, kulturális gazdagság tudatosítására, alkalmazására, kiaknázására a pedagógiában szükség van, a feladat ugyanis még nem fejeződött be. Másrészt arra hívom fel a figyelmet, hogy a témában lezajlott diskurzusok eredményeként a multikulturális iskola fogalmában kumulálódó elvi és tartalmi célkitűzések legnagyobb kisebbségünk, a romák esetében is alkalmazhatók. A társadalmi változások eléréséhez elengedhetetlen a vonatkozó diskurzusok elmélyítése, kritikai szemlélete a továbblépés igényével. Előbbiek ugyanis magát az áhított változást (integrációt, inklúziót), valamint a sztereotípiák csökkentését segíthetik elő.¹

¹ Utalok itt Aronson *Társas lény* című írásának azon belátására, mely a törvényi keretek szükségletén túl, az együttes munkálkodást, a közös tevékenykedést mutatja fel a sztereotípiák csökkentésének, újbóli átgondolásának módszereként (Aronson, 2001).

Multi-, és interkulturalizmus a társadalomban

A multikulturalizmus jelenségéhez való hozzáférés többféleképpen történhet. A történelmi tényezők számbavételén kívül vizsgálat tárgyát képezhetik kutatásainak irányvonalai, vagy a témában kivitelezett hatástanulmányok feldolgozásai is (Torgyik, 2015). Történetiségét tekintve általában amerikai és európai gyökerét említik a kutatók (Torgyik, 2008, 2015; Mogyorósi & Virág, 2015). Észak-Amerikában az afroamerikai polgárjogi mozgalmak révén először *etnikai tanulmányokat*, majd *multietnikus oktatást* folytattak a résztvevők, majd az újabb csoportok megjelenésével (nők, fogyatékosok) az *interdiszciplinaritás* szakasza; végül pedig a korábbi tudományos eredmények *egységesítésének* szakasza következett. Európában a multi-, illetve interkulturalitás első szakaszában a bevándorlóakra, s iskoláztatásuk problémáira terelődött a figyelem (1960-70-es évek), majd a második szakaszban (1980-as évek) a multi-, interkulturális nevelés eredményeinek híján, annak kritikája fogalmazódott meg. Ezt követően (1990-es évek) a nevelés előbbi két irányzatának képviselői továbbfejlesztették elméletüket és gyakorlatukat is, mely a jelenben is tart (Mogyorósi & Virág, 2015). Megjegyzendő, hogy Európában a multi-, illetve interkulturalitás jelenségére ható tényező maga az Unió is, melynek egyik deklarált célja a tagállamok sokszínűségének megtartása (Európai Parlament, 2021). Fontos szempont a kérdésben az is, hogy a közép- és kelet-európai államoknak általában nem kívülről származó beáramló néptömegekkel kellett szembenézni (hanem az országhatárok megváltozásából eredő nehézségekkel), illetve a már az államok területén élő különböző népcsoportok egymás mellett élését megvalósítani. Összegezve, egy adott államhoz kapcsolódóan a multi- interkulturalizmus generálója lehet a bevándorlás,² másrészt pedig az adott ország határain belül élő *kisebbségek* együttélése a többséggel.³

A multikulturalizmussal, mint *társadalmi heterogenitással* kapcsolatosan Feischmidt (1997) a jelenség hármasságát említi. Ez a szerző szerint attól függ, hogy milyen az adott társadalom viszonya a jelenséghez (vagyis, mivel a már kialakult viszonyok reflexióját is jelzi az adott társadalomban, ez a felosztás egyben hatásokat is magában foglal,

² Magyarországra vetítve mindezt, a jogszerűen és huzamosan Magyarországon tartózkodó külföldi állampolgárok száma: 2018 elején 156.000 fő (1,6%), 2019-ben 180.773, 2020 első félévéig 200.150 fő volt, akiknek 65%-a európai (Ukrán (15,41%), Román (11%), Német (9,14%), Szlovák (5,2%) – vagyis a már jelenlevő kisebbségekhez tartozó személy; míg 26% Ázsiából, 3,0% Afrikából, 3,79% pedig az amerikai kontinensről származott. Forrás: Európai Unió, *Magyarország: A népesség - demográfiai helyzet, nyelvek, vallások*, 2021. Letöltés https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/population-demographic-situation-languages-and-religions-35_hu [2022.01.05].

³ Magyarországon, a 2011. CLXXIX törvény (a nemzetiségek jogairól szóló tv.) tizenhárom nemzeti kisebbséget különböztet meg (bolgár, görög, horvát, lengyel, német, örmény, roma/cigány, román, ruszin, szerb, szlovák, szlovén, ukrán), mely csoportoknak az Alaptörvény lehetőséget biztosít *anyanyelvük* gyakorlására, s az azon való oktatásra, kultúrájuk gyarapítására, önkormányzatiságra stb.

értelmez). Ez alapján beszélhetünk *deskriptív*, *normatív*, és *kritikai* multikulturalizmusról. A *deskriptív* beszédmód a multikulturalizmust ténynek, adottságnak tekinti, mely *illúzió*nak tekinti a remélt kulturális toleranciát.⁴ A *normatív* társadalmi diskurzusokban a multikulturalizmust az etnikailag homogén nemzetállam és a kulturális változatosság kezelésére alkalmazott technikák válságára adott válaszként értelmezik (pl. Kanada, Ausztrália). Ebben a társadalmi helyzetben a nemzeti intézmények pluralista átalakítása történik, valamint olyan intézményi keretek jelennek meg, melyekben a kisebbségek úgy őrizhetik meg kulturális örökségüket, hogy közben nem veszítik el a társadalmi egyenlőség esélyét.⁵ A harmadik, *kritikai* multikulturalizmus során az érdekeltek élő párbeszéd folytatására törekszenek a társadalmon belül. A kulturális sokféleség tényéből indulnak ki, s felülvizsgálják az uralkodó és a kisebbségi kultúrák által használt fogalmakat, diskurzusokat azzal a céllal, hogy egy nyitottabb és demokratikusabb közös kultúrát alakítsanak, egyben a fennálló kánonokat bírálják a heterogenitás fenntartása érdekében. Céljuk a korábbi normatív/fejlesztő dialógusok átalakítása.⁶

Multikulturalitás az oktatásban

A multi- avagy interkulturális szempontok érvényesítése az oktatás célkitűzése is lehetne – s kellene, hogy legyen –, hiszen az etnikai különbözőségekből, a rossz szociális körülményekből, speciális nevelési igényből eredő hátrányos helyzetet; avagy a „puszta” másságból eredő kirekesztettséget, esélytelenséget próbálja csökkenteni. Módszertanát tekintve ismeretes, hogy a multikulturális oktatás központi eleme a projektpedagógia, és a kooperatív tanulási formák. Ezekről Aronson (2001) alapművének megjelenése óta tudjuk, hogy hatékonyan működhetnek közre a sztereotípiák felszámolásában, s a tanulás eredményességének növelésében. A komplex oktatási stratégiát nyújtó, pl. KIP módszer érvényessége a kisebbségi, vagy hátrányos helyzetű gyermekek integrációja kapcsán szintén nyilvánvaló (K. Nagy, 2019). A KIP módszerhez hasonlóan, a multi- vagy interkulturális nevelési szemlélet is akkor lehet hatékony, ha egy-egy iskolai közösség egészét áthatja. Ez a típusú oktatás annyiban mutat túl a pusztán kompetenciafejlesztésen, hogy *a gyermekek identitását a saját kultúrájuk megismerésével fejleszti* (s egyben bővíti az iskolában résztvevő más diákok, valamint a szűkebb-tágabb környezetet is egy másik kultúra ismeretével). A kérdésben fontos

⁴ A médiában pl. továbbra is előfordul a cigányságot lebecsülő, sztereotípiákat közvetítő tartalmak megjelenítése (Bernáth, 2003; Király, 2011).

⁵ Érdekes példa itt Wales esete, ahol bár a jogi keretek biztosítják, s hivatalosan is használható mindkét - tehát az angol, és a wales-i nemzet nyelve is (National Assembly for Wales, 2013) -, Williams (2009) mélyreható elemzése szerint a békés egymás mellett élés mégsem valósult meg, s a társadalomban továbbra is jelen van a korábbi kolonizációból fakadó ellenérzés a britekkel szemben.

⁶ Ezzel a szemlélettel csak elvétve, s hathatós változások nélkül találkozhatunk a társadalomban (Orsós, 2020).

és eredményes lehet az osztálytermi reziliencia fejlesztése is, mely a gyermeki tevékenységek során a személyiségre ható erősítő, rugalmasságot fejlesztő tényezőként működik (Erdei, 2018, 2021; Podlovics, 2021a, 2021b).

Az iskolai multi- interkulturális szemlélet további kiindulópontja (a 2011. évi CLXXIX-es tv. a nemzetiségek jogairól mellett) a gyermekek egyenlő jogainak és esélyeinek intézményes biztosítása, mely országunk jogrendjében is világosan tükröződik. Ismeretes, hogy az 1989. 11. 20-án New Yorkban kihirdetett Gyermekjogi Egyezmény (UNICEF),⁷ törvénybe iktatása Magyarországon az 1991-es LXIV. törvénnyel történt meg. Ezt egészítette ki az 1997-ben kihirdetett XXXI-es, *A gyermekek védelméről és gyámügyi igazgatásáról* címet viselő törvény, mely manapság is ez az egyik legfontosabb kiindulópontja a gyermekekkel kapcsolatos jogi kérdéseknek.

A gyermekek jogait illető törvényi erő mellett azért is fontos mindez – vagyis az ország kulturális sokszínűségének és az esélyegyenlőségnek a fel- és elismerése –, mert az országban a legutóbbi 2011-es, KSH által végzett népszámlálás adatai alapján kb. 770.000 ember vallotta magát más nemzetiségűnek magyar állampolgársága mellett (Bátorfy, 2011). Ezt az adatot módosítja a Debreceni Egyetemen végzett vizsgálat, mely szerint a Magyarországon élő roma lakosok száma ugyanebben az időszakban (2011-2013 között), megközelíti a 900.000 főt (Pénzes, Tátrai, Pásztor, 2018). A lakossághoz viszonyított nagyszámú kisebbség indokoltá teszi tehát a rendszer-szintű módszertani változtatásokat. Éppen ezért szükséges, hogy a társadalmi sokszínűség tényének felismerése után a gyerekeket homogén tömegként kezelő stratégiákat felváltsák az érzékenyebb, a különbözősre, másságra nagyobb gondot viselő módszerek. Különösen igaz ez az ország azon területein, melyeken az országos szinten kisebbségként tekintett lakosok száma a nevelési intézményekben valójában már többségbe hajlik.

Teendők Magyarországon

Az országos helyzetet értékelő áttekintő tanulmányában Orsós így számszerűsít: *„A 2015-ben végzett kutatásunk szerint a romani és/vagy beás nyelvet oktató köznevelési intézmények száma nem érte el a harmincat, míg cigány/roma nemzetiségi népismeretet 383 intézményben tanítottak. [...] A vizsgálat során kiderült, hogy a cigány/roma nemzetiségi oktatást folytató intézmények többségében – a szükséges személyi és tárgyi feltételrendszer hiányosságai miatt – jellemzően rendkívül alacsony az oktatás minősége és a spontán módon létrejött szegregáció „legalizálására” is alkalmas”* (Orsós, 2020).

Előbbi felismerés számszerű adatait tartalmazza a következő táblázat, mely az OH letölthető köznevelési adatai, statisztikai kimutatásai közül a

⁷ Az a tény, hogy manapság a gyermeki jogokról beszélhetünk, „természetesen” egy meglehetősen hosszú folyamat eredménye, melynek jó kiindulópontjaként ragadható meg a II. világháború után, 1948-ban az ENSZ által megfogalmazott Emberi Jogok Egyetemes Nyilatkozata; majd 1959-ben a Nyilatkozat a Gyermekek Jogairól (ENSZ).

11. *Idegennyelv oktatásban résztvevő tanulók száma*, és a 12. *Nemzetiségi nevelésben, oktatásban résztvevő tanulók száma* című adatsorok összehasonlítását mutatja három különböző évfolyamon.

A 2019/20-as tanévben a köznevelésben nappali tagozaton összesen 1.550.585 gyerek vett részt. Közülük 80.176 fő részesült nemzetiségi oktatásban. Ennek a számnak jelentős részét a németül tanuló diákok teszik ki (67.017 fő). A *külön felsorolásban* közölt adatok szerint cigány kisebbségi oktatásban 30.502 diák részesült, míg nyelvoktatásban mindössze 1.349 fő. Ezek a számok magukért beszélnek, s miközben megerősítik Országos álláspontját, beláthatjuk, hogy a kulturális sokszínűség megvalósulása ellen hatnak.

Épp ezért, ha megtekintjük a kínálatot – vagyis az Oktatási Hivatal Nemzetiségi Pedagógiai Oktatási Központja (NPOK) pedagógusoknak nyújtott képzési palettáját –, akkor azt láthatjuk, hogy több nemzetiségi program (román, német, szlovák, roma) képzésére jelentkezhetnek az érdeklődő tanítók vagy óvodapedagógusok (Nemzetiségi..., 2021). Ezek azonban egyrészt nem intézményi szintű változást eredményeznek – hiszen egy-egy pedagógus végzi el a képzést –, másrészt viszont fontos megjegyezni, hogy a roma kisebbséggel kapcsolatban pusztán a gyermekek *felzárkóztatását* célzó programok vannak a továbbképzési lehetőségek között. A multikulturalitás szemléletébe vágó, saját kultúrájuk értékeit a gyermekekkel megismertetni kívánó programokat ennél a kisebbségnél nem találhatunk (OH, NPOK, 2020). A helyzetet tovább ronthatja, ha a vonatkozó 17/2013-as EMMI rendeletben meghatározott minimum nyolc, ugyanabba a nemzetiségbe tartozó szülőnek valamilyen nem sikerül a nemzetiségi programok megszervezését kérelmezni a helyi óvodában, iskolában.

Irodalomjegyzék

- A Gyermekek jogairól szóló, New Yorkban, 1989. november 20-án kelt Egyezmény kihirdetéséről, LXIV. törvény. (1991).
- Aronson, E. (2001). *A társas lény*. Budapest: KJK-KERSZÖV Jogi és Üzleti Kiadó.
- Bátorfy A. (2011). *Magyarország nemzetiségi térképe*. Letöltés <https://atlo.team/magyarorszagnemzetisegiterkepe/> [2021.04.05].
- Bernáth G. (2003). Hozott anyagból. A magyar média romaképe. *Beszélő*, (6-7), 38. Letöltés <http://beszelo.c3.hu/03/06/07bernath.htm> [2021.04.05].
- ENSZ (1948). *Az Emberi Jogok Egyetemes Nyilatkozata*. Letöltés https://www.ohchr.org/en/udhr/documents/udhr_translations/hng.pdf [2021.04.15].
- Erdei R. (2018). *A nehézségekkel való megküzdés segítése és lehetőségei*. Eger: Líceum.
- Erdei R. (2021). Az optimális fejlődést támogató védőfaktorok. In *Örökség és megújulás. Sárospataki Pedagógiai Füzetek*, 28. (pp. 25-46). Eger: Eszterházy Károly Egyetem Líceum Kiadó.
- Európai Parlament. (2021). *Ismertetők az Európai Unióról. Kultúra*. Letöltés <https://www.europarl.europa.eu/factsheets/hu/sheet/137/kultura> [2021.04.05].

- Feischmidt M. (1997). *Multikulturalizmus*. Budapest: Osiris.
- K. Nagy E. (2019). A roma tanulók iskolai sikerességének kérdései. *Magyar Tudomány*, 180 (11), 1638-1648.
- Király E. (2011). *Romák megjelenése a médiában és „az ördög gyöngyös patájának” kapcsolata*. Letöltés <http://www.csagyi.hu/hirek/item/227-romak-megjelenese-a-mediaban-es-az-ordog-gyongyos-patajanak-kapcsolata> [2021.04.05].
- KSH (2011). *Népszámlálás 2011. Nemzetiségi adatok*. https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/nepsz2011/nepsz_09_2011.pdf
- Mogyorósi Zs., & Virág I. (2015). *Iskola a társadalomban - az iskola társadalma*. Letöltés http://okt.ektf.hu/data/szlahorek/file/hunline_pedpszi/15_iskola_a_tarsadalomban/index.html [2021.04.05].
- National Assembly for Wales. (2013). *Official Language Scheme*. Letöltés <https://senedd.wales/NAfW%20Documents/About%20the%20Assembly%20section%20documents/ols/ols-en.pdf> [2021.02.01].
- Nemzetiségi POK, Pedagógusok képzése, továbbképzése, önképzésének segítése* (2021). Budapest: Oktatási Hivatal.
- Orsós A. (2020). Szükségletek és a jogi szabályozók - avagy fókuszban a cigány nemzetiségi oktatás. *Educatio*, 29 (3), 394-408.
- Pénzes J., Tátrai P., & Pásztor I. Z. (2018). A roma népesség területi megoszlásának változása Magyarországon az elmúlt évtizedekben. *Területi Statisztika*, 58 (1), 3-26.
- Podlovics É. L. (2021a). Reziliencia és pedagógiai gyakorlat. *Sárospataki Pedagógiai Füzetek*, (28), 71-83.
- Podlovics É. L. (2021b). A reziliens pedagógus szemléletváltása. In Fodor R., Karai-Gombocz O., & Miklós Á. K. (szerk.), *Pedagógiai változások - a változás pedagógiája III*. (pp. 359-367). Budapest: Szaktudás Kiadó Ház.
- Rendelet a nemzetiség óvodai nevelésének irányelve és a nemzetiség iskolai oktatásának irányelve kiadásáról, 17. (III. 1.) EMMI (2013).
- Torgyik J. (2008). *Multikulturális tartalmak a pedagógiában*. Budapest: Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság.
- Torgyik J. (2015). Multikulturalizmus, interkulturális nevelés. In Varga A. (szerk.), *A nevelésszociológia alapjai*. Pécs: Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Intézet Romológia és Nevelésszociológia Tanszék Wlislocki Henrik Szakkollégium.
- Törvény a gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról, XXXI. (1997).
- Törvény a nemzetiségek jogairól, CLXXIX. (2011),
- Törvény a szociális igazgatásról és szociális ellátásokról, III. (1993).
- Williams, E. (2009). Language attitudes and identity in a North Wales town: „Something different about Caernarfon”? *International Journal of the Sociology of Language*, 195, 63-91.

Magyar állami gazdasági és szabadművelődési tanfolyamok (1946-1949)

Szóró Ilona

Könyvtárellátó Nonprofit Kft., Budapest

szoro.ilona@kello.hu

A II. világháborút követően a szabadművelődés kiépülő rendszerében, a kulturális esélyegyenlőség megteremtése, a korábbi műveltségi hátrányok felszámolása jegyében a felnőttképzés, az iskolán kívüli nevelés funkciója, jelentősége a korábbi évekhez képest tovább bővült, differenciálódott. A Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium (VKM) VIII. Népművelési, később Szabadművelődési osztálya, illetve az 1946-ban megszervezett Országos Szabadművelődési Tanács (OSZMT) jelentős figyelmet fordított a nehéz körülményeik miatt az iskolarendszereből korábban kiszoruló társadalmi rétegek általános műveltségének, szakmai ismereteinek bővítésére és közösségi kompetenciáinak fejlesztésére. A fennálló körülmények azonban nem kedveztek a művelődési viszonyok gyors javulásához. Hiányoztak a szükséges anyagiak, a megfelelő infrastruktúra, nem állt rendelkezésre kellő számú felkészült szakember, nem születtek egységes elvek alapján kidolgozott képzési programok (Durkó, 1999:95; N. Szabó, 2020:50; Mérleg, 1946:3).

A korszerű tudásanyag, a közéleti tájékozottság, a kulturális készségek széles körben való átadását, bővítését, fejlesztését a fennálló művelődési intézményrendszer csak a civil szervezetek bevonásával tudta ellátni. Az agrártársadalom körében korábban is nagy hagyományai voltak a helyi egyesületek, olvasóköri, gazdakörök felnőttképző tevékenységének. Az 1940-es években működő ilyen szervezetek, főként a városi központoktól távol eső apró falvakban, illetve a tanyavilágban a kultúraközvetítés, az iskolán kívüli nevelés meghatározó szereplői voltak. Változatos képzési kínálatot nyújtottak, közreműködtek különböző alap- és közműveltségi, mezőgazdasági, háziipari képzések előkészítésében, lebonyolításában. Az olvasóköri, gazdakörök által szervezett legkomolyabb oktatási formát a 150-160 órás szabadművelődési és ezüstkalászos tanfolyamok jelentették (Kovalcsik, 2003:594-597; T. Kiss, 2000:19).

Az 1945-ös földreform nyomán, országszerte mintegy 600 000 család kapott birtokot. Egyedül Jász-Nagykun-Szolnok megyében 48 563 fő jutott földhöz, akik közül 39 563 családnak korábban nem volt saját gazdasága, így kevés termelési, üzemszervezési tapasztalattal rendelkezett. Szakmai képzési programok indítása iránt tömegigény jelentkezett. Az újjgazdák számára az alapvető gazdasági ismeretek biztosítása, illetve a tapasztalt termelők korszerű szellemében történő továbbképzése a családok egyéni boldogulása mellett nemzetgazdasági jelentőséget kapott. A hatékony gazdálkodáshoz azonban az általános műveltség emelésére, a közéleti tájékozottság szélesítésére is szükség mutatkozott. A képzettebb, nyitott és vállalkozó szemléletű gazdákra jelentős szervező, mozgósító, példaadó

szerep várt a helyi kisközösség életében (Szávai, 1991:204; Lippainé, 1986:70).

1946. augusztus 30-án központilag szabályozták a szabadművelődési tanfolyamok szervezését, lebonyolítását (95 473/1946. VKM). Módszertani segédletként kiadták a *Szabadművelődési tanfolyamok vezérfonala* című kiadványt, amely az általános alapelvek, elérendő célok rögzítése mellett részletes tematikákkal is szolgált a képzések megtartásához, megjelölve a főbb témaköröket és azokon belül a fontosabb kérdéseket. Szeptember folyamán megjelent a szabadiskolák szervezésére vonatkozó miniszteri rendelet (5000/1946. VKM) és a végrehajtását segítő szakmai útmutató (107 389/1946. VKM). Ez a felnőttképzés preferenciái között a korszerű, jól hasznosítható tudás átadását, szerves, nyitott világkép kialakítását, a készségfejlesztést, a további önművelésre való felkészítést és a megfelelő közösségi magatartásra nevelést határozta meg. Az oktatási módszerek tekintetében nagy hangsúlyt kapott a gyakorlatias jelleg, és az egyoldalú frontális ismeretközléssel szemben a megbeszélés, a vita, az öntevékeny hallgatói részvétel (Szathmáry, 1986:213; Útmutató, 1946:3-6; Dancs, 1988:220-223).

A felnőttképzés feltételeinek javítása érdekében a VKM lépéseket tett a szükséges pénzügyi fedezetet biztosítására. A felzárkóztatás elsődleges érdekeire hivatkozva elérte, hogy az 1000 fő alatti településeken induló tanfolyamok költségeit külön központi kormányzati forrásból fedezzék, így a kultusztárcának a kerületi szabadművelődési felügyelők útján csak az 1000 fő feletti települések képzései számára kellett támogatást nyújtani. Országosan, 1945-1946 telén a 3580 településből 1532 helyen rendeztek különböző felnőttképző tanfolyamokat. Ezek 54%-a (830 képzés) az 1000 fő alatti kistelepülésen indult. 1946-1947 telén 2700 településen folyt szervezett felnőttoktatás vagy ismeretterjesztő tevékenység. Ezen belül Szatmár-Bereg megye 157 településén indult közismereti tanfolyam (20 040 óra). Ebből 94 képzést 1000 fő alatti falvakban tartottak. A mezőgazdasági munkák jellegére tekintettel, főként a nagyobb óraszámú tanfolyamokra a téli időszakban, november vége és március eleje között került sor, mert akkor kevesebb munka adódott a gazdaságban (Hangai, 1947:106-107; Madácsy, 1948:53-54; Beszámoló, 1947:233-234).

A társadalmi igények és kormányzati szándékok találkozása nyomán a VKM szervezett együttműködésre kérte fel a földművelésügyi tárcát, hogy az 1946 őszen induló felnőttképző programok anyagában az általános műveltség és a gazdasági ismeret egyaránt helyet kapjon. A VKM október 2-án arról tájékoztatta a kerületi szabadművelődési felügyelőket, hogy a 3 hónapos közműveltségi tanfolyamok keretében 20-30 órát átengednek a gazdasági ismeretek oktatására. Ezzel párhuzamosan az ezüstkalászos kurzusok tantervébe is beállítanak 20-30 közismereti órát (Kovalcsik, 2003:562; Dancs, 1988:226).

A lakosság részéről mutatkozó érdeklődés hatására a VKM november végén új megoldást javasolt a földművelésügyi tárcának. A 150-160 órás közművelődési, illetve mezőgazdasági tanfolyam összevonásával hozzanak létre új képzési típust. A *Magyar állami gazdasági és szabadművelődési tanfolyam* tematikája 90-100 óra gazdasági és 50-60 óra közismereti

tananyagból állt. Az agrárnépességnek, különösen a frissen földet kapott újjgazdáknak gazdálkodási szakismeretekre és szélesebb körű kulturális ismeretekre, illetve közéleti tájékozódásra egyaránt szükségük volt. A mezőgazdaságban dolgozók az egész napos munka mellett, művelődési igényeik ellenére sem tudták vállalni a többféle, sok időt igénybe vevő képzéseken való részvételt. A többség számára az jelentett megoldást, ha a legfontosabb általános és szakmai ismereteket egyetlen tanfolyamon sajátíthatták el. A Földművelésügyi Minisztérium támogatta a javaslatot, de a homogén mezőgazdasági tematikájú oktatási programoktól való jobb megkülönböztetés érdekében kérte, hogy a képzés címét módosítsák, legyen szabadművelődési és magyar állami gazdasági tanfolyam (Dancs, 1988:233-235, 262-264; CSVM SZMF, 1947:24).

Ennek a szempontnak jól megfelelt az újonnan bevezetett képzési típus. A VKM által szervezett közismereti tanfolyamok közül megyei és városi törvényhatóságokként 1946. december 1-től 10-12 helyen már az új tematikájú képzés indult. Az FM által koordinált tanfolyamok esetében a már megkezdett kurzusok tematikáján nem változtattak, az előkészítés alatt álló tanfolyamokat viszont vegyes tematikájúvá alakították át. Az ilyen tanfolyamok indításának feltételei azonosak voltak az ezüstkalászos képzésével - arra, 30 fő jelentkezése, legalább középfokú végzettségű kurzusvezető felkérése esetén, előzetes minisztériumi jóváhagyás mellett kerülhetett sor. A vegyes tematikájú képzésben részt vevő hallgatók a közismereti tananyag elsajátítását igazoló oklevél mellett jogosulttá váltak az *Ezüstkalászos gazda* cím viselésére is. Az új képzési típus bevezetését és az oktatással kapcsolatos részletkérdések szabályozását az 1946. december 12-én kiadott rendelet (146 054/1946. VKM) véglegesítette (Molnár-Kovács, 2011:140; Timaffy, 1947:357-359).

A rendelkezések értelmében a tanfolyamok előírás szerinti folytatását a kerületi Szabadművelődési Felügyelőség ellenőrizte. A képzés közismereti részének szakmai kontrollját a VKM, a gazdasági blokk felügyeletét az FM látta el. A gazdasági ismeretek átadásának a képzést lezáró szaktárgyi vizsgák központilag kirendelt bizottságok előtt, zárt körűlmények között zajlottak. A számonkérést azonban nyilvános záróünnepély, önképzőköri díszközgyűlés, műsoros rendezvény követte. Mindez a tanfolyam kötelező eleme volt, a nyilvános bemutatkozás (szakmai előadás, kiállítás, műsor) során ugyanis a hallgatók szintén a képzés során elsajátítottokról adtak számot, csak más, kötetlenebb formában. A tanfolyamok szervezésének megkönnyítéséhez a hivatalos előírásokról, a követendő nevelési, oktatási célokról és a főbb módszerekről, a záróünnepély lebonyolításáról és más tudnivalókról külön kiadvány jelent meg, *Tájékoztató szabadművelődési előadássorozatok és tanfolyamok szervezéséhez* címmel (CSM SZMF, 1949:386; HV SZMF, 1948:72; Dancs, 1988:233-235).

Szabályozták a képzések során fizethető tiszteletdíjakat. Ez helyi előadó esetén óránként 4, vendégelőadónál 8 Ft lehetett (1948-ban ezt 6 és 10 Ft-ra emelték. A szervezés személyi kiadására 20 Ft-ot, a tanfolyamvezető honorálására 50 Ft-ot fordíthattak. A közismereti témakörök oktatására elsősorban a helyi tanítókat, tanárokat kérték fel, de bevontak orvosokat, ügyvédeket, köztisztviselőket, lelkészeket is. A mezőgazdasági órákat

csak megfelelő szakismerettel rendelkező előadók tarthatták, elsősorban gazdasági iskolai tanárok, járási, megyei gazdasági felügyelők, valamint oklevéllel rendelkező, ezüst- és aranykalászos gazdák. A mezőgazdasági tanfolyamok átszervezése könnyebb feladat volt, mert ott a szakemberek már rendelkezésre álltak. A közismereti kurzusok átalakítása során viszont nagyobb gondot jelentett, hogy megfelelő agrárszakembereket találjanak (Dancs, 1988:233-235, 306-308).

Jász-Nagykun-Szolnok megyében 67 általános műveltséget közvetítő tanfolyam indult, ezek közül 26 volt vegyes tematikájú (886 fő, 3775 óra). Bihar megye 104 képzése közül 17 tartozott ebbe a kategóriába (562 fő, 2574 óra). A Sopron körzetében zajló 97 oktatási program közül 13 volt kombinált tartalmú (468 fő, 1648 óra). A hallgatók életkora 20 és 60 év között alakult. A képzésbe 66 előadót vontak be (35% helyi tanító, 25% okleveles gazda). Esztergom térségében 52 kurzus indult, amiből 8 volt szabadművelődési és magyar állami gazdasági tanfolyam. Öt képzés sikeresen zárult (146 fő, 837 óra, 39 előadó). Három képzés félbeszakadt. Ennek részben politikai okai voltak, folyt a magyarországi német lakosság kitelepítése, de felmerültek módszertani problémák is. Az előadások túl elméletiek, „tankönyv-ízűek” voltak, nem tértek ki résztvevőket érintő és érdeklő kérdésekre. Az oktatás tradicionális, iskolás formában történt, ami nem felelt meg sem a hallgatók életkorának, sem a központi elvárásoknak (Dancs, 1988: 260-264, 271-273; JNSZM SZMF, 1947:348).

A szarvasi Középfalmi Magyar Olvasókör tanfolyamára 58 fő (44 férfi és 14 nő) jelentkezett. A hallgatók életkora 17 és 65 év között mozgott. A szervezés kezdetén az egyesület csak 50 Ft tartalékkal rendelkezett, holott a képzés teljes költségvetése 780 Ft volt (ebből a fűtés és világítás 130 Ft-ot tett ki). Helyi adományok és a megyei Szabadművelődési Felügyelőség által kiutalt támogatásnak köszönhetően azonban sikerült végigvinni a kurzust. A szomszédos Kákai Olvasókör esetében 40 fő (37 férfi, 3 nő) kapcsolódott be a képzésbe (17 és 60 év közöttiek). A 740 Ft összköltségű tanfolyam indulásakor az egyesületnek még csak 90 Ft állt rendelkezésére, de a lakosság, a település és a kulturális igazgatás anyagi segítsége révén eredményesen folyhatott az oktatás. A szegedi Domaszéki Gazdakör 77 fő részvételével induló képzése 1122 Ft fedezetet igényelt. Az eredetileg meglévő 265 Ft készpénz-tartalék még a fűtés és világítás költségét (332 Ft) sem fedezte. Jelentős helyi anyagi áldozatvállalás és központi támogatás révén azonban ez a tanfolyam is sikeresen lezajlott (BM SZMF, 1947:227; SZV SZMF, 1947:13).

A szabadművelődési és magyar állami gazdasági tanfolyamok konkrét tematikai számos kisebb eltérés mellett alapvetően hasonló struktúrát mutattak. A szarvasi Középfalmi Olvasókör 150 órás képzésében a 90 óra gazdaság és 60 óra közismeret szerepelt: 30 óra növénytermesztés, 10 óra kertművelés, 30 óra állattenyésztés, 5 óra állategészségügy, 10 óra üzemgazdaságtan, 5 óra szövetkezeti ismeret. A közismereti blokkba 12-12 óra történelem, irodalom, 5-5 óra társadalomismeret, néprajz, földrajz, természetismeret, számolás-mérés, 6 óra egészségügyi ismeret és 5 óra önképzőköri foglalkozás került. A szentesi Derekegyházdali Olvasókör képzésének megoszlása 96 óra szak- és 64 óra közismeret volt: 30 óra

növénytermesztés, 10 óra kertművelés, 33 óra állattenyésztés, 3 óra állategészségügy, 10-10 óra üzemgazdaságtan és szövetkezeti ismeret. A közismereti blokkba 13-13 óra történelem, irodalom, társadalomismeret, 5-5 óra természetismeret, földrajz, számolás-mérés és 10 óra önképzőkör tartozott. A Jászkiséri 48-as Olvasókör tanfolyamán a növénytermesztés 32, a kertművelés 10, az állattenyésztés 35, állategészségügy 5 és az üzemgazdaságtan 8 órában került oktatásra. A közismereten belül 10-10 óra történelem és irodalom, 8-8 óra társadalomismeret és földrajz, 9-9 óra természetismeret és számolás-mérés, 4 óra egészségtan szerepelt, amit 2 óra hit- és erkölcstan egészített ki (BM SZMF, 1947:227; CSM SZMF 1947:24; JNSZM SZMF 1946:269).

A tanfolyamok anyaga a növénytermesztés terén főként a talajművelés, a trágyázás, vetés és aratás, a növényvédelem kérdéseivel foglalkozott, áttekintve a gabonafélékre, a hüvelyesekre, az olajos növényekre, a kapásokra és a szálastakarmányokra vonatkozó fontosabb tudnivalókat. A kertészet területén a konyhakert, a gyümölcsstermesztés, a szőlőművelés és a borászat került szóba. Az állattenyésztésnél a számosállatok tartása, a takarmányozás, a tejgazdálkodás, a baromfi- és a nyúltartás, illetve a méhészet kapott hangsúlyt. A történelem kapcsán a magyar államiség korai századai, az Európának tett szolgálat, a török feltartóztatása és kiűzése, a szabadságharcok, a reformkor és 1848-1849, a két világháború és a kiépülő demokrácia tartozott a törzsanyaghoz. Az irodalom keretében a klasszikus magyar és világirodalom, illetve a népi írók művei kaptak kiemelés. A társadalomismeretnél a modern társadalmak kialakulását, a 20. század irányadó eszméit, a szövetkezeti gondolatot és a jól működő nyugati (dán) agrártársadalom sajátosságait tárgyalták. A polgári jogok és kötelességek ismertetésekor kitértek a közteherviselés, a szolidaritás, az adók, a közellátás, a beszolgáltatás kérdéseire. A természetismeret főbb témakörei a különböző testek, a kiterjedés, a sűrűség, a fajsúly, a hő, a légkör, a levegő és a víz voltak, valamint az ember és az állatok biológiai felépítése, illetve az egyszerű és összetett gépek. A földrajzon belül a Duna-medence és Magyarország természeti adottságai és gazdasági kincsei kaptak nagyobb figyelmet. A számolás-mérés oktatása során az alapműveletek mellett kitértek a törtekre, a terület, a köbtartalom és a százalékszámítására. Az egészségtan körében a fertőző betegségekről, az alkoholizmusról, a közegészségügyről és a testápolásról beszéltek (Dancs, 1988:262-264).

A tanfolyamokon való részvétel jelentős erőfeszítéseket követelt a hallgatóságtól. A foglalkozásokat heti 3-5 alkalommal tartották, esténként 2-4 órában. A résztvevők a napi munka után gyakran 4-5 km gyaloglás vagy kocsizás után jutottak el az egyesületi székházakba, ahol a képzés folyt. Bár a szervezők a tanfolyamok indításának szándékát október 15-ig jelentették a minisztériumnak, sokszor már csak az oktatás megindulása után érkezett meg a hivatalos engedély, késtek a központilag biztosított tankönyvek, elhúzódott a dologi kiadásokra igényelt támogatás, illetve a tiszteletdíjak kifizetése. A hallgatók maguk finanszírozták a tüzelőt, vagy a világításhoz szükséges petróleumot. A felmerülő problémáktól függetlenül komoly igény volt az egyesületi képzésekre (FÚ, 1947:2; VFÚ, 1947:3).

A nehézségek ellenére a Szabadművelődési és magyar állami gazdasági tanfolyamok a legtöbb helyen sikeresen zajlottak. 1948 őszétől azonban jelentősen megváltozott a helyzet. A kommunista párt a politikai hatalom kisajátítása mellett a kulturális szféra ellenőrzésére is törekedett. Átalakult a felnőttképző programok tartalma. A sokszínű és nyitott szemléletű oktatással szemben előtérbe kerültek a szocialista gazdasági és társadalmi törekvéseket szolgáló témák és módszerek. A VKM szeptemberben kötelezően előírta (229 900/1948. VKM), hogy a tanfolyamokon milyen tematikákat és milyen szakirodalmakat lehet felhasználni (Tájékoztató, 1948:3-4; Köteles, 1990:91; A szabadművelődési munka, 1948:3).

1949 őszén a VKM Népművelési Minisztériummá alakult át, megszűnt az OSZMT és felszámolták a szabadművelődés helyi intézményrendszerét. Megindult a felnőttképzés terén jelentős, a kisebb településeken sokszor kizárólagos szerepet játszó civil egyesületek, olvasóköri, gazdakörök tömeges feloszlata. Az agrárnépesség tényleges művelődési igényeire és öntevékeny közreműködésére épülő felnőttképzési programok helyett egy erősen átideologizált, központosított népművelési rendszer épült ki (N. Szabó, 2020:57-58; Farkas 2016:252-253; Molnár, 2005:21-22).

Irodalomjegyzék

- A szabadművelődési munka módszere* (1948), Budapest: OSZMT.
Beszámoló az OSZMT teljes üléséről (1947). *Új Szántás*, 1 (4), 223-228.
BM SZMF (1947). Magyar Nemzeti Levéltár Békés Megyei Levéltára, Békés vármegye Szabadművelődési Felügyelője ir.
CSM SZMF (1947). Magyar Nemzeti Levéltár Csongrád Megyei Levéltára, Csongrád vármegye Szabadművelődési Felügyelője ir.
Dancs Istvánné (szerk.) (1988). *Dokumentumok a szabadművelődés történetéhez 1945-1949*. Budapest: Kossuth.
Durkó Mátyás (1999). *Andragógia: A felnőttnevelés és közművelődés új útjai*. Budapest: Magyar Művelődési Intézet.
Farkas Péter (2016). *A koalíciós időszak iskolarendszeren kívüli felnőttképzéspolitikája. Adalékok a szabadművelődés irányító szervezeteinek történetéhez (1945-1949)*. Budapest: ELTE.
FÚ (1947). *Friss Újság*, 1947. okt. 15. 2.
H SZMF (1947). Magyar Nemzeti Levéltár Csongrád Megyei Levéltára, Hódmezővásárhely Szabadművelődési Felügyelője ir.
Hangai Erzsébet (1947). Tanfolyamok százai szolgálják a tömegek művelődését. *Új Szántás*, 1 (2), 106-107.
JNSZM SZMF (1946). Magyar Nemzeti Levéltár Jász-Nagykun-Szolnok Megyei Levéltára, Jász-Nagykun-Szolnok vármegye Szabadművelődési Felügyelője ir.
Kovalcsik József (2003). *A kultúra csarnokai*. Budapest: EPL.
Köteles Lajos (1990). A népművelési rendszer átalakítása és a helyi társadalmi-politikai viszonyok néhány összefüggése a Délkelet-Alföldön, 1948-49. *Alföldi Társadalom*, 1 (1), 83-97.
Lippainé Fekete Ilona (1986). A szabadművelődés Szegeden. *Szegedi Könyvtári Műhely*, 25 (1-2), 57-72.
Madácsy László (szerk.) (1948). *Tisza-menti Kalendárium*. Szeged: Szeged Város Szabadművelődési Tanácsa.

- Mérleg (1946). *Híradó*, 1 (14), 3.
- Molnár Szilárd: A civil társadalom államosítása Magyarországon 1945-1956. *Civil Szemle*, 2 (3), 5-37.
- Molnár-Kovács Zsófia (2011). Ezüstkálászos tanfolyamok Zala vármegyében. In Erdei Gábor (szerk.), *Andragógia és közművelődés. Régi és új kihívások előtt a közművelődés az új évtizedben*. Debrecen: Debreceni Egyetem.
- N. Szabó József (2020). A szabadművelődés létrejötte és felszámolása (1946-1948). *Valóság*, (10), 50-59.
- SZ SZMF (1947). Magyar Nemzeti Levéltár Csongrád Megyei Levéltára, Szeged Szabadművelődési Felügyelője ir.
- Szathmáry Lajos (1947). Egy önkéntes ügyvezető emlékeiből. *Új Szántás*, 1 (8-10), 542-546.
- Szávai Ferenc Tibor (1991). A gazdaképzés és szervezeteinek szerepe a falu modernizációjában a polgári Magyarországon és Európában. In Kovács Teréz (szerk.), *Válság és kiút* (pp. 201-204). Pécs: MTA RKK.
- T. Kiss Tamás (2000). *A népművelőtől a kulturális menedzserig*. Budapest: Új Mandátum.
- Tájékoztató szabadművelődési előadássorozatok és tanfolyamok szervezéséhez* (1948). Budapest: VKM.
- Timaffy László (1947). A gazdasági és közművelődési tanfolyamok tanulságai. *Új Szántás*, 1 (6), 357-359.
- Útmutató szabadiskolák szervezéséhez és munkatervének elkészítéséhez* (1946). Budapest: VKM.
- VFÚ (1947). *Vásárhelyi Független Újság*, 1947. dec. 21. 3.

Fejlesztő pedagógia

A német kiségitő iskoláztatás története magyar pedagógiai szaklapok tükrében 1867-1918 között

Kovács Krisztina

**Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar,
Szeged**

kovacs.krisztina.agnes@szte.hu

A gyógypedagógiai-történeti kutatások rámutatnak arra, hogy Magyarországon az enyhén értelmi fogyatékos gyerekek oktatása érdekében tett első erőfeszítések a 19-20. század fordulóján a leginkább modellnek tekintett német mintát követve jelentkeztek (pl. Gordosné, 2000; 2001). Ez teszi indokolttá az iskolareformok németországi mozzanatainak elemzését. A tanulmány célja, hogy egy átfogó képet nyújtson a német kiségitő iskoláztatás kialakulásáról és fejlődésének első szakaszáról. A vizsgált időszak az első kiségitő iskola 1867-ben való létesítésétől a Német Császárság 1918-ban való megszűnéséig tartó időszakokra fókuszál, figyelembe véve az intézményesülési folyamat 18. században kezdődő előzményeit.

Európában a 18. századtól az iskoláztatás egyre szélesebb néprétegekre terjedt ki, aminek háttérében a felvilágosodás vezető ideológiai motívuma, a mindenki számára megszerezhető műveltség igénye állt. A német államokban megjelenő tanügyi törekvések a felvilágosodás népnevelési programjának jegyében valósultak meg, melynek egyik eleme a mindenki számára megszerezhető műveltség, illetve képzettség igénye, továbbá az a gondolat, hogy az egyén boldogulását az egyéni alkalmasság és tapasztalatok befolyásolják. A közép-európai felvilágosult abszolutizmus neveléspolitikai modelljének megvalósítása legkorábban Poroszországban járt eredménnyel. 1717-ben jelent meg I. Frigyes Vilmos az oktatási kötelezettségről szóló törvénye, mellyel minden olyan 5-12 év közötti gyermek számára, aki máshol nem tanult, kötelezővé tette az iskolák látogatását a téli hónapokban minden nap, nyáron pedig hetente egyszer-kétszer (Ramirez & Boli, 1988). A 18. század végére minden német államban (Szászország 1763, Bajorország, 1774) megjelent az államilag, rendeleti úton előírt iskolakötelezettség, amely társadalmi helyzettől függetlenül minden gyermekre kiterjedt. Poroszországban II. Frigyes által 1763-ban kiadott rendelettel (General-Landschul-Reglement) vezették be a már meglévő gimnázium, valamint polgári, közép- és reáliskolák mellett új iskolatípusként a népiskolát, valamint 6-13 éves kor között az általános tankötelezettséget. A porosz király oktatáspolitikáját az a meggyőződés vezérelte, hogy az állam boldogulása érdekében szükség van a nép bizonyos fokú erkölcsi felvilágosítására, nevelésére. A német tanügyi reformokkal az analfabétizmust kívánták megszüntetni (Németh, 2012:18).

A kötelezővé vált tömegoktatás egyik sajátossága volt az egy osztályban tanuló gyermekek heterogén összetétele, akiknek a testi

fejlettsége, értelmi képessége, neveltségi szintje és szociális háttere nagy eltéréseket mutatott. Sajátos együtt járása volt ennek a jelenségnek, hogy egyes gyerekek, - főként a szociálisan hátrányos helyzetű családok gyermekei - az akkori magas (70-200 fős) tanulói létszámú osztályokban, nem tudtak hatékonyan a többi gyermekkel együtt tanulni, melynek következtében egyre emelkedett azon tanulók száma, akik a népiskolai követelményeket nem tudták teljesíteni (Obolenski, 2001). Ezek a gyerekek vagy kiszorultak törvényileg a tömegoktatásból vagy kihívást jelentettek az elemi népiskolák tanítói számára.

A német oktatásügyben végbemenő modernizáció a 19. század utolsó harmadában indult gyors fejlődésnek. A 18. századtól az első kiegészítő iskola beindulásáig többféle próbálkozás látott napvilágot. A szakemberek az adott közoktatás-politikai helyzetnek megfelelően keresték a megoldásokat. Majd a társadalmi problémára reflektálva hozták létre a gyógypedagógia történetében elsőként számon tartott első kiegészítő osztályokat, később az önálló kiegészítő iskolákat.

Kiegészítő iskolák létrejöttének előzményei Németországban

Németországban az iparosodással összefüggésben jelent meg az első kiegészítő iskola (Hilfsschule) az enyhe értelmi fogyatékos gyermekek számára. Kialakulásuk előfutárának tekinthetők a 18-19. század fordulójától szegény családok gyermekei számára létrehozott szegények iskolái (Armenfreischule). Az első szegények iskolája 1795-ben jött létre az akkori Szászországban Zeitz-ban. Az iskola ingyenes oktatást biztosított olyan szociálisan hátrányos helyzetű gyerekek számára, akiknek a szülei nem rendelkeztek saját birtokkal és rendszeres jövedelemmel.

A gyógypedagógia-történetében az első próbálkozások között tartják számon az iskolán belüli „pótosztályok” létesítését. A zeitzi intézményben 1803-tól korrepetálásra szervezett népiskolai tanítást kiegészítő pótosztályt (Nachhilfeklasse) létesítettek, majd az intézményt később 1817-ben egy árvaházzal vonták össze. A kiegészítő osztály irányítását 1823-tól Traugott Weise¹ népiskolai tanító vette át (Wiebke, 2006; Ellger-Rüttgardt, 2009), ahol azok a tanulók, akik a tanulmányaikkal le voltak maradva a társaiktól, minden nap egy órás fejlesztésben részesültek az írás, az olvasás és a számolás területén (Beschel, 1963). Traugott enyhén értelmi fogyatékos tanulók oktatása iránti elkötelezettségét mutatja, hogy 1820-ban megjelentette saját pedagógiai tapasztalataira épülő írását a *„Betrachtung geistesschwache Kinder in Hinsicht der Verschiedenheit, Grundursachen, Kennzeichen und der Mittel ihnen auf leichte Art der durch Unterricht beizukommen”* (Gyenge értelmi képességű gyerekek

¹ Traugott Weise (1793-1859): pedagóguscsalád fia, a kiegészítő iskoláztatás első pedagógusa. Felismerte, hogy a népiskolai tanulási problémák háttérében olyan mértékű gyenge értelmi képességek állnak, amelyek még a képezhetőséget megfelelő körülmények között lehetővé teszik.

vizsgálata a különbségekre, alapvető okokra, sajátosságokra és az oktatásukat könnyebb módját lehetővé tevő eszközökre való tekintettel) címmel. A száz zeitzi pótosztályból nem jött létre kiegészítő iskola. A 19. század első felében viszont más nagyobb városokban is létesültek további népiskolai oktatást kiegészítő pótosztályok: Zeitz (1803-tól) után Chemnitz (1835-től), Halle a. S. (1859-től), Drezda (1860-tól), Gera (1876-tól), Apolda (1876-tól), Elberfeld (1879-től) városában (Ellger-Rüttgardt, 2009). Ezeknek a pótosztályoknak az volt a célja, hogy hozzásegítsék a tanulókat a népiskolai követelmények teljesítéséhez.

Európában a Halleban szervezett pótosztályok hívták fel elsőként magukra a figyelmet, amelyek a későbbi kiegészítő osztályokhoz (Hilfsschulklasse) hasonlóan külön tanterv szerint működtek. Később azonban bebizonyosodott, hogy a pótosztályok nem elég hatékonyak. Továbbra is maradtak olyan tanulók, akik a gondosan megszervezett, szakszerű kiegészítő fejlesztő foglalkozások ellenére sem voltak képesek felzárkózni a kortársaikhoz, és nem tudták a népiskolai alapismereteket elsajátítani. Ezeknek a népiskolában folyó krízisfeloldó próbálkozásoknak a tanulságai együttesen indították el az illetékes szakembereket a kérdés behatóbb tanulmányozására.

Karl Friedrich Kern és Heinrich Ernst Stötzner szerepe az első kiegészítő iskolák létesítésében

Karl Friedrich Kern² és Heinrich Ernst Stötzner³ munkássága úttörő jelentőségű és kiemelkedő fontosságú a kiegészítő osztályok és a kiegészítő iskolák létrehozásában. Karl Friedrich Kern pályája kezdetén értelmileg sérült gyerekek nevelésével foglalkozott, majd a weimari, később a lipcsei siketnémák intézetében tanított. A német pedagógus 1839-ben Guggenbühl⁴ intézetének mintájára „hülyék” és a „gyengeelméjűek” számára intézetet állított fel Möckernbergben, Lipcse mellett. Itt figyelt fel arra, hogy a népiskolából sokszor olyan gyerekeket is a speciális intézetébe irányítottak, akik nem voltak sem középsúlyos, sem súlyos értelmi fogyatékkal élők, hanem inkább a „gyengetehetségűek”, azaz mai fogalomhasználattal kifejezve enyhén értelmi fogyatékosok körébe tartoztak. Ezen gyerekek számára gyógypedagógiai intézete nem bizonyult megfelelőnek, mivel pozitív fejlődésüket a súlyosabb fokban értelmileg sérült gyerekekkel való együttnevelésük hátráltatta. Stötzner pedig 1851-1855 között a Hubertusburgi „gyengék és hülyék” intézetében

² Karl Friedrich Kern (1814-1908): orvos, pedagógus, a weimari, majd a lipcsei siketnéma intézet igazgatója

³ Heinrich Ernst Stötzner (1832-1910): német pedagógus, a kiegészítő iskola megalapítója

⁴ Guggenbühl, Jakab János (1816-1863) svájci orvos, pszichiáter és pedagógus. Érdeme, hogy felismerte az értelmi fogyatékoság három jellemző súlyossági fokát – debilis, imbecillis és idióta –, ennek megfelelően szelektálja a gyermekeket és alakítja ki gyógyító nevelő módszerét. 1841 májusában a nyitotta meg a svájci Abendberg hegyen a „Heilanstalt für Kretinen und blödsinnige Kinder” néven létesített intézetét az értelmi fogyatékos kretén gyermekek gondozása, gyógyítása és nevelése céljából.

(Königliche Erziehungsanstalt für Schwach und Blödsinnige)⁵ szerezte az értelmi fogyatékos gyerekekkel kapcsolatos nevelési tapasztalatait, majd 1855-1887 között a lipcsei siketnémák intézetének tanáraként tevékenykedett (Roboz, 1898; Hänsel & Schwager, 2004; Ellger-Rüttgardt, 2009).

Kern az enyhe értelmi fogyatékos gyerekek nevelésében szerzett tapasztalataira építve, 1863-ban Szászországban a Pedagógiai Társaság (Pädagogische Gesellschaft) ülésén tartott előadásában hívta fel a szakma képviselőinek a figyelmét arra, hogy a „gyengetehetségű” tanulók speciális szakszerű oktatást igényelnek. Hangsúlyozta, hogy számukra külön iskolát kell létesíteni, vagy a népiskola mellett működő kiegészítő osztályokat kell létrehozni. Stötzner ennek az előadásnak a hatására írta meg a szakmai körökben alapvető műnek számító munkáját. Stötzner 1864-ben publikált *„Schulen für schwachbefähigte Kinder”* (A gyengeképeségűek iskolája) című könyve tekinthető az enyhén értelmi fogyatékos gyerekek pedagógiájáról szóló szakmai diskurzus első példájának, melyben a német pedagógus a kiegészítő iskolák létrehozásának szükségességét részletezi (Roboz, 1898). Egy új típusú iskola létesítését tartotta szükségesnek, amit arra a személyes és tanító kollégáitól szerzett tapasztalatra épített, hogy a hagyományos népiskolákban a képezhető tanulók egy csoportja túlterhelt, és nem tud a normál népiskolai követelményeknek megfelelni. Megfogalmazása szerint a *„gyengetehetségű” tanulók a „normálisan képezhető és a hülyék között helyezkednek el”* (Stötzner, 1864:1). A német pedagógus felhívta a figyelmet a diagnosztizálás nehézségeire is, ami arra utal, hogy a 19. század második felében még nem állt rendelkezésre szakmai körökben elfogadható, tudományosan megalapozott mérőeszköz, ami lehetővé tette volna az értelmi fogyatékoson belüli súlyossági fok szerinti besorolást. Kezdetben a „gyengetehetségű” tanulók kiszűrése és diagnosztizálása főként az orvosok és pedagógusok szubjektív megfigyeléseire épült. A századforduló derekán az európai iskolafejlesztési törekvések hatására egyre inkább fokozódott az értelmi képességek vizsgálatának szükségessége. A képességmérés igénye először az elmeórtaiban követhető nyomon. Majd megjelentek a tudományos „gyermekmegfigyeléssel” kapcsolatos pszichológiai vizsgálatok és az intelligencia mérésére alkalmas módszerek kidolgozásának első kísérletei.

