

**J. Selye University**

## **13th International Conference of J. Selye University**

**Pedagogical Sections**

**Conference Proceedings**

**September 8-9, 2021 Komárno, Slovak Republic**

inland c5a komárom no13 2197

13<sup>th</sup> International Conference of J. Selye University  
Pedagogical Sections

Title: 13th International Conference of J. Selye University.  
Pedagogical Sections. Conference Proceedings

Editor: Doc. dr. univ. Agáta Csehiová, PhD.  
PaedDr. Anita Tóth-Bakos, PhD.  
Dr. habil. Ing. István Szókö, PhD.  
PaedDr. Terézia Strédl, PhD.  
Dr. habil. PaedDr. Melinda Nagy, PhD.

Reviewers:

prof. Dr. Erzsébet Drahotová-Szabó, PhD.

prof. Dr. Béla István Pukánszky, DSc.

Doc. dr. univ. Agáta Csehiová, PhD.

Dr. habil. PaedDr. Kinga Horváth, PhD.

Gyöngyi Gál, PhD.

Katalin Kanczné Nagy, PhD.

Mgr. Katarina Polya, PhD.

PaedDr. Andrea Puskás, PhD.

PaedDr. Anita Tóth-Bakos, PhD.

prof. Dr. András Németh, DSc.

prof. Dr. Péter Tóth, PhD.

Dr. habil. PaedDr. Melinda Nagy, PhD.

Dr. habil. Sarolta Zsuzsanna Darvay, PhD.

Mgr. Zsolt Görözdi, ThD.

Dr. phil. Mgr. Attila Mészáros

Mgr. Yvette Orsovics, PhD.

PaedDr. Terézia Strédl, PhD.

PaedDr. Péter Zolczer, PhD.

Published by J. Selye University, 2022

**ISBN 978-80-8122-409-6**

## TARTALOMJEGYZÉK – OBSAH

Előszó – Predslov .....	6
Programbizottság – Programový výbor .....	7
Szervezőbizottság – Organizačný výbor .....	8
<b>”Pozitív edukáció – Pozitív pszichológia – Művészet, és kapcsolódási pontjaik az oktatásban- nevelésben” szekció .....</b>	<b>10</b>
<b>Sekcia ”Pozitívna edukácia-Pozitívna psychológia-Umenie, a ich styčné body vo vzdelávaní”</b>	
CSEHIOVÁ Agáta .....	11
AZ ÉLMÉNYKÖZPONTÚ ZENEI FOGLALKOZÁSOK JELENTŐSÉGE AZ ÓVODAPEDAGÓGUSOK KÉPZÉSÉBEN	
FEHÉR Ágota .....	25
REFORMÁTUS KOLLÉGIUMOK A TEHETSÉGGONDOZÁS SZOLGÁLATÁBAN	
KANCZNÉ Nagy Katalin – GÁL Gyöngyi .....	37
A CSALÁDI HÁTTÉR ÉS A RENDKÍVÜLI HELYZET ELVISELÉSE KÖZTI ÖSSZEFÜGGÉS VIZSGÁLATA EGYETEMISTÁK KÖRÉBEN	
MAROSI Renáta .....	53
MARY POPPINS: THE SUBVERSIVE EDUCATOR OF HER AGE	
MÉSZÁROS Tímea .....	65
KÖZÖSSÉGI ÉLMÉNY AZ ONLINE VIZUÁLIS NEVELÉSBN A 2020/21-es akadémiai év oktatási tapasztalatai a tanító szakos hallgatók vizuális nevelésében	
PERES Anna .....	75
FREMSPRACHENUNTERRICHT IM SPIEGEL DER ERLEBNISPÄDAGOGIK	
RÉTI Tamás .....	85
EGY ZENEPEDAGÓGIAI ALKOTÓMŰHELLYÉ VÁLT BUDAPESTI MAGÁNZENEISKOLA PORTRÉJA A XX. SZÁZAD ELEJÉN	
TOMESZ H. Tímea .....	95
MERKMALE DES FACHSPRACHENGEBRAUCHS IM WASSERBALLUNTERRICHT	
<b>”Pedagógiai értékelés” szekció .....</b>	<b>104</b>
<b>Sekcia ”Pedagogické hodnotenie”</b>	
BORBÉLYOVÁ Diana – KORCOVÁ Mária .....	105
A TANULÓK KRITIKUS ELEMI ALAPKÉSZSÉGEINEK MÉRÉSE AZ ELSŐ ÉVFOLYAMBAN	
MAJOR Lenke – KALMÁR Laura – KOVÁCS Cintia – NÁMESZTOVSZKI Zsolt – PINTÉR KREKITY Valéria .....	125
NEMZETISÉGI NYELVŰ TANÍTÓKÉPZŐS HALLGATÓK MEGKÜZDÉSI STRATÉGIÁI A KORONAVÍRUS IDEJÉN	
SZŐKÖL István – KOVÁČ Ondrej .....	141
MERANIE INFORMAČNÝCH KOMPETENCIÍ V PROCESE VZDELÁVANIA	

VIDA Gergő .....	147
A TANULÁSI ZAVAR DIAGNOSZTIKÁJÁNAK MÉRÉSEL KAPCSOLATOS KÉRDÉSEI	
<b>”Önkéntesség” szekció .....</b>	<b>162</b>
<b>Sekcia ”Dobrovolníctvo”</b>	
BAKA L. Patrik – STRÉDL Terézia .....	163
AZ IDENTITÁS KUTATÁSÁNAK LEHETŐSÉGEI KVALITATÍV MÓDSZEREKKEL	
Ľudovít GAŠPAR – Eva NIZNEROVÁ – Mária SVITKOVÁ – Eva GAŠPAROVÁ .....	175
DOBROVOĽNÍCTVO ZAMERANÉ NA POMOC DIABETIKOM SO SYNDRÓMOM DIABETICKEJ NOHY	
STRÉDL Terézia – NAGY Melinda – BAKA L. Patrik .....	181
ALTRUIZMUS, AVAGY A TANULT SEGÍTÉS ALTRUISM OR LEARNED HELP	
<b>”Iskolai inklúzió” szekció .....</b>	<b>162</b>
<b>Sekcia ”Inkluzívna škola”</b>	
BLATT Péterné .....	191
THE POTENTIAL OF SPORT FOR INTEGRATION AND INCLUSION	
MAGYAR Adél .....	203
KORAGYERMEKKORI INTERVENCIÓ A SIKERES ISKOLAI INKLÚZIÓÉRT ÉS A TÁRSADALMI BEFOGADÁSÉRT	
NAGY Melinda – TÓTH Péter – STRÉDL Terézia – LÉVAI Attila – SZARKA László .....	215
INKLÚZIA SOCIÁLNE ZNEVÝHODNENÝCH ŽIAKOV NA ZÁKLADNÝCH ŠKOLÁCH NA SLOVENSKU	
LAKI Ildikó .....	221
THE MARGIN OF FURTHER THINKING. CHARACTERISTICS OR DISABILITY IN EDUCATION	
A szekciók programjai – Programy sekcií.....	229





## Előszó

A komáromi Selye János Egyetem Dr. habil. PaedDr. Juhász György, PhD. rektor úr védnöksége alatt rendezi meg a XIII. Nemzetközi Tudományos Konferenciáját. A konferencia 2021. szeptember 8–9-én kerül megrendezésre.

A COVID-19 világjárvány miatt a konferencia virtuálisan (online) formában lesz megtartva.

A rendezvény elsődleges célja az előző évfolyamokhoz hasonlóan hazai és a külföldi egyetemi oktatók és kutatók tudományos eredményeinek prezentálása. Elsősorban a humán tudományok, a társadalomtudományok, a neveléstudományok, a közgazdaságtan és a vállalatirányítás és a teológia területein tevékenykedő szakemberek számára nyit teret, továbbá az informatikai és az IKT tudományterület művelői számára, azonban részt vehetnek a rokon szakterületeken dolgozó kutatók is.

Az előadások anyagait ebben az évben is a résztvevők és a leadott tanulmányok nagy számának köszönhetően külön konferenciakötetben adjuk ki a szekciók tudományágakba való besorolása szerint.

**A megjelent tanulmányok két független szakmai lektorálás után kerültek a kötetekbe.**

Az elfogadott publikációkat tartalmazó köteteket szabadon elérhetővé tesszük az interneten, a közlemények DOI azonosítóval lesznek ellátva.

Komárom, 2021. 9. 5.

Bukor József

## Predslov

V dňoch 8–9. septembra 2021 sa koná pod záštitou Dr. habil. PaedDr. Györgya Juhásza, PhD., rektora Univerzity J. Selyeho XIII. Medzinárodná vedecká konferencia UJS – 2021.

Vzhľadom na situáciu, týkajúcu sa pandémie COVID-19 sa konferencia uskutoční online.

Cieľom konferencie je v súlade s cieľmi predchádzajúcich ročníkov prezentácia výsledkov vedecko-výskumnej práce vedeckých a vedecko-pedagogických pracovníkov univerzít z domova a zo zahraničia. Konferencia dá priestor predovšetkým pre odborníkov zaoberajúcich sa vednými oblasťami: humanitné vedy, spoločenské vedy, pedagogické vedy, ekonomické vedy a riadenie podniku, ďalej informatické vedy a IKT, ale vítaní sú aj účastníci z príbuzných vedných odborov.

Jednotlivé príspevky z dôvodu vysokého počtu prihlásených a veľkého množstva odovzdaných príspevkov sme zaradili do zborníkov podľa vedných odborov jednotlivých sekcií.

**Do jednotlivých zborníkov boli zaradené iba príspevky, ktoré prešli dvoma nezávislými odbornými recenznými konaniami.**

Zborníky budú voľne dostupné na internete, prijatým publikáciám bude pridelený identifikátor DOI.