1865-ben az Allgemeine Deutsche Lehrerversammlung (Németországi Általános Tanítóegyesület) Kern kezdeményezésére a „hülyék- és gyengeelméjűek” oktatását előmozdító egyesületet hozott létre *„Gesellschaft zur Förderung der Schwach- und Blödsinnigenbildung”* néven. Az egyesület Hannoverben tartott gyűlésén, Stötzner kifejtette határozott állásfoglalását a „gyengetehetségű” gyermekek oktatását illetően. Meggyőző előadásának hatására az egyesület elfogadta azt a határozati javaslatot, hogy a „gyengetehetségű” tanulók számára minden

⁵ Königliche Erziehungsanstalt für Schwach und Blödsinnige („Gyengék és hülyék intézete”): A hubertusburgi volt Németországban az első értelmi fogyatékosok számára létesített intézmény.

nagyobb városban iskolákat kell létesíteni azzal a céllal, hogy a megszerzett tudás révén a társadalom számára ők is hasznos állampolgárrá váljanak (Roboz, 1898). Ennek a kezdeményezésnek a hatására kezdett el kiépülni a kisegítő iskolai hálózat.

Törekvéseikkel Kern és Stötzner tekinthetők a 19. század második felében kibontakozó kisegítő iskolák létesítését támogató mozgalom úttörőjének. Munkásságuknak köszönhető, hogy Németországban a 19. század második felében elindult az enyhén értelmi fogyatékos tanulók elkülönített oktatása.

A kisegítő iskolák intézményesülése a Német Császárság idején

A Német Császárság (1871-1918) idején a közoktatás ügye az egyes tartományok saját hatáskörébe tartozott. Így jöttek létre a kisegítő iskoláztatás terén az eltérő tanterv szerint működő különböző iskolamodellek. Közös elemükként említhető, hogy a kisegítő iskoláztatás konkrét célját a népiskolai alapismeretek elsajátításában, végső célját pedig a társadalom számára hasznos állampolgár nevelésében jelölték meg. A kisegítő iskolák fenntartói a városok és községek voltak, az állam vagy az iskolahatóság nem biztosított anyagi támogatást.

Az első iskola 1867-ben Drezdában nyitotta meg kapuit, majd mintájára több németországi nagyvárosban jöttek létre további intézmények, mint például Gera (1876), Apolda (1877), Elberfeld (1879), Braunschweig (1881), Leipzig (1881). Ezeket követte Dortmund és Halberstadt (1883), Krefeld és Königsberg (1885) és Köln (1886), majd Aachen, Cassel, Düsseldorf és Lübeck (1888). Az 1890-es években a kisegítő iskola már az első virágkorát élte. Németország teljes területén az 1893/94-es tanévben 32 német városban működött kisegítő iskola 110 osztállyal, ahol összesen 115 tanító 2290 gyermeket tanított (Juba, 1900). Míg 1898-ban 52 kisegítő iskolát tartottak fenn „gyengetehetségű” gyerekek számára, és 202 osztályban összesen 4281 tanuló (2400 fiú és 1881 lány, 22-78 %) részesült kisegítő iskolai oktatásban, addig a kisegítő iskolák száma 1902-re már 174-re emelkedett. 1904-ben pedig 500 kisegítő osztályra jutott 10.000 tanuló (Juba, 1900). A kisegítő iskolák gyors terjedését példázza, hogy Németország teljes területén 1911-es statisztikai adatok szerint már 230 városban működtek kisegítő iskolák, ahol összesen 24.000 „gyengetehetségű” tanuló vett részt az oktatásban. A kisegítő iskoláztatás fejlődése 1913-ban lezárult. Az első világháború alatt nem jöttek létre újabb kisegítő iskolák, egyes kisegítő osztályokat pedig megszüntették. Ennek okai között szerepelt, hogy a kisegítő iskolai tanítók egy részét vagy behívták a háborúba, vagy a népiskolai tanítóhiány miatt átirányították őket a népiskolákba (Myschker, 1969).

A német mintát követve Európa-szerte és Amerika több államában is alapítottak hasonló iskolákat (Roboz, 1898). Svájcban 1891-ben hozták létre az első kisegítő iskolát Zürichben, majd egy-egy újabbat létesítettek 1896-ban Bernben és Baselben. Ausztriában, Bécsben alapították meg az

első kisegítő intézményt (Wehrhahn, 1913; Ellger-Rüttgardt, 2003, 2009). Svájcban az 1893/94-es tanévben 3 városban 8 osztályt tartottak nyilván 149 tanuló számára. Ausztriában valamivel lassabban indult a kisegítő osztályok fejlődése. Bécsben az 1893/94-es tanévben összesen 4 osztályt indítottak 71 tanuló számára (Roboz, 1898). Magyarországon, ahol a polgári fejlődés később indult, az ezzel párhuzamosan zajló szemléletváltás is lassabban ment végbe a nyugat-európai országokhoz képest. A kisegítő iskoláztatás 1898-ban Budapesten Képezhető Hülyék és Gyengeelméjűek Alkotás utcai nevelő és tanintézetében indult meg. Az első kisegítő iskola Budapesti Állami Kisegítő Iskola néven pedig 1904-ben Éltes Mátyás igazgatásával jött létre.

A kisegítő iskoláztatás első oktatási jogszabálya az 1880-as években Braunschweigban látott napvilágot (Myschker, 1969), amivel elismerést nyert az intézménytípus létjogosultsága. Majd 1894-ben Poroszországban megjelent miniszteri rendelettel ismerték el a kisegítő iskolák és osztályok létrehozásának addigi eredményeit (Ellger-Rüttgardt, 2003). 1900-ban a porosz kormány megerősítette, hogy nem látja akadályát annak, hogy indokolt esetben a tanulók kisegítő iskolai oktatásban részesüljenek. 1904-ben a porosz legfelsőbb közigazgatási bíróság hagyta jóvá, hogy a kisegítő iskolákat a népoktatás részének kell tekinteni. Ez a döntés 1905-ben egy kormányhatározattal is kiegészült, ami mérföldkőnek számít a kisegítő iskolai hálózat kiépülésében (Myschker, 1969). Ezt követően a többi német állam is többnyire elfogadta a porosz rendeleteket. A német államokban azonban nem jött létre a kisegítő iskolák kiépítésére vonatkozó aktív állami jogi szabályozás, ehelyett a települések kapták meg a döntési jogot arra, hogy a lokális igényeknek megfelelő iskolákat létesítsenek (Dietze, 2019).

A német kisegítő iskolák koncepciója az alapítási fázis szakaszában, 1880 körül még nem volt egységes. Az Elberfeldi kisegítő iskola például a szegények támogatásának jegyében jött létre, melynek koncepciója Otto Boodstein nevéhez fűződik, és az Eberfeldi iskolai tanács közreműködésével jött létre. A lipcsei kisegítő iskolát 1881-ben alapították, és Richter Károly vezetésével kezdte meg a működését. A statisztikai adatok szerint ez az intézmény számított a korabeli legnagyobb és legtöbb osztályra tagolt iskolának. Az 1881-ben braunschweigi kisegítő osztály megalapítása Heinrich Kielhorn⁶ nevéhez fűződik. A német pedagógus érdeklődése szakmai pályafutása során fordult az enyhén értelmi fogyatékos gyerekek oktatása felé. A témával kapcsolatban számos szaktanulmányt írt, oktatáspolitikai vitákban vett részt. A kisegítő iskola létesítését a korabeli népiskolával szembeni kritikai meggyőződése vezérelte. Úgy vélte, hogy a tanítás stílusa, a tananyag szószerinti megtanulásának követelménye, valamint a túlszűfolt osztályok nem kedveznek az enyhén értelmi fogyatékos gyermekeknek.

A kisegítő iskolák fejlődése vezetett ahhoz, hogy 1898-ban létrejött a Németországi Kisegítő Iskolai Egyesület (Verband der Hilfsschulen

⁶ Kielhorn, Heinrich (1847-1934): német pedagógus, a gyógypedagógia alapítója. 1881-ben létrehozta az első braunschweigi kisegítő osztályt.

Deutschlands⁷), ami az első nemzetközi ülését 1898-ban Hannoverben, a másodikat 1899-ben Kasselben tartotta meg. Az egyesület létrehozásában Heinrich Kielhorn is részt vett (Heimlich, 2016), aki azt képviselte, hogy a kisegítő iskoláknak a gyógypedagógiai nevelés részeként önálló intézménynek kell lenniük olyan gyerekek számára, akik nem tartoznak a középsúlyos értelmi fogyatékos tanulók közé, de életkori sajátosságukhoz képest értelmileg le vannak maradva a fejlődésben, és ezért a népiskolai oktatásban nem tudnak eredményesen részt venni (Hänsel, 2006).

Arról, hogy kik nyerhettek felvételt az egyesületbe, kezdetektől egy szabályzat rendelkezett. Eszerint a tagok közé a kisegítő iskolai tanítók és iskolaigazgatók mellett minden érdeklődő személy és nem természetes személy is bekerülhetett. Ennek megfelelően például több városi előjáróság és hatóság is az egyesület tagjává válhatott. A nem természetes személyek az egyesület anyagi támogatásában töltöttek be jelentős szerepet. Erre mutat példát egy magdeburgi adományozás, a város 1901-ben 100 Márkával támogatta a Kisegítő Iskolai Egyesületet. Akkoriban ez egy igen nagy összegnek számított, viszonyítva ahhoz, hogy a természetes személyek tagdíja 1 Márka volt (Myschker, 1969).

Az egyesület feladata a kisegítő iskolai hálózat kiépítése, a kisegítő iskolai pedagógia és a specifikus tudományos ismeretek terjesztése volt. Az egyesület alapításától kezdve azon dolgozott, hogy kisegítő iskolai tanítók számára gyógypedagógiai képzést hozzon létre. Ennek köszönhető, hogy a kisegítő iskolai hálózat kiépülésével létrejöttek a kisegítő iskolai tanítók képzését szolgáló gyógypedagógiai tanfolyamok, melyek hozzájárultak a kisegítő iskolai tanítók szakmai identifikációjának kibontakozásához.

Összegzés

Németországban a 19. század utolsó harmadában az enyhén értelmi fogyatékos gyermekpopuláció iskoláztatásának megoldására számos orvos, pedagógusa és civil szervezet próbált megoldást találni. Emellett az érintett szülők is demonstráltak a tömegoktatásból kiszoruló gyermekek oktatásának rendezéséért. A népiskolákban folyó pedagógiai nehézségek intenzívebb tanulmányozását követően egyre sürgetőbbé vált az enyhe fokban értelmi fogyatékosok iskoláztatását és a népiskolák tehermentesítését szolgáló külön iskolák létesítése. A kisegítő iskoláztatást átfogó társadalmi deszegregációs stratégiaként vezették be, ami a 20. század elején az iskolai krízisek és az oktatási kirekesztés kezelésének fontos eszközévé vált. Vezérmotívumai között megtalálható a humánus, ember- és gyermekszeretet, lelkiismeretesség.

⁷ Napjainkban Gyógypedagógiai Egyesület (Verband Sonderpädagogik) néven működik.

Irodalomjegyzék

- Beschel, E. (1963). *Der Eigencharakter der Hilfsschule*. Weinheim; Basel: Beltz.
- Dietze, T. (2019). *Die Entwicklung des Sonderschulwesens in den westdeutschen Ländern. Empfehlungen und Organisationsbedingungen*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Ellger-Rüttgardt, S. L. (2003). *Lernbehindertenpädagogik. Studentexte zur Geschichte der Behindertenpädagogik*. [Band 5]. Weinheim, Basel, Berlin: Beltz UTB.
- Ellger-Rüttgardt, S. L. (2009). *Geschichte der Sonderpädagogik*. [2. Auflage]. München-Basel: Ernst Reinhardt Verlag.
- Gordosné Szabó A. (2000). A gyermekközpontú pedagógia egyik bölcsője. Százhuszonöt éve született Éltés Mátyás. In Pukánszky B. (szerk.), *A gyermek évszázada* (pp. 34-42). Budapest: Osiris.
- Gordosné Szabó A. (2001). *Éltés Mátyás - egy követésre méltó életút. Beiskolázás és kiválasztás a kisegítő iskoláztatás történetében*. Budapest: Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola.
- Hänsel, D. (2006). *Die NS-Zeit als Gewinn für Hilfsschullehrer*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Hänsel, D., & Schwager, H.-J. (2004). *Die Sonderschule als Armenschule. Vom gemeinsamen Unterricht zur Sondererziehung nach Braunschweiger Muster*. Bern: Peter Lang Verlag.
- Heimlich, U. (2016). *Pädagogik bei Lernschwierigkeiten: Sonderpädagogische Förderung im Förderschwerpunkt Lernen*. [2. Auflage]. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Juba A. (1900a). A gyengeelméjűek iskolája. *Magyar Paedagogia*, 9, 19-34.
- Myschker, N. (1969). *Der „Verband der Hilfsschulen Deutschlands“ und seine Bedeutung für das deutsche Sonderschulwesen*. Niemburg; Weser: Reßmeier.
- Németh A. (2012). *Magyar pedagógusképzés és pedagógus szakmai tudásformák I. 1775-1945. Nemzeti fejlődési trendek, nemzetközi recepciós hatások*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó.
- Obolenski, A. (2001). *Integrationspädagogische Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Grundlagen und Perspektiven für „eine Schule für alle“*. Bad Heilbrunn; Obb: Verlag Julius Klinkhardt.
- Ramirez, F., & Boli, J. (1988). *A népoktatás politikai megteremtése: európai kezdetek és világméretű intézményesülés*. Budapest: OKI.
- Roboz J. (1898). *A gyengeelméjűek oktatása*. Budapest: Lampel Róbert (Wodianer F. és fiai), Cs. és Kir. Udv. Könyvkereskedés.
- Wehrhahn, A. (1913). *Deutsche Hilfsschulen in Wort und Bild*. Halle: Carl Marhold Verlagsbuchhandlung.
- Weise, T. (1820). *Betrachtung über geistesschwache Kinder in Hinsicht ihrer Verschiedenheit, Grundursachen, Kennzeichen und der Mittel ihnen auf leichte Art durch Unterricht beizukommen. Mit besonderer Rücksicht auf die Pestalozzische Rechenmethode*. Zeitz.
- Wiebke, P. (2006). *Unterrichtsthema Holocaust in der Förderschule? Empirische Untersuchung zur Entwicklung eines Unterrichtskonzepts für den Förderschwerpunkt Lernen*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

A dadogás kötődésbeli kapcsolata

Somogyi Tímea¹, Lajos Péter²

¹ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar Gyógypedagógiai és
Módszertani Rehabilitációs Intézet

²Károli Gáspár Református Egyetem BTK Pszichológiai Tanszék,
Budapest

¹somogyi.timea@csaladcentrum.hu, ²lajos.peter@kre.hu

Jelen írásunk elméleti keretét a *dadogás* pszichoanalitikus megközelítése adja a kognitív és a szociális komponensekre is fókuszálva, illetve terápiás szemszögből ismertetjük esetismertetéssel színesítve a Családcentrum Alapítvány Komplex Dadogásterápia folyamatát.

A dadogás komplex és multikauzális jelenség, melynek pszichológiai vonatkozásaira sok kutatás irányult. A gyermek-és felnőttkori dadogás és kötődés kapcsolatának vizsgálata mindezülig kisebb hangsúllyal jelent meg. Kutatásunkban *Klaniczay Sára* dadogó kisgyermekkel kapcsolatos kutatási eredményeire alapozva szeretnénk további adatokat, tapasztalatokat nyerni, összefüggéseket felfedezni a frusztrált megkapaszkodás ösztönének kisgyermekkorai megjelenése és dadogás korrelációjának témakörében.

A dadogás jelenségkörére nem létezik olyan hivatalos meghatározás, mely magába foglalná a teljes tünettant és a kiváltó okokat is. A multidimenzionális megközelítés mintegy bio-pszicho-szociális keretben értelmezi a dadogás jelenségkörét. Így egy multifaktoriális tünetegyüttes egyik eleme, amely amellett, hogy folyamatszerű, a biológiai predispozíciók és környezeti (pszichés) hatások egyaránt szerepet játszanak a kialakulásában (Vékássy, 1978; Lajos, 2009).

A kötődés érzelmi kötelék, mely a gyermek és az elsődleges gondozója között alakul ki (Cole & Cole, 2006). „Célhoz igazított kapcsolatként” említi egy másik megközelítés, melyben a csecsemő és az anya együttműködése történik. A közelséget, és a csecsemő és az édesanyja közötti kapcsolatot elősegíti a kötődésben megnyilvánuló viselkedés (Bowlby, 1958). Mindezek mellett, a kötődés több, mint a csecsemő és gondozója közötti érzelmi kapcsolat. Interiorizált, a kapcsolatról alkotott mentális reprezentációként hatással van az élet során megjelenő összes interperszonális, kiemelten a romantikus kapcsolatok jellegére is (Bowlby, 1980).

Freud rakta le a pszichoanalitikus iskola és így az analitikus kötődélmélet alapjait. Több lépcsőfokon keresztül elemezte a csecsemő-anya kapcsolatot a drive-redukciós magyarázatának (Freud, 1954) megszületéséig, melyben a szeretet tulajdonképpen a kielégített szükségletek kapcsán jön létre. A primér nárcizmus időszakában a fő biológiai készlet az éhség és a szomjúság, így a csecsemő az őt tápláló anyához fog kötődni. Fontos hangsúlyozni, hogy a kötődés nem kizárólag a szükséglet-kielégítés miatt jön létre, ezért Bowlby (1958) kiegészíti az

elméletét azzal, hogy az anyához fűződő kapcsolat lesz a prototípusa minden későbbi párkapcsolatnak. Az ún. Budapesti Iskola Hermann Imre és Bálint Mihály is előfutárai voltak az előzőekben már említett tárgykapcsolat elméletnek. 1958-ban Bowlby már idézi Hermann Imre észrevételét, hogy a csecsemő az első időszakban fizikailag is csüng az anyán, és a megkapaszkodáshoz is kapcsolódó mozdulatokat is tesz pl. markolás, megragadás. Ferenczi (1971) a gyermek anyjához fűződő viszonyát passzív tárgyszeretetnek nevezi, és hangsúlyozza annak fontosságát, hogy a baba ebben az időszakban megfelelő mennyiségű gyengéd szeretetet kapjon. Bálint Mihály (1999) ezt az elsődleges/primitív tárgyszeretetet nem passzív, hanem a csecsemő részéről is aktív kapcsolatnak tekinti, mely a kölcsönösségen alapul. Egy évvel később Benedek (1959) az anya-gyermek kapcsolatot egy olyan érzelmi szimbiózisként mutatja be, melyben a fiziológiai szükségletek mellett az érzelmi, pszichológiai kielégülésre is vágyik a csecsemő. Kiemeli, hogy a mentális, érzelmi fejlődés alapja az introjektálódott elégedettség vagy frusztráció, mely az etetéssel, az éhség eltűnésével – az orális érzetek alapján – jelenhet meg.

Bowlby kötődéselméletének kulcsmozzanata a gyermek biztonságérzetének és felfedezési vágyának egyensúlya. A kötődés kialakulását az első két életévben 4 szakaszra bontja, melyben a biztonságos héttér érzését adja a gyermeknek, ahonnan eltávolodhat, és ahova visszatérhet tapasztalatszerzés céljából. Bowlby szerint hat hónapos korig a kötődés kialakításában az anyák aktívabb szereplők, majd a gyermek másfél éves korától osztoznak ebben a felelősségben, így lesz kétirányú a folyamat.

A *felnőttkori kötődés* kutatásának alapja, hogy csecsemőkori kötődésünk, mintegy belső munkamodellként jelen van egész életünkben, mely az elsődleges gondozó hozzáférhetősége és válaszkészsége alapján alakul ki, másrészt maga a személy azon megélése alapján, hogy ő mennyire szerethető és érdekes (Bowlby, 1980). Tehát alapjául szolgál az önértékelésnek is, mert a modell részét képezik a szelfre vonatkozó kogníciók és érzelmek (Osváth, 2008).

Dadogásban a kötődés jelentősége

Freud a dadogást a beszélni vagy nem beszélni belső konfliktus manifesztációjának tartja – még a kötődéselméletek megjelenése előtt – kiemeli a *dependencia* jelentőségét. Stein a dadogást, mint a szopómozgások imitációját értelmezi, mely a függőség megjelenítője és ellentétben áll a szeparációs vágyakkal. A dadogás értelmezhető a szeparáció, önállósodási folyamat ellen ható jelenségként (Wilkinson, 2001). A *túlzott kötődés, függőség* jelenleg is témája több kutatásnak, ez a kötődési rendellenesség az anyába való belekapaszkodás (vö. Hermann-féle megkapaszkodási ösztön) és állandó fizikai jelenlét szükségességét jelenti (Zsolnai, 2001).

Eddigi tapasztalatunk, hogy a dadogásnak, mint kommunikációs tünetnek hálások lehetnek a családok, mert mutatja, hogy a család, mint rendszer működésében valamilyen megoldandó probléma adódott, valamilyen megoldásra váró feladat, melyet az arra érzékeny, például kisgyermek próbálhat így a beszédén keresztül jelezni.

A tüneti kezelés sokszor egyszerűbb, rövidtávon látványosabb javulást eredményezhet, de korábbi eseteinkből tudjuk, hogy a gyermekeknél tünetváltás léphet fel, mivel a valódi okok felderítése nem történik meg. Ez a család, mint rendszer további rendellenes működését jelzi egy elhúzódó terápiás folyamatban.

Előző 2 Országos Komplex Dadogásterápia programunk begyakorlottságából tudjuk, hogy a csoportos foglalkozások (a csoportban rejlő erőforrások felhasználásával) megalapozzák a sikeres egyéni, családi terápiát. A gyermekcsoportban a dadogó gyermekek a testvéreikkel vettek részt, míg a szülőcsoportban a szüleik kaptak segítséget.

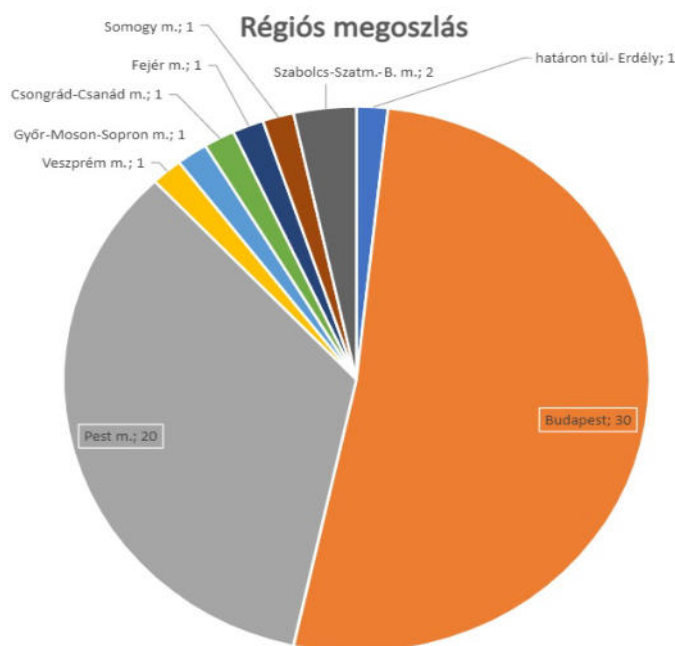
2021. június-december között került megtartásra a 3. Országos Komplex Dadogásterápia a NEA(Nemzeti Együttműködési Alap) pályázatának támogatásával.

Országosan igyekeztünk elérni a dadogó gyermeket nevelő családokat, dadogó gyermekekkel foglalkozó szakembereket és a felnőtt dadogókat e-mail-es megkeresés és közösségi platformokon való felhívásaink által. Összesen 60 család (54 dadogó gyermeket nevelő, és 6 felnőtt dadogó) jelentkezett az erre a célra rendszeresített online kitölthető űrlap demográfiai-és dadogással kapcsolatos néhány kérdés megválaszolásával.

A kontraindikációt figyelembe véve felhívtuk a jelentkező családok figyelmét arra, ha jelenleg is terápiás megsegítésben vesznek részt, konzultáljanak a szakemberükkel, ajánlja-e számukra a nyári szünetben e intenzív online lehetőséget, vagy sem. Örömmel vettük, hogy nagyszámú logopédus és pszichológus kollégánk keresett meg minket telefonon és emailben, hogy egyeztessünk, ajánlhatja-e programunkat, illetve megerősítettek minket abban, hogy számukra nagy segítséget jelent, ha a szünetben ilyen komplex megsegítésben vehetnek részt a családok, mert a fővárostól messzebb eső területeken, sőt határainkon túl, a szórvány magyarságnak is szüksége lenne segítségre, mely így online megvalósítható.

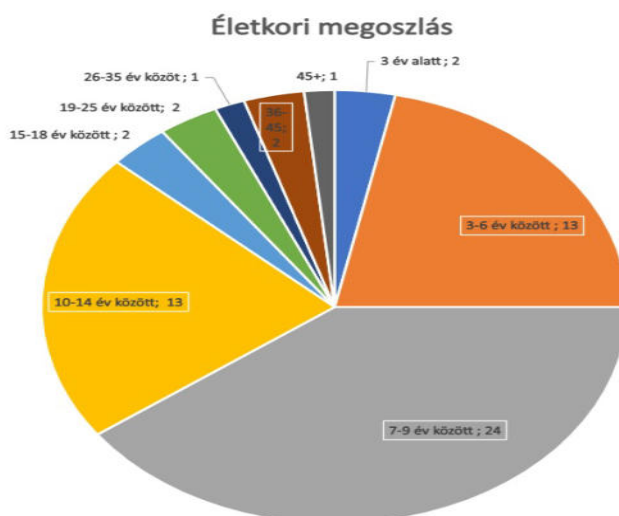
A jelentkezett családok száma az előzőekben említettek ellenére főváros és Pest megyére koncentrált, 1-1 család elvélve jelentkezett távolabbi megyékből, illetve megnyugtató volt számunkra, hogy Erdélyből is dolgozhattunk 1 családdal.

1. ábra. A családok regionális eloszlása



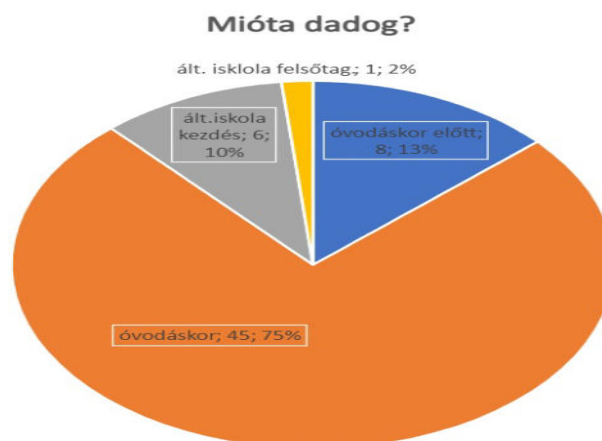
A jelentkezett dadogó személyek életkorát tekintve ugyanannyian, 13-13-an jelentkeztek mind az óvodás, mind a felső tagozatos általános iskolások, s szinte duplaannyian az alsós korosztályból, és voltak felnőttek is. A családok többsége motivációként leírta, több évnyi kudarcral végződő terápiás megsegítés van a hátuk mögött (a dadogás összetett jelensége bizonyos esetekben többoldalú megsegítéssel orvosolható), ez alól kivétel az a kétpetéjű ikreket nevelő család, ahol 4 hónapja, 2,5 éves korban mindkét gyermeküknél jelentkezett a dadogás.

2. ábra



A dadogás megjelenésének-fennállásának időpontjára adott válaszaik a családoknak megerősítették a szakirodalmi kutatásokat, hogy a megakadások 88%-ban 7-8 éves kor előtt kezdődnek, s megjelenésének legkorábbi időpontja a mondatokban beszélés időszaka (Hirschberg, 1965).

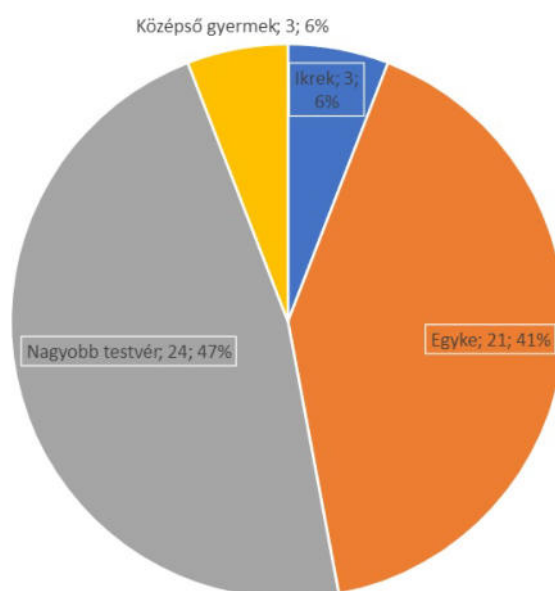
3. ábra.



A jelentkezett családok dadogó gyermeke majdnem 50%-ban nagyobb testvér a családban, míg az egykék is 41%-ban jelentek meg. Ez a kérdés számunkra a családterápiás folyamat megtervezését segítette elő.

4. ábra.

Dadogó a testvérsorban



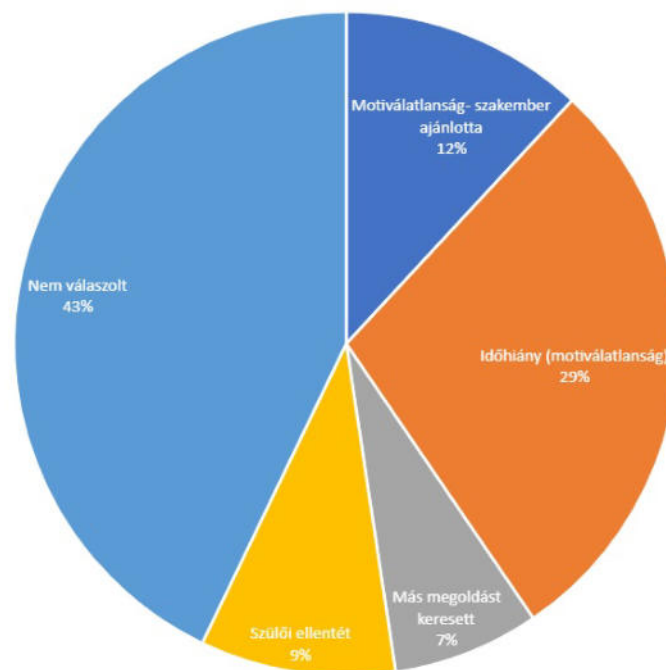
A nagyszámú jelentkezések ellenére az online, intenzív alkalmakon a jelentkezett családok kevesebb, mint fele vett részt (60 családból 26-an).

„Csak jelentkezés” okaként a válaszoló szülők a következő magyarázatokat adták: többségük időhiányra hivatkozott, illetve nem érezte indokoltnak részvételüket, habár a velük foglalkozó szakember ajánlotta, kisebb számban megjelent a válaszok között az ún. szülői ellentét, azaz a dadogás szülők közötti ellentétes megítélése, illetve a válaszok között elenyésző számban megjelent, hogy más megoldást kerestek (kineziológus).

Kerestük az okokat és felajánlottuk ismételt együttműködési lehetőségünket, ugyanakkor az online nem becsatlakozó családok 43%-a a távolmaradásuk okát nem indokolta.

5. ábra.

Csak jelentkezés okai



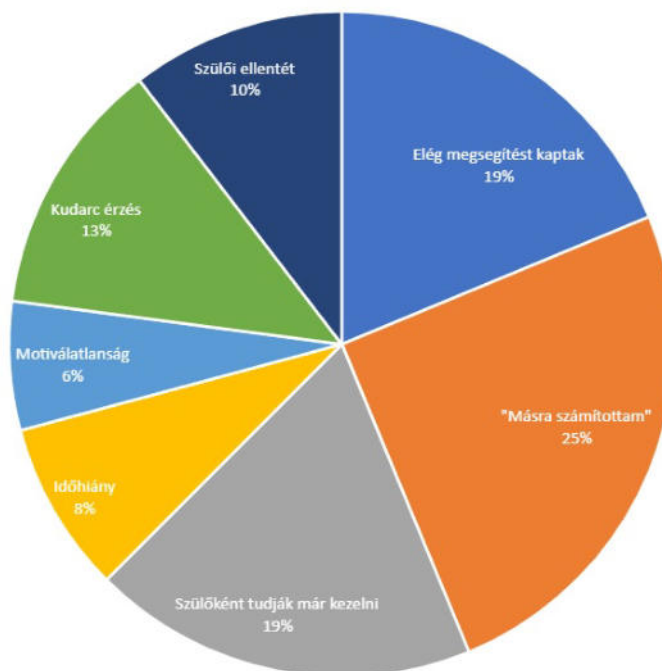
Szintén a családok működésére, a szülők együttműködésére kérdeztünk rá a jelentkezéskor, s a terápiás folyamat során azt tapasztaltuk, habár kis számban dolgoztunk elvált családokkal, de az együtt élő családok számottevően kommunikációs-és konfliktuskezelési nehézségekkel is küzdenek mind a szülők egymás között, mind a gyermekek szüleikkel, sőt, a testvérek között is.

A 4 részt vett felnőtt dadogó közül 1 nőnek és 1 férfinak van 2 gyermeke, mindketten párkapcsolatban élnek, míg hasonló életkorú és nemű csoporttársuk még egyedülálló. Az online 26 családdal kezdődő alkalmakat követték az egyéni családi foglalkozások. 6 család számára több időre volt szükség az online intenzív alkalmak feldolgozásához, és a tanultak beépítésére mindennapjaikba, ezért nem vállalták a folytatást.

Azon családok, akik nem éltek a pályázat nyújtotta ingyenes terápiás lehetőségekkel, a következő magyarázatokat adták.

6. ábra.

Félúton abbahagyták, szülői okok



Az egyéni alkalmak során a résztvett családok közel fele tünetmentessé vált, akik igényelték, további egyéni alkalmakon is fordulhattak hozzánk segítségért.

Jelenleg kilenc családdal dolgozunk közösen, melyekben vagy egyik, vagy mindkét szülő traumatizálódott, így esetükben a szülők saját önismereti-és traumafeldolgozó terápiás megsegítésben is részesülnek.

Esetismertetés

István jelenleg 5 éves, 3 éves kora óta hullámzóan, tono-klónusos dadogó gyermek. Édesanyja Evelin 35 éves, édesapja György 38 éves, előbbi jelentkezett több sikertelen logopédiai megsegítés után az óvodavezető javaslatára: „Önökkel van gond, nem értenek egyet a gyermeknevelésben!”

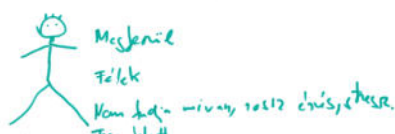
A státuszdiagnosztika nonverbális válaszai alább láthatóak: a képek alatt olvashatók a szülők utóteszt kérdésekre adott verbális narratíváinak töredékei, fókuszálva a kontextusra és a megértésre. Ahol összefüggő párbeszéd zajlott, azokat folyamatosan mutatjuk be; míg ált.-ban bal oldalon az édesanyját, jobb oldalon az édesapát. Ezek a rajzok megkönnyítették megjeleníteni, mit gondolnak, vélnek a szülők, milyen a

motivációjuk stb. elősegítve ezzel a terápiás út kijelölését, konzultációját velük.

1. Miért dadog a gyermekem?

Miért dadog?

①



E

1.



Gyuri

A rajzok magyarázatánál az édesapa magához ragadta a kezdeményezést, s így szólt: „Ő azt mondja, dadog! (itt a feleségére mutat, néz) Én azt mondom, szerintem nem dadog!”. Erre az édesanya így folytatta: „A logopédus ráírta Istvánka vizsgálati papírjára: dadog! Ez látszik rajta, mint az is, ha leöntötték volna 1 adag moslékkal! Ezt a logopédus így magyarázta.” Majd látva férje rajzát, így folytatta: „Gyuri az ördög, én az angyal!” „Vagy az is lehet, Te vagy az ördög, én meg az angyal! Ja!”- fejezte be az apa.

Terapeutaként a feszült csendet magyarázó kérdéssel összegeztük: „Gyuri Ön szerint, Önök kettőjük között ott van Istvánka?” „Igen, próbál ellavírozni, hú, szegény! Szerintem a probléma ott gyökerezik, hogy ha valami nem tetszik Istvánkának, nyom egy jó erős őrjöngést! Szó szerint ki van akadva ilyenkor, kb. 30 percig küzd, annál, aki hagyja.”

„Gyuri nem ördög! Ő nagyobb angyal, mint én! Amikor „Szerintem az az ok, hogy én, mint hazajön, van egy olyan felszíne is, hogy úgy adja elő férfiember nem lehetek apja, kiabálva a dühét: kinyírom a ... ! a munkahelyi napról, fiamnak, nem hagyja!” mintha a gyerek ott sem lenne! Keményen rászól! (Ránéz, és mutat a feleségére.) Én meg próbálom úgy nevelni, mint az oviban... Én nem szeretek veszekedni!”

2. Amikor gyermekem dadog, ilyenek látom:

2. Isten dadog, mit gondolt Isten?

6



Befeszül az arca,
mija.

2.



6/17/17

„Semilyennek!” „Semilyennek!”-csak dadog, ugye? –Megismételte, majd visszakérdezett az anya, és így folytatta: „Befeszül az arca, az izmai, meg így csinál...” Megmutatja az anya fia állkapocs-és arcizmainak akaratlagos együttmozgásait.

3. Szülőként ezt érzem, ha gyermekem dadog:

3. Anya!

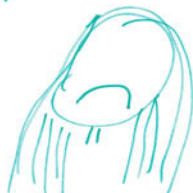
E.

3.

Tehetlenség.

Frusztráció.

Bánság megkönnyebbülés, ha éppen kijutok beálljani.



„Tehetlenség, szomorúság, kétségbeesés - de ezeket nem mutatom ki!”
„Engem akar követni, de Evelin nem engedi!”

1. Szülőként ezt teszem, ha gyermekem dadog:

4. Szülőként az anyam:

E.

4.

Semmit.

Tűrelmesen várok.

Néha néha viszonszólok az anyam.



„Semmit! Tűrelmesen várok, 100-ból egyszer visszaismétlem, mondatba ágyazva.” „Semmit!”

5. Szülőként ilyenek érzem/látom saját magamat a világban:

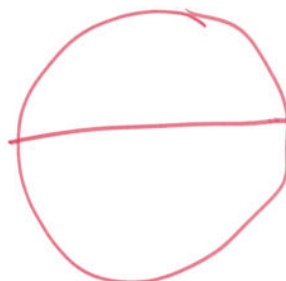
5.

Úgy érzem, hogy - többi ember hozzám képest, jobban kommunikál. Mivel elfogadom minden ember más.

Többen mondták, hogy túl empátikus vagyok. A középút vagyok én!



5.



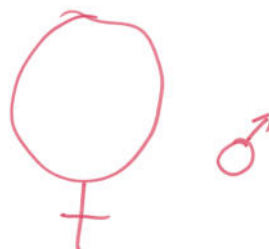
„Úgy érzem, a többi ember hozzám képest jobban kommunikál, mint én! A külvilág sokkal nagyobb és okosabb! Elfogadom, minden ember más! Többen mondták már, túl empátikus vagyok! A középút vagyok én, vannak, akik kevésbé okosak, vannak, akik okosabbak nálam! A külvilág negatív!”

6. Szülőként szerintem ilyen családban a kommunikáció és a konfliktuskezelés:

6.

Az, -pa kommunikáció, konfliktuskezelés.

6.



„Mínusz 1-ből jóindulattal eljutottunk a nullára! Innen kellene továbbmennünk előre!” „Mindig az van, amit Evelin akar! De ezt a kommunikációját senki mással nem meri! Elnyom Evelin! Felsőbbrendűen gondolkodik!”

7. Szerintem fiunk így kötődik hozzánk:



„3 önálló individuum, 2-en vagyunk fiúk! Ezzel küzdhet Evelin, minél idősebb lesz Istvánka!”- ezzel kezdte az apa, mire az anya így folytatta: „Már a pocakomban volt Istvánka, mikor azt mondta Gyuri: ő lesz a jó zsarú, én meg a rossz! Ezen csodálkoztam! Én senkit sem szeretnék elnyomni, és azt sem szeretném, ha engem elnyomnának! Kettészedtem a rajzomon: Kötődik mind a kettőnkhez, nincs ezzel gond. Összetűségében nem szoktuk átvágni. Ugyanakkor a kis kérdőjelet oda mertem tenni, hogy a veszekedések az ő biztonságérzetét megingatják, amikor van ez a csúnya kommunikáció...”

A klasszikus kötődési típusok nem mutatnak egységes képet a későbbi pszichopatológiában megjelenő kapcsolatukban. Közvetlenül nem lehet bejósolója egy pszichés rendellenességnek önmagában az, ha a gyermek bizonytalan kötődéssel rendelkezik, csak potenciális rizikófaktor (Stroufe, 2005). A *dadogás* és a *szorongás kapcsolatát* vizsgáló megközelítések megoszlanak a szorongás értelmezésében, hogy mint okot, következményt, vagy mellékhatást értelmezik, de ezen két jelenség együttjárása bizonyított (pl. Craig & Tran, 2014).

Érdekes kérdés a *dadogás*, a *kötődés* és a *temperamentum* kapcsolata, melyet kiemelt jelentőségűnek tartunk a *dadogás*, mint tünet megjelenésének szempontjából. Joggal feltételezhetjük, hogy a kötődés kialakulásában az anya(gondozó) szenzitivitása, válaszkészsége, gondoskodása mellett a csecsemő jellemzői, viselkedése is szerepet játszik (Cole & Cole, 2006). Nem mutatnak egységes képet a tudományos kutatások, s az elméletek elkülönülnek annak mentén, hogy a gyermek temperamentumát, a gondozói magatartást, vagy ezek interakcióját tartják lényegesnek a kötődés kialakulásában (Osváth, 2008).

Az anya-gyermek kapcsolat alakulásában oly lényeges a megkapaszkodás, és annak esetleges frusztrációja, mely tulajdonképpen egy örökletes viselkedési minta. A Hermann Imre (1943) nevéhez fűződő megkapaszkodási ösztön, ösztönös alkalmazkodásmódként értelmezhető, mely manifesztálódik a Moró-féle átkarolási reflexben, és a tenyér-és fogóreflexben (Mérei & Binet, 1981). Hermann hangsúlyozza, hogy a *dadogást* a megkapaszkodás ösztönével együtt érdemes áttekinteni. Klaniczay (2001) megfigyelte, hogy a hozzá fordulóknak anamnézisében nagy

számban jelennek meg a megkapaszkodási frusztrációs ösztönre utaló események pl. szeparációs trauma, fizikai valóságban történő leesés, kézlefogás vagy akár a szülő részéről kommunikált elhagyással való fenyegetés. A megkapaszkodás az életkor előre haladtával változik, átlényegül. Három éves korra a beszéd az anya-gyermek kapcsolatban egyre nagyobb szerepet játszik, így a megkapaszkodás is a testi kontaktus helyett a beszéden keresztül jelenik meg (Hermann, 1943; Klaniczay, 2001). Így a *beszéd is a megkapaszkodás egy formája, eszköze, melynek megjelenése egybeesik a gyermek én-élmény funkciógyakorlásával*. Ha a szülő részéről nem történik meg ez a fajta autonómia és személyes cselekvés elfogadása, az a gyermekben frusztrációt és regressziót eredményezhet, mely megjelenik a beszédben is (Klaniczay, 2001).

Még csak három alkalommal találkoztunk a szülőkkel, első alkalommal hozták Istvánt is. Minden alkalommal kihangsúlyozta Evelin, hogy ők szülőként rossz kommunikációs mintát kaptak, ezért vágnak egymás szavába, párhuzamosan beszélnek, s nem tudják szóban kifejezni érzéseiket, megfogalmazni egymás számára szükségleteiket, igényeiket, s ő nem tud mit kezdeni férje hangos, dühös közléseivel, ahogy fiúk sem, csak hallgatnak lehajtott fejjel. A szülők anamnézise szerint: mindketten traumatizált családban nőttek fel (az édesanya apja alkohol-problémákkal küzdött, ezért ő 14 évesen elszökött otthonról, egyedül tartotta el magát, míg az édesapa családjában elfogadott volt mind a verbális, mind a fizikai abúzus). Így feltételezhetően szülőként mindketten bizonytalan kötődéssel rendelkeznek, s ez, illetve a családban jelenlévő kommunikációs-és konfliktuskezelési nehézségek megágyazhattak gyermekük bizonytalan kötődéséhez, frusztrációjához, melynek beszéd-beli tünete a dadogás. Ezért további kutatásainkban szeretnénk a dadogó gyermekek szüleinek saját kötődési stílusát megvizsgálni, illetve a szülők gyermekükkel kapcsolatos attitűdjét.

Irodalomjegyzék

- Bálint M. (1999). *Elsődleges szeretet és pszichoanalitikus technika II*. Budapest: Animula.
- Benedek T. (1959). Parenthood as a developmental phase: A contribution to the libido theory. *Journal of the American Psychoanalytic Association*, 7 (3), 389-417.
- Bowlby, J. (1958). The nature of the child's tie to his mother. *The International Journal of Psycho-Analysis*, 39, 350.
- Bowlby, J. (1980). *Attachment and loss: Volume III. Loss, sadness and depression*. [The International Psycho-Analytical Library, 109]. London: The Hogarth Press and the Institute of Psycho-Analysis.
- Cole, M., & Cole, S. R. (2006). *Fejlődésléktan*. Budapest: Osiris.
- Craig, A., & Tran, Y. (2014). Trait and social anxiety in adults with chronic stuttering: Conclusions following meta-analysis. *Journal of Fluency Disorders*, 40, 35-43.
- Ferenczi S. (1971). Nyelvezavar a felnőttek és a gyermek között. In Buda B. (szerk.), *A pszichoanalízis és modern irányzatai*. Budapest: Gondolat.

- Freud, A. (1954). Psychoanalysis and education. *The Psychoanalytic Study of the Child*, 9 (1), 9-15.
- Hermann I. (1943). *Az ember ősi ösztönei*. Budapest: Pantheon.
- Hirschberg J. (1965). A dadogásról. *Orvosi Hetilap*, 106 (17), 780-784.
- Klaniczay S. (2001). *A gyermekkori dadogásról*. Budapest: Logopédiai.
- Lajos P. (2009). *Dadogásról-mindenkinek*. Budapest: Pont.
- Mérei F., & Binet Á. (1981). *Gyermeklélektan*. Budapest: Gondolat.
- Osváth A. (2008). *A csecsemőkori szocioemocionális fejlődés meghatározói: temperamentum és kötődés*. [PhD értekezés]. Pécs: Pécsi Tudományegyetem.
- Stroufe, L. A. (2005). Attachment and development: A prospective, longitudinal study from birth to adulthood. *Attachment & Human Development*, 7 (4), 349-367.
- Vékássy L. (1978). *A dadogók komplex kezelése*. Budapest: Medicina.
- Wilkinson, M. (2001). His mothertongue: from stuttering to separation, a case history. *Journal of Analytical Psychology*, 46 (2), 257-273.
- Zsolnai A. (2001). *Kötődés és nevelés*. Budapest: Eötvös József Könyvkiadó.

A „hebegő és dadogó” gyermekek számára létrehozott tanfolyam az 1890-es évek végén Hódmezővásárhelyen

Gál Anikó

**SZTE Juhász Gyula Pedagógusképző Kar, API,
Szociálpedagógus-képző Tanszék, Szeged**
gal.aniko@szte.hu

Wlassics Gyula - vallás-és népoktatásügyi miniszter (1895-1903) - oktatási és kulturális reformok egész sorát valósította meg (pl. népiskolák felállítása, gimnáziumi és reáliskolai tantervi reform stb.), de emellett a fogyatékosok (siketnémák, vakok, beszédhibások) oktatásügyének népszerűsítését is patronálta mind társadalmi, közművelődési, nemzetgazdasági, mind humánus szempontból egyaránt. Fontosnak tartotta, hogy azokon a helyeken is biztosított legyen a fogyatékos gyermekek oktatása, ahol számukra külön szakiskola felállítása még nem történt meg (JGYK-Wlassics, 1901). A gyógypedagógiai fejlesztés egyik alappillére a másság iránti elfogadás, melyhez többek között szükség van szociális érzékenységre, empátiára, a különbségek kezelésének a képességére. Ezért azok a tanítók, akik elkötelezettek voltak a fogyatékos gyermekek fejlesztése iránt, az elméleti ismeretet önképzés útján, az ehhez szükséges gyakorlati hospitálást „szakbeli intézetben” sajátíthatták el. Ebből következik, hogy a vallás-és népoktatásügyi miniszter céljai között szerepelt az is, hogy az ország nagyobb városai szakképzett tanerőkkel rendelkezzenek, akiknek közreműködésével a probléma megszüntethető, vagy legalább valamennyire enyhíthető. A miniszter az intézmények tanerőinek fizetését az 1898. évi költségvetésben megjelent tárca terhére vállalta (JGYK-Wlassics, 1901).

Fontos lépés volt, hogy 1897. július és augusztus hónapban újraindult a dadogók és egyéb beszédhibában szenvedők oktatására képesítő állami tanfolyam. A tanfolyamot elvégzett tanítók (székes fővárosból, Kolozsvárról, Székesfehérvárról...) a beszéd fogyatékosok oktatására képesítő oklevélben részesültek (Magyarországi Rendeleték Tára, 1897:623).

A miniszter a beszédhibás tanköteles korú tanulók pontos számának megállapítása céljából 1899-ben kérdőívet bocsátott ki. Az összegyűjtött adatok alapján - nem számítva a 2000 lakosnál kevesebbet számláló községek beszéd fogyatékosainak számát, és a nem tanköteles korban lévőket is - összesen 29.162 fő beszédhibás tanköteles korú gyermeket regisztráltak.

Hódmezővásárhely is felkarolta az oktatásügy e speciális ágazatát, ugyanis 1898-ban Medgyesi János (1871-1943) hódmezővásárhelyi tanító gyógytanfolyamot szervezett (Kemény, 1901). Református tanítóként 1891-ben kezdett tanítani, majd 1894-ben ismét megpályázta az ujjvárosi iskolában meghirdetett tanítói állást (Hmvhely. Ref. Egyházközség Presb.

hat. mellékl., 246/1894.). 1896. szeptembertől az O-templomi központi III-IV. osztályos fiútanítói állomás tanítójaként folytatta munkáját (HMVHely. Ref. Iskolaszék Iratai 1889-1898. XII.3. 9.sz.). Jelen kutatás célja feltárni, hogyan zajlott a tanfolyam megszervezése, és milyen eredményeket értek el a beszédhibás gyermekekkel való fejlesztés során. Az összegyűjtött statisztikai adatokból Hódmezővásárhely városra vonatkozó adatokat kiemelve az alábbi eredmények állapíthatók meg. Míg a beszédhibás tanulók aránya az összes tanköteles korú gyermek 36%-át képezte, addig Hódmezővásárhelyen ez az arány jóval magasabb 53% volt. Konkrét adatokkal alátámasztva: A népiskolákban 1896. őszén 66 fő beszéd fogyatékos tanulót tartottak nyilván. A tanítók saját bevallása alapján az előző évben csak az evangélikus, református népiskolákban 47 fő gyermeket számoltak össze, ami ugyancsak indokoltá tette a dadogók és hebegők tanfolyam indításának szükségességét (JGYK-Fodor, 1898).

A rendelkezésre álló levéltári források alapján Medgyesi János tanító 1896. július és augusztus hónapban kérelmet írt az Egyháztanács és Iskolaszék részére, melyben működési bizonyítványt és ajánlólevelet kért a dadogók és hebegők oktatására képesítő tanfolyam létrehozása céljából (Budapesten) (Kivonat, A hódmezőv.hely ev. ref. Isk.szék-JGYK, 1896). A gyógytanfolyam fő célja, hogy *„a beszédhibában szenvedő tanuló ifjúságnak alkalmat és módot nyújtsonak hibátlan és jó kiejtés megtanulására”* (Magyarországi Rendeleték Tára, 1897:623).

Az erre kijelölt bizottság október 7-én vizsgálatra behívta az érintett gyermekeket a kisutcai iskolába, de a rossz időviszony miatt végül csak 6 fő jelent meg, *„kik közül 1 nem tudott helyesen levegőt szívni, 5 pedig a mással hangzókat cserélte fel”* (JGYK-Tereh, 1897). A bizottság az alacsony létszám ellenére is szükségesnek ítélte meg a kérdéses tanfolyam elindítását.

A Községi iskolaszék is támogatását fejezte ki a tanfolyam megszervezése kapcsán, melynek vezetésével Medgyesi János szakképzett tanítót bízták meg, kinek éves fizetését az alsó fokú ipariskolai tanítók fizetése arányában 200 forintban állapították meg (Hódmező-Vásárhely város iskolaszék JGYK, 1897).

A tanfolyam első szakaszára (szeptember 15-február 5.) 1898. október 13-án a felvétel megtörtént - Dr. Berger Ferencz tiszti főorvos és Fodor Lajos iskolaszéki jegyző jelenlétében -, melyre az 1897. évi 5640. sz. rendeletnek megfelelően 10 növendék nyert felvételt (JGYK-Medgyesi, 1898). Fontos megjegyezni, hogy a létszám meghatározása során döntő szempont volt, hogy a különböző súlyosságú beszéd fogyatékos gyermekekkel csak egyéni odafigyelés, fejlesztés útján lehet optimális eredményt elérni. Azonban a felvétel létszámának figyelembevétele során arra is tekintettel kellett lenni, hogy a felvett növendékek között „enyhébb fogyatékoságú” gyermekek is lehettek, akik rövidebb idő alatt (4-4 fő, akár 1 hónap) be tudták fejezni a tanfolyamot. Ezért a létszám tervezése során azt is mérlegelni kellett, hogy helyükre később további gyermekek is felvételt nyerhessenek, így az összlétszám 16-20 főben is megállapíthatóvá vált. A második tanfolyam időpontját áprilistól az iskolai év végéig jelölték ki. A két tanfolyam végül két helyszínen valósult meg,

mivel a városban nem volt egy olyan központi épület sem, mely a távolabb eső népiskolák növendékei számára is alkalmas lehetett volna.

Az első tanfolyam helyszíne a Deák Ferencz uczai (Könyves-féle) iskola volt, a tanfolyam vezetésével megbízott Medgyesi János tanító tantermében. E tanfolyamra a tarjáni, belső-, és külső, tabáni és a Deák Ferencz utcai, a Kovács-Küry ev. ref. népiskolák fogyatékos növendékei, továbbá a központi és a kereszt-utcai romai katolikus az evangélikus és az unitárius iskolákban található beszéd fogyatékos gyermekek kerültek.

A második tanfolyam helyszíne a Kállay-utcai (Bíró-féle) leányiskola, ahová az ev. ref. újtemplomi központi, a Bíró-féle, a tabáni és az újvárosi ev. ref. iskolák növendékei, a lúgeri és a lakhati romai katolikus és az izraelista iskolák fogyatékos növendékei tartoztak. Ebből adódóan megállapítható, hogy az egyes iskolák alapján két körzetre osztották a növendékeket.

Mindkét tanfolyam időpontját délelőtt 11-12 óráig jelölték ki. Az időtartam meghatározásánál az is alapvető szempont volt, hogy rosszabb időjárás, hidegebb napok esetén is minden gyermek időben el tudjon jutni a kijelölt tanfolyam helyszínére: *„Ez idő alatt a legalkalmasabb a hideg napokon is, mert a déli órákban rendszeren enyhébb az idő, s így a távolabb eső iskolák beszéd fogyatékos növendékei is pontosan részt vehessen a tanítási órákon”* (JGYK-Fodor,1898).

A közgyűlés 393. sz. határozata alapján a dadogó tanfolyam felállításához egy bizottságot is létrehoztak. Feladatuk volt a felvételre jelentkező beszédhibás gyermekek vizsgálata, és a tanfolyam befejezése utáni vizsgálat egyaránt. A bizottság tagjai között szerepelt: Kmetykó József főjegyző, Dr. Berger Ferencz tisztifőorvos, Szappanos Mihály, Dr. Imre József orvos, Dr. Diener Kálmán orvos, Wilhelm Arnold, Bauer Gyula, Vékony József, Balvai Imre, Halmi János, Draskoczy Lajos, Vetró Lajos, Endrei Gyula, Kárpáti Sándor és Medgyesi János, a tanfolyam vezetője (JGYK-Medgyesi,1898).

A felállított bizottság tanfolyamonként egy elnököt választott, azonban a jegyzői tisztet minden alkalommal a tanfolyam vezetője töltötte be. Jelen esetben Medgyesi János megbízott személyében (JGYK-Fodor,1898).

Az 1897. évi 5640. sz. miniszteri rendelet alapján a felvétel során jegyzőkönyv készült, melynek másolatát az „emberbaráti”, illetve a gyógypedagógiai intézetek szakfelügyelőjének is továbbították.

A tanfolyam vezetője tájékoztatta a növendékek tanítóit a fogyatékos gyermek állapotáról, fejlődéséről is. Emellett javaslatokat fogalmazott meg arra vonatkozóan, hogy mire legyen különös figyelemmel a gyermek tanítása során. Köztudott, hogy az eredményes fejlesztés fontos kritériuma a gyógypedagógiai fejlesztésben részt vevő partnerek (tanuló, tanító, szakember) kölcsönös együttműködése. A megerősített együttműködés segíti a tanítót is az iskolában fellépő nehézségek megoldásában.

A tanfolyam befejezésekor a növendékek szüleit és tanítóját is egyaránt értesítették az elért eredményről, az esetlegesen fenálló fogyatékoságról. Mindebből megállapítható, hogy a gyógypedagógiai segítségnyújtás nem csak a gyermekkel való közvetlen foglalkozásra irányult, hanem a

többségi pedagógussal való közös együttműködésen is alapult. Az optimális támogatás akkor éri el a kitűzött célját, ha azonos irányban hat, azonos cél mentén - lehetőleg úgy, hogy figyelembe veszi az egyéni sajátosságokat és ehhez képest hozza létre a leginkább támogató környezetet.

A bizottság tagjai a tanfolyam ideje alatt óralátogatásokon vettek részt, melyek mások számára is nyilvánosak voltak. Ennek fő oka az volt, hogy a gyermekek „idegenek előtt is gyakoroljanak”, ezért a tanfolyam elnöke, vagy a bizottság bármely tagja vendéget is hívhatott a látogatott órákra. A bizottság további feladatát képezte a református egyháztanács megkeresése az iskolaszék által javasolt két iskola tantermeinek naponkénti 11-12 óráig történő engedélyezése ügyében. Továbbá értesítették a tanfolyamra felvett növendék tanítóját arról is, hogy feladata a tanuló tanfolyamon való pontos megjelenésének folyamatos ellenőrzése (JGYK- Fodor, 1898).

Az anyakönyvben a tanfolyam befejezéséről, s az elért eredményről minden fogyatékos tanuló esetében jegyzék készült. Az iskolai év végén mindkét tanfolyamról a tanács részére jelentést küldtek, melyet azok a szakfelügyelők (mint bizottsági tagok) is igazoltak kézjegyük aláírásával, akik mind a felvételnél mind a záróvizsgán jelen voltak (JGYK-Medgyesi, 1898).

Kmetykó József, elnök elrendelte a tanfolyam első szakaszán részt vett beszéd fogyatékos növendékek vizsgálatát. A dadogó és hebegő tanfolyam felügyelő bizottságának a városi tanácshoz tett jelentése alapján a következő eredmény konstatació (II. 8681/1901 V. 268/99 3220. ikt.sz): *„Az 5 dadogó közül 3 teljesen javult, 2 kellően javult. Különösen szép eredmény látszik egy kis leánykán, ki a vizsgálat alatt semmi jelét sem adta, hogy valaha dadogott volna, holott felvétele alkalmával nevét is csak úgy tudta kimondani, ha lábával dobbantott. A 6 hebegő kik közül 4-nél párosulva volt a hebegés „R” töréssel a következő eredményt mutatta fel: 4 teljesen javult, 2 nagyrésztben javultan bocsájtható ki. A hadaró javultan, míg az „R” törő - kinél Dr. Szappanos Mihály orvos véleménye szerint a szervi hiba nincs kizárva - eredménytelenül bocsájtatik el”* (JGYK-Medgyesi, 1901).

Összegezve a tanfolyam első szakaszának eredményeit: 7 gyermek állapotában „teljes javulás”, 5 fő esetében „javulás” következett be, és csupán 1 fő növendék zárta eredménytelenül a tanfolyamot (Medgyesi, 1901).

A tanfolyam végére a *„34 részben dadogó, részben hebegő, részben pedig selypítő tanítvány közül 26 gyermek teljesen meggyógyult, 6 fő részben, és csupán két tanuló esetében nem volt észlelhető a javulás”* (GYPSZ, 1899:167).

Medgyesi János 1900. márciustól megromlott egészségi állapota miatt nem vállalta tovább a tanfolyam vezetését. Nemsokkal később Budapestre költözött, ahol hasonló tanfolyam vezetésével bízták meg (JGYK-Medgyesi, 1901). A városból való távozása után a tanfolyam alig másfél éves fennállását követően megszűnt (JGYK-Kemény, 1901).

Összességében a jegyzőkönyvek elemzése alapján megállapítható, hogy Medgyesi János sikeres szakmai munkájának eredményeképpen az iskolaszék 1898-ban külön iskola megnyitása mellett döntött, ahol egyéves tanfolyammal, két csoportban tervezték a beszédhibás tanulók oktatását.

Rövidítések

JGYK Jegyzőkönyv

ev., ref. evangélikus, református

MNL CSML Magyar Nemzeti Levéltár Csongrád Megyei Levéltár

Irodalomjegyzék

A hódmezővásárhelyi ev.ref. elemi iskolaszék gyűléseinek jegyzőkönyve. Előadás ív 10936. 1898. Előadói szám: 1063 98 (221/1898).1898. augusztus 6. Fodor Lajos iskolaszék jegyző. In: MNL CSM Levéltár, Hódmezővásárhely

A hódmezővásárhelyi ev., ref. elemi iskolaszék gyűléseinek jegyzőkönyve. Kemény Simon népiskola igazgató törvényhatósági közgyűléshez intézett beszámolója. 1901. augusztus. In: MNL CSM Levéltár, Hódmezővásárhely

A hódmezővásárhelyi ev., ref. elemi iskolaszék gyűléseinek jegyzőkönyve. Medgyesi János a dadogó és hebegő tanfolyam felügyelő bizottságának a városi tanácshoz tett jelentése a tanfolyam első szakaszának elért eredményéről. II. 8681/1901. 3220.ikt. sz. In: MNL CSM Levéltár, Hódmezővásárhely

A m. kir. vallás- és közoktatásügyi minister 1897. évi 5640. számú rendelete a dadogók és hebegők gyógytanfolyamának megkezdéséhez és rendezéséhez szükséges szabályzat közzététele iránt. In: *Magyarországi Rendeletek Tára* harminczegyedik folyam, 1897. Kiadja a M. Kir. Belügyministerium megbízásából: Az »Országos Törvénytár« szerkesztősége. I. kötet. Budapest. 622-628.

Előterjesztés a dadogók és hebegők tanfolyama megnyitása tárgyában.

432/1897. sz. jegyzőkönyv. 1897. október 7. Tereh Gyula, népiskolai felügyelő. IN: MNL CSM Levéltár, Hódmezővásárhely

Felekezeti anykönyvek levéltári másodpéldányainak gyűjteménye. *Református Halotti Anyakönyv* 1871. 514/1871 Medgyesi János születésének bejegyzése. In: MNL CSM Levéltár, Hódmezővásárhely

Gyogypaedagogiai Szemle, 1899. szeptember 1. 1.évf. 9. sz. 167.o.

Hódmező-Vásárhely th. város tanácsa 05908. sz. jegyzőkönyve. Medgyesi János tanácshoz intézett jelentése, melyben a tanfolyam vezetésétől való felmentését kéri. 1900. március 31. In: MNL CSM Levéltár, Hódmezővásárhely

Hódmező-Vásárhely város iskolaszékének 1897. évi október h. 18-án tartott üléséből. 10.559. sz. tanácsi végzésre, In: MNL CSML, Hódmezővásárhely

Hódmezővásárhely (HMVHely.) Ref. Iskolaszék Iratai 1889-1898. XII.3. 9.sz. In: MNL CSML, Hódmezővásárhely

Hódmezővásárhely Egyházközösség Presbitériumának iratai 1896-1900. XII. 3.1. kötet, In: MNL CSML, Hódmezővásárhely

- Hódmezővásárhely Református Iskolaszék gyűlésének jegyzőkönyvei (1892-1904), In: MNL CSML, Hódmezővásárhely
- Hmvhely. Ref. Egyházközség Presbitériumi határozat melléklete* 246/1894., In: MNL CSML, Hódmezővásárhely
- Jegyzőkönyv Hódmező-vásárhely tekintetes tanácsának Helyben.* Előadás ív 10936. 1898. Előadói szám: 1063 98, Fodor Lajos, iskolaszék jegyző. 1898.augusztus 6., In: MNL CSML, Hódmezővásárhely
- Kivonat, A hódmezővásárhelyi ev. reformátum Iskolaszék 1896. évi január hó 22-én tartott ülése jegyzőkönyvéből (3.sz.).* In: MNL CSML, Hódmezővásárhely
- Egyház és kultúra 1848-tól a világháborúig. II. Oktatás. *Hódmezővásárhely története I. A legrégebbi időktől a polgári forradalomig.* Főszerkesztő: Nagy István. Kötetszerkesztő: Szigeti János 1984. ISBN 96303 3560 3 (II. kötet). A szerzők és jogutódjaik, 1993. Kiadja Hódmezővásárhely Megyei Jogú Város Önkormányzata Hódmezővásárhely története II.
- Wlassics Gyula vallás-és közoktatásügyi miniszter beszámolója 40144/1901. sz. In IV.157. *A hódmezővásárhelyi ev.ref. elemi iskolaszék gyűléseinek jegyzőkönyve* (JGYK) 1901. évi június 18. In: MNL CSML, Hódmezővásárhely

Beszédfejlesztés komplex fejlesztési keretben

Bácsi János, Bagi Bernadett

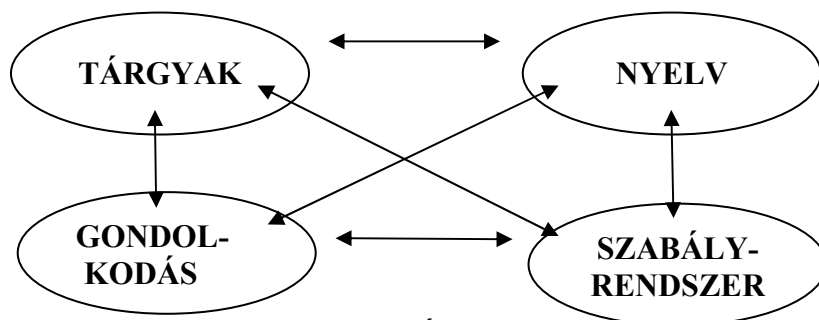
**SZTE Juhász Gyula Általános Iskola, SZTE Juhász Gyula
Pedagógusképző Kar, Szeged**

bacsi@jgypk.szte.hu, bagiszarvas@gmail.com

Valamilyen nyelvi zavar - nyelvtől függetlenül - érinti az adott populáció öt-hét százalékát. Az érintett gyerekek, ha nem részesülnek korai fejlesztésben, és ez a fejlesztés nem folytatódik a nyelvi zavar megszűnéséig, akkor a fennmaradó deficit tanulási zavarhoz vezethet, gátolhatja a közösségi, társadalmi beilleszkedést, kihathat a munkahelyi sikerre és érinthet valamennyi társas kapcsolatot. A DSM-5 (2014) a következő nyelvi zavarokat különbözteti meg: a hangképzés zavara, csökkent szókincs, korlátozott mondatszerkezetek, a társalgás károsodása, az expresszív és a receptív beszéd zavarai, és ezek nagy része később az írott nyelvben is megjelenhet.

Munkánkban arra szeretnénk példákat mutatni, hogy egy komplex fejlesztési keretben végzett tevékenység, hogyan tud hatékonyan segíteni egy adott terápiában. Mivel a nyelvi zavarok nagyon ritkán fordulnak elő elkülönülve, általában ezek társulnak egymással, így azt gondoljuk, hogy ezek komplex fejlesztése lehet a leghatékonyabb. Elképzelésünket erősíti meg Csányi Vilmos gondolata: *„A tárgy, a nyelv, a gondolkodás és a szabályrendszerek szétválaszthatatlan rendszert képeznek. A tárgyról szóló nyelv mint szabályrendszer és gondolkodási forma ennek egyik legnyilvánvalóbb példája.”* (Csányi, 2003:225). Ha Csányi fent idézett gondolatát elfogadjuk és kifejtjük, akkor elképzelhetetlen, hogy a fejlesztő foglalkozáson ne kerüljenek elő a világ elemei, a tárgyak, hogy a nyelv segítségével ne beszéljünk a tárgyról, és a tárgyak közötti relációkról, hogy ne manipuláljunk a tárgyakkal, amelyek különböző szabályrendszereket hoznak elő, és így együtt fejlesztik a gondolkodást és a nyelvet. Ezt a sokrétű kölcsönhatást az 1. ábra szemlélteti. Ebből az ábrából leolvasható, hogy a négy elem - tárgyak, nyelv, gondolkodás és szabályrendszerek - minden lehetséges módon korrelálnak egymással. Vagyis ha a tárgyakkal manipulálok, akkor az kihat a nyelv fejlődésére, hiszen új szavakat és relációkat kell megtanulnom, az új relációk olyan nyelvi szabályok, amelyek tükrözik a valóság elemei közötti összefüggéseket, és ez befolyásolja a világ elemeiről a gondolkodásunkat. Ha a nyelvhez igazítom a világot, akkor a verbális utasítás alapján kapott szabályleírás alapján rendeznem kell a világ elemeit, ami tükrözni fogja a gondolkodásomat. Ezt tesszük például, ha elkezdünk egy társasjátékot játszani a szabályleírás alapján, vagy, ha felnőttként megpróbálunk egy lapra szerelt bútort összerakni. Ha pedig egy kirakós játékot szeretnénk megoldani, akkor a gondolkodás függvényében kerül terítékre az 1. ábra többi eleme, vagyis mindig mind a négy elem szerepet kap az emberi viselkedésben, ezért a komplex fejlesztés keretében egy-egy elemet a

többi elem függvényében célszerű fejleszteni, és egy foglalkozás keretében mind a négy elemnek középpontba kell kerülnie.



1. ábra

Elképzelésünk szerint, egy komplex foglalkozás keretében a fejlesztés következő területeit kell érinteni: *hallás, mozgás, ritmus, taktilitás, emlékezet (memóriák), gondolkodás, képzelet, beszéd, kommunikáció*. Dolgozatunkban erre mutatunk példákat.

Egy komplex fejlesztési terv elemeit pedig a következő részekből építenénk fel: *spontán beszélgetés, légző gyakorlat, artikulációs gyakorlatok, taktilitás fejlesztése, ritmusgyakorlatok mozgással, célzott gyakorlatok (ami a vezető nyelvi deficitet érinti), memóriafejlesztési gyakorlatok, mind a hosszú- mind a rövid távú memóriák fejlesztése, szövegértési gyakorlatok*, és ezek a lehető legjátékosabb formában kerüljenek elő. Minden foglalkozáson minden területet érinteni kell, mint azt már a fentiekben megindokoltuk. A következőkben gyakorlati példákat mutatunk, amelyek segítségével a komplex foglalkozás elemei eredményesen valósíthatók meg.

Egy beszédfejlesztő foglalkozás lehetséges felépítése

1. *Spontán beszélgetés*, erre azért van szükség, különösen az első foglalkozásokon, mert azok a gyerekek, akiknek járniuk kell fejlesztésre, érzik, hogy valamiben mások, mint a többiek, ezért szégyellik magukat, szoronganak, és a spontán beszélgetéssel ezt a szorongást kell feloldani. A beszélgetés mindig legyen személyes, közvetlen, bizalmat ébresztő. Ezt nevezhetjük ráhangolódásnak. Ez történhet képek alapján is.

2. *Légzőgyakorlatok*, amelyek növelik a tüdőkapacitást, kialakítják a helyes beszédleghzést, és ezzel készítik elő a biztonságos beszéd megvalósítását. Ilyen gyakorlatok lehetnek például:

- némán belégzés adott időre, kilégzés ugyan így (ez segíti a relaxációt),
- légzőgyakorlat beszéddel: számok-, napok-, hónapok sorolása stb. (növeli a tüdőkapacitást, valamint memóriafejlesztő hatása is van),
- légzőgyakorlatok memóriafejlesztéssel: *hétfőn én megyek tehozzádkedden te jössz énhozzám..., egy után nem három jön...stb., hétfő után nem szerda jön...stb. 13 óra az 1 óra, 14 óra az 2 óra stb.*

3. *Artikulációs gyakorlatok*, amelyek a helyes hangképzést segítik elő, majd rögzítik azt. Ilyenek lehetnek például:

a) a következő négy magánhangzó hangoztatása egyenletesen, egyre hosszabb ideig: *a - á - e - ő* (tüdőkapacitás és a magánhangzók időtartamának helyes hangoztatása),

b) magánhangzók között a mássalhangzók ejtése egy levegővel minél hosszabb ideig: *aba..., ábá..., ebe...stb.* Majd: *afa..., áfá..., efe... stb.* Teljes gyakorlat esetén a képzés helyének figyelembe vételével vagy kintről haladunk befelé (bilabiálistól a laryngálisig), vagy fordítva. Lényeg, hogy a helyes sorrendben minden képzési hely szerepeljen: bilabiális, labiodentális, dentalveoláris, alveo-palatális, palatális, palapo-veláris és laryngális. (a beszédhangok képzéshelyének helyes rögzítése). Könnyebb két magánhangzó között egy mássalhangzót ejteni, mint két mássalhangzó között egy magánhangzót, ezért tartsuk meg a fokozatosság elvét.

c) mássalhangzók között a magánhangzók ejtése egyre hosszabb ideig: *bab..., báb..., beb...stb.* Majd: *vav..., váv..., vev...stb.* (tüdőkapacitás növelése és a beszédhangok képzéshelyének helyes rögzítése),

d) Célzott artikulációs gyakorlatok egy adott hangra vonatkozóan, amelynek gyakorlatait megtaláljuk Esztergályos (2008) és Montágh (2008) munkáiban.

4. *Taktilitás fejlesztése*, amely fejleszti a finommotorikát, valamint összekapcsolja a bőrérzékelést a beszédközpontokkal. Erre az egyik leghasznosabb és legismertebb gyakorlat - amit a gyermekek is nagyon kedvelnek, - amikor ruhával letakarunk különböző tárgyakat, a kisgyermeknek pedig ki kell tapogatni, és így ki kell találnia, hogy mi ez a tárgy. A gyakorlat a szókinccset is fejleszti, ha olyan tárgyakat is elhelyezünk a ruha alatt, amelyet nem ismerhet a gyermek, illetve arra kérjük a tanulót, hogy mesélje el, milyennek érzi a tárgyat, amikor megfogta. Nehezebb változata, amikor a többiekkel kell kitaláltatni, mi az a tárgy, amit érzékel, vagyis úgy kell körbeírnia az adott entitást, hogy azt a többiek találják ki.

5. *Ritmusgyakorlatok, mozgással is*, amely segít a helyes beszédtempó megtalálásában, valamint előkészíti az olvasás tanítását, hiszen a ritmusokat a szótagok hangoztatásának segítségével érzékeltetjük. Bármilyen szöveg alkalmas a ritmizálásra. De gyermekeknek a gyermekversek a legjobbak. A ritmusgyakorlatokat a nagyobb nyelvi egységek lebontásával kezdjük, ezt ugyanis könnyebb érzékelni: először a sorok végén tapsoljunk, álljunk fel vagy guggoljunk le, hagyjuk abba a sétát stb. Utána a szavak végén, majd így jutunk el a szótagokig, amely az olvasástanulás, majd a helyesírás egyik alapja lesz. Jól motivál, ha az életkornak megfelelő tréfás verset választunk. Próbáljuk ki például kamaszokkal Dinnyés József következő versét úgy, hogy soronként elmondjuk, kopogjuk a ritmusát, majd arra kérjük a tanulókat, hogy ismételjék azt:

„A magyar nyelv nagyon ritmusos nyelv.

Ezt nem én találtam ki.

Weöres Sándor költő írta le.

A magyar nyelv a harmadik legritmusosabb nyelv a világon.

Az első a latin.

A második az ógörög.

De ezek halott nyelvek.

Ha ezt tudnák az angolok,

biztos magyarul tanulnának.”

6. *Célzott gyakorlatok*, amelyek a beszéddeficit vezető tünetének a korrigálására szolgálnak. Ide azokat a gyakorlatokat, feladatokat kell tervezni a fejlesztés folyamatában, amely a foglalkozás kiemelt feladata. Nézzünk egy példát a rövid távú memória fonológia hurkának, és a mentális szótárnak a fejlesztésére! Kiemelten fontosnak tartjuk, hogy az iskolába lépéskor egy gyermek rövid távú memóriája, a fonológiai hurok (ide érkeznek be a verbális információk), valamint a vizuális vázlattömb (ide a képi információk kerülnek) optimálisan működjön. Ha rövid távú memóriák kapacitása nem éri el legalább az öt egységet, nem tud egyszerre öt egységnyi információt a rövid távú memóriáiban tárolni a gyermek, nem lesz képes az intézményesített oktatás követelményrendszerének eleget tenni, nem lesz képes sem az írott nyelv, sem az elemi matematika elsajátítására. Legalább öt egység rövidtávú memóriakapacitás szükséges ahhoz, hogy gondolkodási műveleteket tudjunk végrehajtani (Baddeley, 2001). A magyar iskolarendszer egyik hiányossága, hogy iskolába lépéskor nem méri a gyermek rövid távú memóriájának a kapacitását. Ha ezt mérnék, és kiszűrnék, hogy egy gyermeknek ez a kapacitása nem éri el az öt egységet, akkor kiemelt feladatnak kellene tekinteni a memóriafejlesztést, de mérés nélkül ez lehetetlen. Ha mégis diagnosztizáltuk a deficitet, akkor ezeknél a gyerekeknél kiemelt fejlesztési feladatként a memóriafejlesztést kell megjelölni. Nagyon sokféle memóriajáték létezik. E játékok többsége a Neten is megtalálható. Csak egyetlen ilyenre hívnánk fel a figyelmet, a Beszédmester szoftverre (Kocsor, Bácsi & Mihalovics, 2006). Ez a szoftver ingyen letölthető, és nemcsak több tucat különböző memóriajátékot tartalmaz, de a program kiválóan alkalmazható a differenciált olvasásfejlesztésben és a beszédjavítás-terápiájában.

Van világszinten is kiemelkedő mérőeszközünk, amelynek segítségével pontosan lehet az alapkészségek adott szintjét és fejlődését vizsgálni, ez a DIFER = Diagnosztikus Fejlődésvizsgáló Rendszer (Nagy, 2004). Ez a tesztsor, amely alkalmazható iskolába lépés előtt és közvetlenül az iskolai tevékenységek megkezdése után, a következő területeket méri: 1) írásmozgás-koordináció: írástanulás előfeltétele, 2) beszédhanghallás: olvasástanítás előfeltétele, 3) relációszókincs: eredményes szóbeli kommunikáció feltétele, 4) elemi számolás, 5) tapasztalati következtetés, 6) tapasztalati összefüggés-megértés, 7) szocialitás: az iskolázáshoz szükséges szociális készségek és motívumok (Nagy, 2004). Ezek a részképességek valóban elengedhetetlenek a sikeres iskolai

teljesítményhez, de ugyan így nélkülözhetetlen a rövid távú memória kapacitásának a meghatározása, és sajnos a tesztsor ezt nem méri, pedig az elemi számolás, a relációszókinccs alkalmazása stb. nem fog optimálisan működni megfelelő rövid távú kapacitás nélkül, hiszen a megfelelő memóriakapacitás ezek előfeltétele.

A következőkben a rövid távú verbális emlékezet (fonológiai hurok) fejlesztésére mutatunk egy példát a *Szép Rozi* című mondóka felhasználásával. Legelőször olvassuk el a szöveget egyszer a gyerekeknek. Majd olvassuk újra soronként, és kérjük a tanulókat arra, hogy ismételjék a szöveget, ezután két soronként, majd - a sorok számától függően - még nagyobb egységekben, végül mondjuk és ismételtessük az egész verset. Utolsó feladatként kérjük meg a gyermekeket, hogy a vers alapján válaszoljanak a kérdéseinkre kérdésekre. (Természetesen ne adjuk a kezükbe a vers szövegét, míg meg nem oldották a feladatokat.) Ha a gyermekek nem tudnak még írni, szóban is kérhetjük a feladatok megoldását.) Bármilyen vershez vagy szöveghez készíthetünk feladatsorokat, de a feladatok számának meghatározásakor vegyük figyelembe az életkort.

„Szép Rozi

*Szép Rozi reggel a vásárban,
Vajon mit visz a kosarában?*

Hétfőn: hagymát,

Kedden: kolbászt,

Szerdán: szőlőt,

Csütörtökön: csülköt,

Pénteken: paprikát,

Szombaton: szalonnát,

Vasárnap: vadalmát,

És teli a kosár.

Szép Rozi kívánunk jó vásárt!

Szép Rozi kívánunk jó vásárt!”

(mondóka)

A mondókához kapcsolódó feladatok:

1. Milyen Rozi megy a vásárba?
2. Mikor megy Rozi a vásárba?
3. Kedden mit visz Rozi a kosarában?
4. Szerdán mit visz Rozi a kosarában?
5. Vasárnap mit visz a kosarában?

Vegyük észre, hogy a szöveghez öt feladat kapcsolódik, vagyis öt rövid távú memóriaegységre van szükség ahhoz, hogy a tanulók meg tudják oldani a feladatot. Ha problémát jelent a gyerekeknek a szövegben szó szerint megtalálható információk visszakeresése, amit a szövegértés első szintjének nevezünk, akkor vagy csökkentjük a kérdések számát, vagy rendezett információkat kérjünk vissza. Tudjuk, hogy a szövegértésnek

négy szintjét különbözteti meg a szakirodalom, erről a későbbiekben lesz szó, de mi javasoljuk egy ötödik szint megkülönböztetését, a „nulladik” szintét. Eddigi kutatásaink azt igazolják, hogy a szó szerint információk visszakeresésének szintjét célszerű tovább bontani, ugyanis a gyermekek könnyebben keresik vissza, és/vagy memorizálják azokat az információkat, amelyek térben és/vagy időben rendezetten szerepelnek a szövegben. A rendezett információk visszakeresését, memorizálását minősítjük mi a szövegértés „nulladik” szintjének. A fent idézett szövegben, ha rendezett információkat kérnénk vissza, ilyen kérdéseket tehetnénk fel:

1. Mit visz Rozi a kosarában hétfőn?
2. Mit visz Rozi a kosarában kedden?
3. Mit visz Rozi a kosarában szerdán? Stb.

Itt könnyíti a memorizálást, a visszakeresést, hogy a napok megnevezése és a kosár tartalma alliterálnak egymással. Azoknál a tanulóknál, akiknél a szövegből a rendezetlen információk visszakeresése még problémát okoz, érdemes a szövegértési feladatokhoz olyan típusú szövegeket választani, amelyben az információk rendezetten szerepelnek. Nagyon sok olyan verset találunk, ahol a hét napjai, vagy a hónapok stb. szerepelnek rendezett formában ezzel biztosítva a szövegkohézió egyik elemét. Ha már ezt jól meg tudják oldani a gyerekek, akkor térhetünk át olyan szövegekre, amelyekben még mindig rendezetten szerepelnek az információk, csak akkor már a kérdések nem fogják követni a rendezési relációt, mint azt az első kérdéssorban láttuk. Ha az ilyen típusú információ-visszakeresésben rutinra tettek szert tanítványaink, akkor léphetünk át a szövegértés tényleges első szintjére, a szövegben szereplő rendezetlen információk visszakeresésére.

7. Szövegértési gyakorlatok, a szövegértési gyakorlatok azt a célt szolgálják, hogy fejlesszék a szövegértés különböző szintjeit:

1. információ(k) visszakeresése, amelyek a szövegben szó szerint szerepelnek,
2. összefüggések, kapcsolatok felismerése különböző típusú kommunikátumokban,
3. lehetséges szövegértelmezések, kitekintés a szövegből, következtetések és előfeltevések,
4. szövegek összehasonlítása formai és/vagy tartalmi jegyek alapján (Bácsi & Sejtés, 2009).

A következőkben bemutatásra kerülő gyakorlat a szövegértés 2. és 3. szintjét fejleszti, valamint a memóriákat és az egymásra figyelés képességét. A gyakorlat leírása: Mondjuk el a gyerekeknek előre, hogy egy érdekes történettel fogunk megismerkedni, de nem olvassuk el végig a történetet, hanem előbb csak egy kis részt (a szövegben számokkal jelöltük), és a gyerekek arra figyeljenek, hogy egy-egy rész után hogyan folytatnák a történetet. Az első rész bemutatása után mindenkinek

hallgassuk meg a véleményét, majd olvassuk el a második részt, és ismét hallgassunk meg mindenkit stb. A gyerekek véleménye állandóan változni fog annak a függvényében, hogy hogyan halad előre a történet, valamint a többi gyermek véleményének figyelembe vételével. Bármilyen szöveggel elvégezhető a jósló olvasás gyakorlata. Ez a technika nem ismeretlen, találunk róla irodalmat (Bredács, 2011). Ezt a technikát nemcsak szépirodalmi, de tudást kínáló szövegekkel is érdemes kipróbálni.

A fekete tulipán

1.*Az első tulipánok termesztése óta az emberek állandóan kísérleteztek egy különleges fajta létrehozásával; fekete tulipánt akartak nevelni! Sok tulipán lett sötétbarna vagy mélykék, de egyik sem lett igazán fekete. Soha - kivéve talán ezt az egyet ebben a történetben.*

2.*Sok-sok évvel ezelőtt versenyt rendeztek Hollandiában virághagymatermelőknek. Ezer koronás díjat tűztek ki annak, aki fekete tulipánt tud nevelni. A virágkertészek lázasan dolgoztak. Minden ismert módszert felhasználtak a fekete tulipán létrehozására. Neveltek is sötétkéket és barnát, mélybíbor és palack zöld színűt, csíkosakat és foltosakat.*

Végül a legbuzgóbb kertész keresztezett az összes általa valaha nevelt sötét árnyalatból egy pici hagymát. Ez biztosan az első és egyetlen fekete tulipán - mondta.

3.*Csak egy kis hagyma volt, de lelki szemeivel látta, amint megnő, és bársonyfekete virágot nyit. Még csak nem is gondolt a csinos összegre, amelyet megnyerhet. A fekete tulipán lenne a legértékesebb virág a világon, de számára a legeslegszebb volt.*

4.*A hagymatermelő tudta, hogy jobb lesz titokban tartani a hírt a kis hagymáról. Csak a családjának és legközelebbi barátainak mondta el, senki másnak. De mint sok más jól őrzött titok, ez is szájról szájra terjedt, mígnem elért legnagyobb vetélytársa fülébe.*

5.*Ez az ember évek óta sikertelenül kísérletezett a fekete tulipánnal. Nagyon szerette volna a díjat - ezer aranykorona! Most elűtötték tőle! Egy terv fogalmazódott a fejében. Talán mégis megnyerheti a díjat.*

6.*Egy sötét, csendes éjszakán kisurrant a házából, és a kert felé indult, ahol a fekete tulipán hagymáját sejtette. Bement a kertkapun, és a nagy, üvegezett melegházhoz ment, ahol a hagymák elültetésre készen vártak. Sorokban feküdtek, mindegyik szépen megcímkézve. Keze a kilincs után nyúlt. Ahogy gondolta - nem volt bezárva!*

7.*Csendesen belépett a melegházba. Egészen sötét volt, úgyhogy meggyújtott egy gyufaszálat, és gyorsan végigment a hagymasoron. Igen, ott volt, egymagában, külön polcon a hagyma, „fekete tulipán” címkével. A zsebébe rejtette, egy másikat tett a helyére, aztán győzedelmesen hazasietett. Otthon az értékes hagymát gondosan a kandallópárkányra tette. A fekete tulipán! Úgy festett, mint bármely másik hagyma, de biztos volt benne, hogy híressé és gazdaggá fogja tenni.*

Másnap a gazdasszony talált valamit a kandallópárkányon, amit közönséges hagymának vélt. - Fura hely egy hagymának - gondolta.

8. *Na, jó kis rántottát csinállok belőle. Így hát kivitte a „hagymát” a konyhába. Felütött két tojást, beleaprította a „hagymát”, és büszkén felszolgált a gazdájának a hagymás rántottát.*

9. *Reggeli után a tolvaj odament a kandallóhoz. A virághagyma! Hova lett? Rémműlten keresgélt fent és lent, hiába. A hagyma eltűnt. Minden szolgáját megkérdezte, de egyik sem látott tulipánhagymát. Láttak bármi szokatlant? - kérdezte.*

10. *- Igen - mondta a gazdasszonya-, egy fonnyadt hagymát, de azt megette reggelire. A tolvaj hirtelen rosszul lett.*

11. *- A tolvaj sohase boldogul - nyögte, s ágyba feküdt. Megfogadta, hogy soha többé nem lop.*

*Mi pedig még mindig várunk a fekete tulipánra.
(Holland népmese)*

8. *Játékos feladat(ok) célja*, hogy motiváló formában végeztessünk a gyermekekkel olyan gyakorlatokat, amelyek az adott nyelvi deficit terápiáját jól szolgálják. Ilyen játékos feladatot/feladatokat bármikor illeszthetünk a foglalkozás menetébe, amikor látjuk, hogy a gyermek(ek) fáradnak. A játékos feladatok célja mindig kettős: 1. oldja a feszültséget, pihentet, 2. valamilyen képességet, részképességet fejleszt. A következőkben egy olyan játékot mutatok be, amelynek célja a figyelem, a beszédhang-differenciálás és a nagymozgás fejlesztése.

Kukta-bukta játék. Két csoportra osztom a gyermekeket. Az egyik csoportba tartozók lesznek a kukták, a másikba tartozók pedig a bukták. Minden gyermek feláll, megigazítja a székét úgy, hogy bármikor le tudjon ülni egy pillanatra. Feladatuk az, hogyha meghallják a *kukta* vagy a *bukta* hívószót bármilyen alakban, akkor egy pillanatra le kell ülniük. Aki téveszt, vagyis ha például a *bukta* szóra, vagy a *bukta* szó bármely alakjára bemozdul egy *kukta*, akkor leül, kiesett a játékból, és fordítva is így működik. Az a csapat nyer, ahol marad állva gyermek. A történetet nekünk kell improvizálni, pl.: *A kukták egyszer elhatározták, hogy buktát főznek ebédre, mert nagyon szeretik a buktát a kukták...*

Bármilyen fonológiai téveszthető kritikus párral játszható a játék, zöngés-zöngétlen párok (a kép és a gép története), hosszú-rövid hangok (öt öt meséje) stb. Az a lényeg, hogy legyen két kulcsszó, és ahhoz megfelelő történet, amit magunknak kell improvizálni, esetleg megírni, de akkor tanuljuk meg a mesét, hogy tudjunk a gyerekekre figyelni.

9. *Spontán beszélgetés*, ahogy a bevezetésben a ráhangolódás spontán beszélgetéssel indult, úgy a foglalkozást is célszerű ezzel befejezni. A beszélgetésben értékeljük a gyerekek munkáját. Az értékelés mindig legyen pozitív kicsengésű és előre mutató.

Összegzés

Munkánkban egy komplex fejlesztő foglalkozás elemeinek próbáltunk olyan inerciarendszert adni, ami bizonyítja, hogy valamennyi foglalkozásnak minden fejlesztést szolgáló elemet tartalmaznia kell, hiszen így valósítható meg, hogy a világismeret, a nyelv, a gondolkodás és a szabályrendszerek állandó kölcsönös korreláció által fejlődhessenek. Annak, hogy a foglalkozásoknak az általunk ismertetett sorrendben kell valamennyi elemet tartalmaznia, nem tulajdonítunk jelentőséget. A fő fejlesztési terület függvényében kell a többi elemet minőségében és mennyiségében úgy megtervezni, hogy a foglalkozás a lehető leghatékonyabb legyen.

Kiemelten fontosnak ítéljük meg a rövid távú memória fonológiai hurkának és vizuális vázlattömbjének a fejlesztését, hiszen ha első osztályban ezek kapacitása nem éri el az ideális öt egységet, akkor azok a gyerekek, akiknél ez nincs meg, nem lesznek képesek az olvasás és az elemi matematika elsajátítására, és ez a deficit a többi tantárgy tanulására is negatív hatást fog kifejteni. Terveink között szerepel egy olyan mérőeszköz összeállítása, kifejesztése, amelynek segítségével gyorsan és egyszerűen mérhető óvoda nagycsoportjában és/vagy iskola első osztályában a gyermekek rövid távú memóriakapacitásának a mérése.

Láttuk, hogy célszerű lenne megkülönböztetni a szövegértés „nulladik” szintjét, amely a gyermekektől a térben vagy időben rendezett információkat a szövegben szereplő relációk sorrendjében kéri vissza, ugyanis azoknál a tanulóknál, akiknek a szövegértésben már a rendezetlen információ-visszakeresés szintjén deficit van, nem lesznek képesek a szövegértés következő szintjére, a szövegben szereplő összefüggések megértéséhez eljutni. Ennek az az oka, hogy a szövegértés szintjei hierarchikusak, vagyis akinek problémát jelent az első szint, az nem képes a második szintre jutni, akinek a második szint deficit, nem képes a harmadik szint elvárásainak megfelelni stb. Vagyis ha nem megy az első szint, vissza kell lépni a „nulladik” szintre, és ezt a rendezett információk visszakeresése jelenti. Elkezdtek gyűjteni azokat a szövegeket, amelyek rendezett információkat tartalmaznak. Készíteni fogunk egy olyan munkafüzetet, amely a rendezett információk visszakeresését várja el a gyermekektől. Ha egy gyermek ennek a szintnek meg tud felelni, tovább tud lépni a szövegértés első szintjére, a rendezetlen információk visszakereséséhez.

A komplex fejlesztésről vallott nézeteink összegzését a következő gondolattal zárnánk, ami minden olyan elemet tartalmaz összefüggéseiben, amelyeket fontosnak tartunk: *„A nyelv a beszélő értelmét tükrözi, a beszélő emlékezete, tudása és képessége korlátozza. Jelentését a tapasztalat és kontextus szélesebb kognitív valóságából nyeri”* (Donald, 2001:114).

Irodalomjegyzék

- Bácsi J., & Sejtes Gy. (2009). Didaktikai útmutató a szövegértési feladatlapok összeállításához. *Anyanyelv-pedagógia*, 2 (4). Letöltés <https://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=218> [2021.10.11].
- Baddeley, A. (2001). *Az emberi emlékezet*. Budapest: Osiris.
- Bredács A. (2011). A 14-16 éves, művészeti képzésben részesülő tanulók olvasásértésének vizsgálata. *Anyanyelv-pedagógia*, 4 (2). Letöltés <https://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=314> [2021.11.10].
- Donald, M. (2001). *Az emberi gondolkodás eredete*. Budapest: Osiris.
- DSM - 5 referencia-kézikönyv a DSM - diagnosztikai kritériumaihoz*. (2014). Budapest: Oriold és Társa Kiadó és Szolgáltató Kft.
- Esztergályos J. (2008). *Képes, verses, dalos ÁBÉCÉ*. Celldömölk: Apáczai.
- Kocsor A., Bácsi J., & Mihalovics J. (2006). *Beszédmester: számítógépes olvasásfejlesztés és beszédjavítás-terápia*. Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet.
- Montágh I. (2008). *Mondd ki szépen*. Budapest: Holnap.
- Nagy J. (2004). Relációszókincs. In Nagy J., Józsa K., Vidákovich T., & Fazekasné Fenyvesi M. (szerk.), *DIFER Programcsomag. Az elemi alapkészségek fejlődése 4-8 éves életkorban. Az eredményes iskolakezdés hét kritikus alapkészségének országos helyzetképe és a pedagógiai tanulságok*. Szeged: Mozaik.

Biblioterápia a szemléletformálás szolgálatában

Hosszu Timea

SZTE JGYPK Gyógypedagógus-képző Intézet, Szeged
meggyesne.hosszu.timea@szte.hu

A fogyatékos személyek gyakran úgy vélik, hogy a legnagyobb akadályt számukra nem a fogyatékoságuk jelenti, hanem mások negatív hozzáállása (Shapiro, 1999). Mitől válik pozitívvá a hozzáállásunk? A fogyatékosággal foglalkozó elméletalkotók szerint a pozitív hozzáállás során figyelmet fordítunk a fogyatékos személyek különbségeire, de mindezt a nélkül tesszük, hogy létrehoznánk a különbségek hierarchiáját (Devlin & Pothier, 2006:12). A gyermekek fogyatékoságra vonatkozó attitűdjei egészen korán, 3-4 éves korra kialakulnak (Longoria & Marini, 2006).

A köznevelés rendszere a fogyatékos személyekkel kapcsolatos attitűdök megváltoztatásának fórumaként is értelmezhető. Az iskolák attitűdformáló hatása azonban csupán másodlagos a szülői hatásokhoz képest. Hiányosak arra vonatkozó kutatásaink, hogy az iskolák, óvodák milyen gyakorisággal, milyen módszerekkel valósítják meg a fogyatékosággal kapcsolatos ismeretek terjesztését, a pozitív hozzáállás kialakítását.

A valódi társadalmi integráció elősegítése érdekében elengedhetetlen, hogy az óvodapedagógusok, a pedagógusok olyan felkészítéseken vegyenek részt, amelyek segítik őket abban, hogy óvodásaik, tanítványaik fogyatékos társaikhoz való hozzáállását képesek legyenek pozitív irányba alakítani (Shapiro, 1999).

A szakemberek eltérő véleményt képviselnek a tekintetben, hogy mely módszer a leghatékonyabb az elfogadó szemlélet formálására. Az érzékenyítő programok önmagukban korlátozott hatékonysággal bírnak. Több szerző is támogatja az irodalom bevonását, a biblioterápiát mint módszert a gyermekek attitűdjének megváltoztatására (Blaska, 2003; Dyches & Prater, 2000; Iaquina & Hipsky, 2006; Prater, Dyches & Johnstun, 2006; Sridhar & Vaughn, 2001). Kutatási eredmények támasztják alá, hogy a jól megválasztott gyermekirodalom, mely a fogyatékos személyeket, gyermekeket pozitívan, természetes közegükben, mindennapi élethelyzetekben ábrázolja, képes a negatív megítélést megváltoztatni, az elfogadást segíteni (Salend & Moe, 1983; Favazza & Odom, 1997). A biblioterápiával együtt alkalmazott strukturált beszélgetések vagy az irányított olvasás, sikeresen befolyásolják a gyermekek fogyatékos társaik felé irányuló attitűdjét, viselkedését (Amer, 1999; Schectman, 2000; Trepanier-Street & Romatowski, 1999). A tanulmány a továbbiakban a biblioterápiát, mint a szemléletformálás egy lehetséges módszerét mutatja be.

A biblioterápia történeti előzményei

Az irodalmi alkotások gyógyításként történő felhasználása az ókori Görögorszáig vezethető vissza, amikor a könyvtárt szent helynek tekintették, gyógyító erővel és képességgel ruházták fel. A biblioterápia kifejezés a *biblion* (könyv) és a *therapeia* (gyógyítás) görög eredetű szavak összetételéből származik.

A fogalmat Samuel McChord Crothers unitárius lelkész és esszéíró alkotta meg 1916-ban. Kezdetben a mentális betegségben szenvedő emberek tanácsadásában használt irodalom megnevezését jelentette. A biblioterápia hivatalos definíciója a népszerű, angol nyelvű orvosi szakkönyvben, a Dorland's Illustrated Medical Dictionary 11. kiadásában, 1941-ben jelent meg először (McCullis, 2012). 1961-ben az Amerikai Könyvtár Szövetség (ALA) elfogadta a Webster's Third New International Dictionary által alkotott biblioterápia meghatározást: "az orvostudományban és a pszichiátriában használatos, válogatott olvasmányokból álló terápiás segédeszköz, továbbá irányított olvasás során a személyes problémák megoldásához segítséget nyújtó útmutatás" (Gove, 1961:212).

Az első és második világháború alatt a biblioterápia módszerével igyekeztek a hazatérő katonáknak segíteni, hogy feldolgozzák az érzelmi sérüléseket és traumákat (McCullis, 2012).

Gyermekeknél 1946-ban kezdték el alkalmazni. A gyermekirodalom felhasználásával kezdetben az erkölcsöt, az értékrendet, a viselkedést alakították. Az 1970-es évek elejére az orvosok, pedagógusok, pszichológusok és más szakemberek a biblioterápiát már a modern gyermekkori problémák megoldására alkalmazták (Miracle, 1995).

Caroline Shrodes 1950-ben írt munkájával teremtette meg a modern biblioterápia alapjait azzal, hogy rávilágított a biblioterápia során az olvasók által végigjárt lépésekre. Első lépésként az olvasó azonosul a könyvvel, a szereplőkkel, a bemutatott helyzetekkel, majd a katarzison keresztül (feszültségoldás) eljut a belátás folyamatáig, mely tapasztalást a saját életében is alkalmazhatja (Riordan, Mullis & Nuchow, 1996). Kisgyermeknél történő alkalmazása során a hangsúly a szereplőkkel való azonosulásra, a problémák megoldására helyeződik, mivel a kisgyermek még nem képesek olyan mértékű katarzisz és belátás átélésére, mint az idősebb olvasók.

A biblioterápiát számos tudományterület alkalmazza, többek között az orvostudomány, a pszichológia, a tanácsadás, a szociális munka, a könyvtártudomány és az oktatás (Aix, 1993).

A biblioterápia alkalmazási területei, célja

Amikor célzottan válogatunk olvasmányokat, hogy felhasználjuk azokat a segítő, fejlesztő munkában és a pszichés problémák megelőzésében, kezelésében, a biblioterápia (irodalomterápia) módszerét alkalmazzuk. Az

irodalomterápia általános személyiségfejlesztésre irányuló, a művészetterápiák közé tartozó interdiszciplináris terápiás módszer. Bartos Éva (1984) a biblioterápiának három fontos alkalmazási területét említi:

1. Intézményen belüli biblioterápia, amely során a betegek ismeretterjesztő irodalmat olvasnak, és feldolgozásukban orvosi segítséget kapnak.
2. Klinikai biblioterápia, melynek keretében a betegek szépirodalmi műveket olvasnak emocionális vagy viselkedési problémával küszködő páciens körében.
3. Fejlesztő biblioterápia. A fejlesztő biblioterápia leginkább az önismeret fejlesztésére szolgál, ezen kívül a szociális fejlődést, az önmegvalósítást segíti (Meggyesné Hosszu & Máténé Homoki, 2015). Elsősorban gyermekeknél alkalmazzák oktatási környezetben. A fejlesztő biblioterápiának több beavatkozási szintje különíthető el:
 - a) Az *intellektuális szint* az egyént gondolkodásra ösztönzi. Arra készíti, hogy reálisan lássa saját helyzetét, és problémájára alternatív megoldásokat találjon. Ennek köszönhetően kiszélesedhet a foglalkozáson részt vevők érdeklődési köre.
 - b) A *szociális szint* a tudatosságot és a szociális érzékenységet növeli az által, hogy az egyén más helyzetébe tudja képzelni magát.
 - c) A *viselkedés szintje* elősegíti, hogy az egyén legalább képzeletben kísérletezzon különböző viselkedésmódokkal és úgy nyerjen tapasztalatokat, hogy közben nem sérül meg.
 - d) Az *emocionális szint* lényege, hogy a valódi élmény kockázatától mentesül a résztvevő (Bartos, 1989; Meggyesné Hosszu & Máténé Homoki, 2015).

A biblioterápia célja igen változatos lehet. E célok a mentális problémák gyógyítása, a személyiségfejlesztés, az önismeret, szociális képességek fejlesztése, a közösségépítés témakörein belül mozognak (Meggyesné Hosszu & Máténé Homoki, 2015). Pardeck csoportosításában a biblioterápia célja, hogy

- tájékoztatást adjon,
- betekintést nyújtson egy adott tapasztalatba vagy élethelyzetbe,
- alternatív megoldási lehetőségeket kínáljon a problémára,
- vitát ösztönözzön arról, hogy valójában mi a tényleges probléma,
- új értékeket és attitűdöket közvetítsen a problémával kapcsolatban,
- segítsen a tanulóknak megérteni, hogy nem ők az egyetlenek, akik már megtapasztalták ezt a problémát (Pardeck, 1994).

A biblioterápia alkalmazása kisgyermekkorban az elfogadó attitűd formálása érdekében

A gyermekirodalom és a mesehallgatás szerepe a képességek fejlődésében elvitathatatlan. A gyermekeknek szóló képeskönyvek a tudás forrásaiként különböző témák tudatosítását és megértését, új

perspektívákat, motivációt, a szókincs gyarapodását biztosítják a gyermekek számára (Dobyns, 2015). Egyre nagyobb az elvárás, hogy a gyermekirodalomban is jelenjen meg a társadalom sokszínűsége, a másság, a különbözőség elfogadására ösztönző szemléletformálás.

A fogyatékos szereplőket is megjelenítő történetek funkcionálisan kettős szerepet tölthetnek be. Egyrészt a fogyatékos gyermekek, akik hallgatják, olvassák a történeteket, felismerik a hozzájuk hasonló karaktereket a mesékben, büszkeséget, megerősítést éreznek, felfedezik, hogy nincsenek egyedül. Mindemellett fejlődik kreativitásuk, szociális képességeik, problémamegoldásuk. Másrészt e történetek sikeresen alkalmazhatók a fogyatékossgal kapcsolatos kérdések kezelésére, ismeretbővítésre, a többségi gyermekek attitűdjének, szemléletének formálására is.