V Komárne, 5. 9. 2021

József Bukor

## PROGRAMBIZOTTSÁG

### Elnök:

**Dr. habil. PaedDr. Juhász György, PhD.**  
Selye János Egyetem, Szlovákia

### Tagok:

**Dr. habil. PaedDr. Horváth Kinga, PhD.**  
Selye János Egyetem, Komárom, Szlovákia

**Dr. habil. RNDr. Csiba Peter, PhD.**  
Selye János Egyetem, Komárom, Szlovákia

**Doc. ThDr. Somogyi Alfréd, PhD.**  
Selye János Egyetem, Komárom, Szlovákia

**Dr. habil. Cservák Csaba**  
Károli Gáspár Református Egyetem, Budapest,  
Magyarország

**Ambrusné Prof. Dr. Kéri Katalin**  
Selye János Egyetem, Komárom, Szlovákia

**Dr. habil. Kókai Nagy Viktor**  
Debreceni Református Hittudományi Egyetem,  
Debrecen, Magyarország

**Prof. Dr. Kolumbán Vilmos József**  
Kolozsvári Protestáns Teológiai Intézet,  
Kolozsvár, Románia

**Prof. Ormos Mihály, PhD.**  
Selye János Egyetem, Komárom, Szlovákia

**Prof. Dr. Pukánszki Béla István, DSc.**  
Selye János Egyetem, Komárom, Szlovákia

**Prof. Dr. Poór József, DSc.**  
Selye János Egyetem, Komárom, Szlovákia

**Prof. Dr. Tóth Péter, PhD.**  
Selye János Egyetem, Komárom, Szlovákia

**Prof. Dr. Németh András, DSc.**  
Selye János Egyetem, Komárom, Szlovákia

**Prof. RNDr. Tóth János, PhD.**  
Selye János Egyetem, Komárom, Szlovákia

**Dr. habil. Machová Renáta, PhD.**  
Selye János Egyetem, Komárom, Szlovákia

**Dr. habil. PedDr. Nagy Melinda, PhD.**  
Selye János Egyetem, Komárom, Szlovákia

**Doc. RNDr. Bukor József, PhD.**  
Selye János Egyetem, Komárom, Szlovákia

## PROGRAMOVÝ VÝBOR

### Predseda:

**Dr. habil. PaedDr. György Juhász, PhD.**  
Univerzita J. Selyeho, Slovenská republika

### Členovia:

**Dr. habil. PaedDr. Kinga Horváth, PhD.**  
Univerzita J. Selyeho, Komárno

**Dr. habil. RNDr. Peter Csiba, PhD.**  
Univerzita J. Selyeho, Komárno

**Doc. ThDr. Alfréd Somogyi, PhD.**  
Univerzita J. Selyeho, Komárno

**Dr. habil. Csaba Cservák**  
Károli Gáspár University, the Reformed  
Church in Hungary, Budapest, Maďarsko

**Prof. Dr. Katalin Kéri**  
Univerzita J. Selyeho, Komárno

**Dr. habil. Viktor Kókai Nagy**  
Debrecen Reformed Theological University,  
Debrecen, Maďarsko

**Prof. Dr. Vilmos József Kolumbán**  
Protestant Theological Institute of Cluj Napoca,  
Cluj Napoca, Rumunsko

**Prof. Mihály Ormos, PhD.**  
Univerzita J. Selyeho, Komárno

**Prof. Dr. Béla István Pukánszki, DSc.**  
Univerzita J. Selyeho, Komárno

**Prof. Dr. József Poór, DSc.**  
Univerzita J. Selyeho, Komárno

**Prof. Dr. Péter Tóth, PhD.**  
Univerzita J. Selyeho, Komárno

**Prof. Dr. András Németh, DSc.**  
Univerzita J. Selyeho, Komárno

**Prof. RNDr. János Tóth, PhD.**  
Univerzita J. Selyeho, Komárno

**Dr. habil. Renáta Machová, PhD.**  
Selye János Egyetem, Komárom, Szlovákia

**Dr. habil. PedDr. Melinda Nagy, PhD.**  
Univerzita J. Selyeho, Komárno

**Doc. RNDr. József Bukor, PhD.**  
Univerzita J. Selyeho, Komárno

**SZERVEZŐBIZOTTSÁG**

Doc. RNDr. Bukor József, PhD.

Doc. Dr. univ. Csehi Ágota, PhD.

Dr. habil. Ing. Szókö István, PhD.

PhDr. Antalík Imrich, PhD.

PaedDr. Borbélyová Diana, PhD.

RNDr. Gubo Štefan, PhD.

PhDr. Kahler Korcsmáros Enikő, PhD.

Simon Szabolcs, PhD.

PaedDr. Strédl Terézia, PhD.

Mgr. Tóth-Bakos Anita, PhD.

Bc. Hernády Adrienn

**ORGANIZAČNÝ VÝBOR**

Doc. RNDr. József Bukor, PhD.

Doc. Dr. univ. Agáta Csehiová, PhD.

Dr. habil. Ing. István Szókö, PhD.

PhDr. Imrich Antalík, PhD.

PaedDr. Diana Borbélyová, PhD.,

RNDr. Štefan Gubo, PhD.

PhDr. Enikő Kahler Korcsmáros, PhD.

Szabolcs Simon, PhD.

PaedDr. Terézia Strédl, PhD.

Mgr. Anita Tóth-Bakos, PhD.

Bc. Adrienn Hernády





***POZITÍV EDUKÁCIÓ – POZITÍV PSZICHOLÓGIA – MŰVÉSZET,  
ÉS KAPCSOLÓDÁSI PONTJAIK AZ OKTATÁSBAN-NEVELÉSBEN***

**SZEKCIÓ**

**SEKCIA**

***POZITÍVNA EDUKÁCIA-POZITÍVNA PSYCHOLÓGIA-UMENIE,  
A ICH STYČNÉ BODY VO VZDELÁVANÍ***

**Szekcióvezető - Vedúce sekcie:**

**Doc. dr. univ. Agáta Csehiová, PhD.**

**PaedDr. Tóth-Bakos Anita, PhD.**

# AZ ÉLMÉNYKÖZPONTÚ ZENEI FOGLALKOZÁSOK JELENTŐSÉGE AZ ÓVODAPEDAGÓGUSOK KÉPZÉSÉBEN

Agáta CSEHIOVÁ<sup>1</sup>

## ABSTRACT

Art education is a crucial part of teacher training, which includes a unity of theoretical and practical knowledge. It is one of the most demanding subjects, which has been proven to cause difficulties in passing exams, in the successful fulfilment of the study conditions of teacher trainees and in university studies. Taking into account the aforementioned facts, the aim of this study is to assess the opinions of first-year, pre-school and elementary teacher trainees and the objective and subjective circumstances – defined by them – that have helped or hindered them in meeting the study requirements of the subject of music education. Further, the paper aims at mapping out students' experiences during the study and exam period. Finally, particular aspects of experiential pedagogy will be examined as well.

## Kulcsszavak:

Experiential pedagogy, experiential sessions, creativity, personality, interpersonal relationships, music, study

## 1. A vizsgálat elméleti és gyakorlati háttere

Az egyetemi tanulmányok megkezdése nagy kihívást jelent a fiatalok számára. Különösen nehéznek, problémásnak tűnik az egyetemi képzés első évfolyama, ezen belül is az első szemeszter, amely a szakirodalmak és a kutatások alapján a „legkritikusabb” időszaknak bizonyul. (Lukács-Sebő 2015) A fiatal személyiségek új körülményekkel, jelentős változásokkal szembesülnek. Helyt kell állniuk eddig ismeretlen helyzetekben, új szociális és társadalmi környezetben. Az egyetemi tanulmányaikat megkezdő egyének az akadémiai miliőben és az egyetemi életben egy megváltozott társas kapcsolattrendszerbe kerülnek. Családi és baráti kapcsolataik minőségi és mennyiségi változásokon mennek keresztül. Ezen kívül új tanári személyiségekkel találkoznak, minek következtében új elvárásokhoz kell alkalmazkodniuk, sőt új tanulási stratégiákat szükséges kialakítaniuk.

Indokolt tehát figyelmet szentelni és figyelemmel követni azokat a különböző objektív és szubjektív jellegű körülményeket, amelyek pozitív értelemben befolyásolják a hallgatók egyetemi tanulmányait, azok sikeres végzését, továbbá megerősítést kapnak az egyetemhez való kötődésükben és végső soron pályorientációjukban. Az élményközpontú foglalkozások feltehetőleg pozitív irányban befolyásolják e folyamatot és annak hatótényezőit.<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> Doc. Dr. univ. Agáta Csehiová, PhD., Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky Pedagogickej fakulty Univerzity J. Selyeho, Bratislavská cesta 3322, 945 01 Komárno, csehiovaa@ujss.sk

<sup>2</sup> A SJE Tanárképző Karán alakult Ratio kutatócsoport tagjai átfogó, longitudinális kutatások keretén belül vizsgálják a lemorzsolódás témakörét, problémáját. Kutatásaik eddig elért eredményeiről több tudományos publikációban is tájékozódni lehet. Így többek között: Horváth 2018; Kanczné Nagy 2019; Kanczné Nagy – Csehiová 2018; Kanczné Nagy – Tóth 2018; Nagy – Horváth – Szabóová – Kanczné Nagy – Orsovics – Strédl 2019; Nagy – Szabóová – Horváth – Kanczné Nagy – Tóth-Bakos – Orsovics – Strédl 2018; Tóth-Bakos 2018; Tóth-Bakos – Tóth 2018.

## 2. Élménypedagógia, élményközpontú foglalkozások és helyük a felsőoktatásban

Az *élménypedagógia* olyan nevelési-fejlesztési lehetőség, amely gyakorlati szinten képes pozitív változást hozni az egyénben. Cselekvésre és annak kiértékelésére épít. Vagyis úgy vezet rá bizonyos önszabályozási módokra és önismeretre, hogy azokat saját élményből és saját következtetések alapján építi be a személyiségbe. Az élménypedagógiában az *élmény eszköz*. Minden élménynek a tanulás, a fejlődés a célja és ezt követi az örömrészlet. Mivel örömrészlet nélkül nem létezik teljes értékű motiváció, ezért az élménypedagógiai tevékenységek egyik fő mozgatórugója a „flow”, a tevékenységbe való öröm- és élményteli belefeledkezés.<sup>3</sup> A tökéletes élmény sajátossága, hogy az egyén annyira elmerül abban amit csinál, hogy tevékenysége spontánná, csaknem automatikussá válik. Ezen kívül egy további kulcsfontosságú elemmel is rendelkezik, mégpedig hogy önmagában hordja a jutalmat. Az élményteli, teljesen lekötő cselekvés ugyanis *belső jutalomértékűvé* válik. E szemlélet egészében tehát az élet, az élmények, érzelmek pozitív oldalát hangsúlyozza, mert pozitív élmények segítségével az ember képes a sikeres önmegvalósításra. (Csíkszentmihályi 2010)

Az élménypedagógia célja a konkrét, gyakorlati tapasztaláson alapuló tanulás a nem megszo- kott módon, hanem élményt magába foglaló különböző helyzetekben. (Schörghuber, Amesberger, id. Szabó 2006) A gyakorlatias helyzetek az egyént a különböző szempontokból involválják, tehát az „agy, szív és kéz” összehangolt tevékenységét segítik elő. (Mészáros – Bárnai 2010) Fő jellemzői a színes, sokrétű alkalmazási lehetőségek. Jól adaptálható és alakítható különböző programokhoz, foglalkozásokhoz. Az élmény az elsődleges cél, akár egyé- ni, akár csoportos teljesítmény formájában.

Az élménypedagógia jótékony, pozitív hatásai különböző szempontokban nyilvánulnak meg, mint többek között az: énkép javulása (self-concept); társas kapcsolati készségek fejlődése, baráti kapcsolatok kezelése, szociális viselkedési formák előtérbe kerülése, hátrányos cso- portok befogadása; a tanár-diák kapcsolatok minőségének változása, kiemelve a tanár mint „facilitátor” jótékony szerepét; az iskola látogatásával kapcsolatos attitűdök pozitív irányba fordulása; erősíti a fiatal személyiség problémamegoldó képességét, nem kész ismereteket kap, hanem maga szerzi meg a legkülönbözőbb formákban, helyzetekben az ismereteket, ta- pasztalatokat, élményeket. Nem utolsó sorban az alkalmazott kreatív elemek pozitív transz- ferhatással rendelkeznek, vagyis egyéb megismerő és kognitív képességekre gyakorolt fej- lesztő hatásuk van, minek következtében az oktatói nevelői folyamat hatékonysága is növeks- zik. (Csehiová – Kanczné Nagy 2018)

Az élményalapú foglalkozások olyan fontos pozitív jellegű hatótényezőkkel rendelkeznek, mint az: élményközpontúság; oldott légkör; kezdeményező-készség; érzelmi hatást keltő hely- zetek átélése; az érzelmi intelligencia fejlesztése; új élmények, érzések átélése, befogadása és azok feldolgozása; az érzelmi hatást keltő helyzetek megbeszélése; véleményformálás, értéke- lés és önkifejezés; kommunikációs készségek fejlődése; megbeszélés, kölcsönös elfogadás, tisztelet, empátia; közösség- és személyiségformálás; élmény, mint jutalom és motiváció.

Az élményközpontú edukáció, az élményteljes foglalkozások, az élménypedagógia fentiekben összefoglalt elemeinek alkalmazása és adaptálása a felsőoktatásban is indokolt. Az akadémi- kus tudás megszerzése mellett a személyiségek fejlesztése az *élményekkel teli aktív tapaszta- latszerzés* folyamatán keresztül valósul meg. Az ismeretátadás folyamatában tehát az értelmi és az érzelmi tényezőknek egyaránt fontos szerep jut. (Strédl 2013)

A felsőoktatási képzésben alkalmazott fontos tényezők mindenekelőtt:

---

<sup>3</sup> A „flow” érzés, vagyis Csíkszentmihályi megfogalmazása alapján az ismert „flow - áramlatélmény” elmélete szerint ez nem más, mint a tevékenységbe való öröm- és élményteli belefeledkezés. (Csíkszentmihályi 2008, 2010)

- Az élményszerű oktatási formák, módszerek, technikák;
- Az élményszerű tapasztalatszerzés és tanulás;
- Élménybeszámolók szemléltetése, elemzése, percepciója, értelmi és érzelmi megélés, átélés, befogadás;
- Változatosság és kreatív légkör;
- A stressz, a szorongás, a félelem oldása;
- A problémamegoldó képesség erősítése;
- Az egyes foglalkozásokon elsajátított és megélt tapasztalatok általi új ismeretek szerzése;
- Az együttműködés és a tolerancia képességének erősítése a csoportban végzett feladatokkal;
- A kommunikációs készségek fejlesztése a páros és a csoportos tevékenységek eszközletével;
- A kapcsolati készségek fejlesztése, pozitív fejlődése a csoportos tevékenységek segítségével;
- A flow-élményáramlat gyakorlása, mint érzelmi jutalom és szakma-orientált motiváció;
- Hiteles, magabiztos pedagógusi személyiség.

### 3. Óvodapedagógusképzés és zenei nevelés

A művészeti nevelés a pedagógusképzés szerves része. Ide értjük mindenekelőtt az óvodapedagógiát és a tanítóképzést, ill. a kapcsolódó tanulmányi programokat.

A Selye János Egyetem Tanárképző Karán a zenei nevelés egyes tantárgyai a Pedagógusképzés és pedagógiai tudományok tanulmányi szakának részét képezik. Ezen belül az Óvodai és elemi pedagógia tanulmányi program részeként az alapképzésben, valamint a Tanítóképzés tanulmányi programjaként a mesterképzésben, amelynek oktatása az Óvó- és Tanítóképző Tanszéken folyik. A képzés mindkét szinten az aktuális Állami Oktatási Program (ÁOP) előírásainak figyelembe vételével zajlik.<sup>4</sup>

A Selye János Egyetem Tanárképző Karán a zenei nevelés az egyetemi alapszintű pedagógusképzés első évfolyamának első (téli) szemeszterében indul, a *Zeneelmélet és zenei nevelés alapjai* tantárggyal.<sup>5</sup> A tantárgy tartalma és témakörei – mint azt az elnevezése is sugallja – felölelik a zeneelmélet és a zenei nevelés mindazon elemét, amely szükséges a zenei írás-olvasás, a percepció foglalkozások, a zenés reprodukciós és alkotói tevékenységek végzéséhez. Ebből következően e tantárgy tartalmában rendkívül gazdag elméleti tudás és igényes

---

<sup>4</sup> A szlovákiai ÁOP fejlesztési, műveltségi területeket határoz meg, melyekhez egyes alterületek, ill. tantárgyak kapcsolódnak. A szlovákiai nemzetiségi (magyar tanítási nyelvű) óvodák és iskolák számára 8 műveltségi terület áll rendelkezésre, azokhoz szervesen kapcsolódó alterületek, tantárgyak rendszerével, melyen belül a zenei nevelés a Művészet és kultúra területben (7. terület) található, együtt a képzőművészeti neveléssel. E két művészeti irányultságú tantárgy, ill. a Művészet és kultúra műveltségi terület fő célja, hogy a tanuló képes legyen értelmezni a művészeteket, az esztétikai és művészeti tevékenységek fontosságát, szerezzon ismereteket a művészeti alkotásokról, képes legyen megfogalmazni művészi élményeit, legyen tudatában saját kulturális identitásának, képes legyen elfogadni mások kultúrájának értékeit. (Orsovics 2018) A művészet a kultúra szerves része és magába foglalja a művészi alkotásokat, de az érzékelési folyamatokat, a reprodukciót, interpretációt és magát az alkotást egyaránt. A gyermek nem tud fejlődni komplexen művészetek nélkül, ezért a művészetekkel és a kultúrával való ismerkedés kisgyermekkoról fontos feladat. (Borbélyová – Mészáros – Nagyová 2019)

<sup>5</sup> A hallgatók számára, ill. a tantárgy oktatásához szervesen kapcsolódó segédanyag is megjelent, a Művészetpedagógiai füzetek sorozatában, amely Orsovics, Y.: *Zenei alapismeretek az óvó- és tanítóképzős hallgatók számára* címmel került kiadásra 2019-ben a Selye János Egyetem gondozásában.

gyakorlati ismeretek egységét öleli fel.<sup>6</sup> Ezen alapképességek és készségek ismerete elméleti és gyakorlati szinten egyaránt feltétele a képzés további féléveiben folytatandó gyakorlati jellegű zenei tantárgyaknak (hangszerjáték, intonáció és ritmikai nevelés, hangszeres tevékenység, hangszerár, karének). Összefoglalva tehát az igényes tantárgyak közé sorolhatjuk, amely bizonyítottan nehézségeket okoz a hallgatók számára a szemeszter végi vizsga sikeres abszolválásában, valamint a szükséges kreditszám elérésében az egyetemi tanulmányok folytatásához, a következő évfolyamba történő belépéshez.