A biblioterápia a fogyatékossg elfogadásában, a társadalmi érzékenyítésben is jól alkalmazható módszer. A gyermekek már a korai életkorban megtanulják, hogy az emberi populáció rendkívül sokféle. Ez a tudás jellemzően közvetlen tapasztalatok által alakul ki: vannak fiúk és lányok, idősök és fiatalok, fehér bőrűek és színes bőrűek, vékonyak és kövérebbek emberek (Meggyesné Hosszu & Máténé Homoki, 2015).

Azonban az emberek sokféleségével kapcsolatos gyermeki tapasztalatok korlátozottak. A gyermekirodalom egyik feladata, hogy felhívja a gyermekek figyelmét a fogyatékossgra, mint az emberi lét egy lehetséges változatára, megismertesse a gyermekeket a populáció ez irányú változatosságával is. Túl azon, hogy a gyermekek az egyes fogyatékossgai területek természetéről, jellemzőiről is ismereteket szereznek a történetekből, a fogyatékos gyermekszereplők személyiségét, jellemzőit is megismerik. A szemléletformálás akkor lesz igazán sikeres, ha a gyermekek a történetekből a sérült gyermekek erősségeit, képességeit is megismerik, megjelennek vágyaik, kívánságaik, amelyek éppen olyanok, mint a nem sérült társaké (Meggyesné Hosszu & Máténé Homoki, 2015).

A társadalmi érzékenyítés tehát a gyermekkönyvek segítségével is megvalósítható. Kezdetben a hasonlóságokról és különbözőségekről, a befogadásról, a barátságról, a családi kapcsolatokról kell, hogy tudomást szerezzenek a gyermekek. A történeteket olvasva fokozatosan rajzolódjon ki számukra egy portré a fogyatékos szereplőkről, ami segíti a sérült gyermekek érzéseinek, reakcióinak megértését. Egy jó könyv olyan irányba képes formálni a gyermekeket, hogy megtanulják elfogadni a legkülönbélebb emberi hiányosságokat, érzéseket, interakciókat. Megtanulják megérteni és elfogadni a fogyatékos emberekkel kialakított különböző kapcsolatrendszeret. A gyermekirodalom hatékony eszköze lehet a fogyatékossgal kapcsolatos tudatosság kialakításának (Prater & Dyches, 2000; Meggyesné Hosszu & Máténé Homoki, 2015).

A biblioterápiás foglalkozások esetleges nehézségei és előnyei

A biblioterápia sikeressége attól is függ, hogy az intézményes foglalkozások után a szülők hajlandók-e otthon tovább foglalkozni a témákkal, felolvasni a történeteket, a történetekről (irányított) beszélgetést folytatni a gyermekeikkel. Nem jó, ha minden nap biblioterápiás foglalkozást tartanak a pedagógusok, ki kell jelölni az erre megfelelő alkalmakat. Nehezítheti a foglalkozásokat, hogy nem áll feltétlenül rendelkezésre minden fogyatékosági területhez gyermekirodalom. A pedagógusnak felkészültnek kell lennie a témákból, melyeket az osztályba, csoportba bevisznek. Körültekintést igényel a biblioterápiás foglalkozás abból a szempontból is, hogy a pedagógusoknak tisztában kell lenniük minden olyan társadalmi és kulturális akadállyal, ami a csoportjukban, a tágabb közösségükben jelen van. A biblioterápia eredményessége függ attól is, hogy mennyire szeretik a gyermekek a meséket, a könyveket, mennyire szeretnek olvasni, vagy mennyire szeretik hallgatni a meséket, történeteket (Prater et al., 2006).

Az előnyök között említhetjük, hogy a történet cselekményén keresztül a mesehallgatók betekintést nyerhetnek saját valós vagy elképzelt élethelyzetükbe, miközben kreatív és kritikai gondolkodásuk is fejlődik. Azok a tanulók, akik számára nehézséget okoz a verbalitás, a terápiás foglalkozás után könnyebben meg tudnak nyílni (Prater et al., 2006). A gyerekek biztonságosan elemezhetik gondolataikat, viselkedésüket. Megtanulják, hogyan tartsanak távolságot saját érzelmeiktől, képesek önmagukon túlra fókuszálni, és ez megkönnyíti érzéseik, gondolataik kifejezését (Berns, 2004). A biblioterápiának számos élettani hatása van:

- csökkenti a depressziót,
- erősíti a proszociális viselkedést,
- csökkenti a gyermekek internalizációs, externalizációs tüneteit,
- javítja a szociális intreakciókat,
- javítja az életminőséget,
- javítja az ellenálló képességet,
- tudatosabbá tesz (Sharma et al., 2014; Montgomery & Maunders, 2015).

A szemléletformálásra alkalmas gyermekirodalom kiválasztása

Bauer (1985) a biblioterápia gyermekeknél történő alkalmazásának bevezetése után viszonylag hamar megállapította, hogy a gyermekkönyvek a biblioterápia módszerével felhasználhatók a fogyatékos személyek elfogadására irányuló egészséges attitűdök előmozdítására is. Őt követően kutatók sora (lásd a bevezetésben) csatlakozott ehhez a nézethez.

A megfelelő irodalom kiválasztása során számos kritériumot figyelembe kell venni. A legfontosabb szempont, hogy az irodalmi alkotásban a fogyatékos és nem fogyatékos szereplők közti hasonlóságok

erőteljesebben domborodjanak ki, mint a különbségek. Ezzel megelőzhető, hogy a fogyatékos gyermekek hátrányos helyzete, illetve a velük kapcsolatos sztereotípiák erősödjenek. Vagyis a történetekben olyan akár mindennapi, akár hőszerepet megtestesítő aktív fogyatékos szereplők jelenjenek meg, akik ugyanolyanok, mint nem fogyatékos társaik, és ellentmondanak a sztereotip szerepfelfogásuknak. Továbbá az olvasmányoknak reálisan és változatosan kell ábrázolniuk a fogyatékos személy(ek)e)t. Ezzel lehetőséget adnak arra, hogy a gyermekek differenciáltabb képet kapjanak fogyatékos társaik életéről. A történeteknek a fogyatékos és nem fogyatékos szereplők egészséges interakcióit kell modellezniük, az elfogadást, a megértést kell közvetíteniük (Myles et al., 1992).

Ne válasszunk olyan könyvet, amelyben a problémák vagy a kétségbeesés hangsúlyos szerepet kap, vagy amelyben a szereplők önmaguk és a társadalom számára kárt okoznak! A könyvválasztás hasznos szempontjait jelzik az érdekes illusztrációk, a meggyőző karakterek, az érdekes történet, a humor és a meglepetések, valamint az ismétlődő elemek jelenléte (Pardeck, 2013).

Sok gyermekkönyvben állatfigurák szerepelnek, amit a gyerekek nagyon szeretnek. Azonban tartsuk szem előtt, hogy az állatszereplős történetek nem helyettesítik a sokféleség, az előítélet-mentes gondolkodás, a méltányosság kérdéseinek emberek szereplésével történő feltárását.

A hazai szemléletformáló irodalom

Az SZTE JGYPK Gyógypedagógus-képző Intézet kiadásában megjelent "A társadalmi érzékenyítés módszertana kisgyermekkorban I." című digitális tananyag utolsó fejezete (Meggyesné Hosszu & Máténé Homoki, 2015) széleskörű magyar és idegen nyelvű mesegyűjteményt kínál a szemléletformáláshoz. A gyűjtemény alátámasztja azon szakirodalmi megállapítást, miszerint a biblioterápia nehézségeinek egyike, hogy nem áll rendelkezésre mese minden fogyatékosági terület érzékenyítéséhez.

A szemléletformálás folyamatának kezdetén a világ sokszínűségére irányítjuk a gyermekek figyelmét, és csak ebből kiindulva jutunk el a fogyatékosáig, az emberi létezés egy lehetséges változatáig. Egyedülálló segítséget nyújt ehhez a Csimota Kiadó Tolerancia-sorozata, melynek könyvei a másságot, a másik ember elfogadását, az emberiség sokszínűségét mutatják be, elsősorban mesei környezetben. Végül az elmúlt években megjelent hazai szemléletformáló kiadványokra hívjuk fel a figyelmet.

Loványi Eszter *Kuku és barátai - Ismerjük meg közösen a segítőkutyák világát! Igaz történetek alapján* (2015) című mesekönyvből megismerhetjük a segítőkutyákat és fogyatékosággal élő gazdáik mindennapjait. Kuku (egy hallássérülteket segítő kutya) meséli el a barátaival átélt kalandjait.

Stefanik Krisztina *Csillagbusz* (2016) című mesekönyvéhez készült a Csillagbusz Inklúziós Intervenciós Program, mely a többségi iskolába járó alsó tagozatos kisiskolások számára nyújt segítséget az integráltan tanuló, autizmussal élő osztálytársaik jobb megértéséhez. Bán Zsófia *Vagány Bagoly és a Harmadik Á* (2019) című mesekönyvének minden története arra emlékeztet, hogy mindenki lehet más.

Berkainé T. Petra *Különleges barátok - Dani története* (2021a) és *Különleges barátok - Olívia karácsonya* (2021b) című mesekönyveiben található történetek segítenek megérteni az óvodás és kisiskolás gyerekeknek, hogy különbözőek vagyunk. A történetek közelebb hozzák a sérült gyermekek világát.

László Tímea *Olívia, Nonó és a segítő kezek I-II.* (2021) című mesekönyveiben a szerző a mindennapok kedves, hétköznapi történetei közé érzékenyítő meséket sző egy fogyatékos kislánnyal kialakuló barátságról, a kerekesszékes életről, egy Down-szindrómás kisfiú történetéről. A szerző fontosnak tartja az elfogadást, a segítségnyújtást. Meséi olyan értékrendet közvetítenek, melyeknek alapja a szeretet, a tisztelet és mások megbecsülése.

Jó szívvel ajánlom felhasználásra a felsorolt kiadványokat az óvodás, illetve kisiskolás korú gyermekekkel megvalósuló szemléletformáló biblioterápiás foglalkozásokhoz.

Irodalomjegyzék

- Aiex, N. K. (1993). *Bibliotherapy*. [Report No. 82, EDO-CS-93-05]. Bloomington: ERIC Clearinghouse on Reading, English and Communication Digest.
- Amer, K. (1999). Bibliotherapy: Using fiction to help children in two populations discuss feelings. *Pediatric Nursing*, 25 (1), 91-102.
- Bartos É. (1984). Biblioterápia és a közművelődési könyvtárak. In Csapó Edit (szerk.), *Hátrányos helyzetű olvasók könyvtári ellátása* (pp. 100-108). Budapest: Múzsák; OSZK KMK.
- Bartos É. (1989). *Olvasókönyv a biblioterápiáról*. Budapest: Országos Széchényi Könyvtár Könyvtártudományi és Módszertani Központ.
- Bauer, C. J. (1985). Books can break attitudinal barriers toward the handicapped. *The School Counselor*, 32 (4), 302-306.
- Bán Zsófia (2019). *Vagány Bagoly és a Harmadik Á*. Budapest: Pozsonyi Pagony.
- Berkainé T. Petra (2021a). *Különleges barátok - Dani története*. Szerzői kiadás.
- Berkainé T. Petra (2021b). *Különleges barátok - Olívia karácsonya*. Szerzői kiadás.
- Blaska, J. (2003). *Using Children's Literature to Learn About Disability and Illness*. Troy, NY: Educator's Press.
- Berns, C. F. (2004). Bibliotherapy: Using books to help bereaved children. *OMEGA - Journal of Death and Dying*, 48 (4), 321-336.
- Devlin, R. F., & Pothier, D. (2006). Introductions: Toward a critical theory of discitizenship. In Delvin, R. F., & Pothier, D. (Eds.), *Critical disability theory: Essays in philosophy, politics, policy, and law* (pp. 1-22). Vancouver, BC: UBC Press.
- Dobyns, K. (2015). *Increasing Awareness and Acceptance of Children with Disabilities through Children's Picture Books*. [Doctoral Capstone]. Letöltés

- https://www.researchgate.net/publication/323918924_Increasing_Awareness_and_Acceptance_of_Children_with_Disabilities_through_Children's_Picture_Books [2021.12.30].
- Dyches, T., & Prater, M. (2000). *Developmental disability in children's literature: Issues and annotated bibliography*. Reston, VA: Council for Exceptional Children.
- Favazza, P. C., & Odom, S. L. (1997). Promoting positive attitudes of kindergarten-age children toward people with disabilities. *Exceptional Children*, 63 (3), 405-418.
- Gove, Philip B. (1961). Preface. In *Webster's third new international dictionary* (p. 212). Springfield, MA: G. & C. Merriam.
- Iaquinta, A., & Hipsky, S. (2006). Practical bibliotherapy strategies for the inclusive classroom. *Early Childhood Education Journal*, 34, 209-213.
- László Tímea (2021). *Olívia, Nonó és a segítő kezek I-II*. Budapest: Olívia, Nonó Kft.
- Longoria, L., & Marini, I. (2006). Perceptions of children's attitudes towards peers with a severe physical disability. *Journal of Rehabilitation*, 72 (3), 19-26.
- Loványi E. (2015). *Kuku és barátai - Ismerjük meg közösen a segítőkutyák világát! Igaz történetek alapján*. Budapest: Zagora 2000 Kft.
- McCullis, D. (2012). Bibliotherapy: Historical and research perspectives. *Journal of Poetry Therapy*, 25 (1), 23-38.
- Meggyesné Hosszu T., & Máténé Homoki T. (2015). *A társadalmi érzékenyítés módszertana kisgyermekkorban I*. Digitális tananyag. Szeged: SZTE JGYPK Gyógypedagógus-képző Intézet.
- Montgomery, P., & Maunders, K. (2015). The effectiveness of creative bibliotherapy for internalizing, externalizing, and prosocial behaviors in children: A systematic review. *Children and Youth Services Review*, 55, 37-47.
- Myles, B. B., Ormsbee, C. K., Downing, J. A., Walker, B. L., & Hudson, F. G. (1992). Selecting children's literature for and about students with learning difficulties: Guidelines. *Intervention in School and Clinic*, 27 (4), 215-220.
- Myracle, L. (1995). Molding the minds of the young: The history of bibliotherapy as applied to children and adolescents. *The ALAN Review*, 22 (2), 36-40.
- Pardeck, J. T. (1994). Using literature to help adolescents cope with problems. *Adolescence*, 70 (114), 421-428.
- Pardeck J. T. (2013). *Using Books in Clinical Social Work Practice: A Guide to Bibliotherapy*. [2nd Edition]. New York: Routledge.
- Prater, M., & Dyches, T. (2000). *Developmental Disability in Children's Literature: Issues and Annotated Bibliography*. [MRDD Prism Series, 3]. Arlington, VA: Council for Exceptional Children, Div. on Mental Retardation and Developmental Disabilities.
- Prater, M., Dyches, T., & Johnstun, M. (2006). Teaching students about learning disabilities through children's literature. *Intervention in School and Clinic*, 42, 14-24.
- Prater, M., Johnstun, M., Dyches, T., & Johnstun, M. R. (2006). Using children's books as bibliotherapy for at risk students: A guide for teachers. *Preventing School Failure*, 50 (4), 5-13.
- Riordan, R. J., Mullis, F., & Nuchow, L. (1996). Organizing for bibliotherapy: The science in the art. *Individual Psychology*, 52 (2), 169-180.
- Salend, S., & Moe, L. (1983). Modifying nonhandicapped students' attitudes toward their handicapped peers through children's literature. *Journal for Special Educators*, 19 (3), 22-29.

- Schectman, Z. (2000). An innovative intervention for treatment of child and adolescent aggression: An outcome study. *Psychology in the Schools*, 37, 157-167.
- Shapiro, A. (1999). *Everybody belongs: Changing negative attitudes toward classmates with disabilities*. New York, NY: Garland Publishing.
- Sharma, V., Sood, A., Prasad, K., Loehrer, L., Schroeder, D., & Brent, B. (2014). Bibliotherapy to decrease stress and anxiety and increase resilience and mindfulness: A pilot trial. *Explore*, 10 (4), 248–252.
- Sridhar, D., & Vaughn, S. (2000). Bibliotherapy for all: Enhancing reading comprehension, self-concept, and behavior. *Teaching Exceptional Children*, 33 (2), 74-82.
- Stefanik K. (2016). *Csillagbusz*. Veszprém: Autispektrum Egyesület.
- Trepanier-Street, M., & Romatowski, J. (1999). The influence of children's literature on gender role perceptions: A re-examination. *Early Childhood Education Journal*, 26, 155-159.

Képességek fejlesztése

Vizuális-téri képességek értékelésére alkalmazott tesztek összehasonlító elemzése mérnökhallgatók körében elvégzett felmérések alapján

Babály Bernadett, Bölcskei Attila

Óbudai Egyetem Ybl Miklós Építéstudományi Kar, Budapest

babaly.bernadett@ybl.uni-obuda.hu,

bolcskei.attila@ybl.uni-obuda.hu

A tanulmány az ábrázoló geometria és a vizuális oktatás keretein belül megvalósított vizuális-téri képességfejlesztés hatékonyságáról, az elő- és utótesztelés eredményeiről számol be. Bemutatjuk a vizsgálat során alkalmazott teszteket, összehasonlítjuk és elemezzük a különböző tesztekkel gyűjtött adatokat, valamint kitérünk az egyes tesztekkel végzett felmérések előnyeire és hátrányaira. Kutatásunkat építész- és építőmérnök hallgatók bevonásával végeztük (n=521) három, a hazai és nemzetközi kutatásokban is rendszeresen alkalmazott teszttel: (1) MCT (Mental Cutting Test - Mentális Metszet Teszt - CEEB, 1939), (2) MRT (Mental Rotation Test - Mentális Forgatás Teszt - Vandenberg & Kuse, 1978), (3) Térszemlélet teszt (Séra, Kárpáti & Gulyás, 2002). A rész-képességek közül a mentális forgatás és transzformáció esetében nyílt lehetőségünk a különböző teszteken elért eredmények összehasonlítására.

A felsőoktatásban a térszemlélethez köthető felmérésekkel, a fejlesztő programok bemutatásával és hatékonyságuk elemzésével, valamint a teljesítmények háttérében meghúzódó okok feltárásával foglalkozó tanulmányok jórészt a műszaki képzés területéről származnak. A mérnökhallgatókkal elvégzett vizsgálatoknak két, jól körülhatárolható oka van. Az egyik kiemelt cél a műszaki képzésben jellemzően nagyarányú lemorzsolódás megszüntetése, amelyet többek között a vizuális-téri képességek hiánya okoz (Leopold et al., 2001; Katona, 2012). A kutatások másik fókuszja a nők térszemléleti teszteken nyújtott gyengébb teljesítményeinek háttérében meghúzódó tényezők feltárása, és az esetlegesen meglévő nemi különbségek kiegyenlítése (Halpern, 2004; Feng et al., 2007; Terlecki et al., 2008; Chai & Jacobs, 2009; Tzuriel & Egozi, 2010; Voyer et al., 2017). Itt meg kell jegyeznünk, hogy a nők hátránya csak bizonyos rész-képességek tekintetében, és eltérő mértékű különbségeket mutatva jelenik meg a vizsgálatokban (lásd bővebben Babály, 2021). A nemi különbségekkel és a lemorzsolódásokkal kapcsolatos kérdések megválaszolása különösen fontos olyan szegmensekben, mint a műszaki pálya, ahol elkerülhetetlenné vált a munkaerőhiány kezelése. Központi szerepet játszhatnak ebben azok az egyetemi kutatóhelyek, amelyek hosszú ideje, vagy akár évtizedek óta végeznek longitudinális vizsgálatokat, és komoly eredményeket tudnak felmutatni a lemorzsolódás csökkentése terén. Ilyen a Michigan Technological University (MTU), ahol 1993 óta folynak felmérések, és indítanak speciális kurzusokat a vizuális-téri képességek fejlesztésére. Az ezeken való részvétel jelentős haszonnal

járt a hallgatók számára, akik így sikeresebben tudták teljesíteni a matematikai és a természettudományos tárgyakon előírt követelményeket (Sorby, 1999, 2007, 2009; Sorby & Baartmans, 2000).

Az elmúlt két évtizedben több hazai egyetem műszaki karán is készültek felmérések térszemlélet tesztekkel. A jellemzően keresztmetszeti adatfelvételeket az első és másodéven végezték el, eredményeket az építészmérnök, a gépészmérnök, a faipari és ipari formatervezési mérnök szakokról ismerünk (Bárdné Feind, 2001; Nagyné Kondor, 2007; Bölcskei et al., 2012; Kovács & Németh, 2014; Babály & Kárpáti, 2016a, 2016b). A nemzetközi vizsgálatokkal összehangban megállapítják, hogy a képzésbe bekerülő hallgatók térszemlélete nem kielégítő, azonban a fejlesztések eredményességének tekintetében eltérő véleményeket fogalmaznak meg. A kutatók egy része szerint az általános és középiskolai évek alatt felhalmozódott hiányosságokat csak részben és nagy erőfeszítések árán lehet pótolni, míg a szakemberek nagyobb hányada azt állapítja meg, hogy a megfelelő beavatkozásokkal jelentős javulás érhető el a téri képességekben.

A vizuális-téri képességek összetevő, a teljesítmények mérése hagyományos tesztekkel

A vizuális-téri képességek értékelésére fejlesztett első tesztek pszichológiai (intelligencia) vizsgálatok elvégzése céljából készültek. Legnagyobb számban ma is vagy ezeket a tradicionális papír-ceruza tesztekkel használják a kutatásokban vagy azok digitális formátumba átírt változatait. Mivel a legrégebben vannak használatban, a legnagyobb számban kerületek kipróbálásra. A számos országban, korcsoportban történt adatfelvétel miatt, az eredmények nagy elemszámú mintán, több szempontból váltak összehasonlíthatóvá; megbízhatóságuk, érvényességük megkérdőjelezhetetlen. A továbbiakban azokat a rész-képességeket és mérőeszközöket mutatjuk be, amelyek a kutatásunk szempontjából relevánsak.

Mentális forgatás. A háromdimenziós objektumok mentális forgatását igénylő feladatok megoldását befolyásolják legkevésbé az analitikus feldolgozási stratégiák (Bodner & Guay, 1997). Emiatt a kutatók a legmegbízhatóbb eszközökként tartják számon a téri képességek értékelésére, és így a legtöbb felmérés is ezekkel készül. Az objektumok mentális forgatási feladatainál a nehézség függ az alakzatok bonyolultságától, az elforgatás szögének nagyságától és mennyiségétől, valamint a válaszadás sebességétől (Shepard & Cooper, 1982). A tesztek két jól elkülöníthető csoportba sorolhatók az alapján, hogy két- vagy háromdimenziós formát kell-e képzeletben elforgatnunk.

Vizualizáció. A vizualizáció tesztjeiben jellemzően azokat a feladattípusokat találjuk, amelyek más rész-képességekhez nem besorolható téri műveletekkel oldhatók meg. Ennek megfelelően a feladatok változatosak, és többnyire bonyolult, több lépésből álló manipulációkat

tartalmaznak. Az összetett műveletsorok végrehajtásánál meghatározó az optimális stratégiák kiválasztása, és az ezek között történő gyors váltások képessége (Linn & Petersen, 1985; Quaiser-Pohl et al., 2004). A vizualizáció tesztjeit is megkülönböztetjük az alapján, hogy két- vagy háromdimenziós formákat alkalmaznak-e; azonban a mentális forgatás tesztjeivel ellentétben, a feladattípusok a téri műveletek alapján is csoportosíthatók. A kétdimenziós ábrákat tartalmazó tesztek feladatainak megoldásához általában egy mentális képet kell létrehozni, és többségében rész-egész viszonylatok érzékelését igénylik. Több kutató ezeket az egyszerűbben megoldható teszt típusokat elkülöníti az összetett műveletsorokat tartalmazó egyéb vizualizációs feladatoktól, külön kategóriába sorolva őket (Eliot, 1987; Séra, Kárpáti & Gulyás, 2002; Tóth, 2013). A háromdimenziós ábrákat tartalmazó tesztek feladatai általában a mentális transzformáció műveletéhez kapcsolódnak, a legtöbb esetben papírhajtogatást kell képzeletben elvégezni.

Hazai, komplex téri képességtesztek. Séra, Kárpáti és Gulyás (2002) *Térszemlélet tesztje* a legismertebb, és a szakemberek számára máig az egyetlen szabadon hozzáférhető hazai mérőeszköz a vizuális-téri képességek értékeléséhez. A hagyományos, pszichológiai vizsgálatokhoz készített tesztekkel ellentétben a tesztfejlesztők szem előtt tartották a pedagógiai szempontokat is, így az könnyen beilleszthető az iskolai értékelés gyakorlatába. A nemzetközi vizsgálatokban leggyakrabban előforduló feladattípusok mindegyikére fejlesztettek a szerzők hasonló jellegű feladatot, így a magyar diákok teljesítményét tágabb összefüggésekben is értékelhetjük. Tóth (2013) *Téri Műveleti Képességek* tesztjének jelentősége abban rejlik, hogy tovább már nem bontható, belső képekkel végzett gondolkodási műveletek alapján sorolja be a feladatokat. Megkülönböztet elemi és összetett (több lépésből álló) gondolkodási műveleteket. Korábban Shepard és Judd (1976) is tettek erőfeszítéseket az egyes téri feladatok megoldásához szükséges gondolkodási folyamatok feltárására (például mentális forgatás fázisai: reprezentáció, forgatás, összehasonlítás, döntés az azonosságról vagy a különbözőségről).

A kutatás céljai és módszerei

Az elmúlt 10 évben elvégzett felméréseink célja a műszaki képzésben résztvevő hallgatóink vizuális-téri képességeinek értékelése, fejlődésük nyomon követése, továbbá az ábrázoló geometriai és a vizuális oktatási programjaink hatékonyságának ellenőrzése. Itt bemutatott kutatásunkban kitérünk az általunk használt mérőeszközök főbb jellemzőire, és összehasonlítjuk a különböző tesztekkel kapott eredményeinket.

Minta

Az Ybl Miklós Építéstudományi Karon 2010-ben kezdtük meg hallgatóink vizuális-téri képességeinek felmérését. Összesen öt félévben, három tesztípust alkalmazva vizsgáltuk az építész- és építőmérnök hallgatók teljesítményeit, jellemzően a képzés elején (első és második évfolyamok). Három félévben térszemlélet fejlesztő kurzusokat is indítottunk, ahol térmodellezési feladatokat oldottak meg valós és virtuális környezetben.

Az eredmények elemzésébe csak azoknak a hallgatóknak az adatait vontuk be, akik az elő- és utótesztelésben is részt vettek, valamint nem lettek bevonva a fejlesztő programokba (csak azoknak az eredményeit vettük figyelembe, akik a kontroll csoport tagjai voltak a fejlesztő kísérletek alatt). A vizualizációs tesztet (MCT) összesen 223 (nő n=94, férfi n=129), a mentális forgatás tesztet (MRT) 120 (nő n=47, férfi n=73), a komplex tesztet (SKG) 178 (nő n=73, férfi n=105) építész- és építőmérnök hallgató töltötte ki. A teljes minta (n=521) túlnyomórészt a felsőfokú tanulmányaikat éppen megkezdő elsőéves hallgatókból áll (n=452), kisebb részben a szintén a képzés első felében lévő másodéves hallgatókból (n=69). Mindhárom tesztípust nagyobb arányban töltötték ki a férfiak és az építésmérnök szakirányon tanulók, mint a nők vagy az építőmérnöki képzésben résztvevő hallgatók (nemek: férfiak n=307, nők n=214; szakirányok: építész n=314, építő n=207) (1. táblázat). (A felmérésünkben szereplő részminták aránya megfelel a karunkon jellemző nemek és szakirányok szerinti megoszlásnak.)

1. táblázat. Részminták mérete nemek, szakirányok, évfolyamok szerinti bontásban tesztípusonként

Tesztípusok	Nemek		Szakirányok		Évfolyamok	
	Nő	Férfi	Építész	Építő	1.	2.
MCT (n=223)	94	129	115	108	223	-
MRT (n=120)	47	73	82	38	120	
SKG (n=178)	73	105	117	61	109	69
Összesen (n=521)	214	307	314	207	452	69

Mérőeszközök

Felméréseinket három tesztípussal végeztük:

1. *Mental Cutting Test* - MCT (Mentális Metszet Teszt - CEEB, 1939). A tesztet egyetemi felvételi vizsgához fejlesztették az Egyesült Államokban, és csak később alkalmazták térszemléleti kutatásokban. A teszt 25 itemből áll, melynek megoldására 20 perc áll rendelkezésre. Minden itemben egy-egy háromdimenziós objektumot ábrázoltak egy általános helyzetű metsző síkkal. A válaszadóknak öt alternatíva közül kell kiválasztaniuk a megfelelő síkmetszetet.

2. *Mental Rotation Test* - MRT (Mentális Forgatás Teszt - Vandenberg & Kuse, 1978). A Shepard és Metzler teszt (1971) 20 itemből álló, módosított változata. Minden item tartalmaz egy kockákból felépülő alakzatot. A válaszadás során négy hasonló alakzathoz kell kiválasztani azt a kettőt, amely azonos vele, tehát csak el van forgatva. A helytelen alternatívák részben elforgatott tükörképek (10 elem), vagy más formák elforgatott képei (10 elem). A teszt megoldására mindössze 10 perc áll rendelkezésre (2x5 perc 10-10 itemre).
3. *Térszemlélet Teszt* - SKG (Séra, Kárpáti & Gulyás, 2002). A fejlesztők három különböző, de azonos nehézségű és típusú feladatsorból álló tesztet hoztak létre. A megadott időkeret mindhárom tesztnél 50 perc, a feladatok értelmezést mintapéldák segítik. Mindhárom teszt kilenc feladatot tartalmaz, amelyek eltérő itemszámúak (1-20 item feladatonként).

Az MCT és MRT tesztek esetében az elő- és utóméréseket ugyanazzal, míg a SKG teszt esetében más feladatsorral végeztük el a felmérést. Minden vizsgálatunk egy szemeszterre vonatkozott, tehát a félévek első és utolsó tanóráin töltötték ki hallgatóink a tesztek.

Eredmények

Az elemzések megkezdése előtt a SKG teszt feladatai közül kiválasztottuk azokat, amelyek megítélésünk szerint azonos vizuális-téri képesség összetevőket mérnek, mint a MCT és MRT feladatsora. Mivel a SKG tesztekben nincs olyan feladat, ahol egy térbeli objektum síkmetszetét kell meghatározni, a részképesség szerinti besorolás alapján hoztuk meg a döntést. Azokat a mentális transzformációt igénylő feladatokat választottuk ki a SKG tesztből, amelyek megoldásához két- és háromdimenziós belső képeket is létre kell hozni. A MRT és a SKG mentális forgatási feladatait teljesen azonosnak ítéltük meg a téri művelet típusa és összetettsége, valamint a válaszadás módja tekintetében.

A hallgatók eredményeit a három teszt egészén, valamint a MCT-SKG és a MRT-SKG azonosnak ítélt feladatain nyújtott teljesítmények mentén értelmezzük.

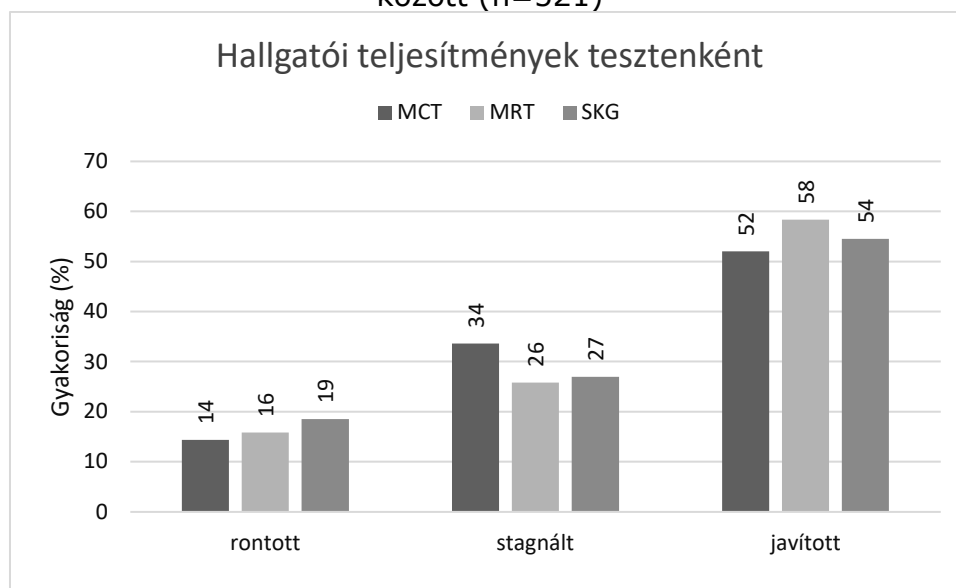
A tesztek legfontosabb mutatói, fejlődés és telítettség

Mindhárom teszt esetében az átlagok javulását figyelhetjük meg, a hallgatók fejlődése a MCT, a MRT és a SKG elő- és utótesztjeinek páros t-próbái alapján is szignifikáns ($p < 0,001$). A szakirodalom szerint a háromdimenziós alakzatok mentális manipulációi a legnehezebb téri műveletek, és várakozásunknak megfelelően felmérésünkben is a MCT és

MRT eredményeknél jelentkeztek az alacsonyabb átlagok (MCT elő: 49,34%, utó: 56,37%; MRT elő: 49,52%, utó: 57,89%). A mentális forgatás tesztjénél szembetűnő, hogy a hallgatói teljesítmények eloszlásánál hiányoznak az átlagokhoz közelítő értékek. Legnagyobb arányban a SKG teszt feladatait tudták megoldani hallgatóink (SKG elő: 62,15%, utó: 68,63%). Ez az eredmény szintén nem meglepő, hiszen több olyan feladattípus található ebben a tesztben, ahol kétdimenziós formával kell egyszerűbb téri műveleteket végrehajtani.

A tesztek által kimutatott fejlődés mértékében minimálisak a különbségek (MCT 7,03%; MRT 8,37%; SKG 6,48%). Az 1. ábrán a hallgatók egyéni teljesítményeit mutatjuk be. Három kategóriába soroltuk a résztvevőket az elő- és utóteszteken elért eredményeik alapján: javított, stagnált, rontott. A rendszerezés során - szubjektív módon - azokat a hallgatókat tekintettük stagnálóknak és kerültek a „stagnált” kategóriába, akiknek az elő- és utóteszten elért eredménye közötti különbség $\pm 5\%$ alatt maradt. („Javított”: 5%-ot meghaladó teljesítménynövekedés, „rontott”: 5%-ot meghaladó teljesítménycsökkenés.)

1. ábra. A hallgatók egyéni teljesítményének változása az elő- és utótesztek között (n=521)



Eredményeink igazolják, hogy az egyetemi képzés pozitív hatással van a hallgatók többségének térszemléletére. A felmérésben résztvevők legnagyobb számban a SKG teszteken értek el gyengébb eredményt az utómérésen (19%), a teljesítmények stagnálása leginkább a MCT esetében figyelhető meg (34%), és legtöbbször a MRT eredményeiken javítottak a félév végére (58%).

A MCT és MRT vonatkozásában az előteszteken megközelítőleg azonos teljesítmény nyújtottak a hallgatók, viszont a SKG teszten jóval magasabb átlagot kaptunk. Utóbbinál már érvényesülhetett a „mennyezeti plafon” hatás, vagyis hogy egy bizonyos tudásszint felett nehezebb több pontot szerezni. Például egy hallgató, aki az első teszten 20%-ot, a másodikon 30%-ot ért el, ugyanolyan javulást mutat, mint a másik, aki először 90%-

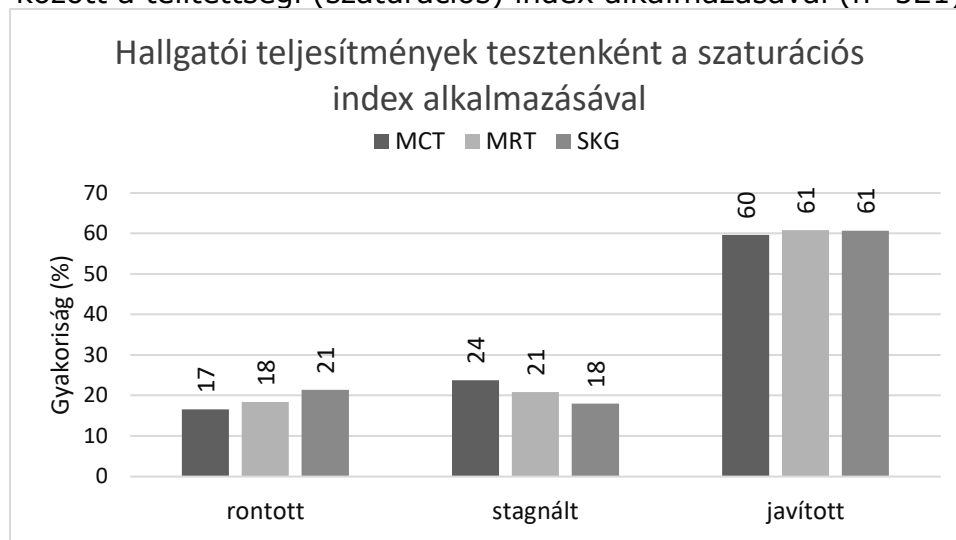
os, majd 100%-os teljesítményt nyújtott. Annak érdekében, hogy különbséget tegyünk a két eredmény között, bevezetjük az úgynevezett telítettségi (szaturációs) indexet (s):

$$s = \frac{h}{m}$$

ahol a h a százalékos teljesítményváltozást, az m pedig az alany által még elérhető százalékot jelöli. Az előző példát tekintve az első alanynál $s=10/80=0,125$, a másodiknál $s=1$.

A telítettségi (szaturációs) index alkalmazásával módosuló egyéni teljesítményváltozásokat szemléltetjük a 2. ábrán. Ebben az esetben (ismét szubjektív módon) a $\pm 15\%$ -on belüli eredmény különbséget tekintettük stagnálásnak. Figyelemre méltó változás, hogy a javulás mértéke minden esetben azonos. Egyéb vonatkozásokban a diagram ugyanazokat a tendenciákat mutatja, de kevesebb stagnálással és nagyobb javulással.

2. ábra. A hallgatók egyéni teljesítményének változása az elő- és utótesztek között a telítettségi (szaturációs) index alkalmazásával ($n=521$)



Teszteredmények összehasonlítása

A hallgatói teljesítményeket a tesztek azonosnak ítélt feladatain keresztül is vizsgálatnak vetettük alá (2. és 3. táblázat). A mentális transzformáció vonatkozásában a két teszten (MCT és SKG-MT) az eredmények összhangban vannak egymással. Az elő- és utótesztek átlagai között nem érzékelhetők nagy különbségek (MCT elő: 49,34%; utó: 56,37%; SKG-MT elő: 46,79%; utó: 54,49%), és mindkét teszt szignifikáns fejlődést mutatott a részképességnél (MCT $t = -7,17$; $p < 0,001$; SKG-MT $t = -3,18$; $p < 0,002$). Közel azonos volt azoknak a hallgatóknak az aránya, akik a félév végén javítani tudtak eredményükön (MCT 52%, SKG-MT 54%), egyedül abban volt számottevő eltérés, a hallgatók hány százaléka rontott vagy stagnált a felméréseken.

A mentális forgatás feladatait nagyon hasonló nehézségűnek és típusúnak ítéltük meg előzetesen. Ezzel szemben alapvetően különböző

eredményeket kaptunk a mérések során. A SKG teszt mentális forgatási feladatai jóval könnyebben megoldhatók voltak a hallgatók számára, mint a MRT itemei (MRT elő: 49,52%; utó: 57,89%; SKG-MF elő: 66,29%; utó: 67,79%). A MRT esetében szignifikáns fejlődés volt kimutatható, míg a hazai tesztnél leginkább stagnálásról beszélhetünk a képességösszetevő esetében (MRT $t = -5,72$; $p < 0,001$; SKG-MF $t = -0,91$; $p < 0,366$).

2. táblázat. A hallgatók egyéni teljesítményének változása az elő- és utótesztek között, a tesztek azonos feladatain (a stagnálás kategóriába azok kerültek, akiknek az elő- és utóteszten elért eredménye közötti különbség $\pm 5\%$ alatt maradt)

<i>Fejlődés</i>	<i>MCT</i>	<i>SKG-MT*</i>	<i>MRT</i>	<i>SKG-MF*</i>
rontott	14%	36%	16%	37%
stagnált	34%	10%	26%	20%
javított	52%	54%	58%	43%

*Megjegyzés: SKG-MT=SKG-mentális transzformáció, SKG-MF=SKG mentális forgatás

3. táblázat. A tesztek azonos feladatain nyújtott teljesítmények összehasonlítása

<i>Teszt típusok</i>	<i>Előteszt (%)</i>		<i>Utóteszt (%)</i>		<i>Elő- és utóteszt (%)</i>
	<i>Átlag (%)</i>	<i>Szórás (%)</i>	<i>Átlag (%)</i>	<i>Szórás (%)</i>	<i>Páros t-próba</i>
MCT	49,34	19,72	56,37	20,18	$t = -7,17$; $p < 0,001$
SKG-MT	46,79	18,36	54,49	35,93	$t = -3,18$; $p < 0,002$
Független mintás t-próba	$t[401] = -1,33$; $p < 0,182$ nem szignifikáns		$t[401] = -0,62$; $p < 0,532$ nem szignifikáns		
MRT	49,52	19,30	57,89	19,89	$t = -5,72$; $p < 0,001$
SKG-MF	66,29	18,36	67,79	22,34	$t = -0,91$; $p < 0,366$ nem szignifikáns
Független mintás t-próba	$t[298] = 7,504$; $p < 0,001$		$t[298] = 4,005$; $p < 0,001$		

*Megjegyzés: SKG-MT=SKG-mentális transzformáció, SKG-MF=SKG mentális forgatás

Összegzés

Eredményeink igazolják, hogy a vizuális-téri képességek általunk mért komponensei az egyetemi képzés első felében hatékonyan fejleszthetők, akár rövid idő alatt is. A jövőben érdemes lenne a vizsgálatokat elvégezni a magasabb évfolyamokon is, hiszen a képzés második feléből más egyetemekről sincsenek adataink. Mindhárom teszt alkalmasnak bizonyult egy vagy több rész-képesség megfelelő értékelésére. A MCT és SKG teszt az átlag körüli tartományban tudta jól differenciálni a képességszinteket, míg

a MRT a gyenge és a nagyon magas teljesítményeket különítette el. A felmérések során azt tapasztaltuk, hogy az előtesztelésnél mutatott, kezdeti képességszintek jelentősen befolyásolhatják a kimutatható fejlődés mértékét. A félév elején alacsonyabb teljesítményt nyújtók nagyobb arányú javulást tudnak elérni, mint a magasabb szintről indulók. Megoldásként a korábban bemutatott „telítettségi index” használatát javasoljuk.

Azoknál a mérőeszközöknél (MCT, MRT), ahol az elő- és utómérést azonos teszttel végeztük, felmerült az a kérdés, hogy mekkora lehet a második mérésnél a „begyakorlás hatása” (*practice effects*)? Kizárólag a mérés ismétlésével önmagában elérhető-e teljesítményjavulás? Ennek kiküszöbölésre két lehetőséget is látunk. A MRT esetében, ahol a feladatok nagyon hasonló megjelenésűek, elégséges lenne például a feladatok sorrendjének megváltoztatása. A másik két tesztre vonatkozóan Uttal és munkatársai (2013) javaslatát tartjuk ideálisnak, vagyis érdemes létrehozni egy olyan csoportot is a vizsgálatok során, akik csak az utótesztelésben vesznek részt.

Minden általunk használt mérőeszközöknél megmutatkoztak hátrányok is. A MCT néhány ábráján nem egyértelműen van megjelenítve az alakzat térbeli kiterjedése, vagy a metsző sík helyzete. A MRT itemei azonosak megjelenésükben, és az elvégzendő téri művelet szempontjából is. Ennél a teszttypusnál azt figyeltük meg, hogy a teszt végén lévő feladatokat sokkal kisebb arányban oldják meg sikeresen a hallgatók, mint az első felének itemeit. Mivel ezt a jelenséget nem észleltük a másik két teszténél, arra a következtetésre jutottunk, hogy feltehetően a feladatok monotonitása miatt jelentkezik nagyobb mértékben a fáradtság és dekoncentrálttság a kitöltés végén. A SKG teszt előnye, hogy két- és háromdimenziós alakzatokat, elemi és összetett téri műveleteket is tartalmaz, valamint több részképesség egyidejű értékelését teszi lehetővé. A mentális forgatási képességet mérő feladatokat meg kell vizsgálni a jövőben, hogy nem oldhatók-e meg más stratégiával, például mintaáthelyezéssel (Gittler & Glück, 1998), és mi okozza, hogy egyedül ennél a részképességnél nincs kimutatható fejlődés.

A szakirodalom alapján a vizuális-téri és más kognitív képességek fejlődése szoros kapcsolatban állhat. Kutatási terveink között szerepel ezeknek az összefüggéseknek a vizsgálata, illetve online tesztek fejlesztése speciálisan a műszaki képzésben résztvevő fiatalok számára.

Irodalomjegyzék

- Babály B. (2021). *A térszemlélet fejlődésének vizsgálata a vizuális nevelés szemszögéből: mérőeszközök, fejlődési korszakok és pedagógiai javaslatok*. [PhD disszertáció]. Budapest: Eötvös Loránd Tudományegyetem.
- Babály B., & Kárpáti A. (2016a). The impact of creative construction tasks on visuospatial information processing and problem solving. *Acta Polytechnica Hungarica*, 13 (7), 159-180.
- Babály B., & Kárpáti A. (2016b). Vizuális-téri képességek fejlesztése: egy alkotó-konstruáló tevékenységen alapuló térszemlélet fejlesztő program hatékonyságvizsgálata In Tóth P., & Holik I. (szerk.), *Új kutatások a*

- neveléstudományokban 2015: *Pedagógusok, tanulók, iskolák - az értékformálás, az értékközvetítés és az értékteremtés világa* (pp. 127-138). Budapest: ELTE Eötvös Kiadó.
- Bárdné Feind T. (2001). *Építészhallgatók térszemléletének fejlődése és fejlesztése az Ábrázoló geometria tantárgy keretében*. [PhD disszertáció]. Budapest: Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem.
- Bodner, G. M., & Guay, R. B. (1997). The Purdue visualization of rotations test. *The Chemical Educator*, 2 (4), 1-17.
- Bölcseki, A., Kállay-Gál, Sz., Kovács, A. Zs., & Sörös, Cs. (2012). Development of Spatial Abilities of Architect and Civil Engineer Students in the Light of the Mental Cutting Test. *Journal for Geometry and Graphics*, 16 (1), 97-109.
- CEEB (1939). *Special Aptitude Test in Spatial Relations*. New York: College Entrance Examination Board.
- Chai, X. J., & Jacobs, L. F. (2009). Sex differences in directional cue use in a virtual landscape. *Behavioral Neuroscience*, 123 (2), 276-283.
- Eliot, J. (1987). *Models of Psychological Space: psychometric, developmental and experimental approaches*. New York: Springer-Verlag.
- Feng, J., Spence, I., & Pratt, J. (2007). Playing an action video game reduces gender differences in spatial cognition. *Psychological science*, 18 (10), 850-855.
- Gittler, G., & Glück, J. (1998). Differential transfer of learning: Effects of instruction in descriptive geometry on spatial test performance. *Journal of Geometry and Graphics*, 2 (1), 71-84.
- Halpern, D. F. (2004). A cognitive-process taxonomy for sex differences in cognitive abilities. *Current directions in psychological science*, 13(4), 135-139.
- Katona J. (2012). *A geometriai térszemlélet számítógéppel támogatott fejlesztése a műszaki felsőoktatásban*. [PhD disszertáció]. Debrecen: Debreceni Egyetem.
- Kovács, A. Z., & Németh, L. (2014). Development of spatial ability according to mental rotation test at SKF and YBL. *Ybl Journal of Built Environment*, 2 (1), 18-29.
- Leopold, C., Gorska, R. A., & Sorby, S. A. (2001). International experiences in developing the spatial visualization abilities of engineering students. *Journal for Geometry and Graphics*, 5 (1), 81-91.
- Linn, M. C., & Petersen, A. C. (1985). Emergence and characterization of sex differences in spatial ability: A meta-analysis. *Child development*, 56 (6), 1479-1498.
- Nagyné Kondor, R. (2007). *Dinamikus geometriai rendszer bevezetése a gépészmérnök hallgatók műszaki ábrázolás oktatásába*. [PhD disszertáció]. Debrecen: Debreceni Egyetem.
- Quaiser-Pohl, C., Lehmann, W., & Eid, M. (2004). The relationship between spatial abilities and representations of large-scale space in children—a structural equation modeling analysis. *Personality and Individual Differences*, 36 (1), 95-107.
- Séra, L., Kárpáti, A., & Gulyás, J. (2002). *A térszemlélet. A vizuális-téri képességek pszichológiája, fejlesztése és mérése*. Pécs: Comenius.
- Shepard, R. N., & Metzler, J. (1971). Mental rotation of three-dimensional objects. *Science*, 171 (3972), 701-703.
- Shepard, R. N., & Judd, S. A. (1976). Perceptual illusion of rotation of three-dimensional objects. *Science*, 191 (4230), 952-954.
- Shepard, R. N., & Cooper, L. A. (1982). *Mental images and their transformations*. Cambridge: Massachusetts Institute of Technology.

- Sorby, S. A. (1999). Developing 3-D spatial visualization skills. *Engineering Design Graphics Journal*, 63 (2), 21-32.
- Sorby, S. A., & Baartmans, B. J. (2000). The development and assessment of a course for enhancing the 3-D spatial visualization skills of first year engineering students. *Journal of Engineering Education*, 89 (3), 301-307.
- Sorby, S. A. (2007). Developing 3D spatial skills for engineering students. *Australasian Journal of Engineering Education*, 13 (1), 1-11.
- Sorby, S. A. (2009). Educational research in developing 3-D spatial skills for engineering students. *International Journal of Science Education*, 31 (3), 459-480.
- Terlecki, M. S., Newcombe, N. S., & Little, M. (2008). Durable and generalized effects of spatial experience on mental rotation: Gender differences in growth patterns. *Applied Cognitive Psychology: The Official Journal of the Society for Applied Research in Memory and Cognition*, 22 (7), 996-1013.
- Tóth P. (2013). A téri műveleti képességek fejlettségének vizsgálata. In Karlovitz J. T., & Torgyik J. (szerk.), *Neveléstudományi és szakmódszertani konferencia = Vzdelávacia, výskumná a metodická konferencia* (pp. 285-294). Komárno, 2013. január 7-8. Komárno: International Research Institute.
- Tzuriel, D., & Egozi, G. (2010). Gender differences in spatial ability of young children: The effects of training and processing strategies. *Child Development*, 81 (5), 1417-1430.
- Uttal, D. H., Meadow, N. G., Tipton, E., Hand, L. L., Alden, A. R., Warren, C., & Newcombe, N. S. (2013). The malleability of spatial skills: A meta-analysis of training studies. *Psychological Bulletin*, 139 (2), 352-402.
- Vandenberg, S. G., & Kuse, A. R. (1978). Mental rotations, a group test of three-dimensional spatial visualization. *Perceptual and Motor Skills*, 47 (2), 599-604.
- Voyer, D., Voyer, S. D., & Saint-Aubin, J. (2017). Sex differences in visual-spatial working memory: A meta-analysis. *Psychonomic Bulletin & Review*, 24 (2), 307-334.

A téri intelligencia iskolai fejlesztésének hiányosságai Magyarországon a műszaki felsőoktatás nézőpontjából

Bölcskei Attila¹, Babály Bernadett¹, Szilágyi Brigitta²

¹Óbudai Egyetem Ybl Miklós Építéstudományi Kar, Budapest

²Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem

Természettudományi Kar, Budapest

bolcskei.attila@ybl.uni-obuda.hu

babaly.bernadett@ybl.uni-obuda.hu

szilagyi@math.bme.hu

A műszaki felsőoktatás egyik kitüntetett feladata az általános és középiskolai nevelésben megkezdett vizuális-téri képességfejlesztés továbbvitele. Mérnökhallgatók több évtizedes oktatása során azonban az a hipotézis körvonalazódott, hogy a bekerülő hallgatók téri képességei az elmúlt néhány évtizedben folyamatosan szűkülnek.

Mivel az értékelés a tanítás-tanulási folyamat egyik fontos eleme, mely a vizsgált pedagógiai folyamatban visszacsatolási funkciót lát el, általa lehetőség van annak vizsgálatára, hogy egy adott tanítási egység tanítása mennyire sikeres? A középiskolai diákokra váró legnagyobb, makroszintű, standardra vonatkoztatott, kvantitatív, szummatív, tudásszintmérő vizsga az érettségi, így indikálja a teljes középiskolai, s áttételesen az általános iskolai oktatási folyamatot.

Az előadásban az 1980-85 közötti központi matematika írásbeli felvételik és 2015-20 közötti emelt szintű matematika írásbeli érettségi feladatok összehasonlításával igazoljuk a fenti hipotézist. A térgeometriai feladat fogalmának körül járása után kimutatjuk, hogy a jelenlegi rendszerben az érettségi feladatok megoldásához szükséges téri intelligencia komponenseinek száma illetve a feladatok matematikai komplexitása a korábbi időszakhoz képest egyaránt jelentősen csökkent. Minthogy a hallgatók egy jelentős része matematikából nem tesz emelt szintű érettségit, így a középszintű feladatsorok analízisére is sort kerítettünk. Mindez sokirányú összehasonlítást tett lehetővé, amely a képet tovább árnyalja.