Mindezt tudatosítva az első éves pedagógushallgatók gyakran adnak hangot a zenei nevelés sikeres befejezésével kapcsolatos félelmeiknek. Különösen félnek attól, hogy nem tudják elsajátítani a zenei írás-olvasás alapjait, és hogy nem rendelkeznek kellő zenei képességekkel és készségekkel (ritmusérzék, vokális megnyilvánulás, zenei írás-olvasás). Ezért a zenei nevelés iránt némi „averziót”, félelmet, szorongást táplálnak magukban, sajnálatos módon azonnal az egyetemi tanulmányaik kezdeti szakaszában. Ez pedig paradoxon, mivel a zene emberformáló erő, amely pozitívan hat az egész személyiségre. Jelentős hatást gyakorol az egyén általános fejlődésére. Fogékonyá tesz a szép befogadására, formálja az ízlést és az emberi magatartást. Közvetlenül váltja ki az érzelmeket, hat a kognitív és érzelmi kompetenciák fejlődésére, a testi-lelki egészségre, így szerves része a nevelőmunkának és a személyiségfejlődésnek. A zene segít a lelki harmónia és jólét elérésében, az egészség megőrzésében és ápolásában, a stresszoldásban, a rehabilitációban. Eszköz tehát a nevelésben, a személyiségfejlesztésben, a terápiában, a prevencióban. (Falus 2016) Zenepedagógusok, zenekutatók, pszichológusok, orvosok, terapeuták vizsgálják szakterületüknek megfelelően a zene hatását a képességek fejlesztésére és alakulására, a tehetségfejlesztésre, a figyelemkoncentrációra, a szocializációs és közösség építő folyamatokra.<sup>7</sup> Kodály véleménye szerint a zene egyes elemei hatékony „nevelő eszközök”. Belátása szerint „*a ritmus figyelmet, koncentrációt, határozottságot, beidegző képességet fejleszt. A Dallam az érzés világát nyitja meg. Az erőfokok változása, a hangszín: a hallószervünk élesítője. Az ének végül oly sokoldalú testi működés, hogy testnevelő hatása is felmérhetetlen, - ha tán valakinek a léleknevelés nem volna fontos. Egészségi haszna közismert.*” (Kodály 1974: 95)

A zene tehát elengedhetetlen feltétele az általános fejlődésnek és a nevelőmunkának egyaránt. Érzelmeket vált ki, terápiás hatással rendelkezik és egyaránt hat az egyén értelmére, testi-lelki-mentális emocionális világára.

A zenei nevelés csak egy kisebb szegmensét képviseli az intézményes képzésnek, ennek ellenére erőteljesen képes befolyásolni az egyén általános fejlődését, magatartását, attitűdjét. A korszerű nevelés kívánalmainak is azok a kreatív tevékenységek felelnek meg, amelyek széles transzferhatással rendelkeznek, hatásukat több területre sugározzák szét és pozitív hatást fejtenek ki az egész személyiség fejlődésében.

---

<sup>6</sup> A zeneelmélet és zenei nevelés alapjai tantárgy tartalma: 1.) Általános ismeretek a zenei írás-olvasás terén. A hallgatók tájékozódnak a vonalrendszerben, elsajátítják a zeneelmélet alapjait és az általánosan használt zenei szakkifejezéseket. 2.) Az óvodáskorú gyermekek számára alkalmas zeneirodalom, a mondókás gyűjtemények megismerése.

A tantárgy témakörei: ritmus, metrum, tempó, dinamika, hangjegyírás, módosító jelek, enharmonikus hangok, intervallumok, hangsorok (diatonikus, modális), akkordok, hangszerek; Mondókák és egyszerű gyermekdalok – tartalmuk szerinti besorolás, szövegük és ritmusuk elsajátítása; A tantárgy teljesítésének a feltételei: 1.) Írásbeli dolgozat (elmélet, zenei írás-olvasás); 2.) Óvodáskorú gyermekek számára megfelelő mondókás gyűjtemény elkészítése.

<sup>7</sup> A kutatások alapján a zene kétszerre nagyobb agyterületi aktivitást igényel, mint a beszéd, továbbá a hangszerkíséretes éneklés az egész agykérget működésbe hozza. Ennek következtében az a sok készség, amely zenélés közben használatos, más területek fejlődését is segíti. „*A két agyféltekét összekötő idegrostköteg, a corpus callosum zenészek esetében kimutathatóan sokkal fejlettebb az átlagosnál, így például az érzelmi intelligenciához és a logikus gondolkodáshoz vagy a beszédhez kapcsolódó készségek között jóval nagyobb az átjárhatóság, mint általánosságban.*” (Marton, Janurik 2016)



#### 4. A vizsgálat célja, realizálása

Az imént összefoglalt tények inspirálták a következőkben bemutatott felmérés realizálását, vagyis az egyetemi tanulmányaikat kezdő első éves pedagógushallgatók tanulással kapcsolatos félelmeik, valamint a *Zeneelmélet és zenei nevelés alapjai* tantárgyra irányuló szorongásai utánkövetését. Indokoltnak bizonyult megvizsgálni a hallgatók véleményét, nézeteit, tapasztalatait, szocializációs magatartását, majd ezekből levonni az oktatói folyamat számára mérvadó tanulságokat. A vizsgálat célja tehát: felmérni az első éves pedagógushallgatók azon véleményét, és az általuk megnevezett objektív és szubjektív jellegű körülményeket, amelyek segítették, ill. hátráltatták őket a Zeneelmélet és zenei nevelés tantárgy előírt tanulmányi követelményeinek teljesítésében, valamint feltérképezni a szorgalmi és a vizsgaidőszakban szerzett azon tapasztalataikat, amelyek megerősítést biztosítottak az egyetemi tanulmányok iránti kapcsolatukban. Jelen tanulmányban e felmérés eredményeit mutatjuk be, foglaljuk össze.

A vizsgálat a 2019/2020-as akadémiai év téli szemeszterében valósult meg, az első félév végén, pontosan a szemeszter záró írásbeli dolgozatot követően.<sup>8</sup> A vizsgálatban az Óvodai és elemi pedagógia tanulmányi program első éves, nappali tagozaton tanuló hallgatói vettek részt. A felmérést összesen 76 hallgató abszolválta. Ez az akadémiai év kezdetén evidált hallgatók létszámától eltér, mivel az év kezdetén a tantárgyra összesen 86 hallgató jelentkezett fel, de a téli szemeszter szorgalmi időszakának 13 hete 10 hallgatónyi lemorzsolódást eredményezett. A vizsgálati minta és végleges összetétele tehát a következő: 76 nappali tagozatos óvodapedagógus hallgató (ebből 72 első éves és 4 másodéves hallgató, ez utóbbiak a tantárgyat az előző évből ismételték). A hallgatók nemek szerinti létszáma: 72 nő és 4 férfi.



I. ábra: A vizsgálatban részt vevő hallgatók százalékos megoszlása nemek szerint

A vizsgálat és az információszerzés írásos formában történt. A hallgatók a pontosan megfogalmazott kérdésekre írásban fejtették ki véleményüket, válaszaikat. A kérdések egyrészt a tantárgy tartalmához, ill. a szorgalmi időszak alatt elsajátított tudáshoz és ismeretanyaghoz

<sup>8</sup> A felmérést sikerült közvetlenül a COVID 19 előtti pandémiás „home office” időszak előtt megvalósítani, tehát a kontaktusos oktatás körülményeit tükrözi.

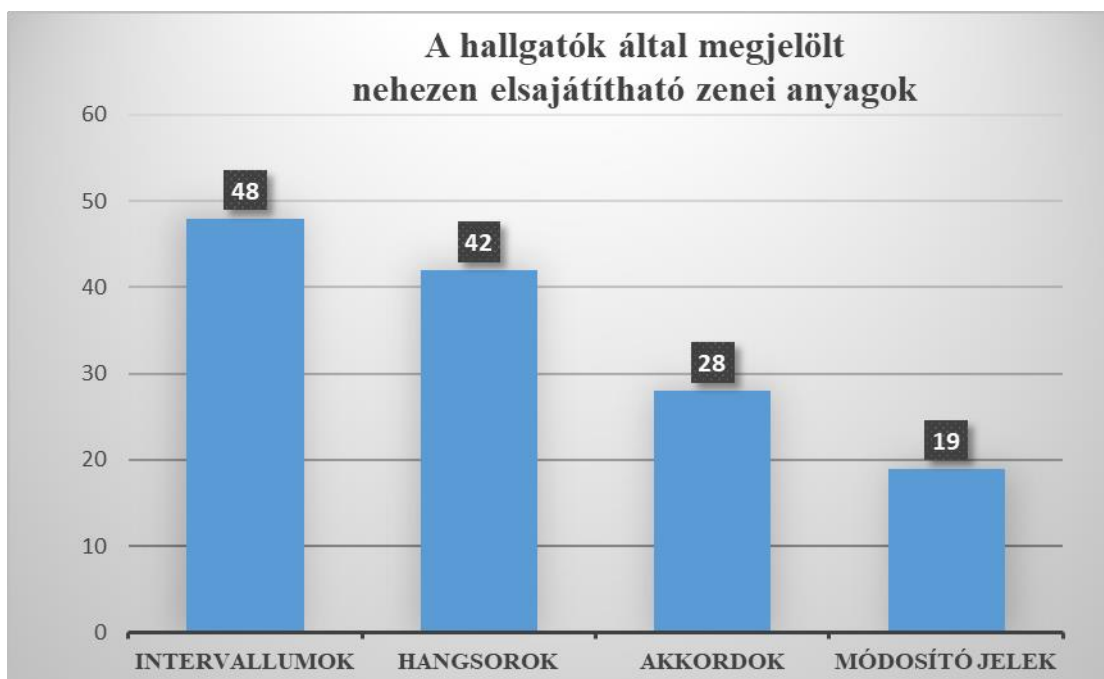
kapcsolódtak, másrészt azokra a körülményekre orientálódtak, amelyek segítő vagy hátráltató szempontoknak bizonyultak a tantárgy tanulmányi feltételeinek eredményes teljesítésében. A válaszokra vonatkozóan a hallgatók nem kaptak semmilyen kikötéseket, szabadon fejthették ki véleményüket tetszőleges terjedelemben. Ennek szellemében a kérdések a következő szempontok alapján lettek megfogalmazva:

- 1.) *A tantárgy 11 fő témaköréből – ritmus, tempó, hangjegyírás, módosító jelek, enharmonikus hangok, intervallumok, hangsorok, akkordok, dinamika, hangszerek, mondókák – mely/ek bizonyult/ak a legnehezebben elsajátítható tananyagoknak?*
- 2.) *Indokolja meg mi okozta a nehézséget/eket a megnevezett témakör/ök elsajátítása folyamatában!*
- 3.) *Nevezze meg, melyik foglalkozás/ok, óra/ák nyerte/ék el tetszését a legjobban!*
- 4.) *Indokolja meg miben látta e foglalkozás pozitívumát, eredményét!*

## 5. A vizsgálat eredményei

Az **első kérdésre** a hallgatók a tantárgy 11 témaköréből négyet jelöltek meg nehezen elsajátítható anyagként (a hallgatók egy része több tananyagot is megjelölt). Ezek a következő arányokban jelentek meg a megkérdezett 76 hallgatónál:

- 1.) *az intervallumokat 48 jelölte meg,*
- 2.) *a hangsorokat 42,*
- 3.) *az akkordokat 28,*
- 4.) *a módosító jeleket 19.*



2. *ábra: A hallgatók által megnevezett nehezen elsajátítható zenei anyagok számszerű kimutatásban, felsorolásban*

A **második kérdésben** arra kértük a hallgatókat, hogy indokolják meg mi okozta számukra a megjelölt tananyag vagy témakör elsajátítása folyamatában a problémát. Ezzel a kérdéssel azt szándékoztuk felderíteni, mi jelentett számukra nehézséget és milyen következtetéseket lehet levonni a helyzet javítása, orvoslása érdekében.

A hallgatók válaszai és indokai alapján egyértelműen a logikai megközelítés, a logikus gondolkodás okozott gondot. Az intervallumok, a hangsorok, az akkordok és bizonyos mértékben a módosító jelek alkalmazásánál is szükséges a logikai gondolkodás bekapcsolása. E témakörnél nem megfelelő a mechanikus tanulás. Szükséges az összefüggések keresése, a következtetések levonása, és nem elégséges az információk gondolkodás nélküli rögzítése. Ez egyértelműen nyomon követhető a hallgatók kifejtett indokai között (válogatás):

- 1.) ● „Számomra az **intervallumok** voltak a legnehezebbek, mert ott sokat kellett számolni.“; ● „A legnehezebb anyag az intervallumok, mert nehéz megjegyezni és kiszámolni őket a vonalrendszerben.“; ● „A legnehezebb tananyag a hangközök gyakorlati alkalmazása. Jó lett volna még több gyakorlás az órákon.”
- 2.) ● „A **hangsorok** voltak a legnehezebbek, mert ott bonyolult volt a logika.“; ● „Az intervallumok és a hangsorok voltak számomra a legnehezebbek. Elméletben tudom, de gyakorlatban nem igazán tudtam rájönni a logikájára.“; ● „A dúr és moll hangsorokat mondanám a legnehezebbnek. Sok van belőlük, nehéz megjegyezni, és nehéz benne logikát találni.“
- 3.) ● „A legnehezebb tananyag az **akkordok**, nem tudom kiszámolni a hangokat. A hangsoroknál bonyolult volt számomra a logika.“; ● „Az intervallumok, mert szerintem kevés volt erre az idő. Elméletben megy, de gyakorlatban nem.”
- 4.) ● „A legnehezebb tananyag a **módosító jelek**. Nem tanultam zenét és nem értettem meg a használatukat.“ ● „A módosító jelek elsajátítása nehéz és nagyon sok gyakorlást igényel.“

A válaszok között a logikus gondolkodás tényezőjén kívül még további figyelemreméltó szempontok is megjelentek. Így:

- az időhiány faktora,
- a kevés gyakorlás lehetősége,
- a szakképzett ellenőrzés hiánya az otthoni felkészülés, gyakorlás folyamatában.

Ezeket a szempontokat a hallgatók a következő gondolatokkal nyomatékosították: ● „A dúr és moll hangsorok voltak a legnehezebbek, mert sok gyakorlást igényelnek.“; ● „Az intervallumok, mert szerintem kevés volt erre az idő.“; ● „Az intervallumok és hangsorok nehezek voltak. Előtte nem tanultam zenét és otthon nem volt aki gyakoroljon velem.“; ● „A legnehezebb a sok dúr és moll hangsor volt, nehéz volt megjegyezni. Egyébként érthetően volt elmagyarázva.“

A hallgatók által megjelölt zenei tananyagokat és témaköröket viszont végső soron sikerült olyan szintre emelni, hogy a vizsgaidőszak végére a hallgatók 98 százaléka megfelelt az elvárásoknak, az értékelés lépcsőfokos skálája szerinti értékeknek megfelelően.<sup>9</sup> A zenei nevelés tantárgy tehát a rendszeres gyakorlás, a szisztematikus tanulás, a szemináriumokon való aktív részvétel segítségével sikeresen abszolválható. Ezt a hallgatók véleményei is alátámasztják. ● „Összességében nem volt olyan nehéz a tananyag, de többet kellett tanulni, mint szokványosan.“; ● „Minden órára készültem, így kezdőként sikerült A-ra megírnom a tesztet.“

A **harmadik és negyedik kérdéssel** az volt a feltett szándékunk, hogy fényt derítsünk arra, mely zenepedagógiai foglalkozás nyerte el leginkább a hallgatók tetszését. Fontosnak tartjuk ugyanis felmérni, mely élményteli foglalkozás(ok) segíti(k) a legnagyobb mértékben a tanítás-tanulás menetét, amely végső soron feltétele a sikeres oktatói-nevelői folyamatnak, a tudás, a képesség-, készség- és személyiségfejlesztés eredményes és minőségi mivoltának. Ezzel a feladattal a hallgatók egyben felidéztek, átismételték az órák menetét, az átvett tananyagok témakörét, tartalmát.

<sup>9</sup> A – kitűnő, B – jeles, C – jó, D – kielégítő, E – elégséges, FX – elégtelen.

A hallgatók által megnevezett élményteli, és a tanulást hatékonyan elősegítő zenei foglalkozások a következők (hallgatók több foglalkozást is megnevezhettek):

→ a mondókás gyűjtemény, ill. mondókákat tartalmazó és illusztráló faliújság készítése kis csoportokban zenehallgatás mellett;

→ a mondókák ritmusának játékos gyakorlása közösen az órákon;

→ az órákon történő zenei írás-olvasás gyakorlása tanári segítséggel és ellenőrzéssel;

→ a hangközök szemléltetése a zongorán való auditív megszólaltatással;

→ a dinamikai jelzések gyakorlása közösen az órákon.”

Ezek a foglalkozások kvantitatív szempontból pontos adatokkal kimutathatók.



3. ábra: A hallgatók által megnevezett élményközpontú, és a tanulást segítő zenei foglalkozások a számadatok tükrében

Szignifikánsan sok jelölést kapott egy kreatív csoportos foglalkozás, amelyet 67 hallgató jelölt meg a 76-ból. Ez: **a mondókás gyűjtemény, ill. a mondókákat tartalmazó és illusztráló faliújság készítése kis csoportokban, zenehallgatás mellett.** Az órán a hallgatók 3-4 fős csoportokban mondókákat gyűjtöttek és dolgoztak fel megadott témakörökre (ünnepek, évszakok, természet, állatos mondókák, kiszámolók, játékok stb.) egy faliújság formájában. A csoportok szabadon választották meg a feldolgozás formáit. Segítségül vehettek könyveket, az okos telefonjaikat, az illusztráláshoz pedig rajzolhattak, ragaszthattak. Együttműködve alkotnak, dolgoztak, szabadon választhatták ki egyéni ízlés és elképzelés szerint az óvodáskorú gyermekek számára megfelelő mondókákat, amelyeket csoporton belül megbeszéltek és közös megegyezés alapján válogattak, konzultáltak és a gyűjteményükbe besoroltak. Az óra végén prezentálták, majd értékelték egymás munkáit, alkotásait.

Ezt a foglalkozást élménytelinek, tanulságosnak és hasznosnak vélték. Különösen pozitívnak tartották az együttműködés és a csapatmunka lehetőségét, a kreatív alkotói munkát, a közös együtt tanulás örömét, az óra felszabadult hangulatát és nyitott légkörét. Mindez a megfogalmazott hallgatói véleményekben egyértelműen tükröződik és igazolódik.

• „A mondókás óra nagyon vidám és nem szokványos volt;“ • „Amikor mondókákat gyűjtötünk szórakoztató tanulás volt;“ • „A legjobb óra az volt, amikor a mondókás faliújságot

készítettük, mert kreatív volt;“ ● „Számomra a mondókás faliújság készítése volt a legélménytelibb. Hallgattuk a zenét, miközben írtuk, válogattuk a mondókákat. Így könnyebben megjegyeztük azokat;“ ● „A legjobb élmény a mondókás óra volt, mert csapatmunka volt;“ ● „Nekem a mondókás faliújság készítése tetszett a legjobban, mert ott kreatívak lehetünk és ötleteket meríthettünk szabadon, tetszésünk szerint a gyűjteményünkbe;“ ● „A mondókás órán élveztem, hogy kreatívskodhattunk;“ ● „Segített, hogy az órán csoportosan gyűjthettünk mondókákat, mert így otthon könnyebb volt a feladatnak a végzése;“ ● „A kedvencem a mondókáskönyv elkészítése volt, mert sok új mondókát megismertem és megmutathattam a kreativitásomat is;“ ● „A félév során a mondókás gyűjtemény összeállítása volt a legjobb, mert egymásra hangolódtunk és összehozta a csoportot;“ ● „A legnagyobb élmény a közös munka volt zenehallgatás mellett. Jó lenne még több ilyen óra!”

Az élményekre összpontosuló hallgatói véleményekben, a „favorizált” mondókás gyűjtemény kiscsoportos összeállítását követően további négy foglalkozás kapott még kiemelt helyet, melyek egyenként 42, 31, 29, 12 jelölést kaptak (3. ábra). Ezek pontosan:

- a mondókák ritmusának játékos gyakorlása közösen az órákon (42);
- a zenei írás-olvasás gyakorlása az órán tanári segítséggel, ellenőrzéssel (31);
- az intervallumok gyakorlása és szemléltetése hangzó anyaggal, zongorával (29);
- a dinamikai jelzések gyakorlása közösen az órákon (12).

A hallgatók ezeknek a tevékenységeknek, foglalkozásoknak a hangulatát és pozitívumát találoán megfogalmazták és leírták (válogatás a hallgatói véleményekből).

<b>Mondókák ritmusának játékos gyakorlása közösen az órákon</b>	<b>Zenei írás-olvasás gyakorlása az órán tanári ellenőrzéssel</b>	<b>Intervallumok gyakorlása, szemléltetése zongorával</b>	<b>Dinamikai jelzések gyakorlása közösen az órákon</b>
<i>Az összes órát élveztem, mivel szeretem a zenét. De amikor a mondókák ritmusát tapsoltuk, az nagyon tetszett.</i>	<i>Számomra a legjobb a kottafüzetbe való írás gyakorlása volt az órákon, mert a tanárnő azonnal figyelmeztetett a hibáimra. Így megértettem és jobban rögzült az anyag.</i>	<i>Nagyon segített hallani a hangközöket, ahogy a tanárnő játszotta a zongorán. Hallottam a hangok fel-le mozgását.</i>	<i>Nagyon élvezetes volt a dinamika gyakorlása. A tanárnő irányított minket, milyen erősen vagy halkán mondjuk és tapsoljuk a mondókákat.</i>
<i>Számomra a legélménytelibb foglalkozás a mondókák ritmusának tapsolása volt különböző játékos felváltásban. Ebbe mindenki bekapcsolódott és aktív volt.</i>	<i>Nagyon tetszett, amikor az órákon gyakoroltuk a hangjegyek és a módosítójelek írását a tanárnő segítségével.</i>	<i>Nem tanultam zenét, ezért számomra nagyon érdekes volt, amikor a tanárnő a zongorán eljátszotta és bemutatta a hangközöket és a hangsorokat. Könnyebben megértettem, amikor hallottam is.</i>	<i>Könnyebben megjegyeztem a dinamika neveit és jelentését, amikor a tanárnő dirigálására kellett reagálnunk és olyan erősen vagy halkán tapsolnunk, ahogyan mutatta.</i>
<i>Nekem a legérdekesebb a ritmus tapsolása volt, mert így könnyebben megértettem</i>	<i>Legjobb az az órák voltak, amikor gyakoroltuk az írást a kottafüzetbe és a tanárnő körbe járt és</i>	<i>Számomra a legérdekesebb óra az volt, amikor a zongora segítségével</i>	<i>A legnagyobb élmény: a dinamika gyakorlása volt, miközben játszottuk, mondtuk és</i>



<i>és megéreztem a ritmusértékek hosszúságát és az ütemek lényegét.</i>	<i>azonnal kijavította és elmagyarázta a hibáinkat.</i>		<i>tapsoltuk a mondókákat.</i>
<i>A legnagyobb élmény amikor tapsolva játszottuk a mondókákat, mert így könnyebben megtanultam. Vagyis: játszva tanulás.</i>	<i>Nagyon tetszett az órán gyakorlás. Jó volt, amikor a táblánál közösen oldottuk meg a kapott feladatokat, mert elmélet és gyakorlat együtt volt.</i>	<i>Nagyon jó volt hallani a zongorán az intervallumokat. Kár, hogy kevés ilyen óra volt.</i>	<i>Mivel én előtte nem tanultam zenét, számomra nehéz volt ez az óra. De a csoportos munka, a közös tapsolás és gyakorlás, mint például a hangerősség gyakorlása, nagyon megkönnyítette a tanulást.</i>

1. táblázat: A pozitívan értékelt élményközpontú, élményalapú zenei foglalkozások a pedagógushallgatók véleménye és tapasztalatai alapján (válogatás)

## 6. Összegzés

Összefoglalva a hallgatói nézeteket és a válaszok tartalmát, első sorban arra a szempontra fókuszáltunk, hogy következtessünk azokra a szempontokra, amelyek hatékonyan segítették az első éves pedagógushallgatók tanulmányi feltételeinek sikeres teljesítését a szorgalmi időszakban és a vizsgára való eredményes felkészülést. Ezen belül fókuszáltunk még az élményalapú oktatás és az interperszonális kapcsolatok szerepére.

Az **1. kérdéssel** arra kerestük a választ, hogy a Zenei nevelés tantárgy 11 fő témaköréből (ritmus, tempó, hangjegyzés, módosító jelek, ennharmonikus hangok, intervallumok, hangsorok, akkordok, dinamika, hangszerek, mondókák) mely/ek bizonyult/ak a legnehezebben elsajátítható tananyagoknak.

*Eredmény és következtetés:* a kapott válaszok arra világítottak rá, hogy a 11 feltett témakörből a hallgatók számára az a 4 témakör jelentett problémát (intervallumok, hangsorok, akkordok, módosító jelek), amelyeknél szükséges szinkronba hozni az elméletet és a gyakorlatot, valamint logikus és gyakorlatias megközelítéssel átadni és elsajátítani az elméleti anyagot.

A **2. kérdéssel** tovább vizsgáltuk az 1. kérdésben kapott válaszokat, vagyis a hallgatók milyen érvekkel indokolták meg, támasztották alá a felmerülő nehézséget/eket a megnevezett 4 témakör elsajátítása folyamatában.

*Eredmény és következtetés:* a válaszok alapján arra következtetünk, hogy a legnagyobb problémát a logikus gondolkodás, illetve annak hiánya okozta. A hallgatók által megnevezett 4 nehéznek minősülő témakör (intervallumok, hangsorok, akkordok, módosító jelek) gyakorlati alkalmazásánál elengedhetetlen a logikus gondolkodás bekapcsolása. Nem bizonyult megfelelőnek és elégségesnek az ismeretek mechanikus rögzítése, valamint az összefüggések keresése és összekapcsolása nélküli tanulás. A tanítási – tanulási stílus/ok tehát lényeges tényezőként merült/ek fel a felmérés e pontján is. Ez alapján konstatálható, hogy a zenei nevelés edukációs folyamatában indokolt kiemelt figyelmet szentelni a tanulással kapcsolatos szempontoknak is.

A **3. kérdésnél** arra kerestük a választ, mely zenepedagógiai foglalkozás/ok, tevékenység/ek bizonyult/ak a hallgatók számára eredményesnek a tananyag hatékony elsajátítása aspektusából. *Eredmény és következtetés:* A válaszok elemzése alapján 5 olyan tevékenységforma bizo-

nyult hatékonyak, amelyek egyrészt az élményteli tanulást támasztják alá, másrészt a kreatív csapatmunkát erősítették. A megnevezett tevékenységformák a következők:

1. a mondókás gyűjtemény, ill. mondókákat tartalmazó és illusztráló faliújság készítése kis csoportokban zenehallgatással (67 hallgató véleménye a 76-ból),
2. a mondókák ritmusának játékos gyakorlása közösen az órákon (42 hallgató véleménye),
3. az órákon történő zenei írás-olvasás gyakorlása tanári segítséggel és ellenőrzéssel (31),
4. a hangközök szemléltetése a zongorán való auditív megszólaltatással (29),
5. a dinamikai jelzések gyakorlása közösen az órákon (12).

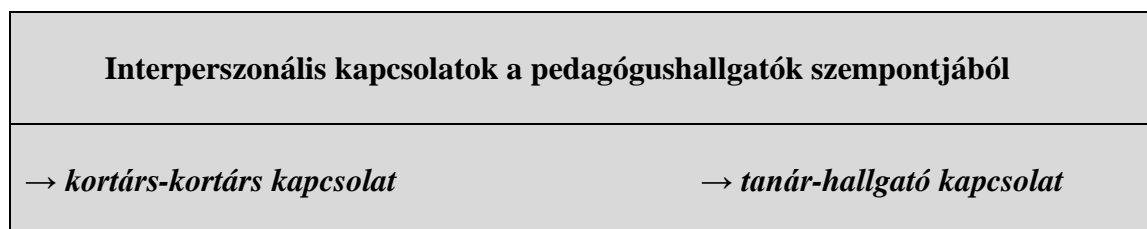
A **4. kérdéssel** közelebből megvizsgáltuk, elemeztük a 3. kérdésben kapott válaszokat, vagyis milyen érvekkel indokolták meg a hallgatók a kiemelt 5 tevékenységforma pozitívumát és hatékonyságát.