A térszemléletet hagyományosan szintén fejlesztő Vizuális kultúra tantárgyat is vizsgálatnak vetettük alá. Bár a közoktatás tantervi előírásai ösztönzik a téri képzetek pontosításában nagy szerepet játszó mintázási, konstruáló, modellező feladatok beépítését a tanmenetbe, azonban eszköz- és időhiány miatt legtöbb esetben éppen ezek maradnak ki a mindennapi oktatási gyakorlatból. A csökkenő óraszámok elsősorban a középiskolákat érintik, ahol a legjobb esetben is csak a 9. és a 10. évfolyamon részesülnek vizuális képzésben a diákok, mindössze heti egy órában, a 11.-12. évfolyamokon pedig nem kötelező a tárgy oktatása.

Fenti tendenciák annál is inkább aggasztóak, mivel számos kutatás szerint a téri képességek fejlettsége megjósolja az eredményességet a STEM tantárgyak területén, azaz deficitjük távolabbra is kihat. A szakirodalom a hazai folyamatokkal ellentétben arra mutat rá, hogy a jelen oktatási rendszerben hangsúlyos verbális intelligencia mellett sokkal nagyobb szerepet kellene kapnia a vizuális-téri intelligenciának.

Mindennapjainkban tehát az információs és kommunikációs technológiáknak (IKT) mind komolyabb szerep jut. Fokozottan megfigyelhető ez a jelenség a mérnökképzésben és a mérnöki gyakorlatban, ahol az oktatási- illetve munkafolyamatok mind jelentősebb részét támogatják és felügyelik intelligens környezetek és e-technológiák, a hozzájuk kötődő szoftverek, illetve komplex rendszerek. A szoftvereszközök használatának és az internet elérésének szélesedése a tervezés területén jelentős tervezéstechnológiai változást hozott, melynek egyik, de nem kizárólagos velejárója a CAD/CAAD programok fokozottabb elterjedése. Éppen ez a mindenütt jelenlévő számítástechnika általában véve is felértékeli a térbeli tájékozódás képességét, amely fokozottan érvényes a mérnöki munka folyamataira. A tervező, modellező szoftverek ismerete azonban önmagában nem garancia arra, hogy színvonalas, ötletgazdag, egyedi megoldásokat tartalmazó tervek szülessenek, hiszen ezek a kreatív alkotó munkának csupán eszközét jelentik. A számítógép használata ilyenformán semmiképpen sem helyettesíti a térben való gondolkodás képességét. Tudnunk kell, hogy alakzatok, akár épületmodellek képernyőn való megjelenítésével és a látvány passzív befogadásával legfeljebb a megértésig lehet eljutni, de az alkotó, problémamegoldó, valódi térbeli gondolkodás csak az azt fejlesztő vizuális tárgyak és a térgeometria, valamint a műszaki felsőoktatásban ezt kiválóan szolgáló ábrázoló geometria művelésével érhető el. Tapasztalataink szerint éppen ezt a - mérnökké válás felé vezető úton elengedhetetlenül fontos, első és lényeges - lépést veszik legnehezebben elsőéves hallgatóink. Történik ez mindannak ellenére, hogy az ábrázoló geometria kurzus közvetlenül nem épít középiskolai előtanulmányokra, hiszen a magyarországi gimnáziumok csak nagyon csekély hányadában lehet fakultatív tárgyként ábrázoló geometriát tanulni, bár a műszaki szakgimnáziumok tantárgyai között a műszaki rajz vagy az ábrázoló geometria szerepel. Tehát nem érkezik a belépő hallgató ábrázoló geometria ismereteit tekintve egy több éve görgetett lemaradással, mint ahogy az matematikából oly sokszor megtapasztalható. A probléma gyökere a térbeli tájékozódás megfelelő szintű birtoklásának hiányában keresendő, márpedig így a mérnöki munka pusztán másolásává, technikai rabszolgamunkává degradálódik.

A probléma felvetése

Éppen a fentiek indokolják, hogy kijelentsük, a műszaki felsőoktatás egyik kitüntetett feladata az általános és középiskolai nevelésben megkezdett vizuális-téri képességfejlesztés továbbvitele. Ennek egyik eszköze, az ábrázoló geometria oktatása, hagyományosan része a mérnökképzéseknek, mivel évszázadok óta bizonyította és a mai napig is bizonyítja, hogy a mérnökök és építészek számára olyannyira nélkülözhetetlen téri intelligencia fejlesztésében nagyon hatékony. Ezt a tényt a nemzetközi szakirodalom, és saját korábbi kutatásaink csak megerősítették (Bölcskei et al., 2012; Bölcseki et al., 2013; Kovács & Németh, 2014; Tsutsumi, 2005). Ugyancsak nagy szerepet kap a mérnökök (és különösen az építészek) képzésében a rajz, illetve az abból kibontakozó és azt modern szemlélettel meghaladó vizuális képzésünk is.

Jelen publikáció szerzői elhivatottak abban, hogy a mérnök hallgatókat már első évtől, a lehető legmesszebb eljuttassák a téri képességek kibontakoztatásában. Több mint két évtizedes oktatási tapasztalattal a hátunk mögött, melyet az Ybl Miklós Építéstudományi Kar és a Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem építész, építőmérnök, illetve gépész hallgatóinak vizuális oktatásában töltöttünk, az a sejtés fogalmazódott meg bennünk, hogy a bejövő, középiskolát frissen befejezett hallgatóink vizuális ismeretei egyre mérsékeltebbek, egyre nagyobb nehézséget jelent számukra az ábrázoló geometria ismeretek elsajátítása, a megtanult szerkesztési lépések mélyebb megértése.

Ennek a hipotézisnek az eldöntésére és vizsgálatára a középiskolai Matematika, illetve Vizuális kultúra tárgyak oktatását és számonkérését vettük górcső alá.

A Matematika tárggyal kapcsolatosan gyűjtött tapasztalatok

A Matematika tantárgy vizsgálatának alapja a 2015-2020 közötti emelt szintű és a középszintű, írásbeli érettségi feladatsorok (Oktatási Hivatal, 2021) összehasonlítása a mintegy harmincöt évvel korábbi, 1980-85 között feladott, műszaki egyetemre való bejutáshoz szükséges központi írásbeli felvételi feladatsorokkal (Scharnitzky, 1985, 1987). A kitűzött feladatok közül a térgeometriai vonatkozásúakat vettük csak be a vizsgálatba. Vizsgálatunk tárgyát nem képezi az ezen időszak alatt végbemenő matematikában végbement tantervi átalakítások, illetve a kötelező óraszámok és a tananyag megváltozásának részletes elemzése.

A feladatsorok összehasonlításán alapuló megközelítés azért adekvát, mivel az értékelés a tanítás-tanulási folyamat egyik fontos eleme, mely tükröt tart mind a kisebb, mind a nagyobb oktatási egységek tanításának sikeressége elé. Egy vizsgált pedagógiai folyamatban tehát visszacsatolási funkciót lát el, mely az erősségeket és gyengeségeket egyaránt megmutatja. A középiskolai tanulmányokat lezáró és egyúttal az egyetemre való bejutást lehetővé tevő érettségi/felvételi ezáltal a teljes közoktatási

ciklus záró akkordja, ennél fogva alkalmas arra, hogy indikálja a teljes középiskolai, s áttételesen az általános iskolai oktatási folyamatot is. Itt jegyezzük meg azt az egyre gyakrabban tapasztalható jelenséget, hogy a középiskolás diákok a gimnáziumi éveik alatt nem a felsőfokú tanulmányokhoz kívánatos tudást szeretnék megszerezni, hanem az érettségig akarnak jól teljesíteni, megfelelő mennyiségű pontot gyűjteni. Teszik ezt úgy, hogy a tematikusan rendezett formában rendelkezésre álló korábbi feladatok típus példáinak megoldási lépéseit mechanikusan begyakorolják, a mélyebb megértést nem egyszer teljesen mellőzik. Marton és Säljö (1976) a tanuláshoz kötődő megértés minőségi különbözőségeit vizsgálva vezette be a mélyreható (deep approach) és a felszínes (surface approach) információfeldolgozást. A mélyreható tanulást az összefüggések megértésére való törekvés jellemzi, míg a felszínes információszerzés az anyag memorizálásában ölt testet. Van Rossum és Schenk munkájából (Rossum & Schenk, 1984) ismert, hogy a felszínes tanulású egyének számára a tanulás nem más, mint az ismeretek gyarapítása. A napjainkban Magyarországon elvégzett mérések azt mutatják, hogy mind a középiskolás, mind az egyetemista diákokat a felszínes információfeldolgozás jellemzi.

2005-ben került bevezetésre az új, ún. kétszintű érettségi rendszer (a Matematika tárgy általános és átfogó elemzését illetően lásd Csapodi, 2017), amely a diákokra váró legnagyobb, makroszintű, standardra vonatkoztatott, kvantitatív, szummatív, tudásszintmérő vizsga, s amely a felsőoktatás eddigi felvételi rendjében is alapvető változásokat eredményezett. A változtatás akceptálható szempontjai (az egységes és nyilvános követelmények szerint letett érettségig nyújtott teljesítményt egyformán értékeljük az ország bármely pontján, szűn meg a felvételi és ezzel együtt a költséges felvételi előkészítések rendszere stb.) mellett előtérbe került a kompetenciák fejlesztése, melyet a korábbi, lexikai ismereteket erőltető szemlélettel állítottak szembe. Ennek az elvnek a lecsapódása a középiskolai matematika oktatásban is tetten érhetővé vált. A korábbi átfogóbb, de elméletibb, tételek és bizonyításaik ismeretét igénylő, esetleg néha valóban öncélú matematikai feladatokat és megközelítéseket olyanok váltották, melyek megfogalmazásaikban a hétköznapihoz jobban kötődnek. Egyúttal a régebben feladott, kevesebb, de komplexebb problémát, nagyobb számú, de egyúttal elemibb, egylépéses feladatok váltották fel. Sok esetben egy nagyobb pontértékű feladat több olyan részből áll, melyek egymáshoz nem kapcsolódnak szervesen, csak a szituáció teremtette szövegkörnyezet köti őket össze. Nagy különbség a régi rendszerhez képest az is, hogy ott a feladatok kötelezően megoldandók voltak - választási lehetőség csak az utolsó 3 feladatban volt, ahol vagy végig a gimnáziumi, vagy végig a szakközépiskolai sorozatot oldotta meg az érettségiző. A jelenleg érvényes rendszer viszont előírja, hogy a középszintű érettségi vizsga esetében az utolsó részében felajánlott három feladat közül, míg emelt szinten a második öt feladatból egyet szükségszerűen kihagyjon a vizsgázó, s ezzel alkalmasint az egyetlen térgeometria feladatot is kikerülje. Amennyiben egy térgeometriai feladat az érettségi azon részében szerepel, ahol megoldása

kötelező, azaz nem kikerülhető, akkor az ilyen feladatot a dolgozat további részében "elkerülhetetlenül megoldandónak" fogjuk nevezni.

A sajátos felvételi követelmények miatt a mérnökképzésbe való bejutáshoz nem kötelező az emelt szintű érettségi megléte matematikából (például elsőéves építész hallgatóinknak csupán harmada-fele rendelkezik vele). Ez a körülmény indokolja, hogy a középszintű érettségi feladatsorokat is megvizsgáljuk, és az összehasonlításban szerepeltessük. A következő táblázatban foglaltuk össze az általunk vizsgált feladatok számát az egyes időszakokban.

1. táblázat. A kutatásban elemzett feladatok száma, típusa a különböző vizsgálati időszakokban

MATEMATIKA	Központi felvételi 1980-85	Emelt szintű érettségi 2015-2020	Középszintű érettségi 2015-2020
Feladatsorok száma	33	12	12
Összes feladat	282	108	216
Ebből kötelezően megoldandó	165	48	180
Választható feladatok száma	117	60	36

Az 1980-85 közötti időszak a vizsgák szempontjából nehezebben áttekinthető: a műszaki egyetemre szóló központi írásbeli felvételi mellett még évente 2-4 pótfelvételi feladatsor is született. Elemeztük továbbá a külföldi felsőoktatási intézménybe pályázók feladatsorát is, mivel ennek megfelelő szinten való megírásával is be lehetett kerülni a műszaki felsőoktatásba. Ezzel szemben, 2015 és 2020 között évente csak 2-2 emelt, illetve középszintű érettségi feladatsor készült, mindegyikből egy a májusi, és egy az októberi időszakra.

Amint említettük, a feladatsorokban csak a térgeometria feladatokat vettük górcső alá. Annak eldöntése azonban, hogy mi nevezhető térgeometriai feladatnak, nem várt nehézséget jelentett. A régi rendszerhez képest ugyanis, 2005 óta, a háromdimenziós mértani testekkel foglalkozó feladatok egy jelentős része pusztán felszín vagy térfogat számítási ismereteket igényel, mely során a képletekbe behelyettesítendő mennyiségek közvetlenül meg vannak adva. Nézetünk szerint az ilyen feladat típust a vizsgálatba bevonni értelmetlen, sikeres megoldása sokkal inkább a szükséges algebrai készségek meglétéről árulkodik, mintsem a téri tájékozódásról informál bennünket. Munkánkban a térgeometria feladat fogalmát szűkített értelemben használjuk, és úgy írjuk körül, mint olyan feladatot, amelynek megoldása a téri intelligencia Maier (1994) által meghatározott és a kutatók többsége által elfogadott faktorai közül legalább egyet felhasznál. Az említett faktorok a következők:

- 1) Téri percepció (spatial perception): a vizuális ingerek befogadása, képi értelmezése. Például egy a feladathoz mellékelte ábra, az azon szereplő információk helyes értelmezése.
- 2) Vizualizáció (spatial visualization): bonyolult, több lépésből álló manipulációkat tartalmazó feladat, ahol fontos lehet az optimális stratégiák kiválasztása. Például adott szöveg alapján egy alkalmas, a szükséges információkat tartalmazó ábra készítése.
- 3) Mentális forgatás (mental rotation): alakzatok képzeletben történő elmozdítása, ahol a tárgy egészében fordul el.
- 4) Téri orientáció (spatial orientation): ekkor egy olyan műveletet hajtunk végre, ahol a tárgyak helyzete nem változik, csak a saját nézőpontunkat mozdítjuk el. Például egy feladat megoldása során szükség lehet arra, hogy több nézőpont között váltsunk.
- 5) Téri relációk (spatial relations): azt a képességet írja le, ahogyan az objektumok vagy azok részei közötti kapcsolatokat megértjük és megállapítjuk ezek egymáshoz való viszonyát. Például egy test palástjának kiterítése, hálójának megalkotása vagy egy alkalmas síkmetszet megtalálása.

A levonható legfontosabb konklúziók:

1. A térgeometriai feladatok aránya összességében jelentősen visszaszorult a korábbi időszakhoz képest. Ez mind a feladatok számában, mind a szereshető pontszámában tapasztalható tendencia.
2. A kevés számú térgeometriai feladat jelentős részben kikerülhet az új rendszerben, viszont a különböző választásokkal szereshető pontszám mindössze 1,5-2,5 ponttal befolyásolja a vizsga végső eredményét.
3. A térgeometriai feladatok részaránya a régi központi felvételikben túlnyomóan a választható, egyúttal nehezebb utolsó három feladatban hangsúlyosabb, ami azt mutatja, hogy ezek régebben is a nehezebb feladatok közé tartoztak. Mostanra ez a szerkezet részben átrendeződött: a kötelezően megoldandó részben az emelt szintű érettségiknél ez megcserélődött, továbbá arányában kevesebb a nehezebb feladat közöttük. A középszintű érettségiben azonban ugyanúgy jelentősebb számban találunk térgeometriai feladatot a nehezebbek között. Ha azonban ezeket a feladatokat a megoldásukhoz szükséges ismeretek szerint csoportosítjuk azokat, látjuk, hogy évről évre milyen sok azonos ötletet igénylő feladat kerül kitűzésre. Az emelt szintű érettségi feladatsorokban szereplő térgeometriai példákknál gyakrabban fordul elő, hogy a hozzájuk kapcsolódó részfeladatok, már nem tartoznak a geometria tárgykörébe. Így egy szigorúbb számítás esetén a térgeometria feladatok részesedése az egész feladatsorból még kisebb.
4. A legtöbb esetben azt is tapasztalhatjuk, hogy a feladatok aránya a megszereshető pontok arányához képest kevesebb, ami azt mutatja, hogy a térgeometriai feladatokra adott pontszámok az átlagot meghaladóak. Extrém eltérést mutat ebben az irányban a középszintű érettségi, ahol kiemelkedően magas ponttal jutalmazták a helyes

megoldásokat. Ellenkező tendencia csak az elkerülhetetlen emelt szintű érettségi feladatoknál tapasztalható, ahol az összpontszámból való részesedés aránya nem éri el a feladatok részarányát. Ez pedig azt mutatja, hogy ezek a feladatok úgy vannak kiválasztva, hogy azok az érettségi átlagos feladat nehézségét nem érik el.

Az alábbi táblázat foglalja össze a feladatok megoldásához szükséges, fentebb részletezett téri képesség elemekről készült kimutatást. A táblázat sorainak értelmezése szerint például az 1980-1985 közötti időszak felvételi feladatainál azok megoldásához csupán 10%-ban volt szükség téri percepcióra, míg a vizualizáció minden feladat megoldásához szükségeltetett. Az átlag oszlopban láthatjuk, hogy a kitűzött feladatok megoldásához átlagosan hány faktor szükséges az ötből.

2. táblázat. Egy térgeometria feladat megoldásához szükséges faktorok átlagos száma

	Téri percepció	Vizualizáció	Mentális forgatás	Téri orientáció	Téri relációk	Átlag
1980-1985 közötti időszak felvételi feladatai	0,1	1	0,1	0,15	0,8	2,15
2015-2020 időszak emelt szintű érettségi feladatai	0,5	0,5	0,13	0	0,63	1,75
2015-2020 időszak középszintű érettségi feladatai	0,75	0,38	0,25	0,13	0,38	1,88

Megállapításaink itt az alábbiak:

1. A megoldáshoz szükséges téri intelligencia faktorok száma a korábbi időszakhoz képest csökkent. Az emelt, illetve középszintű érettségik között e tekintetben nincs jelentős különbség, és az is a középszintű feladatsorok javára dől el.

2. A régi rendszerben a leginkább (100%-ban) szükséges képesség elem a vizualizáció volt - praktikusán minden esetben a szöveg alapján önállóan kellett vázlatot készíteni. Ez a mai rendszerben jelentősen visszaszorult, helyette az esetek döntő részében magyarázó ábra kerül a feladat mellé, tehát a térbeli szituációt csak értelmezni kell.

3. Jelentős visszaesést könyvelhet még el a téri relációk képességelem is - metszeteket, kiterítést már ritkábban kell készíteni.

A térgeometriai feladatokat aszerint is megvizsgáltuk, hogy azokhoz milyen matematikai részismeretekre van szükség. Ezt a megközelítést úgy nevezhetjük, hogy a feladatok matematikai komplexitását vettük górcső alá. A szükséges részismeretek felsorolása a következő: Térfogat formula/ Felszín formula/ Egyenlőtlenség megoldása/ Egyenlet megoldása/ Egyenletrendszer megoldása/ Szögfüggvény/ Pitagorasz-tétel /Egybevágóság/ Hasonlóság/ Szinusz- vagy koszinusztétel/ Síkidom területe/ Egyéb síkgeometriai összefüggés/ Térelemek kölcsönös helyzete (szög értelmezése, párhuzamosság, merőlegesség)/ Síkok metszéspontjának értelmezése/ Síkmetszet/ Bizonyítás/ Sorozat/ Térbeli vektorok/ Vektoriális szorzat / Skaláris szorzat/ Kombinatorika.

Az ezzel kapcsolatban létrehozott táblázat közlésével nem terheljük az Olvasót, de a belőle kiolvasható legfontosabb megállapításokat itt közöljük.

1. Az 1980-85 közötti feladatok esetében átlagosan 4,35 részképessegre volt szükség, míg a jelenlegi emelt szintű feladatsoroknál ez a szám 3,63. A középszintűeknél csak 3,28. Elmondható tehát, hogy a feladatok matematikai komplexitása is érzékelhetően redukálódott.

2. Az emelt szintű, 2015-20 közötti érettségikben kilenc képességelem teljesen eltűnt a kitűzött feladatokból (szinusz- vagy koszinusztétel, egybevágóság, síkok metszéspontja, test síkmetszete, bizonyítás, sorozatok, térbeli vektorok, skaláris szorzat, vektoriális szorzat), egy további részterület nagymértékű csökkenést szenvedett (a térelemek kölcsönös helyzete: 45%-ról 25%-ra csökkent). Egy részterület újonnan jelent meg (kombinatorika és tesztek), két másik pedig nagyobb jelentőséget kapott (térfogat képletek: 45% < 63%; síkbeli alakzatok területe: 40% < 63%). Itt jegyezzük meg, hogy az érettségi megírásakor a diákok használhatják a Négyjegyű függvénytáblázatot, amely igen gazdag képletgyűjteményt is tartalmaz.

3. A középszintű érettségi feladatokban további egyszerűsödés következett be, minthogy sem egyenlőtlenséget, sem egyenletrendszer megoldását ezek nem követelték meg; azonban a térbeli vektorok a feladatokban megjelentek. A domináns elem itt a Pitagorasz tétel használata és az egyenlet megoldása.

Ha egy kicsit a közölt számok mögé pillantunk, és az összefüggéseket keressük, akkor még további érdekes megállapításokat tehetünk.

1. Az emelt szintű és középszintű érettségiben található feladatok nehézségi szintje között nincsen nagy eltérés. Amely feladatok emelt szinten szerepelnek, azok a középszintű érettségi II/B részébe is beillenek.

2. Ahhoz, hogy valaki sikeresen megoldja a középszintű térgeometriai feladatot, nagyon szűk ismeretkörre van szükség. Minduntalan az alábbi feladat ismétlődik: kiszámítandó egy csonkakúp/csonkagúla térfogata/felszíne, ha adott az alaplapjának és fedőlapjának sugara/oldalhossza és alkotójának/oldalélének hossza. A feladat úgy lesz teljes, hogy ki kell még számítani, hogy hány ilyen test hozható

létre adott mennyiségű anyagból? Általában véve elmondható, hogy a feladatok megoldásához semelyik szinten sincsen szükség ötletre, csak a sablonok unalmas alkalmazására.

3. A jelenlegi rendszerben nincs szükség arra, hogy egy feladat megoldásához stratégiát alkosson a diák. A megoldandó részfeladatok csak mindig egy lépés megtételét igénylik. Régen a felvételi 8 egyre nehezedő feladatból állt, manapság 25-30 apró feladatból tevődik össze.

A Vizuális kultúra tárggyal kapcsolatosan gyűjtött tapasztalatok

A vizuális oktatás hosszú évtizedeken keresztül a művészeti, esztétikai tartalmakra fókuszált, és kevesebb figyelem irányult a kognitív megismerési folyamatokban betöltött szerepére. Ez a szemlélet csak az elmúlt évtizedben változott meg, amikor a digitális képalkotó technológiák gyors elterjedésével, az online tér megjelenésével, a felénk áramló vizuális ingerek mennyiségének ugrásszerű növekedésével egyre inkább felértékelődött a vizuális információk befogadáshoz és feldolgozásához szükséges képességelemek jelentősége (Kárpáti & Gaul, 2011; Kárpáti, 2013). A műveltségterület megújult fogalmi rendszerében, kibővült tartalmában, a hangsúly eltolódott az esztétikaitól a vizuális kommunikáció irányába, hiszen a művészeti tartalmak mellett a képek is egyre nagyobb arányban a mindennapi élethez kapcsolódó információk közvetítőjévé váltak. A kutatási eredmények rendszeresen alátámasztják a művészeti jellegű foglalkozások pozitív hatását a vizuális-téri és más kognitív képességek fejlődésére (Razel & Eylon, 1990; OECD, 2013), amelyet több, a térszemlélet fejlesztését célzó vizsgálat is alátámaszt. Megállapítják, hogy az ábrázolási feladatok elősegítik az észlelt információk feldolgozását, a pontosabb térképzetek kialakulását, amelyek megalapozzák a mentális téri műveletek sikeresebb végrehajtását (Leopold et al., 2001; Mohler & Miller, 2009).

Miközben a hétköznapi életünkben és a munka világában is egyre hangsúlyosabbá válik a vizuális kommunikáció szerepe, a Vizuális kultúra tárgy színvonalas oktatása ellehetetlenül a folyamatosan csökkenő óraszámok miatt. A jelenlegi alaptanterv az 1-3. évfolyamokon heti két órát, a 4-10. évfolyamokon mindössze heti egy órát irányoz elő, míg a 11-12. évfolyamokon nem jelenik meg a Vizuális kultúra tárgy (Nemzeti alaptanterv, 2020). A vizuális-téri képességekkel összefüggő tananyagok, követelmények közül a térábrázolási rendszerek ismerete jelenik meg következetesen a tantervekben, azonban a felmérések nem mutatnak összefüggést a térszemlélet teszteken nyújtott teljesítmények és pusztán a térábrázolási rendszerek ismerete között (Kárpáti & Gyebnár, 1996). A térbeli tájékozódási képesség fejlesztésének igényét szintén megfogalmazzák a korábbi és jelenlegi alaptantervek, de jellemzően csak az 1-4. osztályokra vonatkozóan. A további részképességek indirekt módon,

pontos definiálás nélkül, vagy egyáltalán nem jelennek meg a hazai dokumentumokban.

Hátrányosan érinti a képesség iskolai fejlesztésének esélyeit, hogy az elmúlt évtizedben jelentősen csökkent a látvány megfigyelését, a térbeli viszonylatok pontos elemzését igénylő feladatok aránya. Ide sorolhatók azok a tanulmányrajzok, amelyeket leginkább igényelne a műszaki vagy természettudományos felsőoktatás, például térbeli struktúrák értelmezése, hossz- és keresztmetszetek, tárgyak működését magyarázó vázlatok. Ezeknek a helyét a magas számban megjelenő konstruálással, tárgy és környezettervezéssel kapcsolatos alkotótevékenységek veszik át a 2012-es, majd a 2020-as alaptantervben (Kárpáti et al., 2015). A kutatási eredmények alapján háromdimenziós modellezési feladatokkal, valós téri tapasztalatokkal lehet a leghatékonyabban fejleszteni a vizuális-téri képességeket, ezért támogatandó cél lenne ezek egyre magasabb arányú megjelenése a tanórákon (Kárpáti, 1992). Ha a tantárgyhoz rendelt óraszámok drasztikus csökkenését is figyelembe vesszük, akkor megállapíthatjuk, hogy a hosszas előkészületet igénylő, valós térben történő modellezések csak az általános iskola kezdetén, az 1-3. évfolyamokon valósíthatók meg az iskolai gyakorlatban. További gondot jelent, hogy a konstruáló feladatok rendkívül anyag- és eszközigenyesek, ezért a tantervi említéseknel nagyságrendekkel ritkábban jelennek meg még azokon az évfolyamokon is, ahol a modellezéshez szükséges óraszámok rendelkezésre állnak (Pataky, 2012). Ezen feltételek mellett valószínűsíthető, hogy a tervezési feladatok megoldásai többnyire kétdimenziós rajzok formájában realizálódnak, amelyek nem járulnak hozzá a valós térbeli tapasztalatok megszerzéséhez, és ezzel együtt a pontos térképzetek kialakításához.

Az elmúlt időszakban számos hazai vizsgálat zajlott le a térszemlélettel összefüggésben. Elkészült a vizuális-téri képességek keretrendszer, mérőeszköz és tananyagfejlesztések valósultak meg (Gaul, 2001; Babály & Kárpáti, 2015; Pataky, 2017; Csíkos & Kárpáti, 2018; Kárpáti & Babály, 2020). Bár az elmúlt évtizedben elkészült tantervek alapvetéseivel és tartalmával azonosulni tudunk, és támogathatná a térszemlélet hatékony fejlesztését, a kitűzött célok eléréséhez szükséges feltételek ma még nem biztosítottak, és a lezajlott kutatások eredményeit csak részben hasznosítja.

A vizuális nevelés területén született kutatási eredmények alapján összegezzük a vizuális-téri képességek területéhez kapcsolódó megállapításainkat, javaslatainkat:

1. A vizuális nevelés hazai tantervei csak egyes részképességek fejlesztését célozza meg, és definiálja pontosan, pedig a kutatási eredmények alapján a művészetpedagógia módszereivel hatékonyan fejleszthető a vizuális-téri képességek teljes spektruma.
2. A vizuális nevelés hazai tantervei nem határozzák meg pontosan a térszemlélethez köthető oktatási-nevelési tartalmakat, ezért a tanórákon minden bizonnyal eltérő súllyal és esetlegesen jelennek meg a vizuális-téri képességeket fejlesztő tartalmak.
3. Az alacsony óraszámok, valamint az anyag és eszközhiány miatt, a térszemléletet leghatékonyabban fejlesztő háromdimenziós modellezési feladatok maradnak el leggyakrabban az oktatási gyakorlatban.
4. Fontos lenne olyan tudástartalmak nagyobb arányú megjelenése a Vizuális kultúra tanterveiben és gyakorlatában, amelyek jobban hasznosíthatók a munkaerőpiacon és a mindennapi életben (pl. vizuális memória, mentális képek létrehozása és manipulálása).
5. A diákok vizuális-téri képességeiben fellelhető hiányosságok legtöbbször csak egy-egy szakma gyakorlásakor, vagy az egyetemi tanulmányok megkezdésekor válnak érzékelhetővé. A kisiskolás kortól elvégzett rendszeres vizsgálatok előmozdítanák a térszemlélet fejlődésének nyomon követhetőségét, és a fejlesztés hatékonyságát növelő programok, intézkedések kidolgozását.
6. A kutatási eredmények csak részlegesen és lassan épülnek be a vizuális nevelés gyakorlatába.
7. Szükséges a hazai tesztfelkészítések folytatása. A jelenleg rendelkezésre álló, a pedagógiai gyakorlatba könnyen beilleszthető térszemlélet tesztek nem fedik le például a 10 év alatti és a 18 év feletti korcsoportokat, illetve egyes részképességeket, amelyek a vizuális nevelésen belül hatékonyan fejleszthetők (például mentális transzformáció).
8. Kívánatos lenne olyan (nem tesztjellegű) mérőeszközökkel bővíteni a vizuális-téri képességek értékelési lehetőségeit, amelyek alkalmasak a képesség alkotói összetevőinek vizsgálatára.

Összegzés

A közoktatás mai helyzetében egyszerre kell megfeleljen olyan politikai, társadalmi és gazdasági kihívásoknak, melyek egy része a korábbi időszakokban nem merült fel. Felsőoktatásban dolgozóként a rendszer működéséről - erősségeiről és gyengéiről - csak a kimeneti oldalon, az érettségizett és egyetemi tanulmányaikat frissen kezdő hallgatókon keresztül kapunk információt. Az itt szerzett benyomások alapján végzett kutatásunk megmutatta, hogy a diákok középiskolai téri intelligencia

fejlesztése a korábbi időszakhoz képest jelentősen elmarad. Ez a műszaki felsőoktatásban komoly problémákat vet fel. Felhívjuk a figyelmet egy korábbi írásunkra, mely ma ugyanúgy aktuális a témában (Bölcskei & Szoboszlai, 2012). A problémák ráadásul nem csak a térlátáshoz közvetlenül kötődő tantárgyak teljesítésében jelentkeznek. A nemzetközi szakirodalom kiemeli ugyanis (Wai et al., 2009; Kozhevnikov, 2007; Sorby, 2001), hogy a téri képességek fejlettsége megjósolja az eredményességet a STEM tantárgyak területén, azaz deficitjük távolabbra is kihat. Kutatások igazolják (Quaiser-Pohl et al., 2004), hogy a hazai folyamatokkal ellentétben a jelen oktatási rendszerben hangsúlyos verbális intelligencia mellett sokkal nagyobb szerepet kellene kapnia a vizuális-téri intelligenciának. A közoktatás évei alatt hatékonyan és élményszerűen fejleszthető téri képességekre nagyobb hangsúlyt kellene fektetni. Mindez csökkenthetné a STEM területeken országosan mérhető magas lemorzsolódási arányokat, hozzájárulna ahhoz, hogy a beérkezők ne hagyják el olyan nagy arányban a diploma megszerzése nélkül ezeket a szakokat, ne térjenek át a STEM területektől különböző képzési területekre.

Irodalomjegyzék

- Babály B., & Kárpáti A. (2015). A téri képességek vizsgálata papír alapú és online tesztekkel. *Magyar Pedagógia*, 115 (2), 67-92.
- Bölcskei A., & Szoboszlai M. (2012). A középiskolai geometria oktatásról a mérnök képzés és tehetséggondozás szemüvegén keresztül. *A Matematika Tanítása*, 20 (2), 36-38.
- Bölcskei, A., Kállay-Gál, S., Kovács, A. Z., & Sörös, C. (2012). Development of Spatial Abilities of Architect and Civil Engineer Students in the Light of the Mental Cutting Test. *Journal for Geometry and Graphics*, 16 (1), 97-109.
- Bölcskei, A., Kovács, A. Z., & Kusar D. (2013). New Ideas in Scoring the Mental Rotation Test. *Ybl Journal of Built Environment*, 1 (1), 59-69.
- Csapodi, Cs. (2017). A matematika érettségi vizsga elemzése 2005-2015. [PhD disszertáció]. Debrecen: Debreceni Egyetem.
- Csíkos, Cs., & Kárpáti, A. (2018). Connections between Spatial Ability and Visual Imagery Preferences. *Acta Polytechnica Hungarica*, 15 (7), 71-90.
- Gaul, E. (2001). A tervező-konstruáló képességek szerkezete és fejlődése 12-16 éves korban. [PhD disszertáció]. Budapest: ELTE BTK Neveléstudományi Doktori Iskola.
- Kárpáti A. (1992). A Leonardo Program. A vizuális nevelés öt modellje. Budapest: Akadémiai.
- Kárpáti A. (2013). „Gyermekrajz” a 21. században: Egy új fejlődéselmélet felé. In Molnár Gy., & Korom E. (szerk.), *Az iskolai sikerességet befolyásoló kognitív és affektív tényezők értékelése* (pp. 105-122). Budapest: Nemzedékek Tudása Tankönyvkiadó.
- Kárpáti, A., & Babály, B. (2020). Developmental spatial skills through the Moholy-Nagy Visual Modules: A longitudinal study. In Baylen, D. M. (szerk.), *Crossing boundaries and disciplines: The book of selected readings 2019* (pp. 24-43). Philadelphia, PA: International Visual Literacy Association.
- Kárpáti, A., & Gaul, E. (2011). A vizuális képességrendszer: tartalom, fejlődés, értékelés. In Csapó B., & Zsolnai A. (szerk.), *Kognitív és affektív fejlődési*

- folyamatok diagnosztikus értékelésének lehetőségei az iskola kezdő szakaszában (pp. 41-82). Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Kárpáti, A., & Gyebnár, V. (1996). A vizuális képességek pedagógiai és pszichológiai mérésének összefüggései a Leonardo Programban. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 52 (4-6), 273-296.
- Kárpáti, A., Babály, B., & Simon, T. (2015). A vizuális képességrendszer elemeinek értékelése: térszemlélet és képi kommunikáció. In Csapó B., & Zsolnai A. (szerk.), *Online diagnosztikus mérések az iskola kezdő szakaszában* (pp 29-58). Budapest: Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet.
- Kovács, A. Z., & Németh, L. (2014). Development of spatial ability according to mental rotation test at SKF and YBL. *Ybl Journal of Built Environment*, 2 (1), 18-29.
- Kozhevnikov, M., Motes, M., & Hegarty, M. (2007). Spatial visualization in physics problem solving. *Cognitive Science*, 31 (4), 549-579.
- Leopold, C., Gorska, R. A., & Sorby, S. A. (2001). International experiences in developing the spatial visualization abilities of engineering students. *Journal for Geometry and Graphics*, 5 (1), 81-91.
- Maier, P. H. (1994). *Räumliches Vorstellungsvermögen, Spatial imagination*. New York: Lang.
- Marton, F., & Säljö, R. (1976). On Qualitative Differences in Learning I.: Outcome and Process. *British Journal of Educational Psychology*, 46 (1), 4-11.
- Mohler, J. L., & Miller, C. L. (2009). Improving spatial ability with mentored sketching. *The Engineering Design Graphics Journal*, 72 (1), 19-27.
- Nemzeti alaptanterv - Vizuális kultúra 1-10. évfolyam (2020). *Magyar Közlöny*, 17, 416-424.
- OECD (2013). "Cognitive outcomes of visual arts education". In *Art for Art's Sake?: The Impact of Arts Education*. Paris: OECD Publishing. DOI: <https://doi.org/10.1787/9789264180789-7-en>
- Oktatási Hivatal (2021). Központi írásbeli feladatsorok, javítási-értékelési útmutatók. Letöltés <https://www.oktatas.hu/koznevelas/erettsegi/feladatsorok> [2021.06.12].
- Pataky G. (2012). Vizuális képességek fejlődése 6-12 éves korban a tárgy-kultúra tanításának területén. Budapest: ELTE Tanító- és Óvóképző Kar.
- Pataky G. (2017). Plasztikai képességek fejlődése 3-7 éves korban a CEFR_VL kompetenciamodell tükrében. Diagnosztikus vizsgálat a síkbeli (2D) és a térbeli (3D) alkotások köréből a vizuális nevelés rendszerében. *Gyermeknevelés*, 5 (1), 171-187.
- Quaiser-Pohl, C., Lehmann, W., & Eid, M. (2004). The relationship between spatial abilities and representations of large-scale space in children - A structural equation modeling analysis. *Personality and Individual Differences*, 36 (1), 95-107.
- Razel, M., & Eylon, B. S. (1990). Development of visual cognition: Transfer effects of the Agam program. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 11 (4), 459-485.
- Rossum, Van E. J., & Schenk, S. M. (1984). The relationship between learning conception, study strategy and learning outcome. *British Journal of Educational Psychology*, 54 (1), 73-83.
- Scharnitzky V. (1985). *Egyetemi felvételi feladatok matematikából VI. kötet 1980-1982*. Budapest: Tankönyvkiadó.
- Scharnitzky V. (1987). *Egyetemi felvételi feladatok matematikából VII. kötet 1983-1985*. Budapest: Tankönyvkiadó.

- Sorby, S. A. (2001). A course in spatial visualization and its impact on the retention of women engineering students. *Journal of Women and Minorities in Science and Engineering*, 7 (2), 153-172.
- Tsutsumi, E., Schröcker, H-P., Stachel, H., & Weiss G. (2005). Evaluation of Students' Spatial Abilities in Austria and Germany. *Journal of Geometry Graphics*, 9 (1), 107-117.
- Wai, J., Lubinski, D., & Benbow, C. P. (2009). Spatial ability for STEM domains: Aligning over 50 years of cumulative psychological knowledge solidifies its importance. *Journal of Educational Psychology*, 101 (4), 817-835. DOI: <http://dx.doi.org/10.1037/a0016127>

A zongora tárgy tantervi alakulása a XX. század első felében

Réti Tamás

Tóth Aladár Zeneiskola, Budapest

retitamas82@gmail.com

Jelen tanulmány arra vállalkozik, hogy feltárja a zongora tárgy tanításával kapcsolatos azon dokumentumokat és forrásokat, amik a XX. század első felében jelentősen befolyásolták a zeneoktatási-nevelési folyamatban a zenei ismeretanyag kiválasztását, a tananyag elrendezését és csoportosítását, ugyanakkor tervszerűen hozzájárultak a zenei műveltség megalapozásához és a zenei képességek fejlesztéséhez. A vizsgálódás további célkitűzése a speciális zeneművészeti oktatásban megjelent alapfokú zongora tantervek és kapcsolódási pontjainak bemutatása.

Elméleti alapok

A különböző tantervi műfajokkal és típusokkal eltérő oktatási környezetekben és platformokon találkozhatunk - pedagógiai, oktatásirányítási, oktatáspolitikai -, azonban az iskolai életben a tantervek olyan meghatározó szerves pedagógiai dokumentumok, amik kiterjednek az iskolai tanulásszervezés megtervezésének pedagógiai és didaktikai alapjaira, valamint tartalmazzák a tantárgypedagógia követelményeit. (Báthory, 2000)

Fináczy Ernő értelmezésében a tanterv *„nemcsak azt mutatja meg, mit kell tanítani, hanem azt is, hogy milyen beosztással kell megtanítani az anyagot”* (Fináczy, 1994:78).

Egy másik megközelítés a tantervet *„az oktatás tartalmának kiválasztását és elrendezését szabályozó”* dokumentumaként jellemzi, ami *„meghatározza egy adott iskolatípus, -fokozat, intézmény céljaival és a tanulók fejlődésével összhangban álló tananyagoknak, tantárgyainak rendszerét, időkereteit, [...] a tanulók tudásának értékelését [...] esetenként útmutatásokat, ajánlásokat nyújt az oktatás eszközeire, módszereire, szervezeti kereteire is”* (Ballér, 2003:193).

A különböző tantervek hatókörük és a tartalmat befolyásoló tényezők szerint többféle módon csoportosíthatók (Réti, 2016; Ballér, 2003).

Az eltérő tantervi típusok műfajai között találkozhatunk a sillabusszal vagy tananyagvázlattal, ami tantárgyakra és tanévekre vázlatosan tartalmazza a tananyagokat és a nevelési célokat, ezzel szemben a curriculum a komplex oktatási folyamat keretein belül a tananyag kiválasztásától a célok és értékelés részletes megtervezésére vállalkozik (Réti, 2016).

A zenei nevelést meghatározó tantervtörténeti előzmények

A művészeti nevelésen belül a zongora tárgy első tanterveiként értelmezhető zenepedagógiai művek és dokumentumok hosszú utat jártak be, amíg a XX. század elejére láthatóvá vált első tantervi szárnypróbálgatásainak eredménye, amit a változó gazdasági, politikai és társadalmi környezetek, valamint folyamatok segítettek, illetve adott esetben lassítottak.

A magyar pedagógiatörténet és tanügyigazgatás első országos szintet képviselő dokumentuma az 1777-ben kiadott *Ratio Educationis* a hangszeres zeneoktatás gyakorlati és tartalmi működtetése szempontjából kevésbé hangsúlyos, azonban jelentősége az *L. §-ban* található, ami alapján a népiskolák tantestületéből *„a zenetanár- sem hiányozhatik s ez a tanítókat akik többnyire templomi szolgálatra vannak kötelezve, mind más hangszerek kezelésére is, mind főképp orgonálásra fogja tanítani.”* (Kornis, 1913:67) Ezen kívül a tanügyi szabályozás a tanári felkészítés minőségével kapcsolatban csupán annyit tartalmaz a *LV. §-ban*, hogy *„nagy gonddal kell kiképezni az elsőrendű iskolákban a zenéből a tanítójelölteket”*, valamint a *XCIX. §.* a tanári felkészítés zenei tantárgyai között az orgonajátékot nyomatékosítja (Kornis, 1913:69).

Közel száz évvel később az 1869-ben, 1870-ben, majd 1878-ban kiadott népiskolai tantervekben találkozhatunk zeneművészeti kapcsolódási pontokkal, aminek alapja az 1868-ban kiadott *XXXVIII. népoktatási törvénycikk.* Az elemi népiskolák (55.§), felsőbb népiskolák (64.§) és polgári iskolák (74.§) kötelező tárgyai között szerepeltetik az éneket, ezen kívül a tanítóképezdék (88.§) és tanítónőképezdék (111.§) kötelező tárgyai között az éneken kívül a zongora és hegedűjáték is megjelent. A dokumentumnak köszönhetően az ének tanítása kötelező tárgyként szerepel a különböző iskolatípusokban, azonban a tanárok munkáját segítő kiadványok, valamint a tananyagok még nem voltak elérhetőek (1868. évi XXXVIII. törvénycikk).

Az összes állami és községi népiskolára kiterjedt 1905-ben kiadott népiskolai tantervből kiderül, hogy voltak tanítók, akik nem megfelelő jártassággal és kompetenciákkal rendelkeztek az ének tárgy tanításához, ezért számukra *„egyrészt tanfolyamok rendeztetnek, melyekben a tanítók a szükséges elméleti tudást és gyakorlati készséget megszerezhetik; másrészt gondoskodás történik alkalmas vezérkönyvek megírásáról”* (Népiskolai Tanterv és utasítás, 1905:217).

Túlmutat a korábbi tanterveken az 1925-ben kiadott dokumentum, ugyanis a VIII. pontja az ének tárgy céljaként a következőket jelöli meg: *„Maradandó értékű, magyar dalok és énekek elsajátítása s ezzel a magyar dal megkedveltetése, az énekhang ápolása, a zenei érzék felébresztése [...] az önálló, tudatos éneklés megalapozása”.* (Tanterv, 1925:45) A dokumentum osztályonként tartalmazza az óraszámot, a zenelméleti ismeretanyagot, valamint a nevelő-oktató munka során alkalmazandó módszereket.

Az 1932-ben *Tanterv és utasítások* címmel komplexen összeállított dokumentum a tantervi részen túl, az általános utasítások című fejezetben meghatározza az erkölcsi nevelés, értelmi nevelés, valamint az iskolai élet rendjének kereteit, ezen kívül a dokumentum szisztematikusan tartalmazza az énektanítás során alkalmazandó módszereket, a tantárgyi koncentrációt erősítő zenei ismereteket és készségeket, továbbá a tárgy követelményrendszerét (*Tanterv és utasítások*, 1936).

Zenei élet a XIX. század elején

A *Ratio Educationis* ugyan nem szabályozta a zeneoktatási intézményrendszer alakulását és az oktatás tartalmát sem befolyásolta, azonban a zenetanár nevesítése a törvényi szabályozóban mégis határállomásnak tekinthető.

A XIX. század első felére a törvényi szabályozásnak köszönhetően a különböző iskolatípusokban az előírt ének és orgonajáték tantervi követelményeinek biztosítására zenetanítók működtek, akik eltérő szervezeti keretek között az intézmény falain belül illetve a helyi környezetnek megfelelően tanfolyami jelleggel elérhetővé tették a zenetanulást, azonban „*zeneiskolák és zeneegyletek leginkább külföldi minták szerint*” alakultak (Vajdafy, 1890:4).

Az egységes tartalmi szabályozás nélkül és biztonságos anyagi fedezet nélkül működő intézménytípusok változó pedagógiai hatékonysággal dolgoztak, azonban a zeneoktatáson kívül részt vettek a helyi hangversenyek rendezésében, valamint az egyesületi tagok számára közös éneklés és hangszeres muzsikálás szervezésével hozzájárultak a közösségi zenéléshez, ugyanakkor elindították a kottakiadványok terjesztését (Dobszay, 1984).

A magyar zongoraoktatás tantervi előfutáraként kell kiemelni Gáti István (1780-1859), Dömény Sándor (1791-1850), valamint Janotyckh János (1811-1861) zongoratanárok nevét, akik úttörőként magyar nyelvű hangszeres iskolájukkal a kor zongoratanárai számára összegyűjtötték és rendszerezték a zongoratanításhoz szükséges elemi elméleti követelményeket, valamint a zenei és hangszertechnikai készséget fejlesztő speciális tantárgyi tartalmakat (Veszprémi, 1976).

Budapest zene és művelődéstörténete a dualizmus korában

A kiegyezés utáni lendületes gazdasági, társadalmi változások a kulturális életben is hamar éreztették hatásukat, ugyanis az 1873-ban létrejött Budapest olyan kulturális központtá válhatott, aminek hangversenytermeiben az európai zenei életben kiemelkedő előadóművészek és karmesterek kívül a hazai zenei élet képviselői is megmutatták művészi kvalitásaikat (Réti, 2011).

Az 1868-as Eötvös József nevével fémjelzett oktatási törvény hatására az ének tárgy tantárgyi rendszerbe való beemelése hozzájárult a művészeti nevelés iskolai kereteken belüli kibontakoztatásához, valamint a dualizmus időszakában megjelenő zeneoktatási intézmények szélesebb rétegek számára tették elérhetővé a zenetanulást (Réti, 2011).

1867-től a Nemzeti Zenede professzionista zenei képzést biztosító intézmény céljai között szerepelt *„a növendékeket a zenei elemektől kezdve a művészi érettség fokáig kiművelni”*, ami után fokozódott az érdeklődés, ezért Bartay Ede (1825-1901) igazgató vezetésével a különböző tanszakok oktatási feladatainak hatékony ellátására tanrendszert és részletes tantervet dolgoztak ki (Vajdafy, 1891:49). Az intézmény szabályzata előírta, hogy *„minden tanár köteles tanítványait a tanrendszer szellemében kellő elméleti és gyakorlati oktatásban lelkiismeretesen részesíteni”* (Vajdafy, 1891:59). A sillabusz tanterv jellemzőit magukon viselő hangszeres tantervek tananyagaiban a súlypont a *„klassicus zenére helyeztetett, de kiváló figyelem fordítatott a magyar zenére is”* (Vajdafy, 1890:79).

A részletes tanterv kiterjedt a főtárgyon kívüli kötelező tantárgyak rendjére, az év végi vizsgákra és meghallgatásokra, ami az oktatás tartalmi szabályozása szempontjából olyannyira előremutató volt, hogy több városi, egyesületi és magánzeneiskola adaptálta (Veszprémi, 1976).

Az 1875-ben alapított zenei intézmény az Országos Magyar Királyi Zeneakadémia öt prominens művésztanárával biztosította a professzionális magyar előadóművészet és zeneoktatás megalapozását, azonban a képzés megkezdésénél *„se szervezeti szabályok, se rendszeresen megállapított tananyag, se magyar nyelvű tankönyvek nem állottak rendelkezésre”* (Moravcsik, 1925:34). Az első évfolyam órarendje jól mutatja, hogy a képzés tantárgyai az oktatók képesítésének és a helyi igényeknek megfelelően került összeállításra, vagyis az oktatók azt tanították amiben magasan kvalifikáltak (A Zen. tan- és órar., 1875/76).

A XIX. század végére a hangszeres zenei képzés tanterveit az államilag felügyelt legmagasabb képzést nyújtó zenei intézmény szakemberei - Mihalovich Ödön (1842-1929) igazgatói közreműködésével - a saját erőforrásaikat figyelembe véve kidolgozták, azonban a tantervi javaslatokkal *„két-három újabb keletű iskola kivételével mit sem törődnek”* (Harrach, 1896:168). Ezen kívül a zeneoktatás minőségi változásának további gátja az ország minden pontján elérhető magántanárok bizonytalan felkészültségén kívül az, hogy *„a zenei szakiskolák jórészt terv és cél nélkül működnek, az állami ellenőrzés teljes híjával”* (Harrach, 1896a:168).

A kor zeneoktatási intézményeire többnyire a rendszertelenség, pedagógiai színvonalára a heterogenitás jellemző, aminek egyik oka a képesítetlen zenetanárok magas számában, a másik a hiányos pedagógiai tartalomban rejlik: *„teljesen eltérő tanrendszert követnek, nincs egyöntetűség sem a tantárgyakban, sem a tananyagban, sem az osztályrendszerben”* (Harrach, 1896b:256).

Chován Kálmán (1852-1928) módszertani gyűjteménye és zongoraiskolája

Chován a megjelent zenepedagógiai kiadványait 28 éves zongoratanári, valamint vezetőtanári tapasztalataira (1891-től 1916-ig az Orsz. Magy. Kir. Zeneakadémia vezetőtanára), továbbá hazai és külföldi szaktudományos források eredményeire alapozta (Chován, 1905).

Publikációs tevékenységével támogatta a Zeneakadémia zongora tantervének megvalósítását, ugyanis az elérhető tantervhez komplex módszertani útmutatójában a zongoratanítás gyakorlati és metodikai fejezetein kívül a tanítási folyamatot meghatározó általános-, és zenepedagógiai, zeneelméleti témaköröket is kapcsolt, *„hogya a zongorajáték tanításával foglalkozó egyéniségek számára vezérfonalt”* nyújtson (Chován, 1905:3).

A zongoraiskolája I-II. kötetének felépítésével és tartalmának kialakításával arra törekedett, *„hogya a növendék kezdettől fogva ismerje meg a célt, mely felé törekednie kell; hogya ismerje meg az eszközöket, melyekkel azt elérheti; hogya mindig világosan lássa, hogya mit kell tennie, miért és hogyan”* (Chován, 1926:2).

Munkáiban fókuszba helyezte a zongora tárgy tanításának didaktikai célkitűzéseinek hangsúlyos pontjait, és mindenkor alávetette a tananyag és tartalom kiválasztását a zeneakadémia által kiadott tanterveknek, aminek kidolgozásában jelentős szerepet vállalt.

A XX. század elején a Zeneakadémia által elfogadott zongora tanterv a sillabusz tanterv ismertetőjegyeinek megfelelően magában foglalta a tárgy tanítása során a kötelező és kötelezően választható melléktárgyakat, a tananyagok évfolyamonkénti ismertetését és az ehhez kapcsolódó iskolák, gyűjtemények, valamint zeneművek felsorolását.

A tananyag tekintetében rendszerezi az elméleti, valamint a technikai követelményeket és kijelöli az előadási darabokat, azonban minden tanulótól ugyanazokat a képességek kialakítását és tudás megszerzését várta el. A tantervi tartalmak meghatározták a zongoratanítás célját, azonban a megjelölt ismeretanyagok feldolgozásának módjára és tevékenységrendszerének kidolgozására nem tettek javaslatot. A zenei anyag bázisa Chován Kálmán és Szendy Árpád instruktív pedagógiai kiadványain kívül kizárólag európai zeneművekre korlátozódott (Az Orsz. Kir. Zen. Évk. 1905-06).

Varró Margit (1881-1978) tanmenete a zongora tárgy tanítására

Intézményi keretek között ugyan keveset alkotó, de a magyar zongora tárgy módszertanáért és tantervi alakításáért annál jelentősebb produktumot mondhat magáénak Varró, aki másfél évtized magántanári tapasztalatai alapján elkészítette 1921-ben *Zongoratanítás és zenei nevelés* című módszertani munkáját, amiben paradigmaváltó gondolkodását igyekezett *„rendszerbe foglalni s az elvek gyakorlati alkalmazására útmutatást adni”* (Varró, 1921:3).

Varró ugyan nem tantervet készített, hanem a tantervi tartalmak megvalósítását támogató olyan előremutató komplex zenetanítási módszert konstruált, ami eszközt adott a zongoratanároknak a tanítás alapjait meghatározó első éveikhez.

A zenepedagógiai kiadványa a korábbi módszertani munkáktól eltérően integrálja a gyermekkel kapcsolatos korszerű neveléstudományi és pszichológiai ismereteket s ezen kívül az első három év előrehaladását részletes tanmenettel segítette, aminek vezérfonala, hogy *„ismernünk kell a gyermeket, ismernünk kell akit tanítunk, hogy tudhassuk, miképpen közöljük vele a szükséges ismereteket”* (Varró, 1921:97). Ezen túlmenően az oktatási célok kijelölésénél, valamint a tananyag összeállításánál és a tanulási folyamat egészében *„figyelembe kell vennünk - a zongorista tanuló - életkorára jellemző sajátosságokat”* (Varró, 1921:98).

A tantárgyi koncentráció is Varró alapelvei között szerepel, hiszen kiemeli, hogy *„a gyermek semmit ne játsszék, amit zeneileg nem ért [...] a tanulmányokat és darabokat melyekkel foglalkozik, segítségünkkel harmoniaailag és formailag analizálja”* (Varró, 1921:23).

A tanmenet javaslatot tesz a tananyag kiválasztására, sőt meghatározott pedagógiai céloknak megfelelően készségfejlesztő gyakorlatokat közöl a ritmus és hallás fejlesztésére, azonban mindig szabadságot biztosít a zenetanárnak, ugyanis *„idősebb vagy rendkívül tehetséges kezdőknél a tanárnak el kell térnie a normál-tanmenettől [...] a tanár a növendék szükségletei szerint kibővítheti vagy összevonhatja az egyes fokok anyagát”* (Varró, 1921:148).

Varró tanmenete az első három évfolyamnak megfelelően az éves anyag maximumát koncentráltan tartalmazza, amit a tanár a növendékek képességeinek zenei adottságainak, fejlődésének megfelelően választhat ki a megadott zenepedagógiai irodalomból és a tanuló tanulási tempójának függvényében oszthat fel.

Czövek Erna (1899-1983) a tantervkészítés útján

A Székesfővárosi Zeneiskola zenetanfolyamainak oktatójaként (1918-1947), továbbá (1947-1949 között) szakfelügyelőjeként Czövek az oktató-nevelő munkája során a VKM. 320. 05/7-1930-as számú Székesfővárosi Zenetanfolyamok számára készített zongoraoktatási tantervet alkalmazta. A tanterv a helyi igényeknek megfelelően készült, ami a sillabusz tanterv követelményeit igazolja: osztályonként magába foglalja az éves tananyagot elméleti és gyakorlati részekre strukturálva, valamint rögzíti a zongora tárgy követelményrendszerét. A készítők a tantervi követelmények elsajátítását segítő kottakiadványokra és technikai készséget fejlesztő gyakorlatokat támogató instruktív kiadványokra is ajánlást tettek.

A tantervben nem látható a tanulók eltérő zenei fejlődési útjának biztosítása, azonban az Intézményi Évkönyv (1937) adatai alapján

megállapítható, hogy a tehetséggondozásra¹ is figyelmet fordítottak (Gesztler, 1937).

Czövek saját tanári tapasztalatai, valamint a zeneoktatást meghatározó nézeteinek köszönhetően az M.P.SZ.SZ zenei tagozatának vezetőivel elkészítette az „alsófokú” zongoraoktatás - korábbi tantervekhez képest - forradalmasító tantervét (Az als. zong. okt. tant., 1948:112).

A tanterv vázlatos, a zenetanítás évfolyamaira lebontott követelményeket tartalmaz zeneelméleti ismeretekből, valamint kizárólag magyar szerzők műveire támaszkodó gyűjteményeket, hangszeres iskolákat jelöl meg feldolgozandó anyagként. Az elsajátítandó ismeretanyag kiválasztásában szabadságot biztosít a megadott kötetekből, ellenben az új tanterv előír mennyiségi követelményeket.

A dokumentum zenei anyagának összeállítása újszerű, magában hordozza a Kodály által képviselt nézeteket, ami szerint a zenetanulás *„ne gyötrelem, hanem gyönyörűség legyen a tanulónak, s egész életre beoltsa a nemesebb zene szomját”* (Kodály, 2007:39).

A zenei tartalom összeállításánál a szerkesztők bővítették és megújították a magyar zenei anyagon alapuló dokumentumot, ugyanakkor az előző tantervekhez képest szűkítették az elsajátítandó európai zenei ismeretanyagot.

A tanterv megvalósításához pedagógiai és módszertani segítséget nyújtott Czövek 1948-ban kiadott útmutatója, ami az I. évfolyam tankönyveként megjelent Zongora ÁBÉCÉ-hez készült. A műben megjelenő zenei anyag szorosan kapcsolódik ahhoz, amit *„a tanuló már az iskolai énekórákról többé kevésbé ismer”*. (Czövek, 1948:3) Ezen kívül több pontja javaslatot tesz az eltérő tanulási sebességgel haladó tanulók differenciálására, továbbá felhívja a zenetanárok figyelmét, hogy *„a tanárnak minden percben együtt kell dolgoznia a tanulóval, vele együtt megoldani a problémákat, nem utasításokkal, paranccsal és tilalommal”* (Czövek, 1948:18).

Összegzés

A vizsgált időszak tanügyi dokumentumaiban megfigyelhető az ének és hangszeres oktatás szétválása, valamint a hangszeres oktatás expanziója, ami a XIX. és XX. század fordulójára megteremtette az utat a tantervi rendszerben és szabályozásban való gondolkodás elindulásához. Ez a jelenség az 1950-es évekre - a tananyag időbeli elrendezésétől a követelmények meghatározásáig, ezen kívül a hozzárendelt eszközök, zenei kiadványok operacionalizálásától a módszertani elvek kijelöléséig - a zongora tantervek számos transzformációját hozta létre, amiben a tantervalkotók egyedi zenepedagógiai nézetrendszerén kívül

¹ „Amelyik tanuló az évi tananyagot már évközben elvégzi [...] felléphet a következő magasabb osztályba.”; „ [...] ha a tanuló csekélyebb tehetsége miatt a tanév végéig a tananyagot elvégezni nem tudta, a következő iskolai év elején folytatja a tanulást ott, ahol elhagyta” (Gesztler, 1937:16).

manifesztálódott a tantervet felhasználó zenei képzést nyújtó intézmény illetve a kor neveléstudományi felfogása.

Irodalomjegyzék

1868. évi XXXVIII. törvénycikk.

A Zeneakadémia első évfolyamának tan- és órarendje. (1875/76). Letöltés <https://mandadb.hu/dokumentum/1172233/AD0057.pdf> [2021.12.11].

Az alsófokú zongoraoktatás tanterve (1948). *Zenepedagógia*, 2 (7), 112.

Ballér E. (1996). *Tantervelméletek Magyarországon a XIX-XX. században.* Dunakeszi: InfoGroup Kiadó és Szolgáltató Bt.

Ballér E. (2003). A tanterv. In Falus I. (szerk.), *Didaktika* (pp. 191-218). Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.

Báthory Z. (2000). *Tanulók, Iskolák, Különbségek.* [3. kiadás]. Budapest: OKKER Oktatási Kiadó.

Chován K. (1905). *A zongorajáték módszertana mint nevelési eszköz.* Budapest: Rozsnyai Károly Könyvkereskedése.

Chován K. (1926). *Elméleti és gyakorlati zongoraiskola.* Budapest: Rozsnyai Károly.

Czövek E. (1948). *Útmutatás a zongora ábécé tanításához.* Budapest: Cserépfalvi.

Dobszay L. (1984). *Magyar zenetörténet.* Budapest: Gondolat.

Fináczy E. (1994). *Didaktika.* Budapest: Az OPKM Hasonmás Kiadványai.

Gesztler Ö. (szerk.). (1937). *A Budapest Székesfővárosi Felsőbb Zeneiskola huszonötéves fennállása alkalmából kiadott emlékkönyv.* Budapest: Budapest Székesfőváros.

Harrach J. (1896a). Zenei nevelésünk reformja. *Magyar Paedagogia*, 161-178.

Harrach J. (1896b). Zene-művészeti szakoktatás. *Magyar Paedagogia*, 5, 250-261.

Harrach J. (szerk.). (1906). *Az Országos Királyi Zeneakadémia Évkönyve 1905-06.* Budapest: Athenaeum Ny.

Kodály Z. (2007). Gyermekkarok. In Bónis F. (szerk.), *Visszatekintés 1* (pp. 38-45). Budapest: Argumentum.

Kornis Gy. (szerk.). (1913). *Az 1777-iki Ratio Educationis.* Budapest: A Kath. Középiskolai Tanáregyesület.

Moravcsik G. (1925). Az Orsz. Magyar Királyi Zeneművészeti Főiskola alapításának és 50 éves fejlődésének története. In *Az Orsz. Magyar Királyi Zeneművészeti Főiskola Jubileumi Emlékkönyve 1875-1925* (pp. 21-56). Budapest: Az Orsz. Magyar Királyi Zeneművészeti Főiskola.

Népiskolai Tanterv In A m. kir. vallás- és közoktatásügyi miniszternek 1905. évi 2202. sz. körrendelete . (1905. XIII. 13.sz.). *Hivatalos Közlöny*, 215-224.

Réti M. (2016). *A tanterv szerepe és lehetőségei a tartalmi szabályozásban - nemzetközi kitekintés alapján.* Letöltés <https://ofi.oh.gov.hu/publikacio/tanterv-szerepe-es-lehetosegei-tartalmi-szabalyozasban-nemzetkozi-kitekintes-alapjan> [2021.11.30].

Réti K. (2011). Zenei élet a dualizmus korában. In Kárpáti J. (szerk.), *Képes magyar zenetörténet.* Budapest: Rózsavölgyi és Társa Kiadó.

Tanterv az Elemi Népiskola számára. (1925). Budapest: Királyi Magyar Egyetemi Nyomda.

- Tanterv és utasítások a Népiskola számára* (1936). Budapest: Királyi Magyar Egyetemi Nyomda.
- Vajdaly, E. (Szerk.). (1891). *Nemzeti Zenede Évkönyve az 1890/91. iskolai évre*. Budapest: Rózsa K. és neje könyvnyomda.
- Vajdaly, E. (1890). *Nemzeti Zenede története*. Budapest: Athenaeum R. Társulat Könyvnyomdája.
- Varró, M. (1921). *Zongoratanítás és zenei nevelés*. Budapest: Rózsavölgyi és Társa Kiadása.
- Veszprémi, L. (1976). *Zongoraoktatásunk története*. Budapest: Zeneműkiadó.

A flow áramlatélmény feltárása a zeneművészek körében

Németh-Czirok Ildikó

**Gyulai Erkel Ferenc Alapfokú Művészeti Iskola,
Pécsi Tudományegyetem „Oktatás és Társadalom”
Neveléstudományi Doktori Iskola, Pécs
czirok.ildi89@gmail.com**

Jelen tanulmányban az alábbi állítás: *„A zeneművészek pályájuk során megélik a flow áramlatélmény elemeit.”* vizsgálata és eredménye kerül bemutatásra. A flowt, annak elemeit Csíkszentmihályi Mihály (1975) fogalmazta meg. A flow jelentése: áramlat. A flowt átélők a következőről számoltak be: nem létezik más, csakis a tevékenység, ami magával ragadja őket. Flow érzés olyan tevékenység közben jön létre, amely felkészültséget kíván, világos céljai vannak, biztosított az azonnali visszacsatolás. A cselekvő személy teljes figyelmét igénybe veszi, külső és belső zavaró tényezők kizárása okán a tudata uralmára készíti, a személy cselekvés közben belemerül az általa végzett tevékenységbe. Az időérzete átalakul, és végül e hét elem autotelikus élményt okoz. Az autotelikus szó jelentése: a személy a tevékenységet magáért a tevékenységért végzi, a tevékenység okoz örömet. A tevékenység indítója a belső motiváció (Csíkszentmihályi, 1997b:107-112). A vizsgálat félig struktúrált életútinterjúval történt. Az alanyok a következő kezdőkérdést tettem fel: *„Kérlek, meséld el zenei pályád alakulását kezdetektől napjainkig.”* Az interjúban elhangzottak az alábbiak szerint kerültek validálásra: az életútinterjú során melyik flow elem került említésre. Az interjúalanyok nem kaptak tájékoztatást a kutatás céljáról a befolyásolás elkerülése okán. Az interjúban elhangzottak Schütze (1983) által megfogalmazott elvek és a flow elemeinek párhuzamba állításával kerültek feldolgozásra. Az alanyoknál a kihívás - képesség egyensúlya a kezdeti sikerekben, az elért versenyeredményekben jelent meg. A kudarcok okaként az elhanyagolt gyakorlást és nem a képességek hiányát említették. Céljaik között szerepel a folyamatos fejlődés, az újabb versenyeken való részvétel. Pályájuk kezdetén a visszajelzést tanáraiktól kapták, pályájuk előre haladtával visszajelzésként egyre inkább saját maguk által felállított mérce elérése - el nem érése jelent meg. A tudatosság mind a darabok kellő ismeretére, mind a gyakorlás helyes módszertanának kialakítására érvényes. A zene anyaga által kontrolláltak, amely kizárja őket a külső zavaró tényezőkből, magával ragadja és megszünteti az időérzetüket. Mindegyikük zenélne akkor is, ha nem kapna érte fizetést, elismerést, és amennyiben nem veszik kézbe a hangszerüket átlagosan 1-2 hét elteltével megjelenik a hiányérzet a zenélés iránt. Az interjúban elhangzottak alapján megállapítom kutatói állításom bizonyíthatóságát.

Szakirodalmi áttekintés

Flow áramlatélmény

A flow szó jelentése: áramlat. A flow áramlatélményt átélő emberek mindegyike úgy jellemezte a tevékenység közben fellépő érzést, mintha nem létezne más, csakis a tevékenység, ami magával ragadja őket. Figyelmüket leköti az adott tevékenység, nem létezik más számukra, nem érzékelik az idő múlását, a tevékenységet akkor is végzik, ha más emberek által kevésnek vélt külső motiváció van jelen, például alacsony az egyén fizetése. Ennek oka: a tevékenység végzése után megelégedettséget, örömet éreznek, ami kellő motivációt biztosít számukra. Összegzésképpen: a tevékenységet magáért a tevékenységért végzik. (Csíkszentmihályi, 1975, 1997a). Ezt a megelégedettséggel járó érzést autotelikus élménynek nevezte el Csíkszentmihályi, amely a görög autotelosz szóból ered, jelentése: öncélú (Csíkszentmihályi, 1975, 1997a). Meghatározta a flowt átélni képes személyiség személyiségjegyeit: kíváncsiság, hajlékony figyelem, nem túlzott énorientáltság, környezettől való függetlenség, állhatatosság stb., amelyet autotelikus személyiségnek nevezett el. A flowt könnyebben kiváltó tevékenységek szerinte a következők: sziklamászás, tánc, zeneszerzés, vitorlázás, sakk (Csíkszentmihályi, 1975, 1997a). A flow áramlatélmény elemei a következők:

- ✓ I. Felkészültséget kívánó feladat - kihívás-képesség egyensúlya
- ✓ II. Világos célok+folyamatos visszacsatolás
- ✓ III. Figyelem összpontosítása a cselekvésre
- ✓ IV. Feladatra való összpontosítás
- ✓ V. Belső kontroll - tudat uralma - feladat feletti kontroll érzete. (A külső tényezőket ki tudja zárni.)
- ✓ • VI. Éntudat elvesztése - feladatba való teljes belemerülés
- ✓ • VII. Idő átalakulása - idő érzet csökkenése
- ✓ VIII. Autotelikus élmény

Zeneművészi életpálya - gyakorlás - flow

Kodály Zoltán szerint négy készség szükséges a zenetanuláshoz, a zeneművészi életpálya műveléséhez. Ezek a következők: kiművelt hallás, kiművelt értelem, kiművelt szív, kiművelt kéz. „*Mind a négynek párhuzamosan kell fejlődnie, állandó egyensúlyban. Mihelyt egyik elmarad vagy előreszalad, baj van*” (Kodály, 1954:40). A zeneművészi életpálya fontos eleme a gyakorlás. A gyakorlás elszántságból indítatott tanulás, mely többek között ismeretek elsajátításán, képességek fejlesztésén, szinten tartásán alapul. Anders K. Ericsson és munkatársai egyes kutatásaikban (Ericsson et al., 1993; Ericsson & Krampe, 1996; Ericsson & Pool, 2016) azt vizsgálta, összegezte, értelmezte mi a profi sakkjátékosok, zenészek, sportolók sikerének titka. A következőkre jutott: a kiváló ígéretek több mint 10.000 órát gyakoroltak 20 éves korukig, a jónak tartott csoportba tartozók 2.500 órával, a közepesnek vélt hegedűsök pedig saját bevallásuk szerinti

számítást alapul véve 5.000 órával gyakoroltak kevesebbet ennél. E kutatás „félreértelmezéseként” jelent meg B. Malcolm Gladwell (2008) által megfogalmazott, ismertté vált, „10 ezer óra szabály” elmélet, amit a továbbiakban szintén félreértelmeztek, így keletkezett a közhiedelemben egy olyan állítás: „Bármiben szakértőkké válhatunk, ha 10 000 órát foglalkozunk vele”. A félreértelmezés téziseit maga Anders K. Ericsson (2016) az alábbiak szerint ismerteti: a szakértővé váláshoz elengedhetetlen a szükséges kompetenciák megléte. 10 ezer óra gyakorlás során a fejlődés elérhető, de szakértővé csak akkor válhat az egyén, ha rendelkezik a szükséges készségekkel, illetve a 10 ezer óra egy minimális, hangzatos átlagszám, a szakértővé válás több tényező függvénye. A flow áramlatélmény alapú gyakorlás egyik képviselője Andreas Burzik. Burzik (2003) szerint a flow áramlatban való gyakorlásnak négy összetevője van. Hangszerrel való testi kontaktus (motorikus dimenzió), hangképzés, szép hangszín megkeresése (hallás dimenziója), motorikus tevékenység könnyed megvalósításának, módjának megtalálása (kinesztetikus dimenzió), darab folyamatos, könnyed játékmódjának megtalálása. Eve Newsome (2013) módszere a következőt javasolja: minden gyakorlást flow-bemelegítéssel kell kezdeni, melynek a legfontosabb összetevői a hangképzés, hangszerrel való együtt mozgás (kényelmes pozíció megtalálása), könnyű gyakorlatokkal való bemelegítés. Sabahat Burak (2014) a gyakorlás - flow közötti kapcsolatot vizsgálta: azok, akik egy vagy kevesebb órát gyakoroltak: kevesebb flow, több antiflowt éltek át, mint akik legalább három órát töltöttek gyakorlással. Megállapította: a kevés gyakorlás oka a feladás. Barbara S. Fritz és Andrea Avsec a flow - jóllét kapcsolatát vizsgálták a zenész növendékek körében. Arra az eredményre jutottak, hogy a flow egyes elemeinek teljesülése pozitív hatással vannak a jóllét megélésére, növelik annak elérését, megélését. Lusca (2014) arra volt kíváncsi, hogy milyen mértékű flowt élnek át a zenét tanuló növendékek vizsgakoncert során. Arra az eredményre jutott, hogy a kutatásban részt vevők flow állapotba kerülnek, és a teljesítmény szintje egyenesen arányosan korrelál a flow állapot mértékével.

Zeneművészet - flow áramlatélmény kapcsolata

Csíkszentmihályi (2007) a flow és zene kapcsolatát a zene befogadása területén vizsgálta. Arra kereste a választ, hogy mikor kerül magasabb szinten a zenét hallgató személy flow állapotba: abban az esetben, ha otthon hallgat zenét felvételtől, vagy abban az esetben, ha élőben, a művészt látva-hallva hallgatja a zenét. Az eredmények szerint az utóbbi eredményez nagyobb mértékű flow áramlatélményt.

A flow áramlatélmény kialakulásánál fontos szerepet tölt be, hogy milyen személyiségjegyekkel rendelkezik a flowt átélő személy. Az autotelikus személyiségjegyekkel rendelkezők képesek legmagasabb szinten flow áramlatélményt átélni, míg az anhedómiában szenvedők a legkevésbé, továbbá gátolja a flow létrejöttét a lelki entrópia (Csíkszentmihályi, 2007).

A zenészek személyiségének vizsgálatára Cattell 16 faktoros modellje alkalmazható leginkább. Az első, zenészek személyiségét vizsgáló vonáselméleti kutatás Catell kollégája, Anthony Kemp (1996) nevéhez fűződik. Kutatási eredményei a következők voltak: a zenészek kimértebbek, magas szintű absztrakciós képességgel rendelkeznek. Magas az érzékenység, önállóság faktora, továbbá perfekcionizmus, célorientált, rendezett viselkedés jellemző rájuk. Motiváltak a magas szintű mentális igénybevételre, sajátos érzelmkifejezésre való hajlam jellemzi őket. Személyiségük egyik legáthatóbb jellemzője a szorongás. A „Big Five” elmélet tükrében Kaufmann és Rowlings (2004) kutatási eredményeire alapozottan a vonósokra magasabb neurocitás jellemző a rézfúvós hangszerekkel szemben, a hangszeren játszóknál precízebbek a hangszeren nem játszóknál, magánénekeseknél. Lusca (2012) kutatási eredményei szerint a zenészekre magasabb fokú lelkiismeretesség, kíváncsiság, nyitottság és barátságosság jellemző. Az autotelikus személyiségjegyek szintén ezeket a tulajdonságokat tartalmazzák. Felvetődik a kérdés: a zenészek autotelikus személyiségjegyekkel rendelkeznek? A kutatásunk során készített életinterjúk alapján (lásd. eredmények) megállapítom: igen.

Külföldi kutatások bizonyították, hogy a flow élményen alapuló oktatás az autotelikus jellege okán növeli teljesítményt, a tevékenységgel eltöltött időt, és ezáltal nagyobb mértékű fejlődést tesz lehetővé (O'Neill, 1999; Bakker, 2005; Lusca, 2014; Bernard, 2009). Janurik Márta kutatása alátámasztotta, hogy a hangszeres órákon az általános iskolás, középiskolás gyermekek magasabb flow áramlatélményt élnek át, mint az általános iskolai, középiskolai órákon (Janurik, 2007).

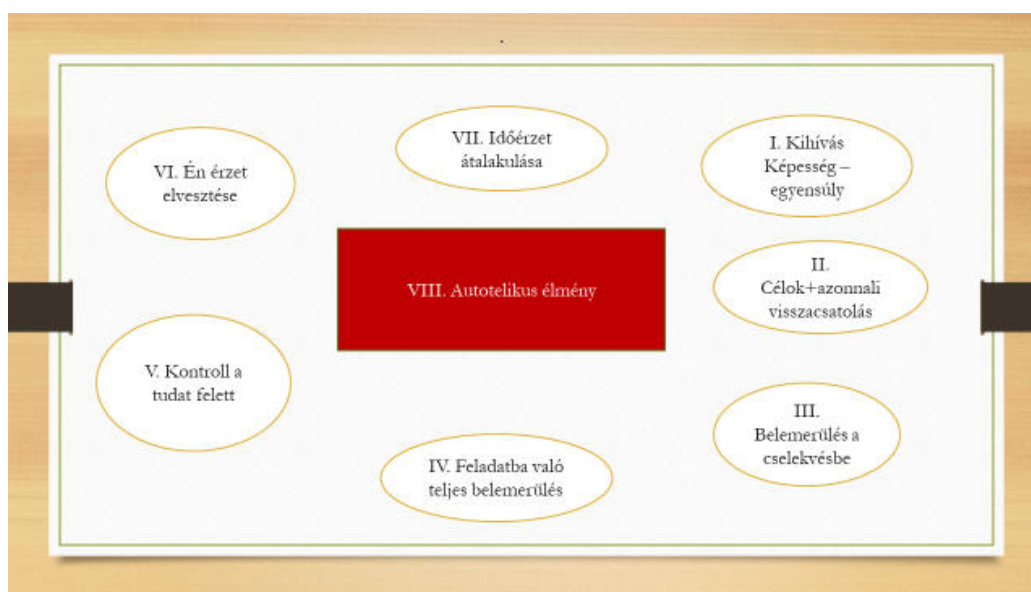
Arnold Bakker (2005) kutatásában megállapította: a zenepedagógusok flow élménye, állapota átragad a tanítványaikra is, ez azonban nem tudatosan történik. A visszacsatolás flow elem fontos részét képezi a nonverbális kommunikációnak, különösen a pszichiáterek, pszichológusok praxisában, pedagógiai folyamatokban (Csíkszentmihályi, 1997b; Bakker, 2005).

A kutatás menete

A kutatás résztvevői magyarországi szimfonikus zenekarban játszó/szólistaként koncertező klasszikus zeneművészek köre. A zeneművészek vizsgálata félig strukturált életútinterjúval történt. Az alanyok a következő kezdőkérdést tettem fel: „Kérlek, meséld el zenei pályád alakulását kezdetektől napjainkig.” Az interjúban elhangzottak az alábbiak szerint kerültek validálásra: az életútinterjú során melyik flow elem került említésre az interjúalany által. Az interjú alaptétele: zenei életpálya, elért sikerek, a zenei pályán tapasztalt nehézségek háttértényezői. Az interjúalanyok nem kaptak tájékoztatást a kutatás címéről, céljáról a befolyásolás elkerülése okán. A kutatás célja, a flow áramlatélmény elemeinek ismertetésére az interjú után került sor. Az interjúban elhangzottak Schütze (1983) által megfogalmazott elvek és a flow áramlatélmény

elemeinek párhuzamba állításával kerültek feldolgozásra. Kutatásom felderítő jellegű kutatás, az általam kutatott területen Magyarországon nem történt korábban flow áramlatélmény elemekre konkretizált kutatás. Vizsgálati módszerem keresztmetszeti vizsgálat, több interjúalannal, de egy alannal csak egy alkalommal készült interjú. Mintavételi eljárásom a maximális stratégia elvét követve lett kidolgozva kizárólag a klasszikus zenei pályát befutott zeneművészekkel készült interjú.

A kutatás eredményei



Az életútinterjúkon elhangzottak alapján a zeneművészeknél a kihívás - képesség egyensúlya - I. elem - a kezdeti sikerekben - tehetségesebb, mint más növendék - az elért versenyeredményekben jelent meg. „... Szerintem ez kikerülhetetlen egy fiatal muzsikuszámára, ugyanis akkor találkozik azzal a közeggel, akikkel majd fel fog nőni. ... motivációt is ad, nemcsak a díjazás, hanem a mindennapi gyakorláshoz hozzá tesz.” (J). A versenyzésben a kitűzött célok és visszaigazolások - II. elem - is megjelennek „Maga egy kitűzött cél, egy kitűzött határidő. Maga a versenyzés emiatt számomra egy jó dolgot jelentett”. (J), „ ... hetedikben volt az első olyan visszaigazolás, az újra egy megyei verseny volt ugye 4 év után, amit megnyertem, és ott akkor azt eldöntöttem, hogy én már pedig ezt szeretném csinálni. (B.) Igénylik a nehezebb feladatokat, amelyeknek teljesítését folyamatos gyakorlással érnek el. „... egyre nehezebb, meg nagyobb darabokkal kellett megismerkedni... zongoratechnikát is fejleszttem. (Gy). „feladni soha nem adtam fel semmit, és hogyha volt is valami kudarc az életemben, akár középiskolában, akárhol, akkor mindig úgy fogtam fel, hogy én akkor is xy vagyok, és akkor is meg fogom mutatni mindenkinek, hogy velem ne packázzanak.” (Z.) A kudarcok okaként az elhanyagolt gyakorlást, és nem a képességek hiányát - nem megfelelő szintjét - említették. „ egy idő után, ha nincs beletett energia, és szorgalom,

és gyakorlás és erő, energia, akkor ez egyszer úgy is kibukik, és igazából nem lesz az egészből olyan, amit esetleg szeretne az ember." (B.) „... a gyakorlásom össze-vissza volt, tehát hogy rendszertelen volt, és amikor egy zongoradarabhoz hozzányúltam, ez a türelmes, ütemenkénti kidolgozás az hiányzott. Le volt játszva, de nem volt ott a minősége." (N). Céljaik között szerepel a folyamatos fejlődés, az újabb és újabb versenyeken való részvétel. „ kell valami cél... mindig koncerteztünk, tanszakiztunk. „... járok a mai napig próbajátékokra, és versenyekre, mert most már öregszenek én is, 30 év a felső korhatár általában, úgyhogy amit lehet, azt kihasználom, hogy addig is legalább motiváljam magam." (Z.) Míg pályájuk kezdetén a visszajelzést tanáraiktól kapták „ ... akkor az ottani tanárom, aki igazából a mai napig kíséri az utunkat, karrierünket, igazából ilyen második apaként funkcionál mindannyiunk életében..." (J). „... nagyon sokszor lehet jót tanulni jó tanároktól, valamint a rossz példa is példa, és nagyon sok mindent tanultam abból, miközben a tanári szakra jártam a hospitálások alatt, és a tanítások alatt fogalmazódott meg bennem az a tény, hogy a más játéknak a reflektálása mennyire éles tükröt tud adni". (J). „... megtanította ugye azt is, hogy hogy kell gyakorolni." (Gy). Igényelték, pályájuk előrehaladtával visszajelzésként egyre inkább saját maguk által felállított mérce elérése - el nem érése jelent meg. „... mert igazából a zenei fejlődés az egyedül saját magamon múlik, nem múlhat másokon, hanem addig van fejlődés, amilyen mélyre én hajlandó vagyok belemenni". (Gy). Fontosnak tartják a tudatosság szerepét, amely mind a darabok kellő ismeretére, mind a gyakorlás helyes módszertanának kialakítására érvényes. „...sok zongoristán azt látom, hogy a szép hanggal sokszor hazudnak. Megvan az elkápráztatás, az elbűvölés, rengeteg versenyen is tapasztaltam elsődíjasoktól, de nem volt egyszerűen igaz az, amit játszott, mert egyszerűen a tartalom nem erről." (Gy). „... fejben sokkal jobban kellett az egészre odafigyelni, meg tudatosítani azt, amit csinálunk". (N) „... nem is annyira rossz dolog ez a gyakorlás, és teljesen megfogott ez az egész" (Z.) A zene anyaga által kontrolláltak (III., IV. elem), amely automatikusan kizárja őket a külső zavaró tényezőkből (5. elem) magával ragadja én szerkezetüket (VI. elem) és megszünteti az időérzetüket (VII. elem). „... nem kellett gondolkodni azon, hogy most Úristen mi után mi jön, és akkor ilyen görcsösen eljátszani." (Z.) „... annyira elmélyülök a saját dolgaiban, hogy észre se vettem, hogy lement a koncert, egyszer csak így vége lett... valószínűleg a koncentráció miatt, hogy ennyire elvette minden más energiámat." (Z.)

„Leírhatatlan érzés" szavakkal fogalmazták meg, írták le, milyen érzés számukra a színpadon lenni. „Amikor színpadon vagyunk és zenélünk, akkor visz magával a lendület, a közönség, a minden". (Z). „Nekem a legnagyobb hatás mindig az ilyenfajta sodródások jelentették". (Gy). „ Amikor színpadon zongorázok, akkor szabadságot érzek." (N.) „óvodás koromban még nagyon élveztem, hogy kiállhatok a színpadra, ott tapsolnak" (Z.) „ akkor szokott gyomorgörcsöm lenni, amikor még nem megyek fel a színpadra. Amint felmegyek a színpadra, ez így elmúlik valahogy". (Z.) Egy interjúalany az isteni jelenlétet is említette, amelyben ő a közvetítő Isten és közönség között a zenélés által. „...hogy a zenét én úgy látom, mint egy

olyan szellemi közeg, ami láthatatlan, és hatással van az emberekre nagyon ...Alapvetően ez is nálam így valahogy Istennel kapcsolatos." (Gy). A gyakorlást nem kötelező feladatnak, hanem egy olyan szertartásnak tekintik, amelynek során csakis ők és a hangszerük - zenélés létezik. „... előtérbe került a saját hangszeres játékom, a saját készségeimnek a fejlesztése, és erre volt időm is, és így mindennap ajándék volt a gyakorlás”. (J). „ ... olyan szintű gyakorlásokat tudtam csinálni, hogy csak azzal foglalkoztam, csak arra figyeltem.” (B). Mindegyikük zenélne akkor is, ha nem kapna érte fizetést, elismerést, és amennyiben nem veszik kézbe a hangszerüket, átlagosan egy-két hét elteltével megjelenik a hiányérzet a zenélés iránt (7. elem). „ a három hónap alatt kétszer fordult elő, hogy nem vettem elő a hangszeret, de az is inkább tudatos pihenés miatt.” (J). „...Két hét mindennemű gyakorlás nélkül az már sok.” (Z). „Egy-két hét talán volt, de az jó is volt arra, hogy kicsit jobban újra kiéhezni a zenélésre.” (Gy). „...Egy-két nap kihagyás az már olyan visszaesést tud szerintem például nekem okozni”.(B.) „... a kihagyás az csak bizonyos esetekben visz előre, és ha nem indokolt, akkor inkább nem azt választja az ember, hanem legalább egy befújással megkoronázza az aznapot is.” (B). A karantén alatt is zenéltek, amikor sem fellépések, sem zenekari próbák nem voltak. Egyesek az általuk legjobban kedvelt darabokat gyakorolták, mások direkt a korábban tanultaknál nehezebb darabokat választottak az önmagáért való önfejlesztést központba állítva. A zenélést autotelikus élményként élik meg. „... hogy ezt én teljes szívemből élvezem, és teljesen elsöprően tudtam játszani, mert nem kellett gondolkodni azon, hogy most Úristen mi után mi jön, és akkor ilyen görcsösen eljátszani.” (Z.) „Amikor színpadon vagyunk és zenélünk, akkor visz magával a lendület, a közönség, a minden...” (J.) „... és rájöttem, hogy egy operában az életemet el tudnám tölteni. Az a fajta zene, és azok a fajta impressziók, amik ott jönnek, és azokat a zenét játszani, az valami csoda.” (Z.) Az interjúkon elhangzottak alapján megállapítom az alábbi állítás - „A zeneművészek pályájuk során megélik a flow áramlatélmény 7+1 elemét” - bizonyíthatóságát.

Konklúzió

A meginterjúvált zeneművészek maguk is voltak egykor zenét tanuló kisgyermek, nehézségekkel megküzdő kamaszok és a jelenkor, a mindennapi élet kihívásaival megküzdő zeneművészei. Az interjúkból kiderült, az életpályájuk nem volt nehézségektől mentes, és mindennapjaik sem azok, ám ami megkülönbözteti őket más emberektől az a kitartás, az egytől egyik mindegyikük által említett belső motiváció a zenélés iránt.

Irodalomjegyzék

- Bakker, A. B. (2005). Flow among music teachers and their students. The crossover of peak experiences. *Journal of Vocational Behavior*, 66 (1), 26-44.
- Burak, S. (2014). Motivation for Instrument Education: A Study from the Perspective of Expectancy-Value and Flow Theories. *Eurasian Journal of Educational Research*, 55, 123-136.
- Burzik, A. (2003). *Üben im flow - Eine ganzheitliche Übemethode*. [Referátum]. Hannover: Hannover Congress Centrum, 9-11 Mai 2003.
- Csíkszenhtmihályi, M., & Robinson (1990). *The art of seeing. An interpretation of the Aesthetic Encounter*. Los Angeles: Getty Center for Education in the Arts.
- Csíkszentmihályi, M. (1975). *Beyond boredom and anxiety*. San Francisco; Washington; London: Jossey-Bass Publications.
- Csíkszentmihályi, M. (1997a). *Flow - Az áramlat. A tökéletes élmény pszichológiája*. Budapest: Akadémiai.
- Csíkszentmihályi, M. (1997b). *Tehetséges gyerekek*. Budapest: Libri.
- Csíkszentmihályi, M. (2007). *A fejlődés útjai. A flow folytatása*. Budapest: Libri.
- Ericsson K. A., & Pool, R. (2016). *Peak. How to master almost anything*. Boston: Houghton Mifflin Harcour.
- Ericsson K. A., & Krampe, R. Th. (1996). Maintaining Excellence: Deliberate Practice and Elite Performance in Young and Older Pianists. *Journal of Experimental Psychology*, 125 (4), 331-359.
- Ericsson, K. A., Krampe, R. Th., & Tesch-Romer, C. (1993). The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance. *Psychological Review*, 100 (3), 363-406. DOI: <https://doi.org/10.1037/0033-295X.100.3.363>
- Fritz, B. S., & Avsec, A. (2007). The experience of flow and subjective well-being of music students. *Horizons of Psychology*, 16 (2), 5-17.
- Gladwell, B. M. (2008). *Outliers. The story of succes*. New York: Little Brown & Co INC.
- Janurik M. (2007). Zenetanulással a restség ellen. Flow, apátia, unalom és szorongás a zeneiskolai órákon. In Gévay G. (szerk.), *Tunyaság - restség* (pp. 14-29). Szeged: Szegedi Akadémiai Bizottság.
- Kaufmann, L., & Rawlings, D. (2004). The role of personality and musical experiences in shaping music students' intentions to become performers. In *ICMPC8 - 8th International Conference on Music Perceptio & Cognition*. Evantson.
- Kemp, A. (1996). *The musical temperament. Psychologie and personality of musicians*. Oxford: Oxford University Press.
- Kodály Z. (1954). *Ki a jó zenész?* Budapest: Zeneműkiadó.
- Lusca, D. G. (2012). Personality Traits and Music Performance Level of Undergraduate Students. In *Conference on Latest Advances in Acoustics and Music*.
- Lusca, D. G. (2014). The Relationship between Flow and Music Performance Level of Undergraduates in Exam Situations. In *The Effect of Musical Instrument. Global Conference on Contemporary Issues in Education*. Las Vegas, USA.
- Newsome, E. (2013). The flow state and music performance. A guide for musicians. *Oktatási és Kulturális Közöny*, 7 (16).
- O'Neill, S. (1999). Flow Theory and the Development of Musical Performance Skills. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 141, 129-134.
- Schütze, F. (1983). Biographie for schung und narratives Interview. *Neue Praxis*, 13 (3), 283-293.

Újszerű tanórai tanulási környezet, avagy „hozd magaddal a saját eszközöd”

Spiczéné Bukovszki Edit

Fényi Gyula Jezsuita Gimnázium és Kollégium, Miskolc

bukovszki.edit@jezsu.hu

A digitális eszközökkel történő tanítás-tanulás részese lett az iskolák mindennapjainak a világjárvány egyik következményeként. Az iskolai élet minden szereplője elsajátította az on-line térben megvalósuló oktatáshoz szükséges készségeket és képességeket. Ez az elsajátítási folyamat különböző mértékben volt sikeres és eredményes, de azt, hogy lehetséges, azt ma már senki nem vitatja. A digitális oktatásnak többé már nem a léte vagy létjogosultsága a kérdés, hanem a mértéke és minősége. Számos szakmai fórum foglalkozik a digitális eszközök használatának tapasztalataival, az on-line oktatás hatásainak vizsgálatával is. Jelen tanulmány célja egy iskolai digitális pilot program kutatási eredményeinek bemutatása.

A COVID járvány időszakában olyan mértékű tudás és tapasztalat halmozódott fel a nyolcosztályos gimnáziumunkban, amelyet semmiképpen nem akartunk kiaknázatlanul hagyni a hagyományos jelenléti oktatáshoz történő visszatérés után sem. Kíváncsiak voltunk arra, hogy az on-line oktatás pozitív eredményei - pl. a digitális készségek fejlődése, az egyéni tanulási utak bővülő lehetőségei, a szociális és tanulási készségek hátrányainak kompenzációja vagy a tehetséggondozás - hogyan ültethetők át a digitális eszközök tervezett és rendszerszintű tanórai használatának bevezetésével. Az iskolavezetés és az iskolában működő digitális munkacsoport döntése alapján pedagógiai kísérletet indítottunk az egyik hetedik évfolyamos osztályunkban: oktatási rendjükbe bevezettük a saját digitális eszköz tanórai használatát. A „digitális osztály” működésének tapasztalatai alapján idén már az egész évfolyam saját laptoppal vesz részt az oktatásban. Ennek a pedagógiai kísérletnek az egymásra épülő fázisait szeretném bemutatni: pedagógiai tervezés és célok megfogalmazása; technikai háttér és eszközbeszerzés; tanárok képzése, diákok felkészítése és szülők bevonása; monitorozás és értékelés; módosítások; eredmények és tanulságok. A pedagógiai kísérlet elméleti hátterét a „BYOD: *bring your own device* azaz *hozd a saját eszközöd*” néven ismert és számos országban alkalmazott oktatási módszer szolgáltatta.

A pilot program indításakor a hipotézisek a következők voltak: a saját digitális eszköz tanórai használata pozitívan befolyásolja a tanítás-tanulás minőségét, nagyobb tanulói bevonódást eredményez, hozzájárul a motiváció növeléséhez és fejleszti az önálló tanulásra való képességet. A tanárok oldaláról módszertani megújulást és szakmai fejlődést feltételeztünk. Az alkalmazott kutatás jellegéből adódóan a folyamatot kvalitatív és kvantitatív adatok gyűjtésével folyamatosan kísértük és az eredményeket leíró statisztika és kvalitatív elemzés módszereivel

feldolgoztuk. A kutatási eredmények bemutatása mellett a dolgozat kitér a releváns hazai és nemzetközi szakirodalom ismertetésére ezzel tágabb kontextusba helyezve a saját digitális eszközök tanórai használatának kérdését.

A 2020-ban világjárvánnyá váló COVID-19 betegség óriási hatással volt az oktatásra is. Mindennapjaink kötelező részévé vált a digitális eszközök használata, az on-line tér oktatási célú „felfedezése”. Az iskolabezárások időszakában a tanítási-tanulási folyamat szinkron és aszinkron módon a világhálóra tevődött át. A tantermen kívüli digitális oktatás - közkeletű kifejezéssel az on-line oktatás - eredményességéről és hatásairól eltérők a vélemények, de azt, hogy lehetséges és működőképes, azt ma már senki nem vitatja. A pozitív tapasztalatok és jó gyakorlatok továbbvitelének szándéka ihlette azt a kísérleti programot, amelynek kutatási eredményeit a dolgozat ismerteti.

Az oktatásban poszt-covid hatásként elnevezett jelenséget több hazai és nemzetközi tanulmány elemezte. Általánosan megfogalmazott vélemény, hogy mind a tanárok, mind a diákok digitális készségei fejlődtek (Bartal & Kolacsek, 2021). Az UNESCO erre a célra kialakított szakértői bizottsága többek között kiemeli a tanári együttműködés és a tanári hivatás jelentőségének felértékelődését, mint a pandémia időszakában zajló oktatási folyamatok egyik következményét (UNESCO, 2020). Ugyanezen tanulmány másik megállapítása, hogy az oktatás résztvevőinek hozzáférést - lehetőség szerint általános és ingyenes formában - kell biztosítani az on-line elérhető tartalmakhoz és a szükséges digitális eszközökhöz annak érdekében, hogy a szociális, gazdasági és eltérő földrajzi helyzettől függetlenül is biztosítható legyen a magas minőségű oktatás mindenki számára. Noha ettől a remélt állapottól még messze vagyunk, a célkitűzéseinkben kell, hogy szerepeljen ez a törekvés. További szakirodalmak érvelnek amellett, hogy a COVID utáni időszak tanterveinek is át kell alakulniuk csakúgy mint a pedagógiának: egy rugalmas, adaptív, diákközpontú, kutatás-alapú célirányos rendszerre van szükség, amely kihasználja a szinkron és aszinkron oktatás lehetőségeit is (Zhao & Watterston, 2021).

Tervezés és pedagógiai célok kitűzése

A mi nyolc,-és négyosztályos formában működő egyházi gimnáziumunk is nagyon sok tapasztalatot szerzett az on-line oktatás időszakai alatt. A pozitívumokat szeretnénk volna átmenteni a jelenléti oktatás időszakába is. Azt tapasztaltuk, hogy a digitális eszközök használata kifejezetten sok lehetőséget biztosít a következőkre:

- digitális írástudás fejlődése
- egyéni tanulási utak bővülése
- differenciálás, tehetséggondozás, felzárkóztatás lehetőségeinek bővülése
- tudatos, tanulási célra történő médiahasználat fejlesztése
- motiváció, bevonódás elősegítése
- tanulói felelősség és autonómia növelése

Mindezek alapján a következő célt fogalmaztuk meg a magunk számára: a digitális oktatás pozitívumait felhasználva, a hagyományos módszerek mellett, azokkal megfelelő egyensúlyt tartva, digitális pedagógiai módszereket és info-kommunikációs technológiai (IKT) eszközöket próbáljuk alkalmazni a tanórai keretek között is. Döntésünket motiválta az a felismerés, hogy pedagógiai-módszertani paradigmaváltás szükséges annak érdekében, hogy diákjainkat minél jobban felkészítsük a munkaerőpiaci helytállásra a digitális jártasság terén jelentkező elvárások teljesítésére (IVSZ, 2015). Ennek megfelelően az egyik hetedik évfolyamos osztályunkat ún. digitális osztálynak neveztük el, mert ebben az osztályban minden diák (34 fő) saját lappal vett részt a jelenléti oktatásban. A digitális osztály megszervezését hossza tervezés, egyeztetés és felkészülés előzte meg. Egyeztetés történt a szülőkkel, a tantestületben és az iskolavezetés szintjén is. A tantermen kívüli digitális oktatás során már kialakítottunk egy digitális munkacsoportot, amelynek feladata volt az on-line oktatás technikai, módszertani és egységes pedagógiai keretrendszerét kidolgozni, azt felügyelni, működését segíteni. Most ez a munkacsoport - az időközben felhalmozódott tudást felhasználva - megkezdte a digitális osztály kialakításának előkészítését. A területek, amelyeken döntéseket kellett hozni:

Milyen eszköz legyen? Ki és hogyan intézi a beszerzést? Milyen módszertani képzések szükségesek a tanárok és diákok számára? A pénzügyi feltételek vizsgálata mellett a biztonságos működtetés technikai feltételeit is meg kell teremteni: wi-fi ellátottság, eszközök iskolai tárolása, használati szabályok (GDPR és internet biztonság). Milyen elméleti és gyakorlati felkészítés szükséges a diákoknak és a tanároknak?

A döntéselőkészítés során kutatást végeztünk arra vonatkozóan, hogy milyen tapasztalatok halmozódtak fel a BYOD (bring your own device) azaz a „hord a saját eszközöd” módszertannal működő oktatási színtereken (Molnár et al., 2013). A saját eszköz használatának lehetővé tétele először az üzleti életben terjedt el, aztán megjelent az iskolákban is. A diákok saját eszközeiket jól ismerik, tudják, hogy mely alkalmazások vannak telepítve és ez a tény megkönnyíti a tanórai használatot. Rendszerezve tárolhatják és menthetik saját anyagaikat a saját gépükön, így az bárhol, bármikor hozzáférhetővé válik számukra. A diákok a kiadott feladatot saját tempójukban oldják meg, és tudnak on-line forrásokat használni (on-line szótárak, térképek, szöveggyűjtemények, adatbázisok, bonyolult kísérletek videóí, szimulációk, tanulást és elmélyítést segítő alkalmazások stb.) Lehetőség van a differenciálásra: dúsítás és gazdagítás a tehetségeseknek, igény szerinti gyakorlás a lemaradóknak ugyanabban a tanórai időkeretben. Nyilvánvaló, hogy több egyéni tanulási útvonal áll a diákok rendelkezésére, a tanulási folyamatért nagyobb felelősséggel tartoznak és a döntési lehetőségek növelik az önszabályozás, önhatékony és autonómia képességét. A diákok számára a digitális eszközhasználat általában motiváló, élményszerű és növeli a tanórai bevonódás mértékét (Harris, 2016).

A tanárok számára a tanórán használható eszközök új lehetőségeket kínálnak az azonnali visszajelzés adására, új munkaformák (pl.közös

dokumentum egyidejű elkészítése) kipróbálására, az ellenőrzés-számonkérés-értékelés újszerű formáinak alkalmazására (Kis-Tóth et al., 2014).

A szakirodalomból és személyes tapasztalatokból ismert tény, hogy a tanárok attitűdje a digitális eszközök használatához nem egységes (Buda, 2017). Vannak olyanok, akik idegenül mozognak a digitális világban és vannak olyanok is szép számban, akik szívesen kísérleteznek, sajátítanak el új ismereteket ezen a területen is. Nem kérdés, hogy minden innováció és változás a tanárok hozzáállásán, támogatásán és a megvalósításhoz szükséges képességeik meglétén áll vagy bukik. A tanári aggodalmak között előkelő helyen szerepel a diákok túlzott eszközhasználata miatti félelem, a képernyőfüggőség kialakulásának veszélye és a kézírás háttérbe szorulása.

A projekt feltételrendszerének kidolgozása

Az eszközök beszerzése során felújított, hároméves garanciával rendelkező laptopokat rendeltünk az alábbi rendszerkövetelményeknek megfelelően: Intel i5/m5 processzor, 4GB RAM, minimum 120 GB SSD merevlemez és érintőkijelző. A szülőknek kétféle pénzügyi konstrukciót ajánlottunk: teljes vételár kifizetése vagy havi kamatmentes részletfizetés. A második pénzügyi konstrukcióhoz a hitelt az iskola költségvetéséből biztosította. Az iskolai rendszergazda telepítette a gépekre a jogtiszta szoftvereket és egy osztálytermi felügyelő alkalmazást. Ennek segítségével a pedagógus számára lehetővé válik, hogy figyelemmel kísérje mely oldalakat és alkalmazásokat használnak a diákok. Zárható, töltésre alkalmas áramforrásokkal felszerelt szekrényeket alakítottunk ki, hogy a laptopok biztonságosan tölthetők és tárolhatók legyenek. Diákok számára használható wi-fi rendszer került kialakításra és figyelmet fordítottunk az Internet biztonságra (tűzfal, MAC címek szűrése).

A digitális osztályban tanító pedagógusok számára továbbképzéseket szerveztünk, amelyek során kiválasztottuk a közösen használt alkalmazásokat és tanulási keretrendszereket (Google Classroom). Az alkalmazások kiválasztásánál a pedagógiai célnak való megfelelés, az interdiszciplináris használati lehetőség, az ingyenesség és a könnyű használat voltak a szempontok.

A diákok számára a tanév első két hetében a digitális tanulásmódszertan elsajátítására fordítottuk az időt: digitális jegyzetelés, felhőtárhelyek használata, gondolattérképek készítése, filmvágás, felvétel- és prezentációkészítés, internetbiztonság. Megtanulták használni a tanulást segítő alkalmazásokat (GC, Quizlet, Quizzeq, NKP on-line stb.)

A projekt követése és eredményei

A digitális osztályban zajló oktatási-tanulási folyamatot kiemelt figyelem kísérte. A diákok körében kérdőív, interjú formájában végeztünk monitorozást. A tanárokkal fókuszcsoportos megbeszéléseken értékeltük a tapasztalatokat, bemutató foglalkozásokat tartottak és műhelymunka formájában került sor a jó gyakorlatok cseréjére. Szintén vettünk fel kérdőíves adatokat és óralátogatásokat is végeztünk. A laptopok tanórai használatának célját tekintve leginkább dolgozatírásra, önálló kutatómunkára, képek/szemléltető anyagok megtekintésére, jegyzetelésre és játékos feladatok megoldására használják az eszközt. A tanórai laptophasználat mértékét megfelelőnek ítélik (kivéve történelem óra, ahol kevésnek tartják). Arra a kérdésre, hogy tanulásukat mennyire segíti az eszközhasználat 87%-uk nyilatkozott úgy, hogy segíti, 23% szerint nem befolyásolja. Tantárgyi összevetésben matematika, földrajz, informatika és angol nyelv tantárgyakból ítélték úgy a diákok, hogy tanulásuk eredményesebb. Magyar és történelem tantárgyból az eszközhasználat nem befolyásolta az eredményességet. A tanórai laptophasználat és a hagyományos módszerek aránya 30%-70%. A laptophasználat előnyeként fogalmazták meg a diákok, hogy nem kell minden könyvet elcipelniük és könnyebb lett a táskájuk.

A tanárok a munkájukat nehezítő körülményként értékelték, hogy a diákok az egyéni munka során a közösségi média felületeket használták, valamint engedély nélküli hang és videó felvétel készítésére is használták a laptopjukat néhány esetben. A tanórákra történő felkészülés idejét egyértelműen hosszabbnak ítélték a digitális osztály esetében. A pedagógiai célok megvalósítása tekintetében az eredmények nem egyértelműen pozitívak. Az olyan 21.századi készségek fejlesztésére, mint az együttműködés, kreativitás, projektmunka nem sikerült kihasználni a laptopokat a tanórán. A tanárok szerint ennek magyarázata elsősorban az időhiány és a digitális módszertani hiányosságok.