*Eredmény és következtetés:* A zenepedagógiai szemlélet szempontjából megállapítható, hogy a megnevezett foglalkozások közös pozitív vonásai a tanulás menetében: *az élményközpontú és tapasztalati tevékenységformák, az együtt-tanulás és együttműködés öröme, a csapatmunka a kreativitás szellemében.*

Az összesített eredmények arra engednek következtetni, hogy a hallgatók számára kiemelten fontos az:

- *élményközpontú, élményalapú oktatás és tanulás,*
- *az alkotói légkör és a kreatív tevékenységformák,*
- *a tananyag színes, több szempontból való megközelítése, szemléltetése, gyakorlása,*
- *a tanár hatékony, segítőkész hozzáállása,*
- *a csoportos foglalkozások és a közös tanulás, az együttműködés, a csapatmunka szellemében,*
- *az interperszonális kapcsolatok.*

Az interperszonális kapcsolatoknak szignifikánsan fontos szerep jutott a hallgatói vélemények tükrében. Ezekben belül megkülönböztetve a *hallgatók közötti együttműködést és a csoporton belüli munka szellemét,* valamint a tanár szerepét. A hallgatók véleménye, megfogalmazott válaszai alapján tehát az interperszonális kapcsolatok 2 szempontból érvényesülnek: *a kortárs-kortárs közötti kapcsolatok szempontjából és a tanár-hallgató kapcsolat szempontjából.*



4. ábra: Az interperszonális kapcsolatok megoszlása a pedagógushallgatók nézetei alapján

Ezt az álláspontot tükrözik a pedagógushallgatók véleményei között található gondolatok, melyekben többek között olyan kifejezések és fogalmak jelentek meg, mint a megértés, az alkalmazkodás, a segítség, az együttműködés.

A kortárs-kortárs elfogadásra és magatartásra irányuló gondolatok között olvashatók a következő gondolatok: ● „Nem vagyunk hasonlóan tehetségesek, emiatt vannak bizonyos dolgok, amik valakinek jobban mennek, valakinek kevésbé. Ezeket a különbségeket kell elfogadnunk és megértenünk;” ● „Fontos, hogy az órákon türelmesek, megértőek és segítőkészek vagyunk egymással.” ● „A csoportos óra a csapatépítést javította.”

A tanár-diák kapcsolatára és magatartására vonatkozó gondolatok a hallgatók „optikáján” keresztül: ● „Jó érzés, hogy a tanárnő türelmes, ha nem sikerül elsőre megtanulni az anya-

got; • „Nagyon fontos segítséget kérni a tanártól. És ugyan olyan fontos a pozitív visszajelzés.”

## Befejezés

A bemutatott vizsgálat, felmérés eredményei alapján megállapíthatjuk, hogy az alkotó légkörű oktatói-nevelői folyamat, a kreatív, élményteljes csoportos foglalkozások jelentős mértékben hozzájárulnak a tananyag elsajátításához, annak megértéséhez és tartós rögzítéséhez, a képességek fejlesztéséhez, továbbá a magasabb rendű pszichikus funkciók fejlesztésére is hatással vannak. A zenei nevelés a változatos auditív (hallási), vizuális (látási) és motorikus (mozgásos) ingereivel aktivitásra készíti a hallgatókat. Mindennek következtében a változatos „ingerhatások” és az élményteli tevékenységek, gyakorlatok, foglalkozások együtt segítik a tudás és az ismeretanyag rögzítését, a képességek fejlesztését, az ismeretanyag átélését, befogadását, megtapasztalását, befogadását, Hatása túllépi a zene tartalmának és anyagának határait és meghatározza az egész személyiség fejlődését.<sup>10</sup>

A csoportos kreatív tevékenységek, az együttműködés, a közös alkotások gazdag érzelmi tartalommal rendelkeznek, élmények sorozatát idézik elő, tehát jelentős mértékben tartalmazzák az élménypedagógia elemeit is. Az átélt zenepedagógiai élmények tehát olyan alkotói értéket és élményeket hordoznak magukban, amelyek pozitívan befolyásolják mind a szakmai, mind a szociális kompetenciák fejlődését és végső soron a pedagógusi pályára, az oktató-nevelő hivatásra való felkészülést.

„A művészeti élmény komplex tudattartalom és lelki állapot, amelybe érzelmi, értelmi és akarat elemek, valóság és képzelet, pontosan megfogalmazható gondolatok és a tudatosság szintjéig el nem jutott sejtelmek, érzések, vágyak, törekvések szövődnek össze. Éppen ezáltal ragadja meg az élmény az embert olyan mélyen és sokoldalúan. Óriási pedagógiai lehetőségek rejlenek ebben.” (Dobray 1983: 11)

## IRODALOMJEGYZÉK

- [1] BORBÉLYOVÁ, D. – MÉSZÁROS, T. – NAGYOVÁ, CS.: *A vizuális nevelés elmélete és gyakorlati megvalósításánál lehetőségei az óvodában*. Művészetpedagógiai füzetek II. Komárom: Selye János Egyetem Tanárképző Kara, 2019. ISBN 948-80-8122-335-8
- [2] CSEHIOVÁ, A. – KANCSZÉ NAGY, K.: *Az élménypedagógia helye és szerepe a felsőoktatásban*. Neveléstudományi kutatások a Kárpát-medencei oktatási térben. IV. Kárpát-medencei Oktatási Konferencia tanulmánykötete. Nagyvárad, 2018. p. 362-363. ISBN 978-80-8122-310-5
- [3] CSÍKSZENTMIHÁLYI, M.: *A fejlődés útjai. A harmadik évezred pszichológiája. A Flow folytatása*. Budapest: Nyitott Könyvműhely, 2008.
- [4] CSÍKSZENTMIHÁLYI, M.: *Az áramlat. Flow. A tökéletes élmény pszichológiája*. Budapest: Akadémiai Kiadó, 2010. ISBN 978 963 05 8833 1
- [5] DOBRAY, I.: *A zenehallgatás feladatrendszere és módszere*. Budapest: Tankönyvkiadó, 1983.
- [6] FALUS, A.: *Zene és egészség. Zene-Egészség-nevelés-test-lélek*. Budapest: Kossuth Kiadó, 2016. ISBN 9 789630 986304

---

<sup>10</sup> Lásd még: TÓTH-BAKOS, A.: *Mozartov efekt - môže hudba zlepšiť inteligenciu a kognitívne schopnosti?* In: Zborník medzinárodnej vedeckej konferencie Univerzity J. Selyeho: "Inovácia a kreativita vo vzdelávaní a vede" - Sekcie pedagogických vied. Komárno: Univerzita J. Selyeho, 2015. CD-ROM, p. 163-172; TÓTH-BAKOS, A. – CSEHIOVÁ, A.: *Music and Brain - Music Training Transfer*. INTED 2016 Proceedings: 10th International Technology, Education and Development Conference. Valencia. USB. WoS. 2016. p. 1726-1732.

- [7] HEGYI-HALMOS, N.: *Az iskolai pályaorientáció szerepe és gyakorlata a hazai köznevelési intézményekben*. A pedagógusok vélekedései a pályaorientáció iskolai szerepéről a gimnáziumokban (2016): [http://ppkteszt.elte.hu/file/Hegy\\_Halmos\\_Nora\\_dissz.pdf](http://ppkteszt.elte.hu/file/Hegy_Halmos_Nora_dissz.pdf)
- [8] HORVÁTH, K.: *A hallgatói elégedettség mérésének pilot kutatása a Selye János Egyetem Tanárképző Karán*. Kutatás és innováció a Kárpát-medencei oktatási térben: 3. Kárpát-medencei Oktatási Konferencia. Tanulmánykötet. Nagyvárad: Partiumi Keresztény Egyetem, 2018. p. 648-666. ISBN 978-963-449-115-6
- [9] KANCZNÉ NAGY, K. – CSEHIOVÁ, A.: *Elsőéves tanár szakos hallgatók egyetemi képzéssel kapcsolatos előzetes elvárásainak és félelmeinek vizsgálata*. Új kihívások és pedagógiai innovációk a szakképzésben és a felsőoktatásban, A VIII. Trefort Ágoston Szakképzés- és Felsőoktatás-pedagógiai Konferencia tanulmánykötete, 2018. p. 56-65. ISBN 978-963-449-148-4
- [10] KANCZNÉ NAGY, K. – TÓTH, P.: *„Azért vannak a jóbarátok...” avagy, a lemorzsolódás-kutatás pilot vizsgálatának eredményei a Selye János Egyetemen*. Kutatás és innováció a Kárpát-medencei oktatási térben: 3. Kárpát-medencei Oktatási Konferencia. Tanulmánykötet: 3. Kárpát-medencei Oktatási Konferencia. Nagyvárad: Partiumi Keresztény Egyetem, 2018. p. 733-759. ISBN 978-963-449-115-6.
- [11] KANCZNÉ NAGY, K.: *„Minden új ember egy rejtély, amelyen dolgoznunk kell.”* Oktatás – Gazdaság – Társadalom, Hera Évkönyvek, 2019. VI. p. 290-311. ISBN 978-615-5657-03-0. ISSN 2064-6755
- [12] KODÁLY, Z.: *Visszatekintés*. Budapest: Zeneműkiadó, 1974. ISBN 963 330 034 7
- [13] LUKÁCS, F. – SEBŐ, T.: *Az egyetemi lemorzsolódás kérdőíves vizsgálata*. Iskolakultúra, 2015, 25. évf., 10. sz.
- [14] MARTON, Á., JANURIK, M.: *Zenei készségfejlesztés kisgyermekkorban*. In: PEDAGÓGIAI FOLYÓIRATOK. Új köznevelés. 2016/4, 72. évf. 4. sz.
- [15] MÉSZÁROS, V. – BÁRNAI, Á.: *Az élménypedagógia egy lehetséges meghonosítási módja gyermekotthoni közegben. Szakirodalmi áttekintés és kezdeti tapasztalatok*. In: Új pedagógiai szemle. 60. évf. 1-2. sz. 2010
- [16] NAGY, M. – HORVÁTH, K. – SZABÓOVÁ, E. – KANCZNÉ NAGY, K. – ORSOVICS, Y. – STRÉDL, T.: *A lemorzsolódás vizsgálata a Selye János Egyetem tanárképző karán a nappali és levelezős óvopedagógus képzésben utánkövetéssel*. Oktatás – Gazdaság – Társadalom, Hera Évkönyvek, 2019. VI. p. 23-33. ISBN 978-80-8122-333-4
- [17] NAGY, M. – SZABÓOVÁ, E. – HORVÁTH, K. – KANCZNÉ NAGY, K. – TÓTH-BAKOS, A. – ORSOVICS, Y. – STRÉDL, T.: *A lemorzsolódás okainak vizsgálata a harmadéves óvopedagógus hallgatók körében*. Kutatás és innováció a Kárpát-medencei oktatási térben: 3. Kárpát-medencei Oktatási Konferencia, Tanulmánykötet: 3. Kárpát-medencei Oktatási Konferencia. Nagyvárad: Partiumi Keresztény Egyetem, 2018. [CD-ROM] p. 909-929. ISBN 978-963-449-115-6
- [18] ORSOVICS, Y.: *Zenei alapismeretek az óvó- és tanítóképzős hallgatók számára. Művészetpedagógiai füzetek I*. Komárom: Selye János Egyetem, 2019. ISBN 978-80-8122-289-4
- [19] ORSOVICS, Y. – STRÉDL, T. – SZABÓOVÁ, E. – VASS, V.: *A személyiségfejlesztés új kihívásai a nemzetiségi óvodákban és iskolákban*. Komárom: Selye János Egyetem TKK. 2018. ISBN 978-80-8122-282-5
- [20] ROBINSON, K. – ARONICA, L.: *Kreatív iskolák*. Budapest: HVG Kiadó Zrt. 2018. ISBN 978-963-304-551-0
- [21] STIBUREK, Š. – VLK, A. – ŠVEC, V.: *Study of the success and dropout in the higher education policy in Europe and V4 countries*. Hungarian Educational Research Journal 2017, Vol. 7(1) 43–56, DOI: 10.14413/herj.2017.01.04. ISSN 2064-2199
- [22] STRÉDL, T.: *Inkluzív pedagógia, avagy a gyógypedagógiáról másképpen*. Komárno, Univerzita J. Selyeho, 2013. ISBN 978-80-8122-089-0
- [23] SZABÓ, G.: *Az Outdoor módszer alkalmazásának lehetőségei a tanácsadásban*. Kalandterápiás beszámoló. ELTE PPK Tanácsadás Szakpszichológus Képzés. 2006. Elérhető: <http://www.kette.siteset.hu/fajl.php?id=3686>
- [24] TÓTH-BAKOS, A.: *A lemorzsolódás-kutatás pilot vizsgálatának eredményei a Selye János Egyetemen*. Kutatás és innováció a Kárpát-medencei oktatási térben: 3. Kárpát-medencei Oktatási