A pedagógusok eltérő mértékben használták ki a digitális eszközök nyújtotta lehetőségeket, választásaikban nagy egyéni eltéréseket tapasztaltunk. Csak az a módszertani megoldás vált a tanulás-tanítás szerves részévé, ahol az eszközhasználat egy jól kiválasztott pedagógiai célt szolgált. A tanórai eszközhasználat nagyfokú tanári együttműködést igényel. Az elkészített tananyagok megosztása, a diákok közös felkészítése és a projekt egyeztetések során a pedagógusok munkájukat a szokásosnál jobban igyekeztek összehangolni. Ahhoz, hogy a digitális osztály projekt eredményeit objektíven tudjuk megítélni szükségesek további mérések és vizsgálatok. Egyelőre úgy ítéltük meg, hogy az előnyök, amelyek a diákoknál jelentkeznek -elsősorban a motiváció, bevonódás, tanulói autonómia területén - felülmúlják a nehézségeket. A programot a másik két párhuzamos osztályra is kiterjesztve, egy egész évfolyammal folytatjuk a pedagógiai kísérletet. Továbbra is annak a célnak a megvalósításához keressük az utakat, hogy diákjainkat innovatív, 21. századi módszerekkel (projektpedagógia, kutatás-alapú tanulás, digitális kultúra, korszerű

értékeléspedagógia) készítsük fel az önálló tudásépítésre, önszabályozásra, kritikus gondolkodásra és élvezetes, eredményes tanulásra.

Irodalomjegyzék

- Bartal O., & Kolacsek S. (2021). Post-Covid hatás az oktatásban. *Gradus*, 8 (3), 11-18.
- Buda A. (2017). Hatottak-e az IKT eszközök a pedagógusok munkájára? *Educatio*, 26 (2), 216-229.
- Harris, J. L. (2016). One to One Technology and its Effect on Student Academic Achievement and Motivation. *Contemporary Educational Technology*, 7 (4), 368-381.
- IVSZ (2015). *Az iskolai digitális oktatás megújítási terve*. Letöltés <http://ivsz.hu/oktatas/digitalisoktatasi-kialtvany/> [2019.04.04].
- Kis-Tóth L., Borbás L., & Kárpáti A. (2014). Táblagépek alkalmazása az oktatásban: tanári tapasztalatok. *Iskolakultúra*, 24 (9), 50-71.
- Molnár P., Kárpáti A., Tóth E., & R. Tóth K. (2013). Az iskolai laptop-program keretében biztosított mobil számítógépek használata. *Iskolakultúra*, 23 (7-8), 61-83.
- UNESCO (2020). *Education in a post-covid world*. Letöltés https://en.unesco.org/sites/default/files/education_in_a_post-covid_world-nine_ideas_for_public_action.pdf [2021.01.10].
- Zhao, Y., & Watterston, J. (2021). The changes we need: Education post COVID-19. *Journal of Educational Change*, 22, 3-12. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10833-021-09417-3>

A megküzdés pedagógiája

A reziliencia jelentősége a jelenlegi helyzetben óvodás és kisiskolás korosztálynál

Erdei Róbert

**Tokaj-Hegyalja Egyetem Comenius Intézet, Sárospatak
Borsod-Abaúj-Zemplén Megyei Pedagógiai Szakszolgálat, Encs**
erdei.robert@unithe.hu

Az elmúlt két évben nagymértékű átalakulások voltak megfigyelhetők az oktatásügyben. A koronavírus világjárvány jelentősen befolyásolta a gyermekek és családok életét is, továbbá az intézmények működésére is komoly hatással volt. Már régebb óta közismert, hogy a fejlődést veszélyeztető rizikótényezők komoly nehézséget okozhatnak, akár az egyén szintjén, akár a család, az intézményes nevelés vagy a társadalmi szférában is. Az erre vonatkozó összefoglaló már több helyen is olvasható volt (Erdei, 2015, 2018).

A reziliens működés jelentőségét már számos alkalommal kimutatták, a koronavírus járvány megjelenése előtt is. A reziliencia jelentőségét a nevelés-oktatás folyamatában Podlovics (2021) is demonstrálta, aki szerint a reziliencia fejlesztése pedagógiai eszközökkel lehetséges. Ez pedig olyan lehetőséget biztosít a pedagógus számára, amely segítséget nyújthat a rizikóval szembeni megküzdésben, a fejlődési feladatokkal való sikeres megbirkózásban.

A pedagógiai köztudatban talán még nincs kellő erővel jelen a reziliencia koncepciója, pedig a jelen szituáció, a koronavírus járvány és annak a gyermekekre, családokra és oktatási intézményekre gyakorolt hatása egyaránt felértékeli ennek jelentőségét. Masten és Powell (2003) meghatározása alapján a rezilienciát két alapvető kritériummal írhatjuk körül, ezek az életben való megfelelő boldogulás és a legalább közepes mértékű rizikónak kitettség. Blaustein és Kinniburgh (2010) is kiemelik a sikeres alkalmazkodás fontosságát a reziliencia megjelenésében a fenyegető körülmények, nehézségek ellenére is. Masten 2001-es tanulmányában rámutatott a reziliencia hétköznapi és nem kivételes jellegére. Ez pedagógiai szempontból is különösen fontos, hiszen nem egy keveseket érintő vagy elvétve megjelenő jelenségről beszélünk tehát, hanem olyan működésmód érhető el a gyermekek rezilienssé tétele által, amely sokak számára nyújthat reményt.

A reményre pedig a jelen helyzetben mindenképpen szükség van. A rizikó elválaszthatatlan a rezilienciától, ahogyan azt a fogalom meghatározásánál is láthattuk, hiszen a reziliens működés megjelenésének feltétele a rizikónak való kitettség. Erre vonatkozóan alaposabban áttekintettem a fejlődési rizikó lehetséges megnyilvánulásait (Erdei, 2015), amely alapján látható volt, hogy a kockázatok az egyénen belül, a család struktúrájában és működésében, az oktatási-nevelési intézményekben, a tágabb közösségben, illetve akár osztársadalmi szinten is megjelenhetnek. Régóta ismert tény, hogy a rizikótényezők gyakran nem elszigetelten jelennek meg

a gyermek életében, hanem egyszerre több ilyen faktor hatásának is kitett lehet az egyén. Jenkins és Keating (1998), illetve Danis és Szilvási (2011) egyaránt hangsúlyozzák a rizikóindex jelentőségét. Ez arra utal, hogy minél több veszélyeztető tényező hatásának van kitéve a gyermek, annál nagyobb a negatív kimenetek kockázata. Ugyanakkor azt is fontos látni, amire Masten (2001) hívta fel a figyelmet: viszonylag nagy számú rizikótényező egyidejű jelenléte esetén is elképzelhető jó működés. Ehhez arra van szükség, hogy minél több védőfaktort és erőforrást tudjunk biztosítani a gyermek életében, amelyek lehetőséget teremthetnek a kockázati tényezőkkel való megküzdésre, azok hatásainak csökkentésére, módosítására.

A koronavírus által előidézett helyzet olyan új, eddig nem megszokott kombinációját hozta előtérbe a fejlődési rizikónak, amely eddig nem volt általánosan megtapasztalt, különösen nem a fejlett társadalmakban. A szakirodalom áttekintése azonban meglehetősen amivalens képet mutat. Számos tanulmányban rámutatnak azokra a nehézségekre és problémákra, amelyeket a járványügyi helyzet előhozott az oktatás-nevelés és a gyermekek fejlődése terén, míg több helyen is található olyan kutatási eredményekre utalások, amelyek a helyzethez való megfelelő és eredményes alkalmazkodásról, a nehézségekkel való többé-kevésbé sikeres megküzdésről számolnak be, amelyeket a reziliens működés jellemzőjeként írnak le.

Husztai (2021) azt találta Szabolcs-Szatmár-Bereg megyei mintán vizsgálva az online oktatás hatásait, hogy a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók sínylették meg leginkább a távolléti oktatásra történő átállást, az informatikai infrastruktúra korlátozott rendelkezésre állásával szoros összefüggésben. Gyakran kénytelenek voltak egyedül tanulni, ők érezték legkevésbé azt, hogy megfelelően haladtak volna előre a tanulóyaikkal, nehezebben értették meg a tananyagot, romlott a teljesítményük, illetve a digitális kompetenciáik sem javultak. Hasonló következtetésekre jutott Kende, Messing és Fejes (2021) kutatása is, azt találták, hogy az iskola által nyújtott szolgáltatások szegényesebbek a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók esetében, ráadásul ők a nyújtott szolgáltatásokat is kevésbé hatékonyan tudják igénybe venni.

Az oktatási esélyegyenlőtlenség a digitális oktatásra történő átállással Magyarországon nem csökkent, sokkal inkább nőtt, mutatnak rá Kende és munkatársai (2021). Ráadásul megítélésük szerint ennek hosszabb távú negatív következményei is várhatóak, például az évismétlők számának növekedésében vagy azok számának megugrásában, akik kihullanak az oktatási rendszerből.

A koronavírus járvány okozta lezárások, illetve a jelenléti oktatás hiánya számos területen éreztetik hatásukat, amint arra Coleman és munkatársai (2021) rámutatnak, így többek között az eleve kevesebb erőforrással rendelkező családok esetében megnövekedett a stressz mértéke, az oktatási esélyegyenlőtlenségek pedig felerősödtek. Erre magyarországi adatok is rámutattak (Kende et al., 2021). Ezen túl, a jelenléti oktatás hiánya felszínre hozott olyan problémákat is, mint a rendszeres iskolai étkezésekhez való hozzáférés ellehetetlenülése, az iskolaegészségügyi

ellátások elérhetetlensége, illetve az, hogy a tanulók nem tudtak közvetlen kapcsolatot fenntartani és interakciót folytatni pedagógusokkal, az oktatást segítő más szakemberekkel és az iskolai szociális segítőkkal. Fay és munkatársai (2020) kiemelik, hogy a közösség reziliens működésében az iskolák, oktatási intézmények több módon is fontos szerepet játszanak, például szociális szolgáltatásokat nyújtanak, az emberi fejlődést támogatják, gondoskodnak a gyermekekről, stabil munkahelyet biztosítanak az alkalmazottaknak, illetve a demokratikus szolidaritás bástyáiként is funkcionálnak. A hosszabb ideig tartó lezárások és a működés bizonytalanságai miatt azonban az oktatási intézmények azzal szembesültek, hogy a fent leírt szerepeket nagyon nehezen képesek betölteni.

Józsa és Pasztendorf (2021) kutatása rámutatott, hogy az online oktatás során az olvasás elsajátítása lassabban haladt az általános iskolát megkezdett gyermekeknél, ezen túl pedig az olvasási motivációjuk is csökkent összehasonlítva az osztálytermi oktatással. Engler, Markos és Dusa (2021) eredményei alapján a szülők otthonról történő munkavégzése negatívan befolyásolta a gyermekek online tanulását, mivel kevesebb lehetőség nyílt az ellenőrzésre és segítségnyújtásra. Józsa és Pasztendorf (2021) rámutatnak, hogy az iskola kezdeti szakaszában nélkülözhetetlen a szülők és a pedagógusok szoros együttműködése az eredményes előrehaladás érdekében a távolléti oktatás során.

Az UNICEF reziliens iskolarendszerek tervezésére irányuló dokumentuma (2021) ismerteti a járvány potenciálisan negatív hatásait az oktatási rendszerekre és az oktatás eredményességére vonatkozóan mind rövid, mind hosszú távon. Feltételezik, hogy az elszenvedett időbeli veszteség a járvány okozta lezárások miatt 0,3-1,1 év között lehet (lásd még Azevedo et al., 2021), a járvány hatása aránytalanul súlyosan érinti a leghátrányosabb helyzetű csoportokat, valamint a tanulás terén, a képességek megszerzése terén elszenvedett veszteség hosszú távon hozzájárul a GDP csökkenéséhez is.

Pozitív példák is akadnak. Antoniou, Palivakou és Polychroni (2021) azt találták görög mintán végzett vizsgálatukon, hogy a gyermekek nagyobb mértékű rezilienciát mutattak, illetve könnyebben voltak képesek a serdülőkkel és felnőttekkel szemben alkalmazkodni a megváltozott életkörülményekhez, mint például a szabályok szigorú követése, illetve a korlátozó intézkedések. Ez betudható annak is, hogy kevésbé képesek a vírus által jelentett rizikót és nehézségeket teljes mértékben felfogni. Bencéné Fekete (2021) kutatása során azt találta, hogy az online oktatás során a szülők többségének megítélése szerint a kisiskolás gyermekek sikeresen teljesítették a tanulmányi célokat, annak ellenére, hogy 74%-uk nem használt digitális eszközöket.

A tanulóknál, akik potenciálisan nehézséggel küzdenek a hagyományos iskolai keretek között, kifejezetten jó hatású is lehetett a karantén alatti otthoni tanulás, mivel így képesek lehettek a saját tempójukban haladni, rugalmasabban és kitartóbban foglalkozni a feladataikkal, továbbá az énhatékonyságuk is nagyobb mértékű lehetett (Antoniou et al., 2021).

A pedagógiai szakszolgálatokban a szűrővizsgálatok folyamatosan, általában a tanév elején végzett tevékenységek. Több szempont szerint végezhető, de jelen esetben az öt évet betöltött óvodások és az első osztályos általános iskolások körében végzett vizsgálatok eredményeire fogok koncentrálni. Mi, a Borsod-Abaúj-Zemplén Megyei Pedagógiai Szakszolgálat Encsi tagintézményének munkatársai ezeket a szűréseket végezzük már évek óta a nevelési tanácsadás szakfeladaton belül. A szűrővizsgálatok alapvetően prevenciós funkcióval is bírnak, azonban a legfontosabb feladatuk számunka mégis a fejlesztésbe bevonható gyermekek körének kijelölése. Az MSSST szűrés során az 5 és 6 éves óvodások körében a tanulási zavarra való veszélyeztetettséget mérjük fel, a motoros működések, a vizuo-perceptuo-motoros és nyelvi készségek vizsgálata alapján (Zsoldos & Sarkady, 2001).

A szűrővizsgálatokat a kollégák minden tanév során több százas mintán végzik el, így a kapott adatok elég nagy számúak, egyetlen tagintézmény esetében is. Noha nem tekinthető a felhasznált minta reprezentatívnak, de arra mindenképpen alkalmas, hogy valamilyen tendenciát megjelenítsünk általuk.

A szakszolgálatunkban végzett szűrővizsgálatok eredményeit a 2018-19-es, a 2019-20-as, a 2020-21-es és a 2021-22-es tanév vonatkozásában hasonlítom össze. Így elmondhatjuk, hogy két koronavírus-mentes év adatai vethetők össze két olyan évvel, amelyre erősen rányomta a bélyegét a járvány. A 2018-19-es tanévben összesen 619 gyermek vett részt MSSST vagy első osztályos szűrővizsgálaton. Közülük 260 gyermeket javasoltak a kollégák fejlesztésre, illetve 34 gyermeknél javasolták további, teljes körű vizsgálat elvégzését a szűrővizsgálaton nyújtott nagyon gyenge teljesítmény miatt. A teljes körű vizsgálat elvégzésének szükségességét az indokolja, hogy felmerülhet valamilyen súlyosabb probléma lehetősége, mint a sajátos nevelési igény felmerülése. A 260 gyermek a teljes szűrt populáció 42%-át teszi ki, míg a további vizsgálatra javasoltak 5,5%-ot. A 2019-20-as tanév során 541 gyermeket szűrtünk, ebből 211 fejlesztését javasoltuk (39%), míg 27 gyermeknél tartották a szűrést végző szakemberek szükségesnek további vizsgálatok elvégzését (5%). A következő két tanév mutatói azonban ennél kedvezőtlenebbek. A 2020-21-es tanévben 658 elvégzett szűrésből már 408 gyermeknél merült fel a fejlesztés szükségessége (62%), míg a további vizsgálatok elvégzését esetben (9%) tartották a kollégák szükségesnek. A 2021-22-es tanévben 636 elvégzett szűrés alapján 345 gyermek (55%) volt fejlesztésre javasolt, míg a további vizsgálat elvégzését arányaiban még több, 60 gyermeknél javasoltuk, ami 9,4%-ot tesz ki a teljes szűrt mintából. Látható, hogy a fejlesztésre javasolt gyermekek aránya is jelentős mértékben megnövekedett, a további vizsgálatra javasoltak száma pedig közel a duplájára nőtt a koronavírussal terhelt időszakban.

Noha szintén nemreprezentatív adat, de a Borsod-Abaúj-Zemplén megyében dolgozó pszichológus kollégák elmondása alapján az is megfigyelhető, hogy a járvány által előidézett helyzet fokozta azoknak a számát, akik pszichológiai jellegű megsegítést igényelnek. Sok gyermeknél, tanulónál jelentkeznek szorongásos tünetek, ezzel összefüggésben pedig

kevésbé motiváltak, nehezebben találhatnak fókuszpontokat. A gyermekeken túl a családjaik is érintettek, sok a megbetegedés, a haláleset, amely a teljes család működését jelentősen befolyásolja. Fontos hozzátenni azt is, hogy a lezárások, megbetegedések, esetleges halálesetek az intézmények működésére is negatív hatással vannak. Ezek a tényezők hozzájárulnak ahhoz, hogy a gyermekek számára mind a családok, mind az intézmények kevesebb védelmet tudnak nyújtani, a felmerülő problémák pedig a gyermekek problémáit is súlyosbítják. Kevesebb a lehetőség a reziliens működésre, kevesebb a lehetőség a poszttraumatikus növekedésre is. A pszichológusok azt is hozzátették, hogy a gyermekek nehézségei gyakran túlmutatnak azon, amelyek a szokványos pszichológiai ellátás-gondozás keretein belül eredményesen kezelhetők: egyre gyakoribbak a továbbküldések, a pszichiátriai vagy más jellegű gondozásra tett javaslatok.

A helyzettel való megküzdés segítésére egy olyan program kidolgozásába kezdtünk bele, amely a reziliens működés megjelenését facilitálja óvodás és kisiskolás gyermekeknél. Egyúttal a hagyományosan problematikusnak tekintett óvoda-iskola átmenetet is támogatni kívánjuk a program kidolgozásával és megvalósításával. A reziliens személyiség kialakításának és megerősítésének igénye nem korlátozódhat kizárólagosan arra, hogy a gyermekek kognitív és szociális készségeit fejlesszük, de ezek erősítése is fontos részét képezi a programnak. Fontos azonban olyan, az egyéni pszichés sajátosságokra vonatkozó készségeket, képességeket is megerősíteni, amelyek általában nem szoktak direkt módon megjelenni a nevelési tanácsadás keretén belül biztosított csoportos fejlesztő foglalkozásokban. Ilyen módon az Amerikai Pszichológiai Társaság (2020) ajánlása is beépítésre került a program elemei közé más, releváns témákkal egyetemben. A program főbb elemei között szerepelnek a következők:

- pozitív énkép fenntartása
- az önmagukról és másokról való gondoskodás fontosságának megtanítása a gyerekeknek
- optimista szemléletmód átadása
- a pozitív emberi kapcsolatok fontosságának átadása
- a valahová tartozás érzésének tudatosítása, különös tekintettel a gyermek által látogatott intézményre
- a változás szükségességének elfogadása
- magas szintű elvárások támasztása
- az együttműködés jelentőségének megértetése
- bizonyos kognitív képességek fejlesztése
- az erőforrások azonosításának és hatékony igénybevételek képessége.

Ahogy látható volt a szakirodalmi áttekintésből, illetve a prezentált adatokból, a koronavírus járvány okozta helyzet mindenképpen érintette az oktatás-nevelés kérdéskörét is. Szinte teljes biztonsággal állíthatjuk, hogy vannak olyan tanulói csoportok, illetve családok, amelyeket a kialakult helyzet negatívan befolyásolt. Ez akkor is igaz, ha számos példáját láthattuk a helyzettel való sikeres megküzdésnek, például az innovatív oktatási megoldások terén, a szülők intenzívebb bevonódásában a gyermekük

tanulmányi előrehaladásába vagy akár a gyermekek nagyobb önállóságában és felelősségvállalásában a saját teljesítményüket és haladásukat illetően. Meglátásom szerint nem lehet arra hagyatkozni, hogy univerzálisan és automatikusan működjenek ezek a pozitív példák, fontos, hogy a védőfaktorok és erőforrások rendszerét és biztosítását átgondoljuk a koronavírus miatt kialakult helyzet tanulságainak függvényében.

Irodalomjegyzék

- American Psychological Association (2020). *Building your resilience*. Letöltés <https://www.apa.org/topics/resilience> [2021.08.23].
- Antoniou, A-S., Palivakou, E., & Polychroni, F. (2021). Resilience in Children and Adolescents during the Covid-19 Pandemic. *Development & Adolescent Health, 1* (4), 34-41.
- Azevedo, J. P., Hasan, A., Goldemberg, D., Geven, K., & Iqbal, S. A. (2021). *Simulating the potential impacts of COVID-19 school closures and learning outcomes: A set of global estimates*. Oxford: Oxford University Press.
- Bencéné Fekete A. (2021). Digitális oktatás a család szemszögéből. *Gyermeknevelés, 9* (2), 205-226.
- Blaustein, M. E., & Kinniburgh, K. M. (2010). *Treating Traumatic Stress in Children and Adolescents, How to Foster Resilience through Attachment, Self-Regulation, and Competency*. New York: The Guilford Press.
- Coleman, V., Cookson, P. W., Garlow, S., Miller, B. K., Norris, S. J., & Reed, J. J. (2021.) *Behind the screen: Schooling, stress, and resilience in the Covid-19 crisis*. Stanford, CA: Stanford Center on Poverty and Inequality.
- Danis I., & Szilvási L. (2011). *Iskola, iskola, ki a csoda jár oda? II. A sikeres iskolakezdés háttere - társadalmi, intézményi és családi tényezők*. [Kézirat]. Göd: Bright Future.
- Engler Á., Markos V., & Dusa Á. R. (2021). Szülői segítségnyújtás a jelenléti és távolléti oktatás idején. *Educatio, 30* (1), 72-87.
- Erdei R. (2015). Reziliencia a pedagógiában - a kockázat ellensúlyozása pedagógiai eszközökkel. *Pedagógusképzés, 12-13*, (41-42), 27-43.
- Erdei R. (2018). A nehézségekkel való megküzdés segítése és lehetőségei. In Toma K., Bednarik L., & Podlovics É. L. (szerk.), *Iskola a határon* (pp. 99-114). Eger: Líceum.
- Fay, J., Levinson, M., Stevens, A., Brighthouse, H., & Geron, T. (2020). *Schools during the COVID-19 pandemic: Sites and sources of community resilience*. Cambridge, MA: Edmond J. Safra Center for Ethics, Harvard University.
- Husztai Elek (2021). A digitális oktatás próbatétele a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók körében. *Acta Medicane et Sociologica, 12* (33), 160-189.
- Jenkins, J., & Keating, D. (1998). *Risk and resilience in six- and ten-year-old children*. *Applied Research Branch Strategic Policy*. [Working paper, W-98-23E]. Ottawa, Ontario: Human Resources Development Canada.
- Józsa K., & Pasztendorf G. (2021). Az olvasástani eredményessége az iskola kezdő szakaszában a Covid 19 időszaka alatt: A pedagógusok és a szülők megítélése. *Gyermeknevelés, 9* (2), 131-144.
- Masten, A. S. (2001). Ordinary Magic: Resilience Processes in Development, *American Psychologist, 56* (3), 227-238.
- Masten, A. S., & Powell, J. L. (2003). A Resilience Framework for Research, Policy, and Practice. In Luthar, S. S. (szerk.), *Resilience and Vulnerability*:

- Adaptation in the Context of Childhood Adversities* (pp. 1-25). New York: Cambridge University Press.
- Podlovics É. (2021). Reziliencia és pedagógiai gyakorlat. In Toma K., Podlovics É., & Stóka Gy. (szerk.), *Örökség és megújulás*. [Sárospataki Pedagógiai Füzetek, 28]. Eger: Líceum.
- UNICEF (2021). *Building resilient education systems beyond the COVID-19 pandemic: Second set of considerations for school reopening*. Genf: UNICEF Regional Office for Europe and Central Asia.
- Zsoldos M., & Sarkady K. (2001). *Szűrőeljárás óvodáskorban a tanulási zavar lehetőségének vizsgálatára: MSSST, Meeting Street School Szűrőteszt*. Budapest: ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskolai Kar.

Kuncogó: Konduktív etnopedagógia a fejlődés természetes támogatásáért

Tatárné Nagy Ágnes

Kuncogó; ELTE PPK Neveléstudományi Doktori Iskola, Budapest

tatarnenagyagnes@gmail.com

A konduktív etnopedagógia a néphagyomány pedagógiájának konduktív szemlélete, ahol fontos szerepet kap, az aktivizálás, rávezetés. A holisztikus nevelési megközelítésben a népi játékokon keresztül a készségek és képességek fejlődésének megtámogatása történik természetes módon. A gyermekfolklór színes eszköztára, annak adaptálása és differenciálása egy olyan támogató környezetet biztosít a gyermek számára, melyben észrevétlenül fejlődik, megismeri a saját testét, környezetét, s emellett testi-lelki-szellemi jóllétet biztosít az életre felkészítve. A játékos anyanyelv visszatartása és a belenevelődés az elsődleges célok.

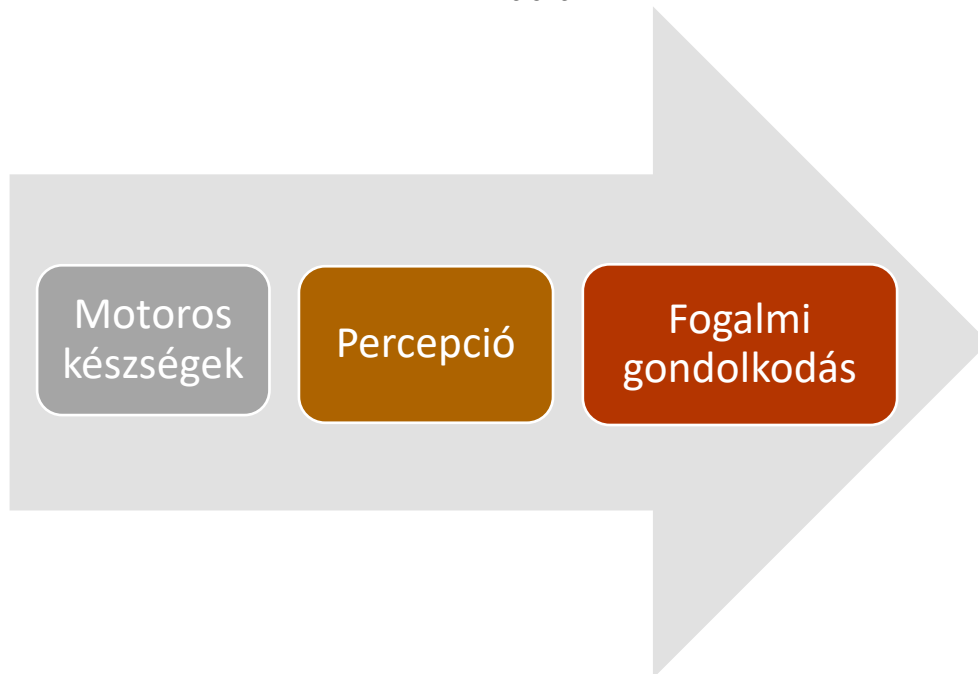
A konduktív etnopedagógia igazodik az életkori sajátosságokhoz és az egyéni képességekhez, a gyermeki személyiség kiteljesedését célozza meg, melynek legnagyobb eszköztárát a népi játékok alkotják. A játéktípusok struktúráját vizsgálva felállítható egy olyan rendszer, ahol a különböző típusok készségek és képességek szerinti besorolása valósul meg, mely a mindennapi nevelő, oktató és fejlesztő munka során tud segítséget nyújtani szülőknek és szakembereknek egyaránt. A képességek rendszerén keresztül tudatossá válik egyes területek összefüggése más kompetenciaterületekkel, hogyan épül fel, milyen előfeltételei vannak, s mindezt hogyan tudjuk megtámogatni természetes módon a népi játékokon keresztül és kialakítani egy preventív szemléletet.

A tanulás, így a mozgástanulás is az élet velejárója, mely során a gyermek megtanulja működtetni a saját testét, megismeri a korlátait. Rájön, hogy képes a fejlődésre, s az elért eredmény, a teljesítmény sikere további ösztönző hatással bír, mely a személyiség fejlődésére is pozitívan hat. A mozgás nélkülözhetetlen a gyermekek számára, mely semmi mással nem helyettesíthető, általa olyan agyi kapcsolatok alakulnak ki, melyek a tanulási képességek alapját is képezik. Mindez az észlelés, a megértés, a képzelet, az emlékezet, a gondolkodás fejlődésére is igen kedvezően hat.

„A mozgás az egyik legfontosabb eszköz, melynek segítségével hatni lehet az idegrendszerre” - mondta Katona professzor. A mozgásfejlődése és a központi idegrendszer érése szoros összefüggésben van. A mozgás a legplasztikusabb szervrendszerünk, mely lehetővé teszi a világ megismerését. Hámori József agykutató kimutatta, hogy fegyelmezettebben gondolkodik az, aki koordináltan képes mozogni. (Hámori, 2005) Transzferhatás következményeként a gondolkodás is hatással van a mozgásra.

A percepció (észlelés)¹ a fejlődésében kiemelt szerepe van a motoros készségek fejlődési szintjének. A fogalmi gondolkodásnak, mely az egyik legbonyolultabb emberi művelet, az előfeltétele a percepció, amelyet a következő ábrán láthatunk.

1. ábra.



Ebből az is következik, hogy a tanulási zavarok kompenzálásához elsőként a motoros, majd a percepciós készségeket kell fejleszteni. Tehát az úgynevezett alacsonyabb szintek erősítésével a magasabb rendű és bonyolultabb funkciókat pozitívan tudjuk befolyásolni (Falvay, 1990).

Az emberi agy aszimmetriáit már az egyiptomiak is ismerték, de a legfontosabb lejegyzések az 1800-as évek elején kerültek lejegyzésre. A jobb agyfélteke az ún. néma vagy kreatív agyfélteke. Az érzelmeket és az élményeket dolgozza fel. Idetartozik többek között a zeneiség, a kreativitás, a tánc, az újszerű gondolatok, az információk szintézise. A kifejlődése hosszabb folyamat eredménye. A bal agyfélteke az emlékezetraktárunk, ide kapcsolható a beszéd, az írás, a ritmus, a logikus gondolkodás, matematikai műveletek. Elmondható, hogy a nyugati civilizáció, és így az oktatási rendszer is bal agyféltekeorientált, ami azt jelenti, hogy osztunk, szorzunk, rohanunk egyik időpontról a másikra, s kapkodunk az elmélyedés helyett. Sok embernél hiányzik a jobb agyfélteke munkája, mely elengedhetetlen a harmonikus személyiség fejlődéséhez, életvezetéséhez (Falvay, 1990).

A mai világban az egyik kiemelt fontosságú képesség a kreatív problémamegoldó képesség, melyhez - főként gyermekkorban - a játékok nyújtanak nagy segítséget. Az én rendszeremben a népi gyermekjátékok azok, melyek rendszerének vizsgálata során bebizonyosodik, hogy a különböző típusokat egyes kompetencia területekhez tudjuk kapcsolni.

¹ A percepció különböző típusai: auditív, vizuális, taktilis (tapintás), kinezetikus (mozgás).

Természetesen egy-egy játék több területet is megtámogat, ebben az esetben azt a fókuszpontot keresem meg, ami leginkább jellemző az adott játékra, játéktípusra. A játékokat vizsgálva elmondható, hogy fontos tudatosítani a népi játékok többszörös jellegét, ami azt jelenti, hogy egy azon időben ugyanaz jelenik meg különböző csatornákon, érzékszerveken. Ugyanazt mondom/énekelem, és közben cselekszem is. Ez a jellege segíti kompenzálni a különböző szinteken lévő képességeket, amit nemcsak a nevelő, hanem a fejlesztő munka során is jól lehet alkalmazni. A játékok ezen tulajdonsága párhuzamba állítható a konstruktív nevelés egyik fő jellemzőjével, elemével, a ritmikus intendálással, mely a mozgás szándékosságát segíti meg, ritmust és időt adva neki. Első sorban a mozgások rendezik össze a különböző érzékszervi csatornába érkező ingereket (látott, hallott, tapintott, mozgásos). A tanulási nehézséggel küzdő gyermekeknél pontosan ez a szenzomotoros integráció hiánya áll fenn.

Példa: *Kering az orsó, eltörött a korsó, ránk illik a cserpe, guggoljunk le.* Ebben a guggolós körjátékban a szöveg szerint le is guggolunk a végén, amit megtámogat a dallam is, ami ereszkedő.

A napjainkban leginkább elfogadott tudományos, komplex szempontrendszer alapján megalkotott játéktipológia Lázár Katalin nevéhez kötődik (Lázár, 2005). A játékmag szerinti rendezés több nagy játéktömbből, csoportokból, típusokból, és altípusokból áll. A Magyar Zenetudományi Intézetben a több, mint 35.800 lejegyzett játék, több, mint 2000 típusba sorolandó. A következőkben a legfrissebben elfogadott, és Lázár Katalin által 2021. márciusában jóváhagyott általam szerkesztett vázlatot látjuk, melyben a játékok főbb típusait találjuk:

I. Eszközös játékok

- a) Tárgykészítő játékok
- b) Eszközös ügyességi játékok
- c) Labdajátékok

II. Mozdós játékok

- a) Ölbeli játékok
- b) Ügyességi és erőjátékok
- c) Fogócskák
- d) Vonulások

III. Szellemi játékok

- a) Szellemi ügyességi játékok
- b) Beugratások
- c) Kitalálós játékok
- d) Rejtő-kereső játékok
- e) Tiltó játékok

IV. Párválasztó játékok

- Párválasztó körjátékok
- Leánykérő játékok
- Párválasztó társasjátékok

V. Mondókák

- a) Természetmondókák
- b) Növénymondókák

- c) Állatmondókák
- d) Hangutánzó mondókák
- e) Mondókák ölbelieknek
- f) Csúfolók
- g) Más mondókák
- VI. Kisorsolók, kiolvasók
- a) kisorsolók
- b) kiolvasók, kiszámolók

A játékok nagy száma és sokfélesége indokolta az osztályozásukat. A Kárpát-medence különböző vidékein egyes játékok más néven, más szabállyal ismertek, mely nehézségeket okoz a rendszerezésben. Így találhatunk például *Egy - megérett a meggy* szöveget mondogatóként, ujjasdiként vagy akár hintáztatóként is.

A típusrend játéktömbjei a következők: *eszközös, mozgásos, szellemi és párválasztó* játékok. A *mondókák* és a *kisorsolók, kiolvasók* két különálló tömbben szerepelnek. A szakmai terminológia a mai napig nem egységes, sok tévhit, pontatlanság és keveredés található. A mondókák legfontosabb jegye, hogy alkalomhoz kötöttek. Az ölbeli játékok és az ölbeli gyerekeknek szóló mondókák megkülönböztetése nem egyszerű feladat. Kutatásaim során vizsgáltam a játéktípusok struktúráját, és azok kompetencia-területhez való kapcsolódását.

Egy példa bemutatása (rajzoltató játék - finommotorika):

Szöveg: Keríték kereket,
Alája meg még egyet,
Tetejébe két egyes,
Alája meg farkinca,
Készen van a kiscica.

Leírás: A szövegnek megfelelően az ujjunkkal/pálcikával rajzolunk a földre.

Adaptálási lehetőségek: 0-10 éves korosztály számára:

- Mutatóujjunkkal a földre/levegőbe rajzolunk egészen kicsiben, nagyban. Akár csukott szemmel is. Rajzoljuk le a jobb, a bal, majd mindkét kezünkkel.
- Mutatóujjunkkal a saját, vagy a másik (felnőtt-gyermek, gyermek-gyermek) tenyerébe rajzolunk. Tenyér helyett rajzolhatunk más testrészekre is: pl.: arcra, homlokra, hátra, talpra. Itt is használhatjuk mindkét kezünket.
- Körben állva vagy ülve (csoportban) egymás hátára rajzolhatjuk, ilyenkor rajzolunk is és egyszerre a mi hátunkra is rajzolnak.
- Álló helyzetben a lábunkkal a földre rajzoljuk. (Egyszer a jobb, majd a bal lábbal is).
- Elképzeljük, hogy az orrunk egy varázsceruza, s azzal próbáljuk a levegőbe lerajzolni. Ezt megpróbálhatjuk más testrészszel is, pl.: váll, fül, stb. A kuncogás garantált lesz!

Ezen játékvariációk során a finommotorikához elengedhetetlen szem-kéz koordináció, célzás, nagymozgás, egyensúlyérzék mellett, megjelenik a testtudat, testséma fejlesztése - mely többek között a téri tájékozódás alapját képezi -, a képzelet, fantázia, kreativitás, szem-láb koordináció.

A játékok adaptálási és differenciálási lehetőségei végtelen számúak, mely által széles korosztályban alkalmazhatóak egyéni képességekhez alkalmazkodva, és nagy hangsúlyt fektetve az élményszerű átadásra.

Hiszem és vallom, hogy a Kárpát-medencében született gyermekeknek alapvetően nincs (nem lenne) szükségük direkt fejlesztésre, ha a gyermek már születésétől - vagy még korábban, már fogantatástól kezdve -, megéli és belenevelődik a kultúrába, megélve annak minden szegmensét, felkészülve az életre. (Természetesen ép fejlődés során, hiszen, ha pl. idegrendszeri sérülés következik be, a korai felismerés és beavatkozás a legfontosabb.) Ma már elmondható lassan, első sorban az óvodás korosztályban, hogy a tipikus fejlődés lesz az atipikus, ezáltal majdnem minden gyermeknél diagnosztizálható valamilyen probléma, mely legtöbb esetben a motoros készségekre és a percepcióra vezethető vissza.

A játékot a gyermekek találták ki, és ők formálták, alakították úgy, hogy nekik jó legyen az. Az volt a jó játék, ami fejleszt, természetesen ezt nem ilyen tudatosan alkalmazták, hanem egyszerűen, ami már nem volt izgalmas, tehát nem fejlesztette őket, akkor unatkoztak, s így jelentek meg az egyéni után páros, csoportos, s egyszer bonyolultabb szabályrendszerek.

Legyen újra természetes a játékos anyanyelv, mely preventív szemlélettel segíti a szülők és szakemberek mindennapjait, s a gyermekek fejlődésének természetes támogatását.

Irodalomjegyzék

- Falvay K. (1990). *Ritmikus mozgás - énekes játék*. Budapest: OPI.
Hámori J. (2005). *Az emberi agy aszimmetriái*. Budapest: Dialóg Campus.
Lázár K. (2005). *Népi játékok*. Budapest: Planétás.

A kognitív-viselkedéses intervenciók szerepe a szociális készségek fejlesztésében és a viselkedésproblémák kezelésében

Pataky Nóra

Debreceni Egyetem Pszichológiai Intézet, Debrecen

nrpataky@yahoo.com

A szociális készségek és a viselkedésproblémák kezelésére többféle megközelítés és irányzat javasol eszközöket, melyek közül a kognitív viselkedésterápia módszertani repertoárját mutatjuk be. A kognitív viselkedésterápia fejlődéslélektani szempontokra figyelve alkalmas óvodás és kisiskolás korú gyerekek érzelmi nehézségeinek és viselkedésproblémáinak a kezelésére, szociális készségeinek fejlesztésére (Knell & Moore, 1990; Knell & Ruma 1996). Bemutatunk modelleket, melyek az érzelmi oldal mellett olyan szempontokat, elméleti keretet is alkalmaznak, melyek a gondolkodásban fellelhető hiányosságokra, inadaptív elemekre fókuszálnak. Kisebb gyerekeknél ez a játékfoglalkozásokba építhető, a kognitív struktúra fejlődésével pedig a kognitív munkába jól bevonhatók a nagyobb gyerekek is strukturált elemeken keresztül. Ezen beavatkozások csoportos formákban is tervezhetők iskolai környezetben, ezt egy több alkalmas csoportfoglalkozás bemutatásával tesszük áttekinthetővé.

Mint az alulműködő szociális készségeknél, mint a viselkedési problémáknál a gyermek bizonytalanul mozog a társas interakciókban, konfliktushelyzetekben, illetve gyakran vannak téves hiedelmei a másik szándékáról, gondolatairól, és saját maga megítéléséről. A kognitív-viselkedéses intervenciók célzottan a helyzetekben jelen lévő gondolatokat kérdőjelezik meg és dolgoznak ki a gyermekkel együtt alternatív adaptív gondolatok. Ez egy jó támadáspontnak bizonyul, mivel a gyermek a gondolatai módosulása hatására kedvezőbben érezi magát ezekben a helyzetekben és sikeresebb viselkedéselemeket tanul.

A játékban rejlő lehetőségek kisgyerekek számára

A kognitív-viselkedéses játékterápia a kognitív viselkedésterápia egy alkalmazott ága, mely fejlődéslélektani szempontok figyelembevételével mellett alkalmas óvodás és kisiskolás korú gyerekek érzelmi nehézségeinek a kezelésére. Olyan esetekben alkalmazható, mikor azonosíthatók a problémákhoz köthető maladaptív gondolatok korspecifikus szempontok mentén. A kognitív-viselkedéses játékterápia a strukturált és nem strukturált játék elemeit is használja az adott problémakörhöz illesztve (Knell, 1993).

Egészen kis kortól lehetőség van arra, hogy adaptív viselkedéselemeket mutassunk a gyermeknek, és lehetősége legyen ezt beépíteni a viselkedésrepertoárjába. A fejlődéslélektani szempontokat és az életkori módszertani eszköztárat figyelembe véve a 2,5-8 éves korban játéktevékenység során tudnak a gyerekek leginkább új kívánatos viselkedéselemeket elsajátítani. Ennek során a felnőtt kész alternatív megoldásokat mutat be a gyerekeknek egy problémahelyzet kapcsán bábok és plüssök segítségével. A gyermek ezt megfigyeli és ezek a demonstrációk modellként funkcionálnak számára egy hasonló helyzet megoldásakor. A megközelítés kulcsmozzanata, hogy nem csak a helyes viselkedési alternatívákat mutatja be, hanem a kísérő gondolatokat is verbalizálja, melyek leginkább illeszkednek a probléma indulat- és agressziómentes megoldásához. Ezt enyhébb helyzetekben sikerrel alkalmazhatja a szülő, pedagógus is, súlyos problémák esetén már szakember kompetenciája.

Tekintsük át részletesen a korrekciós játék kulcselemeit. *Modellkövetés*: Ez a kognitív-viselkedéses játék kiemelt pontja, mely során a felnőtt játékelemek segítségével demonstrálja az adaptív viselkedést és az ezt kísérő gondolatokat. Ez leggyakrabban bábokkal, plüssökkel és biblioterápiás elemekkel (mesehősök modellként funkcionálnak) valósul meg.

A modelljáték problémamegoldást verbalizál és mutat be, mely rácseng a gyerek saját nehézségeire. Az alaphelyzetet eljátsszuk, és feltárjuk az alternatív kimeneteket, valamint megvizsgáljuk a következményeket. Begyakorolhat a gyermek a játék során egy megfelelőbb viselkedésformát; az első fázisban csak, mint előadást nézi a felnőtt játékát pár alkalommal, majd a következő fázisban ő is résztvevője a játéknak és alkalmazza az adaptív viselkedéselemeket. Lényeges, hogy a maladaptív viselkedését adekvátabb formában tanulja meg kifejezni, verbálisan és cselekvésesen egyaránt. Megérti és beépítheti az új viselkedésformákat az életkori szintjének megfelelően a saját viselkedés repertoárjába. A modellezés óvodásoknál a leghatékonyabb, a szerepjáték, szerepsajátítás miatt. Fontos, hogy a felnőtt minél több konkrét példát mutasson be direktív formában is (Knell, 1993).

A kognitív-viselkedéses játék során a modell (báb, plüss, egyéb játékfigura) sok esetben nincs közvetlenül kapcsolatban a gyerekekkel, ez egy demonstratív helyzet. Dolgozhatnak a gyerek számára pozitív jelentést hordozó modellekkel is, pl. könyvszereplő, sorozathős, képregényhős, filmszereplő stb. (Knell & Dasari, 2009).

Kognitív-viselkedéses intervenciók 9 év fölötti gyerekeknél problémás viselkedésnél

Nagyobb gyerekekkel már komplexebb formában is rátekinthetünk a viselkedésükre és aktívan bevonhatjuk, megtaníthatjuk őket ennek a kontrolljára.

Az egyensúlyra törekvés minden rendszernek alapvető törekvése, így az emberi működés számára is a legkedvezőbb állapot. Ez jól szemléltetheti Siegel és Bryson (2019) egy metaforával, mely vizuálisan is megjeleníthető. Elképzelésük szerint 3 zónában azonosíthatóak az aktuális testi, érzelmi, gondolati és viselkedési állapotaink. A "zöld zóna" az egyensúlyi állapot, mikor az önirányított, kontrollált viselkedés állapotában van a gyermek, és képes is abban maradni, akkor is, mikor kedvezőtlenek a körülmények, negatív érzései vannak stb. Ez azonban nagyon különböző, hogy kinek hol vannak a "zöld zónája" határai, és mik azok az események, impulzusok, érzések, melyek ebből kibillentik és kedvezőtlen működés, reakció és problémakezelés alakul ki. Kizökkentő stimulus bármi lehet pl. egy sértő szó a barátoktól, ha nem kaphat meg valamit a gyermek, egy testvér, aki felbosszantja, egy fegyelmző kifejezés a felnőtt részéről. A lényeg, hogy nem tudja fenntartani az egyensúlyt, és átlép a "vörös zónába". A "vörös zónába" lépésnek vannak testi jelei: a szívverés és a légzés gyorsul, megfeszülnek az izmok, a bőr kipirul stb. Ez az úgynevezett hiperarousal állapot, amikor a kontroll kicsúszik a kezünkből. Ennek eredménye lehet kiabálás, testi vagy verbális agresszió, sírás. Mindenképp impulzív reakció történik.

Az is előfordulhat, hogy a gyermek kibillen a zöld egyensúlyi zónából, de nem a "vörös zónába", hanem a "kék zónába" kerül. Ez egyfajta visszahúzóerőt, lefagyást, mozdulatlanságot jelent az adott helyzetben, amely számára nehezen uralható. A gyermek bezárkózással, visszavonulással reagál. Ennek is különböző fokozatai vannak: elvonulás, fizikai eltávolodás a konfliktus helyszínéről, vagy csak csendesebbé válás. Ezt az állapotot hipoarousal jellemzi, amikor lassul a szívverés és a légzés, ernyednek az izmok és a testtartás, a szemkontaktus hiánya jellemző. Ez akkor lép fel, mikor a gyermek a helyzetet ijesztőnek, veszélyesnek ítéli meg.

Aki konfliktushelyzet esetén is a "zöld zónában" tud tartózkodni érzelmileg kiegyensúlyozottabb marad. Objektíven tudja a helyzetet megítélni és kezelni, jobb döntéseket hoz, képes az erőforrásait a gondolkodási folyamataira irányítani, mérlegelni és viselkedésesen kivitelezni az elképzelt hatékony viselkedést. A "zöld zónában" való tartózkodáskor a gyermek környezettel egészséges kapcsolódást tart fenn, a megfelelő impulzust befogadja és értékeli, az érzelmeket jól illeszti a helyzetekhez. Az élethelyzetek velejárója, hogy olykor a gyermek is a "vörös" és a "kék" zóna határain mozog, azonban az tanulás eredménye lehet, hogy milyen mértékű csalódást, félelmet, dühöt, ijedtséget él meg és milyen eredményesen használja a belső erőforrásait, hogy a "zöld" zónába visszabilenjen.

A kognitív munkának fontos szerep jut ebben a modellben, amit érdemes további kérdésekkel elmélyíteni, mert az egyensúlyi állapot fenntartására való motiváltság egy állandó újratereztető kihívás. A gyermeket a felnőtt tudatosabban a gondolatokat is előtérbe helyezve segíthet a készségfejlesztés irányába terelni, ha átgondolja a gyermekről a következőket Siegel és Bryson (2019) nyomán:

Milyen széles a gyermek "zöld" zónája bizonyos érzelmek esetén? Mely érzelmek zökkentik ki? Hogy viszonyul a csalódottsághoz, dühhöz, félelemhez, kényelmetlenséghez, provokáláshoz stb.? Mennyire könnyen billen ki a "zöld" zónából? Hogyan és milyen gyorsan vált át a "kék" vagy a "piros" zónára? Vannak-e tipikus kiváltó tényezők? Amikor elhagyja a "zöld" zónát milyen messzire megy? Mennyire intenzív reakciói vannak? Mennyire merev, görcsös? Mennyire indulatos? Mennyi ideig marad a "zöld" zónán kívül? Milyen gyorsan tér vissza?

A gyermeknel elmagyarázhatjuk ezt a számára is könnyen megérthető rendszert és tudatosabbá tehetjük: Ismered azt az érzést, mikor minden rendben van és nyugodtan viselkedsz? Ez a "zöld zóna". Milyen gondolaid vannak ekkor? Néha zaklatottá válsz, esetleg dühös, rémült vagy, sírsz vagy kiabálsz. Ez a "vörös zóna". Mire gondolsz ilyen helyzetek közben? Előfordulhat, hogy néhány helyzetben szeretnél elhúzódni, csendben lenni, erőtlennek érzed magad. Ez a "kék zóna". Mire gondolsz ezekben az esetekben?

Ha a gondolataidon változtatsz segít a "zöld zónába" való visszatérésre. Például mikor a barátaid az iskolai szünetben azt mondják, most nem akarják, hogy velük játsz vagy beszéljess. Erre lehet sírással, elhagyatottság érzéssel reagálni, akkor a "kék zónába" kerülsz. De lehet felháborodással, számonkéréssel, indulattal reagálni, akkor pedig a "piros zóna" fenyeget. Akkor lehet a legjobb választ adni, és az egyensúlyi "zöld zónába" maradni, ha igyekszünk objektív leíró gondolatokat kijelentés, esetleg kérdés formájában a helyzetről saját magunknak megfogalmazni. Például: "Elfogadható egyszer-kétszer, hogy akár a barátom épp mással akar beszélni. Én is csináltam már ilyet, fölösleges emiatt rosszul éreznem magam. Vajon én kivel tudnék beszélgetni ha már így alakult a helyzet? Kereshetnék valakit, akit kedvelek de mostanában elkerültük egymást."

A szülőknek és a pedagógusnak is hasznos lehet ebben a rendszerben átgondolni saját magukra vonatkozóan az alábbiakat: Gondolkodjon el a saját "zöld zónájáról". Milyen könnyen hagyja el és mennyire nehéz visszatérnie? Mivel tudja az adott gyerek a "zöld" vagy a "piros" és "kék" zóna felé mozdítani? Mit csinál olyankor? Hogyan kerül vissza a "zöld" zónába? A gyerekre hogyan hat, mikor Ön elveszti az egyensúlyt és kibillen a "zöld zónából"? Milyen gondolatok segítenék, hogy a "zöld zónában" maradjon egy-egy kritikus helyzetben?

Az a képesség, hogy problémamentesebben, konfliktusok csökkentésével működjenek egy gyermek társas kapcsolatai fejleszhető. Ennek egyik módja, hogy életkorához illeszkedő problémákkal, nehézséggel, kudarcokkal szembesüljön a gyermek. Ez csak akkor vezet eredményre, ha megtanítjuk arra, szeretetteljes légkörben, hogyan fogadja el és küzdjön meg a számára frusztráló helyzetekkel; miközben mellette vagyunk, és kísérjük ezekben az érzelmi helyzetekben, semmiképpen sem hagyjuk magára. Ebben a folyamatban fontos, hogy a felnőtt el tudja dönteni, mikor van szükség arra, hogy támaszt nyújtson és mikor kell biztatnia a gyermeket az önálló problémamegoldásra.

A düh kontrollálásának további lehetőségei

Csóti (2006) is olyan technikákra hívja fel a figyelmet, ahol a kognitív elemek előtérbe kerülnek az érzelmek kezelésében. Lényeges a helyzet gondolati megértése és kiértékelése, amelyeken keresztül az érzéseket csillapíthatjuk.

Kiindulásként érdemes végiggondolni és le is írni egy olyan esettel kapcsolatosan a kérdésekre adott válaszokat, mikor nagyon dühös volt: Miért lettél dühös? Mit tettél? Mi lett ennek a következménye? Megérte így kimutatni a dühödöt? Lett valamilyen pozitív eredménye? Mit tanultál meg a dühös viselkedésről?

Csóti (2006) a düh saját uralmunk alá vonása céljából még a következő, többségében kognitív-viselkedéses elemeket is tartalmazó szempontokat javasolja:

1. Önmegnyugtatósi stratégiák

- Idézz fel egy megnyugtató dallamot, zeneszámot!
- Tartsd vissza pár másodpercig a lélegzeted, hogy ne mondj ki olyat, amit megbánnál!
- Próbáld a légzésedre figyelni, jelzést ad a nyugalmi állapotról!
- Próbáld ellazulni, koncentrálj az izmaid állapotára!
- Belső beszéd, beszélj magadhoz!
- A dühös gondolatok helyett magaddal próbáld dialógusba lépni, ami megnyugtató hatással lesz. Legyél magaddal megértő, együttérző, ismételd magadban ezekhez hasonló adaptív gondolatokat!
- Ez a dühös érzés el fog múlni!
- Más is hasonlóan érezne ebben a helyzetben, ezzel nincs semmi gond.
- Kezeln tudom pár perc múlva a helyzetet, le tudom győzni a dühömet!
- Ha elvesztem az önuralmam csak rontok a helyzetemen, tudom, történt már ilyen!
- Segít, ha megbeszélésem valakivel az állapotomat, érzéseimet.
- Tudom, hogy az fog eredményt hozni, mikor a problémára tudok koncentrálni, nem az érzéseimet akarom a környezetemre zúdítani!

2. Kérdések önmagunk számára:

- ❖ Számít ez a dolog ennyire egyáltalán?
- ❖ Nem vagyok elfogult? Korrekt vagyok a másik féllal is?
- ❖ Mi az amiért felelősséget kell vállalnom a kialakult helyzetben?
- ❖ Légy nagyvonalú, kerüld a fölösleges konfliktusokat!
- ❖ Ne vádaskodj! Például „Azt mondtad nem viselkedsz így velem többet” helyett „Azt hittem megbeszéltük, és máshogy viselkedünk egymással.”; „Hazudtál nekem.” helyett „Nem szeretem, ha nem mondanak nekem igazat.”
- ❖ Csökkentsd az elvárásaidat! Nem történhet minden úgy, ahogy te szeretnéd. A másoknak is vannak jogos igényei.

- ❖ Mérlegeld, hogy lehet a másik szándékosság és rosszakarás nélkül hibázott!
- ❖ Hangold át pozitívan a gondolataidat! Bánj produktívan a problémával!
- ❖ Ne személyeskedj, a problémára koncentrálj!
- ❖ Beszélj azzal, aki feldühített, mondd el neki az álláspontodat! Kérdezd meg az ő álláspontját és mondd el róla a véleményedet!
- ❖ Javasolj kompromisszumokat, együttműködési lehetőségeket!
- ❖ Ha túlságosan dühös valamelyikőtök, túlzottan elragadják az érzése, halasszátok el a megbeszélést!
- ❖ Ha belátod vagy rájössz, hogy hibáztál, ismerd el! Nem kell mindent magadra vállalni és magyarázkodni, csak tömören lényegretörően felvállalni a saját részt a konfliktus kialakulásában. Ezzel a másikat is ösztönözöd és példát mutatsz, hogy ő is fogalmazza meg, amiben hibázott.

A szociális készségek fejlesztése, a féltékenységgel való megküzdés kognitív-viselkedéses elemekkel

A szociális készségek, társas helyzetben való inadekvát viselkedés során is érdemes átgondolni a viselkedés mögött meghúzódó gondolatokat, ezeket újragondolni. Rájövünk, hogy számos hiedelemmel rendelkezünk, melyek akadályozzák a hatékony társas működést, és nem is felelnek meg a valóságnak. Ezt a nehézséget is át lehet strukturált formában dolgozni a következő szempontok alapján, amelyekhez Csóti (2006) is tett hasznosítható javaslatokat: Miért lehet valaki féltékeny? Te miért vagy féltékeny?

Erre brainstorming segítségével lehet gyűjteni válaszokat, majd kiválasztani azokat, melyek az adott gyerekre jellemzőek. Ilyen ötletek lehetnek pl. nem szereti, ha sokan ráfigyelnek; úgy gondolja nem jó beszélgetőpartner stb.

Mikor vagy és mikor nem vagy féltékeny? - Érdemes ezt a két csoportot minél konkrétabb helyzetekre vonatkozóan elkülöníteni. Féltékeny pl. felnőttek között, idegenek társaságában, pár főnél nagyobb csoportban. Nem féltékeny kisebb társaságban, a kedvtelésével kapcsolatos témákban.

Mit gondolsz mit érsz el a féltékenységeddel? Mi a nyeresége a féltékeny viselkedésnek? - Nem kell gondolkodnom, azon miről is kéne beszélni. Nem vesznek észre, nem kell kitűnnöm. Elkerülhetek számomra nehéz szituációkat.

Mit gondolsz mit érsz el, ha barátságos, kapcsolatkereső vagy? - Jobban megismernek, és én is a körülöttem lévőket. Több élményem lesz. Megtudok sokféle dolgot. Hozzám is gyakrabban odajönnek utána, bevonnak eseményekbe.

Mit szeretnél mit gondoljanak rólad a többiek? És tessel is érte, hogy ez megvalósuljon?

Érdeemes kiemelni azt az ellentmondást, hogy ha félénk marad és nem mutatja meg magát, akkor olyan kép alakul ki róla, amit nem szeretne teljes mértékben.

Feladatént lehet írni egy listát, ahol a legkönnyebbtől a legnehezebbig a gyerekekkel összegyűjtünk társas helyzeteket, melyeket fokozatosan kipróbál. Lehetséges javaslatok: Mosolyogj rá azokra és nézz a szemükbe, akiket látásból ismersz az iskolában! Óra végén menj oda egy osztálytársadhoz, akivel keveset beszélsz, és kérdezz tőle valamit! Mondd el a véleményedet egy helyzetben akkor is, ha nem egyezik a többiekével!

A gyakorlás során gondoljuk át a gyermekkel az alábbi kérdéseket is a fejlődés elősegítése céljából: A társas helyzetek előtt érdemes tisztázni az elvárásokat a viselkedéssel kapcsolatban, ne legyen irreális a gyerek elvárása magával szemben, mert akadályozó tényező lesz! A társas helyzetekben a metakommunikációt tudatosítani, amelynek kiemelt szerepe van, esetleg eljátszani szavak nélkül is a szituációt, csak nonverbális elemekkel! Tudatosítani, hogy a társas helyzetekben mindig lehet korrigálni, és mások kevésbé veszik észre a viselkedési apróbb hiányosságokat, mint amennyire mi azt problémának gondoljuk, túllépnek rajta.

A kognitív-viselkedéses intervenciók csoportos alkalmazása szociális készségfejlesztés céljából

Az iskolás korú gyerekek között nagy számban fordulnak elő maladaptív szociális készségek. Ezek tetten érhetőek az alacsony számú társas interakciókban, a barátságok kialakításának nehézségeiben, a stresszkezelés és érzelemszabályozás problémáiban. Az alábbiakban olyan kiscsoportos szociális készségfejlesztő foglalkozás 8 alkalmas forgatókönyvét mutatjuk be, mely kognitív- viselkedéses elemek használatával segíti a szociális készségek fejlődését. Ezt tanórai keretek között pedagógusok is alkalmazhatják (Fazio-Griffith & Ballard, 2014). Ezen foglalkozások előtérbe helyezik azon készségeket, melyek a viselkedési problémák prevenciójánál és intervenciójánál is egyre nagyobb hangsúlyt kapnak (Goertz-Dorten et al., 2017): A barátkozáshoz szükséges készségek tanítása. A szociális kapcsolatokhoz szükséges készségek kialakítása (pl. kölcsönös problémaelrendezés, reciprok kommunikáció, megosztás, jóvátétel, sérelmek kifejezése, megértése és megbocsátás stb.) Nézőpontok megfelelő módú kifejezésre juttatása, másokra figyelés.

Bemutatunk egy alapforgatókönyvet, mely segít tájékozódni abban, hogy mely területekre fókuszál egy-egy alkalommal a program, mely Fazio-Griffith és Ballard elképzeléseire alapoz (2014):

1. foglalkozás. A szokásos első alkalmi feladatok mellett (szabályok kialakítása, bizalom kiépítése) a baráti kapcsolatok, kortárs kapcsolódáshoz szükséges készségek kiépítése volt a fókuszban. Az első dolog, amit tudatosítanak, hogy hogyan érdemes magunkat bemutatni, és mire figyeljünk a másik ismerkedési gesztusai során. Kevésbé ismert feladat,

amit lehet alkalmazni a következő: A résztvevők válasszanak egy tégely gyurmát, kapnak papírt, íróeszközöket, színest. Az a feladat, hogy bontsák ki a véletlenszerűen választott színes gyurmákat, és írjanak pár kulcsszót, ami kifejezi a viszonyukat a színhez, vagy rajzolják le, mit jelent számukra a választott szín. A foglalkozás vezetője megkérdezheti, miben hasonlít és miben különbözik a színtől, amit választott. Pl. A zöld színt húztam, és olyan szabad és nyitott vagyok, mint a zöld mezők, azonban könnyen elszomorodok, mint egy földre hullott zöld levél, amit eltaposnak. A záró körig mindenkinek el kellene jutni addig a foglalkozás hatására, hogy tudatosítja azokat a tulajdonságait, amelyek az iskolai nehézségekben, és a barátkozásban is segíthetik.

2. foglalkozás. Az alkalom központi eleme, hogy a résztvevők megtanulják azonosítani és pontosan kifejezni az érzéseiket, ami többféle, játékos módon lebonyolítható feladat köré szerveződhet. Első lépésben összegyűjtik azokat az érzéseket, melyek előfordulhatnak baráti, szabadidős, iskolai környezetben. Ehhez adhatunk tulajdonsággyűjteményeket, a résztvevők is hozzáírhatnak stb. Majd húznak a kártyákból és ennek kapcsán beszélnek az adott érzés kifejezési módjairól, szituációkról, mikor az adott érzés van a középpontban, mikor erre az érzésre van szükségük, és mikor nem lenne rá szükségük, és akadályozza őket.

3. foglalkozás. A foglalkozás a megfelelő választás kialakításáról és a döntésről, majd annak következményeiről szól. Egy történet a kiindulás többféle kimenettel. A csoportvezető bábokkal demonstrálja a döntés meghozatalának folyamatát, és ennek a következményeit. (A történetválasztás mindig az adott csoport igényeihez igazodjon.) Majd arra kéri a résztvevőket, hogy a kiindulási történetből dolgozzák ki a saját döntésüket és kimeneteit, és tudatosítsák, milyen szempontok alapján mérlegelnek, milyen kimenetre számítanak, azt mire alapozzák stb. Tehát a saját döntési folyamatok pozitív és javításra szoruló elemeinek feltárása is fontos cél.

4. foglalkozás. Az alkalom célja, hogy a negatív, önvádoló állításokat azonosítsák, és megtanulják átalakítani, illetve alkalmazzanak megküzdést segítő, és a pozitív önértékelést fenntartó, önmagukra vonatkozó állításokat. Az önmagunkkal kapcsolatban kialakított pozitív viszony jelentőségének és ennek szerepének megértése a kapcsolatainkban hangsúlyos momentum. Ehhez segítség lehet egy páros feladat: A fiatalok képes magazinokat kapnak, melyből fotókat és szavakat kell kivágniuk, amelyek támogatják őket abban, hogy magukról pozitív tartalmú állításokat fogalmazzanak meg, és a pozitív énképüket támogassák. Ezek a fotók kapcsolatban lehetnek pozitív testi vagy lelki tulajdonságaikkal, olyan dolgokkal, tevékenységekkel, eszmékkel, gondolatokkal, melyek hozzájuk közel állnak, és ezekhez keresnek megfelelő szót vagy kifejezést.

5. foglalkozás. Ez az alkalom a stresszmenedzselést helyezi középpontba. Először tisztázzák csoportban a stressz fogalmát és ennek fiziológiai mechanizmusait, illetve a teljesítményre és a társas helyzetekre gyakorolt hatását. Ezen alkalom központi feladata az „Üdvözöllek a világomban”, amihez egy A/4-es lapra és filcekre van szükség. A résztvevők rajzolnak

egy nagy kört, amit 4 részre osztanak fel, amelyek a lehetséges stresszhelyszíneket jelölik: otthon, iskola, barátok és kortársak, egyedüllet. Ennek segítségével összegyűjtik a specifikus területekhez kapcsolódó stresszorokat, és a foglalkozás második felében megküzdési stratégiájukat bővítik.

6. foglalkozás. Az ülés központi témája az önértékelés, a pozitív tartalmú, önmagunkra vonatkozó gondolatok, állítások kialakítása, fenntartása. Lényeges, hogy felismerjék a leggyakoribb negatív állításokat, amelyeket magukkal kapcsolatosan használnak. Ez vonatkozhat a külsőre, belső tulajdonságra, képességekre, stb., és legyenek vele tisztában, hogy ezek megváltoztathatók. A testi énképre és az ezzel kapcsolatos saját vélekedések feltárására az a feladatuk a fiataloknak, hogy egy lapra rajzoljanak egy saját portrét, majd más lapra rajzolják le, hogy látják őket a barátaik, tanáraik, családtagjaik, tetszőlegesen a csoport igényeihez illesztve.

7. foglalkozás. A következő heti zárás is előkerül, és felidézik az egyénileg és csoportosan megtett fejlődést. Ezt a találkozást a düh- és indulatkezelés megfelelő módjainak megbeszélésére alakították ki. Minden résztvevő kap egy kis kosarat, papírt, ragasztót, színezésre és írásra alkalmas eszközöket. Az a feladat, hogy dekorálják ki a saját „méregzsákjukat”, majd írjanak le, vagy rajzoljanak 3 dolgot, ami az elmúlt napokban, hetekben nagyon dühössé tette őket. Közösén gyűjtenek egy listát az alternatív pozitív megküzdési lehetőségekről, specifikusan a problémához illesztve. Majd ezt minden csoporttag számára végiggondolják, és leírják személyre szabottan az alternatív megküzdési technikákat.

8. foglalkozás. A záró alkalommal a csoportvezető a búcsúzás készségének gyakorlását helyezi a középpontba különböző feladatok segítségével, a kapcsolatok további fenntartásának lehetősége mellett. Gyakorolják a pozitív tartalmú üzenetek adását egymásnak, és az empátiás visszajelzés módjait. Mindenki megfogalmazza, miben fejlődött, hogyan látta a csoporttagok pozitív irányú változásait.

A serdülőkori szociális kompetenciákra irányuló foglalkozások

Gresham (2000) szerint, a szociális kompetencia egy képességrendszer, melynek birtokában a személy képes lesz olyan módon viselkedni, amely biztosítja számára a kedvező kimenetet a különböző társas helyzetekben.

Serdülőkorban a szorongások bizonyos formái felerősödhetnek pl. társas helyzetekben, interakciókban való szorongás. Ezek az újraintegrálódó személyiség időleges megtorpanásai, amely kezelésében sokat segít a szociális kompetenciák megerősítése, melyek segítségével a kortársaikhoz, a párkapcsolati próbálkozásokhoz és a teljesítményhelyzethez is hatékonyabban tudnak viszonyulni a fiatalok. Ezen korosztály számára Szabó Éva és Fügedi Petra Anna (2015) komplex programot dolgozott ki, „Társas készségeket fejlesztő kiscsoportos tréning 12-18 évesek számára” elnevezéssel, ennek a legfontosabb mozzanatait emeljük ki. Ez a

megközelítés igyekszik a serdülőkor legfontosabb területeire összpontosítani, ahol a társas készségek megerősítésre szorulnak. A tréning koncepciója:

1. *Énkép-önismeret*. A szociális készségek alapjának tekinthető, hogy a személy törekedjen objektív önmegismerésre, tudatosítsa magában a reakcióit. A társas környezetben való jó alkalmazkodás alapvető feltétele, hogy ismerje saját erősségeit, gyengéit. Saját magát egy fejlődő személyként élje meg, aki egyre kompetensebbé válhat. A tréning első nagyobb blokkja ezt célozta.

2. *Kommunikációs készségek fejlesztése, különös tekintettel az én-nyelv használatára és a nemet mondásra*. Az érzelmi intelligencia koncepciójára építve úgy vélték, hogy a serdülők számára komoly nehézséget okoz érzelmeik kifejezése, igényeik mások számára is érthető megfogalmazása, valamint a „nemet” mondás készsége. ebben az egységben a saját igények, állapotok megfelelő közlése és a határok meghúzásának módjai vannak a középpontban, mindez olyan módon, hogy a másikkal való kapcsolat megmaradjon harmonikusnak.

3. *Felkészülés „nehéz” társas helyzetek kezelésére*. Ebben a blokkban a konfliktuskezelés, a dühszabályozás és az asszertív készségek begyakorlása a cél. Úgy vélték, hogy a serdülők számára a társakkal, szülőkkel vagy más felnőttekkel megélt feszült helyzetek kezelése kifejezetten nehéz, és iránymutatást igényel.

Összegzés

A nemzetközi szakirodalom eredményei biztatóak tekintetben, hogy viselkedési problémáknál és a társas helyzetekben való bizonytalanság esetén ezen intervenciók eredményes változásokkal járnak. Ilyen nehézségekkel küzdő gyerekeknél érdemes beépíteni a fejlesztésbe kognitív-viselkedéses elemeket.

Egyéni, kiscsoportos mérések mutatják a módszer hatékonyságát magyar mintákon is, (bemeneti megfigyelés, viselkedésskálák, kérdőívek kitöltése gyerekekkel, szülővel/pedagógussal bemenetkor és intervenció után), azonban szükséges ezen beavatkozások nagyobb mintán való mérése, és ezek alapján a program továbbfejlesztése.

Irodalomjegyzék

- Csóti M. (2006). *A gyermek társas készségeinek fejlesztése Kapcsolatok - kommunikáció - önbecsülés*. Budapest: Pro Die.
- Fazio-Griffiths, L. J., & Ballard, M. B. (2014). *Cognitive Behavioral Play Therapy Techniques*. In: *School-Based Group Counseling: Assisting Students in the Development of Social Skills*. Letöltés https://www.counseling.org/knowledge-center/vistas/by-subject2/vistas-school-counseling/docs/default-source/vistas/article_18 [2021.10.28].

- Goertz-Dorten, A., Benesch, Ch., Hautmann, Ch., Berk-Pawlitzeck, E., Faber, M., Lindenschmidt, T., Stadermann, R., Schub, L., & Doepfner, M. (2017). Efficacy of an individualized social competence training for children with Oppositional Defiant Disorders/Conduct Disorders. *Psychotherapy Research*, 27 (3), 326-337. DOI: <https://doi.org/10.1080/10503307.2015.1094587>
- Gresham, F. M. (2000). Social Skills. In *Children's Needs II. National Association of School Psychologist* (pp. 39-50). Bethesda, Maryland.
- Knell, S. M., & Moore, D. J. (1990). Cognitive-behavioral play therapy in the treatment of encopresis. *Journal of Clinical Child Psychology*, 19, 55-60.
- Knell, S. M. (1993). To show and not tell: Cognitive-behavioral play therapy. In Kottman, T., & Schaefer, C. (szerk.), *Play therapy in action* (pp. 169-208). Northvale, NJ: Aronson.
- Knell, S. M., & Ruma, C. D. (1996). Play therapy with a sexually abused child. In Reinecke, M., Dattilio, F. M., & Freeman, A. (szerk.), *Cognitive therapy with children and adolescents: A casebook for clinical practice* (pp. 367-393). New York: Guilford Press.
- Knell, S. M., & Dasari, M. (2009). CBPT: Implementing and Integrating CBPT into Clinical Practice. In Drewes, A. (szerk.), *Blending Play Therapy with Cognitive Behavioral Therapy: Evidence-Based and Other Effective Treatments and Techniques* (pp. 321-352). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Szabó É., & Fügedi P. A. (2015). *Társas készségeket fejlesztő kiscsoportos tréning 12-18 évesek számára*. [Iskolapszichológia Füzetek, 37]. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó.
- Siegel, D., & Bryson, T.P. (2019). *Igenközpontú nevelés. A bátorság, a kíváncsiság és a rugalmas ellenállási képesség fejlesztése a gyermekünkben*. Budapest: Ursus Libris.

A szabaduló szoba, mint oktatási módszer

Manojlovic Helena¹, Kovács Elvira²

¹Szabadkai Műszaki Szakfőiskola, Szebedka

²Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka
helena@vts.su.ac.rs, elvira.kovacs@yahoo.com

A szabaduló szoba olyan kollaboratív játék, amelynek célja korlátozott időn belül különféle nyomok keresése, logikus rejtvények megoldása, és feladatokat végrehajtása. A játék cél egy fizikai szobából való kimenekülés vagy egy elrejtett tárgy megkeresése. A pedagógiai céllal létrehozott játékot általában oktatási szabaduló szobának nevezik, amely a gamifikáción és a játék-alapú tanuláson alapszik. Az oktatási célú szabaduló szoba egyik fő előnye a hallgatói elkötelezettség és motiváció növelése a tananyag elsajátítása érdekében. Emellett a puha készségek fejlesztése is nagy szerepet játszik a játék folyamán.

Az oktatók világszerte egyre inkább tudatában vannak a puha készségek fontosságának, és óriási szerepet játszanak abban, hogy a tanulók megfelelően felkészüljenek az egyetem és a munka világára. Ezzel szemben a hagyományos oktatás nem mindig biztosítja a megfelelő eszközöket a tanulók sikerességének javítására ezen a területen.

A hagyományos didaktikai osztálytermi modellekről az aktív tanulási megközelítések elfogadására való közelmúltbeli elmozdulást követően a szabaduló szobákat egyre gyakrabban használják a tudományos életben a tapasztalati, kortárscsoportos, játékalapú tanulás módszereként. Az oktatási szabaduló szobák új típusú tanulási tevékenységként jelennek meg, azzal az ígérettel, hogy rendkívül vonzó tapasztalatokon keresztül javítják a tanulók tanulását.

Jelen tanulmány az oktatási célú szabaduló szobák módszertani lehetőségeit kívánja bemutatni, a meglévő irodalomra támaszkodva. Emellett egy saját fejlesztésű, oktatási szabadidős szabaduló szoba játék bemutatására is kitérünk, amely kifejezetten a puha készségek (kollaboratív problémamegoldó kompetencia) megfigyelésére, mérésére alkalmas.

Az Európai Felsőoktatási Térség ¹ a hagyományos módszereket kiegészítő aktív tanulási oktatási módszerek alkalmazását támogatja, amelyek megfelelnek az új társadalmi-oktatási kontextusnak (Magro et al., 2019). Az aktív módszertan az egyik legérdekesebb megközelítés a tanulók bevonása elősegítésében saját tanulási folyamataikba (Grande-de-Prado et al., 2021). Piaget és Vygotsky szerint a játékot a kognitív

¹ The European Higher Education Area (EHEA) - Az Európai Felsőoktatási Térség 2010 márciusában, a Budapest-Bécs Miniszteri Konferencia keretében indult útjára a bolognai folyamat 10. évfordulója alkalmából. Az Európai Felsőoktatási Térség a Bolognai folyamat keretében, európai kezdeményezésre létrejött szövetség, melynek tagjai együtt dolgoznak a felsőoktatás megújításáért, illetve a felsőoktatási hallgatók és oktatók mobilitásának elősegítéséért és munkakeresési lehetőségeik javításáért. (European Higher Education Area and Bologna Process, n.d.)

fejlődésben betöltött szerepe emeli ki. A játék lehetővé teszi a stratégiák, normák és az értékek beépítését a személyiség formálásának folyamatába (DeVries, 2000). A játékok által kínált előnyök közül érdemes kiemelni didaktikai potenciáljukat, amely a különböző tanulási stílusokhoz való alkalmazkodástól, a hibák megengedésén, az azonnali visszajelzésen, és a kreativitás fejlesztésén át a tanulók motivációjának és szocializációjának növeléséig terjed. A hátrányok között szerepel az esetleges túlzott versenyképesség és a nem megfelelő időgazdálkodás kockázata; amit az egyes játékok egyéb sajátos szempontjaival együtt figyelembe kell venni (Cadavid & Corcho, 2018). E megközelítés, a hagyományos oktatással szemben, olyan új koncepciók előtt nyissa meg kapuit, mint amilyen például a tananyag játék alapú keretekbe való beépítése.

A játék mint oktatási módszer

Oktatási szempontból három fontos fogalom kapcsolódik a játékokhoz: a gamifikáció, a játék-alapú tanulás és a komoly játékok. Igaz, a fogalmak kapcsolatban állnak egymással, de mégis eltérő jellemzőkkel bírnak. A gamifikáció a játék elemeinek és mechanikájának nem játékos kontextusban történő használatából áll (Bruder, 2015). A komoly játékokat fejlesztő, nem pedig játékos céllal terveznek. A fogalom 1970-ben jelent meg Clark C. Abt amerikai kutatónak köszönhetően. A komoly játékokat egy valós szituációból kiinduló megközelítésnek vagy szimulációnak nevezi, amely nevelési szándékú játékká fejlődik (Abt, 1970). Fontos megérteni a gamifikáció és a játék-alapú tanulás közötti különbségeket. Az utóbbi a játék alkalmazása a tanítás során.

A szabaduló szoba a játékon alapuló tanuláson alapszik. E kollaboratív játék folyamán a résztvevőknek különböző nyomokat kell megkeresniük, rejtvényeket megoldaniuk, és különféle feladatokat végrehajtaniuk korlátozott időn belül. A cél általában a helység elhagyása, vagy egy tárgy megkeresése (Nicholson, 2015). A pedagógiai céllal fejlesztett játékot, általában oktatási célú szabaduló szobának nevezik, amely szorosan köthető a gamifikáció és a játékalapú tanuláshoz. Az oktatási célú szabaduló szoba mögött meghúzódó fő oktatási elméletek közé sorolandó az aktív tanulás is, amely úgy definiálható, mint „bármilyen oktatási módszer, amely bevonja a tanulókat a tanulási folyamatba” (Prince, 2004). Az aktív tanulás egyik legreprezentatívabb jellemzője, hogy a tanulóknak értelmes tanulási tevékenységeket végeznek, miközben gondolniuk kell a végrehajtott műveletekről.

Az oktatási célú szabaduló szoba

Az oktatási célú szabaduló szoba egy újabb játék alapú tanulási megközelítés, amely a csapatalapú problémamegoldást egy történettel és rejtélyes nyomokkal ötvözi. E játék innovatív pedagógiai eszköznek

bizonyult, amely növeli a tanulási hatékonyságot. Az oktatási szabaduló szobák az aktív tanulás tökéletes példái, mivel a tanulóknak sokféle elemmel kell interakcióba lépniük, és ki kell találniuk, hogyan oldják meg a különböző rejtvényeket. A játék vonzereje a játékosok elméjének stimulálásában és a feladványok sokféleségében rejlik (Zaug et al., 2021). Az egyik fő előnye a hallgatói elkötelezettség és motiváció növelése (Berthod et al., 2020; Grande-de-Prado et al., 2021; Kinio et al., 2019; Walsh & Spence, 2018). A rejtvények próbára teszik a tanulók tananyaggal kapcsolatos tudásukat, és aktívan fejlesztik készségeiket. Konkrétan egy oktatási célú szabaduló szobában való részvétellel a tanulók oly módon erősítik a problémamegoldó képességeiket, hogy megfigyelnek, kapcsolatokat és logikus összefüggéseket azonosítanak és közben kreatívan oldják meg a problémákat (Huang et al., 2020).

A szabaduló szobák 2017-ben toppantak be az oktatási területre, és hívták fel a pedagógusok figyelmét (López-Pernas et al., 2021). Azóta a szabaduló szobákat sokféle oktatási környezetben alkalmazták, és a játék megjelenik az oktatás minden szintjén. A tanulási tevékenységet nyújtó lehetőség sok kutató figyelmét felkeltette, amit a kutatások számának exponenciális növekedése is bizonyít az elmúlt években (Fotaris & Mastoras, 2019). Bár az oktatási céllal fejlesztett szobák viszonylag új fogalom, mégis az oktatási potenciálját számos szerző vizsgálta már (Adams et al., 2018; Ang et al., 2020; Borrego et al., 2017; Clarke et al., 2017; Duggins, 2019).

A játék által fejlesztendő kompetenciák közé sorolandók a problémamegoldó képesség fejlesztése, a kollaboratív munka ösztönzése, a gondolkodás tanulása, a motiváció és a tanulás elősegítése, a tanulás javítása, a képzelőerő fejlesztése, társadalmi interakció és kommunikáció elősegítése, a kritikai és laterális gondolkodás, vezetői magatartás kibontakozása stb. (pl. Cruz, 2019; Friedrich et al., 2019; Karageorgiou et al., 2019).

Összehasonlítva más tanítási és tanulási módszerekkel kiemelhető maga a tény, hogy a tanulók együttműködve dolgoznak, ami lehetővé teszi a csoportkohézió erősítését. E mellett lehetőséget nyújt különböző életszerű helyzetek szimulációjára (Brooks-Buza et al., 2011).

Az oktatási célú szabaduló szobákról szóló tanulmányok többsége az oktatási témák tanítására összpontosít (Adams et al., 2018; Dietrich, 2018; Glavaš & Staščík, 2017; Jambhekar et al., 2020; López-Pernas et al., 2019), azonban e módszer által egyszerre fejleszthetők a kemény és a puha készségek is. Léteznek olyan játékok, amelyek kifejezetten a puha készségek fejlesztésére összpontosítanak, mint például a csapatépítés és a csoport vezetés (Gordon et al., 2019; Wu et al., 2018). Nem lehet azonban egyértelmű határvonalat húzni a kizárólag puha készségek fejlesztésére létrehozott és a tantárgyi tudást oktató játék között.

Összefoglalva, a szabaduló szobás játék alkalmas lehet mind a kognitív, mind a szociális kompetenciák fejlesztésére.

Módszertan és a játék tervezés

A játék fejlesztését megelőzően számos szempontot figyelembe kell venni: a célcsoportot, a játékra szánt idő hosszát, a szükséges kellékeket, a játék oktatási és kompetenciafejlesztési céljait (Clarke et al., 2017).

A szabaduló játékok tervezése átgondolt, jól meghatározott folyamatot igényel. Igen kevés szakirodalom létezik, amely kitérne a játék módszertani megvalósítására. A pedagógusokat útmutatókkal szükséges segíteni, hogy átgondolt, módszeres, iteratív folyamatot alkalmazzanak a minőség, az oktatási kapacitás és a pozitív tanulói élmény biztosítása érdekében (Eukel & Morrell, 2021). A játék tervezésekor egy iteratív folyamaton megy keresztül. E folyamatot különböző tervezők, kutatók és pedagógusok, más-más megközelítésből hajtják végre. A szakirodalomban megtalálható néhány tervezési és kivitelezési keretrendszer, amelyből némelyik kifejezetten oktatási célok kielégítésére szolgál: escapED (Clarke et al., 2017); SERF (Snyder, 2018); SEGAM (Guigon et al., 2018); StarModel (Botturi & Babazadeh, 2020). Mindegyik modellben megjelennek a tervezés, kísérletezés, értékelés, újratervezés, újraértékelés és ismétlés lépései.

A szabaduló szobák kialakítása során a pedagógusoknak figyelembe kell venniük az oktatási célokat, a rendelkezésre álló erőforrásokat és a játék céljait. Fontos, hogy minden rejtvényt átgondoltan úgy alakítsanak ki, hogy azok megfeleljenek az oktatási és tanulói igényeknek. Figyelembe kell venni az eredményeket is, amelyek magukban foglalnak számos puha készség fejlesztését is a tananyag megtanítása mellett. A szisztematikus, rugalmas és ciklikus tervezés elősegítheti a tanulás hatékonyságát, hiszen folyamatos módosításnak van alávetve a játék.

Az oktatási célú szabaduló szoba kidolgozásához és végrehajtásához szükséges erőforrások tekintetében négy különböző kategóriát azonosítottunk: fizikai erőforrások, felszerelés, idő és pénz (Tercanli et al., 2021).

Mint az kutatásunkból is kiderült, a fizikai erőforrások hiánya számos problémát eredményezhet. A legtöbb oktatási célú szabaduló szoba játék két külön helyiségből áll. Míg az egyik szoba a játékosok tényleges oktatási célú szabaduló szobájaként van beállítva, a játéktervezők, moderátorok és/vagy megfigyelők egy külön vezérlőteremből figyelik a résztvevőket, ami többnyire élő videón keresztül történik (Berthod et al., 2020; Clarke et al., 2017). Ezenkívül mikrofonokat és hangszórókat vagy számítógépes chat ablakokat használhatnak, hogy távolról tippeket adhassanak a résztvevőknek, ha elakadnának (Clare, 2015). A legtöbb oktatási célú szabaduló szobát a pedagógusok maguk finanszíroznak, így a játékok egyszerű rejtvényeket és dekorációt tartalmaznak. Sok esetben a már meglévő oktatási anyagokat használják fel a szobák kidolgozására (Eukel et al., 2020; Nicholson, 2018). Számos sablon létezik a világhálón, ilyenek például a BreakoutEDU készletek. Így a játék fejlesztése és a szoba berendezése már kb. 10 000 HUF-tól kivitelezhető, amennyiben nincs szükség technikai eszközökre. A fejlesztésre szánt idő a játék

összetettségétől függ. Ez lehet egy naptól több hétig terjedő időintervallum, néha pedig több hónap ráfordított idő is szükséges (Clare, 2015).

A pedagógus szerepe

A legtöbb oktatási célú szabaduló szobában a pedagógusok veszik át a játéktervezők, moderátorok és megfigyelők szerepét (Berthod et al., 2020; Cain, 2019; Eukel et al., 2020). Nagy előny, ha a pedagógus korábbi tapasztalattal rendelkezik a játékok fejlesztésével kapcsolatban. Amennyiben ismeri a tervezési módszereket, kreatív és vállalkozói gondolkodásmóddal rendelkezik, jó az időzítési készsége, rugalmas. E mellett fontos az íráskészség és a tárgyi tudás. A pedagógus a legtöbb időt a játék ötletelésébe és tervezésébe fekteti.

Kulcsfontosságú egy oktatási célú szabaduló szoba online platform létrehozása az eszköz és módszertanok megosztására és terjesztésére. Egy ilyen platform tervrajzokat, tervezésre szánt sémákat és reprodukálható oktatási célú szabaduló szoba-modulokat tartalmazhatna. Ezen kívül kézikönyvek és ismertetőik is szükségesek a pedagógus számára, amelyek útmutatást adnának, hogy hogyan módosíthatja és integrálhatja e módszert a kurzusaiba. Hálózati csomópontként működhetne egy ilyen platform, amely összehozná a pedagógusokat és a szabaduló szoba rajongókat, ami új szinergiák és együttműködések létrehozásához vezethetne (Tercanli et al., 2021).

Saját keretrendszer - SmarTeacheRoom

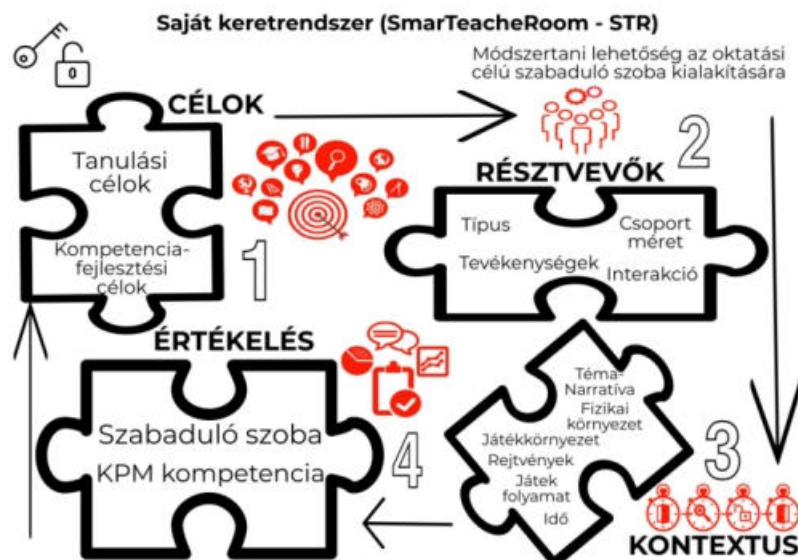
A már létező szabaduló szobák felépítését leíró keretrendszerekre támaszkodva, egy saját, a különböző megközelítéseket ötvöző és kiegészítő integrált modellt fejlesztettünk.

Olyan modellt volt szükséges alkotnunk, amelyből kiderül, hogy a probléma megoldására irányuló tevékenységek nem mindig teljesülhetnek szociális képességek igénybevétele nélkül. Léteznek olyan, a csoport működését előre mozdító, tevékenységek is egy kollaboratív problémamegoldó folyamatban, amelyek a konkrét problémamegoldáshoz szükséges kognitív képességeket nem igénylik. A modellben a közvetlenül megfigyelhető tevékenységeken van a hangsúly, hiszen megfigyeléseink mindig a viselkedéselemekre vonatkoznak, a tevékenység mögé rendelt képességeket, folyamatokat csupán feltételezni tudjuk.

A keretrendszer segíti az oktatási célú szabaduló szoba felépítésének és értékelésének a módját, illetve a problémamegoldó csoportok közvetlen megfigyelését, amely alapján választ kívánunk kapni arra, hogy az egyének hogyan oldják meg a problémákat, és miként működtek együtt csoport társakkal.

Az olyan elemek beépítése, mint a célok, a résztvevők, a kontextus és az értékelés teszik lehetővé, hogy játékként működjön a feladatok végrehajtása az oktatási környezetben.

1. ábra. Saját keretrendszer (SmarTeacheRoom - STR)



Forrás: Saját szerkesztés

A tanulási és kompetenciafejlesztési célok szükségesek az értelmes oktatási játék létrehozásához. A modell alapján célszerű az oktatási célú szabaduló szoba tervezését a célok meghatározásával kezdeni. A játékelmény céljainak kidolgozása a tervezési folyamat korai szakaszában biztosítja, hogy az élmény céltudatosan legyen megtervezve. A többi elem a célokhoz való igazítása sokkal egyszerűbb, mint a célokat beágyazása a már megtervezett játékba. A játéktervező célkitűzései segítik kiválasztani a megfelelő résztvevőket, valamint átlátni a struktúrát és a felépítést folyamatát. Ez a lépés olyan alapot biztosít, amely által világossá válik a fejlesztési irány és megkönnyíti az értékelési stratégia későbbi kidolgozását (Snyder, 2018).

Második lépésként a fejlesztőnek fontolóra kell venni a résztvevőket, el kell végezni egy elemzést arról, hogy ki a célközönség. A játékelmény célcsoportjának a kiválasztása más tartalmak fejlesztése előtt kell, hogy megtörténjen. A résztvevők, akik gyakran hallgatók, különböző sajátosságokkal rendelkeznek (demográfiai szempontok, a tárgyi, tartalmi szempontok, a játékhoz és a tanuláshoz való hozzáállás stb.).

A harmadik lépés az, hogy a fejlesztők mérlegeljék a szabaduló szoba általános témáját. Maga a kontextus növelheti a résztvevők motivációját, a játék története és a tartalom vonzó játékelményt nyújthatnak a résztvevők számára. A kontextus értelmet ad a tevékenységnek. A szórakoztató szabaduló szobák általában erős témákkal és narratívákkal rendelkeznek. Népszerű témák a nyomozás, börtönből való kiszabadulás, tús megmentése, kém / kémkedés játékok stb. A játékelmény hitelességének növelése érdekében a tervezők különböző dekorációt

használnak. E kellékek széles választékába tartoznak a világítás, zene, rejtvények, találós kérdések és nyomok, amelyek követik a szoba témáját. A fejlesztőnek fontolóra kell venni a helyet és a felszerelést, amelyet használni fog a játékélmény támogatására. Amennyiben pl. a játék tervezését technológiával kell támogatni, ez a lépés hasznos lehet annak megfontolására és megtervezésére, hogy a résztvevők hogyan fognak kölcsönhatásba lépni a technológiával, és mit kell tenni, amennyiben a technológia mégis kudarcot vall. A kontextus hét területre oszlik, amelyeket a fejlesztőnek figyelembe kell vennie a tervezési folyamat során.

A keretrendszer utolsó pontja az értékelés. A fejlesztőnek mérlegelni kell, hogy hogyan értékelhető a játékélmény és a kimeneteli tudás, szorosan kapcsolódva az első tervezési lépéshez: a célokhoz. Itt kerülnek előtérbe azok a módszerek, amelyek a kívánt célok és eredmények felmérését szolgálják. Az értékelés a fejlesztés egyik fő eleme. Felmérésre kerül a szabaduló szoba ismeretátadásának általános hatékonysága, ezenkívül az értékelésből összegyűjtött adatok hasznosak lehetnek a játékélmény további fejlesztésére. Értékelhető, hogy a szabaduló szoba megfelel-e a céloknak, mely szempontok járulnak hozzá vagy rontsák a játék élményt, és hogyan lehetne korrigálni a zavaró elemeket. Ebben a lépésben külön választjuk maga a *szabaduló szoba* és a megfigyelni kívánt *kompetenciák* értékelését.

Kutatás

A saját fejlesztésű oktatási célú szabadidős szabaduló szoba játék kifejezetten a kollaboratív problémamegoldó képesség megfigyelésére és mérésére irányul. A játék körbe öleli a szabaduló szobás rejtvények széles spektrumát. A célcsoportunk pedagógus jelölt hallgatók voltak. A minta a Komáromi Selye János Egyetem (Tanárképző Kar), a Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem (Műszaki Pedagógiai Tanszék) és az Újvidéki Egyetem (Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar Szabadka) hallgatóiból tevődött össze. Összesen 101 hallgató vett részt a kutatásban. A csoportok 3-5 főből épültek fel. A játék folyamatát kamera segítségével követtük, amiről videó felvétel készült. A játékot fókuszcsoportos interjúk követték, illetve négy kérdőív és egy teszt kitöltése:

- ✓ Adaptív fluid intelligencia-teszt - Scrambled Adaptive Matrices (SAM) (Fodor et al., 2018),
- ✓ A Big Five kérdőív (Caprara et al., 1993),
- ✓ Teamwork Skills Questionnaire / Csapatmunka készség kérdőív (Marshall et al., 2005),
- ✓ Tóth-féle Kreativitás Becslő Skála (TKBS) (Tóth & Király, 2006),
- ✓ és egy háttérkérdőív.
- ✓ Az adatfelvétel 2021 szeptemberében kezdődött és december közepén ért véget. A kutatás eredményei 2022 nyarára várhatóak.

Következtetés

A szabaduló szobák az elmúlt néhány év egyik legjelentősebb szabadidős tevékenységévé váltak (Lama, 2018). A szabaduló szobákkal kapcsolatos különböző tanulmányokban feltárt előnyök az együttműködésen alapuló munka, a szociális kompetencia, a problémamegoldás és a motiváció.

Az oktatási célú játék kihívás alapú tevékenységet biztosít az oktatásnak, amely jól megtervezett módon nagyon vonzó lehet mind a tanulók, mind a pedagógusok számára, elősegítve az aktív és tartalmas tanulást. Megfelelő szakértelemmel és tapasztalattal a pedagógusok képesek megbirkózni a szabaduló szobákkal, amelyek fenntartják az áramlást, a kihívások és a szükséges készségek között, beépítve ezt a tevékenységet a tantervbe, és hozzáigazítva olyan szervezeti kérdésekhez, mint a terek, erőforrások, órarendek és csoportok. Igaz, számos korlátba ütközhet a pedagógus, mint például a korlátozott erőforrások. A másik oldalról nézve viszont az előnyök gazdagíthatják az oktatási tevékenységet, megkönnyítve a társadalmi kapcsolatok kiépítését és a tanulók aktív bevonását a tananyag elsajátításába. Az olyan platformok, mint a Breakout EDU vagy a Genially, nagy segítséget jelenthetnek a tervezésben, valamint a különféle digitális sablonokat biztosításában. A tervezést a tanulmányban említett keretrendszerek valamelyike segítheti, ami kifejezetten hasznos útmutató különböző tanulási/tanítási kontextusokban.

Irodalomjegyzék

- Abt, C. C. (1970). Serious Games. *American Behavioral Scientist*, 14 (1), 129-129. DOI: <https://doi.org/10.1177/000276427001400113>
- Adams, V., Burger, S., Crawford, K., & Setter, R. (2018). Can You Escape? Creating an Escape Room to Facilitate Active Learning. *Journal for Nurses in Professional Development*, 34 (2), E1-E5. DOI: <https://doi.org/10.1097/NND.0000000000000433>
- Ang, J. W. J., Ng, Y. N. A., & Liew, R. S. (2020). Physical and Digital Educational Escape Room for Teaching Chemical Bonding. *Journal of Chemical Education*, 97 (9), 2849-2856. DOI: <https://doi.org/10.1021/acs.jchemed.0c00612>
- Berthod, F., Bouchoud, L., Grossrieder, F., Falaschi, L., Senhaji, S., & Bonnabry, P. (2020). Learning good manufacturing practices in an escape room: Validation of a new pedagogical tool. *Journal of Oncology Pharmacy Practice*, 26 (4), 853-860. DOI: <https://doi.org/10.1177/1078155219875504>
- Borrego, C., Fernández, C., Blanes, I., & Robles, S. (2017). Room escape at class: Escape games activities to facilitate the motivation and learning in computer science. *Journal of Technology and Science Education*, 7 (2), 162. DOI: <https://doi.org/10.3926/jotse.247>
- Botturi, L., & Babazadeh, M. (2020). Designing educational escape rooms: Validating the Star Model. *International Journal of Serious Games*, 7 (3), 41-57. DOI: <https://doi.org/10.17083/ijsg.v7i3.367>

- Brooks-Buza, H., Fernandez, R., & Stenger, J. (2011). *The Use of In Situ Simulation to Evaluate Teamwork and Systems: Simulation in Healthcare*, 6 (2), 101-108. DOI: <https://doi.org/10.1097/SIH.0b013e3182070f9d>
- Bruder, P. (2015). GAME ON: Gamification in the Classroom. *The Education Digest*, 80 (7), 56-60.
- Cadavid, J. M., & Corcho, A. F. P. (2018). Competitive programming and gamification as strategy to engage students in computer science courses. *Revisa Espacios*, 39 (35). Letöltés <https://www.revistaespacios.com/a18v39n35/a18v39n35p11.pdf> [2022.01.14].
- Cain, J. (2019). Exploratory implementation of a blended format escape room in a large enrollment pharmacy management class. *Currents in Pharmacy Teaching and Learning*, 11 (1), 44-50. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.cptl.2018.09.010>
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Borgogni, L., & Perugini, M. (1993). The "big five questionnaire": A new questionnaire to assess the five factor model. *Personality and Individual Differences*, 15 (3), 281-288. DOI: [https://doi.org/10.1016/0191-8869\(93\)90218-R](https://doi.org/10.1016/0191-8869(93)90218-R)
- Clare, A. (2015). *Escape the Game: How to make puzzle and escape rooms*. Wero Creative Press, December 9, 2015. Letöltés <https://www.amazon.com/Escape-Game-puzzle-escape-rooms-ebook/dp/B0196S8YEU> [2022.01.14].
- Clarke, S. J., Peel, D. J., Arnab, S., Morini, L., Keegan, H., & Wood, O. (2017). EscapED: A Framework for Creating Educational Escape Rooms and Interactive Games to For Higher/Further Education. *International Journal of Serious Games*, 4 (3). DOI: <https://doi.org/10.17083/ijsg.v4i3.180>
- Cruz, M. R. D. F. da. (2019). 'Escapando de la clase tradicional': The escape rooms methodology within the spanish as foreign language classroom. *Revista Lusófona de Educação*, 46, 117-137. DOI: <https://doi.org/10.24140/issn.1645-7250.rle46.08>
- DeVries, R. (2000). Vygotsky, Piaget, and Education: A reciprocal assimilation of theories and educational practices. *New Ideas in Psychology*, 18 (2-3), 187-213. DOI: [https://doi.org/10.1016/S0732-118X\(00\)00008-8](https://doi.org/10.1016/S0732-118X(00)00008-8)
- Dietrich, N. (2018). Escape Classroom: The Leblanc Process - An Educational "Escape Game". *Journal of Chemical Education*, 95 (6). DOI: <https://doi.org/10.1021/acs.jchemed.7b00690>
- Duggins, R. (2019). Innovation and Problem Solving Teaching Case: The Breakout Box - A Desktop Escape Room. *Journal of Organizational Psychology*, 19 (4), Article 4. DOI: <https://doi.org/10.33423/jop.v19i4.2294>
- Eukel, H., Frenzel, J., Frazier, K., & Miller, M. (2020). Unlocking Student Engagement: Creation, Adaptation, and Application of an Educational Escape Room Across Three Pharmacy Campuses. *Simulation & Gaming*, 51, 104687811989850. DOI: <https://doi.org/10.1177/1046878119898509>
- Eukel, H., & Morrell, B. (2021). Ensuring Educational Escape-Room Success: The Process of Designing, Piloting, Evaluating, Redesigning, and Re-Evaluating Educational Escape Rooms. *Simulation & Gaming*, 52 (1), 18-23. DOI: <https://doi.org/10.1177/1046878120953453>
- European Higher Education Area and Bologna Process*. (n.d.). Letöltés from <http://ehea.info/> [2021.12.30].
- Fodor, S., Raven, J., & Klein, B. (2018). Scrambled Adaptive Matrices (SAM) - a new test of eductive ability. *Psychological Test and Assessment Modeling*, 60, 441-482.

- Fotaris, P., & Mastoras, T. (2019). Escape Rooms for Learning: A Systematic Review. In *European Conference on Games Based Learning* (p. 235). DOI: <https://doi.org/10.34190/GBL.19.179>
- Friedrich, C., Teaford, H., Taubenheim, A., Boland, P., & Sick, B. (2019). Escaping the professional silo: An escape room implemented in an interprofessional education curriculum. *Journal of Interprofessional Care*, 33 (5), 573-575. DOI: <https://doi.org/10.1080/13561820.2018.1538941>
- Glavaš, A., & Stašič, A. (2017). Enhancing positive attitude towards mathematics through introducing Escape Room games. *Mathematics Education as a Science and a Profession*, 281-294.
- Gordon, S., Trovinger, S., & DeLellis, T. (2019). Escape from the usual: Development and implementation of an 'escape room' activity to assess team dynamics. *Currents in Pharmacy Teaching and Learning*, 11. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.cptl.2019.04.013>
- Grande-de-Prado, M., García-Martín, S., Baelo, R., & Abella-García, V. (2021). Edu-escape rooms. *Encyclopedia*, 1 (1), 12-19. DOI: <https://doi.org/10.3390/encyclopedia1010004>
- Guigon, G., Humeau, J., & Vermeulen, M. (2018). A Model to Design Learning Escape Games: SEGAM. *Proceedings of the 10th International Conference on Computer Supported Education*, 191-197. DOI: <https://doi.org/10.5220/0006665501910197>
- Huang, S.-Y., Kuo, Y.-H., & Chen, H.-C. (2020). Applying digital escape rooms infused with science teaching in elementary school: Learning performance, learning motivation, and problem-solving ability. *Thinking Skills and Creativity*, 37, 100681. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2020.100681>
- Jambhekar, K., Pahls, R. P., & Deloney, L. A. (2020). Benefits of an Escape Room as a Novel Educational Activity for Radiology Residents. *Academic Radiology*, 27 (2), 276-283. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.acra.2019.04.021>
- Karageorgiou, Z., Mavrommati, E., Christopoulou, E., & Fotaris, P. (2019). *Escape Room as Learning Environment: Combining Technology, Theater and Creative Writing in Education*, 10.
- Kinio, A. E., Dufresne, L., Brandys, T., & Jetty, P. (2019). Break out of the Classroom: The Use of Escape Rooms as an Alternative Teaching Strategy in Surgical Education. *Journal of Surgical Education*, 76 (1), 134-139. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jsurg.2018.06.030>
- Lama, A. V. (2018). Millennial leisure and tourism: The rise of escape rooms. *Cuadernos de Turismo*, 4.
- López-Pernas, S., Gordillo, A., Barra, E., & Quemada, J. (2019). Examining the Use of an Educational Escape Room for Teaching Programming in a Higher Education Setting. *IEEE Access*, 7, 31723-31737. DOI: <https://doi.org/10.1109/ACCESS.2019.2902976>
- López-Pernas, S., Gordillo, A., Barra, E., & Quemada, J. (2021). Comparing Face-to-Face and Remote Educational Escape Rooms for Learning Programming. *IEEE Access*, 9, 59270-59285. DOI: <https://doi.org/10.1109/ACCESS.2021.3073601>
- Magro, C., Martín-Peña, M., Diaz-Garrido, E., & Linares, J. (2019). *Gamificación e Innovación Educativa: Diseño y Puesta en Práctica en Educación Superior* (p. 289). DOI: <https://doi.org/10.26754/CINAIC.2019.0063>
- Marshall, L., O'Neil, H. F., & Chen, A. (2005). Teamwork Skills: Assessment and Instruction. In *Innovations in Instructional Technology*. Routledge.

- Nicholson, S. (2015). *Peeking Behind the Locked Door: A Survey of Escape Room Facilities*. Letöltés <https://docplayer.net/1868485-Peeking-behind-the-locked-door-a-survey-of-escape-room-facilities.html> [2021.12.30].
- Nicholson, S. (2018). Creating Engaging Escape Rooms for the Classroom. *Childhood Education, 94* (1), 44-49. DOI: <https://doi.org/10.1080/00094056.2018.1420363>
- Prince, M. (2004). Does Active Learning Work? A Review of the Research. *Journal of Engineering Education, 93* (3), 223-231. DOI: <https://doi.org/10.1002/j.2168-9830.2004.tb00809.x>
- Snyder, J. (2018). A Framework and Exploration of a Cybersecurity Education Escape Room. *Theses and Dissertations*. Letöltés <https://scholarsarchive.byu.edu/etd/6958> [2021.12.28].
- Tercanli, H., Martina, R., Wakkee, A., Gomes, I., Meireles, I., Mortensen, A., Zinovyeva, A., Rodríguez-Díaz, A., Gutiérrez-Pérez, D., Ferreira Dias, M., Wakkee, I., Amorim, M., Madaleno, M., Magueta, D., Vieira, E., Veloso, C., Figueiredo, C., Mortensen, A., Zinovyeva, A., & Olvera-Lobo, M. D. (2021). *Educational escape rooms in practice: Research, experiences and recommendations*. DOI: <https://doi.org/10.34624/rpxk-hc61>
- Tóth L., & Király Z. (2006). Új módszer a kreativitás megállapítására: A Tóth-féle Kreativitás Becslő Skála (TKBS). *Magyar Pedagógia, 106* (4), 287-311.
- Walsh, B., & Spence, M. (2018). Leveraging Escape Room Popularity to Provide First-Year Students with an Introduction to Engineering Information. *Proceedings of the Canadian Engineering Education Association (CEEA)*. DOI: <https://doi.org/10.24908/pceea.v0i0.13054>
- Wu, C., Wagenschutz, H., & Hein, J. (2018). Promoting leadership and teamwork development through Escape Rooms. *Medical Education, 52*. DOI: <https://doi.org/10.1111/medu.13557>
- Zaug, P., Gros, C.-I., Wagner, D., Pilavyan, E., Meyer, F., Offner, D., & Strub, M. (2021). Development of an innovative educational escape game to promote teamwork in dentistry. *European Journal of Dental Education: Official Journal of the Association for Dental Education in Europe*. DOI: <https://doi.org/10.1111/eje.12678>