- Konferencia. Tanulmánykötet: 3. Kárpát-medencei Oktatási Konferencia. Nagyvárad: Partiumi Keresztény Egyetem, 2018. [CD-ROM]. p. 717-732. ISBN 978-963-449-115-6
- [25] TÓTH-BAKOS, A.: *Mozartov efekt - môže hudba zlepšiť inteligenciu a kognitívne schopnosti?*  
In: Zborník medzinárodnej vedeckej konferencie Univerzity J. Selyeho: "Inovácia a kreativita vo vzdelávaní a vede" - Sekcie pedagogických vied. Komárno: Univerzita J. Selyeho, 2015. CD-ROM, p. 163-172.
- [26] TÓTH-BAKOS, A. – CSEHIOVÁ, A.: *Music and Brain - Music Training Transfer*. INTED 2016 Proceedings: 10th International Technology, Education and Development Conference. Valencia. USB. WoS. 2016. p. 1726-1732. ISBN 978-84-608-5617-7. ISSN 2340-1079
- [27] TÓTH-BAKOS, A. – TÓTH, P.: *A lemorzsolódás-kutatás pilot vizsgálatának eredményei a Selye János Egyetemen*. In: Tóth, P. – Maior, E. – Horváth, K. – Kautnik, A. – Duchon, J. – Sass, B. (szerk.): *Kutatás és innováció a Kárpátmedencei oktatási térben*, 2018. ISBN 978-963-449-115-6



## REFORMÁTUS KOLLÉGIUMOK A TEHETSÉGGONDOZÁS SZOLGÁLATÁBAN

Ágota FEHÉR<sup>1</sup>

### ABSTRACT

Developing children's abilities is a priority for all educational institutions, and colleges provide a specific location and educational environment for this. In the present study, we review the special role of Reformed colleges in the history of talent management and then present their practice today through direct examples. Overall, the lessons of the past and the present also bring us closer to a approach to positive pedagogy and psychology, to good practices in talent management as a complex personality development.

### KEYWORDS

reformed college, college talent management, history, talent point, positive pedagogy and psychology

### Bevezetés

„A református kollégiumoknak mindig is elengedhetetlen intézményrésze volt az internátus, ahol a vidékről érkező diákok szállást, közösséget, második otthonot találhatnak, és még sok-sok más. Találhatnak barátot, ellenséget, szerelmet, segítséget, konfliktust, megbocsátást, sérülést és gyógyulást ... és mindebben megtalálhatják önmagukat.” [14: 2]

A diákok számára már az iskolarendszer legkorábbi idejétől fogva szükséges volt olyan bentlakással társuló lehetőséget biztosítása, amelyben teljes ellátást kaphattak és nevelőtábor felügyeletével mélyíthették ismereteiket. A személyre hangolt figyelem lehetőséget nyújtott a személyiségfejlődés sokrétű támogatására, elsajátított ismeretek mélyítésére és készségek fejlesztésére egyaránt, s ezzel a tehetséggondozás legfőbb pillérei bontakozhattak ki a kollégiumok falai között.

A kiemelkedő képességű diákok segítségének alapelvei természetesen a nevelés helyszínétől függetlenül ugyanazok, ám a helyszín adottságai akár tovább gyarapíthatják a megvalósítás mozzanatait. Bizonyos, hogy az alapelvek nyomán a tehetségek erős oldalának támogatása, a gyenge oldal fejlesztése, valamint a személyiség lelki töltődését is lehetővé tévő programok biztosítása egyaránt részét kell képezze a kollégiumok tehetségszolgáltató tevékenységeinek is [7]. Az erős oldal támogatásához kapcsolódóan ún. gazdagító programoknak teret adó kollégiumi környezetben egyúttal az az előny is megragadható, hogy a tanórák beosztásától szabaddabb szervezésben valósítható meg. A tartalmi ismeretek gazdagításán túl tanulásmódszertani segítség, érzelmi és társas készségek fejlesztése egyaránt beépíthető, nevelői támogatással kísérelhető. A törődés és a hasonló helyzetű társakkal való közös élménymegosztás hosszabb távon is sokrétű segítséget nyújt a képességek kibontakoztatásában, egyúttal közösségtételeben. Jelen tanulmányban kiemelten tekintünk a református kollégiumok szerepére a tehetséggondozásban, amelyek története országunkban igen értékes és gazdag múltba vezet vissza. Fontos gyökereit hordozzák napjaink tehetségszolgáltató tevékenységeinek, így mindezekre építve arra keressük a választ, hogy a tehetségpontként is működő református kollégiumi tehetséggondo-

---

<sup>1</sup> Fehér Ágota: Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Kar, e-mail: feher.agota@kre.hu

zás intézményeiben hogyan meghatározóak ezek az alapok, hogyan zajlik a tehetséges diákok támogatása.

### **A magyar tehetséggondozás történeti alapjai és a kollégiumok**

Már az első magyar iskola 996-ban történő Szent Márton-hegyi (ma Pannonhalma) megalapítása rámutat arra, hogy az egyháznak kiemelt szerepe van az oktatásban, valamint arra is, hogy a műveltség átadásán túl szálláshely biztosítása ugyancsak szükséges a diákok számára.

A kezdetektől kiemelt irányelvet jelentett: tanult emberek tudják csak az ország fejlődését segíteni. A plébániai iskolákban szegény sorsú gyermekek tanulhattak, akik számára képességeik alapján akár a magasabb iskolázottság is elérhetővé vált. A tehetséggondozás szempontjából kiemelendő, hogy külön intézmények, a káptalani iskolák biztosítottak alaposabb felkészültséget diákjaik számára, akik ennek nyomán magasabb képzettségű klerikusokká válhattak. Ezen káptalani iskolákban már a kor színvonalának megfelelő, tudatos tehetségkereső és -felkaroló munka zajlott annak érdekében is, hogy ezek a kiválasztott diákok a minél magasabb szintű képzettségüket később külföldi tanulmányaikkal gyarapítsák, majd ismereteikkel hazatérve szerepük lehessen az ország fejlődésének közvetlen irányításában, segítésében.

A kor szellemének megfelelően a fegyelem szigorú volt, ám az egyház segítségével a tehetséges diákok kiemelkedhettek szegény sorsukból. A tanulmányok mellett társaikkal közösen élhették meg az ünnepeket, s más közös élmények is összekötötték életüket, így az együttélés mind a tanulás értékét, mind a személyes kapcsolatok formálását jelentősen meghatározta.

A 11-13. században a tanulni vágyó tehetséges fiatalok számára Európa egyetemei biztosítottak lehetőséget a fejlődésre, a tudományágak fejlődése pedig országunkat is gyarapíthatta peregrinusai által. A 16-17. században egyre nőtt az igény magasabb szintű ismeretek elérésére mind az egyházi, papi hivatás, mind a különböző hivatalok betöltéséhez. Szükség volt olyan akadémiai jellegű osztályok létrehozására, ahol felső szintű ismeretátadás történt, s ezen főiskolai tagozattal is rendelkező iskola elnevezésévé vált reformátusoknál a kollégium, evangélikusoknál a líceum, katolikusoknál (főleg jezsuiták) az akadémia. Mindezek tehát a legfelső fokú képzést jelentették, a végzetek külföldi protestáns egyetemeken tanulhattak tovább. A protestáns kollégiumok képzési rendszere ugyan nem volt teljes, például hagyományos filozófiai (bölcseleti) alapképzés nem valósult meg, ám a teológiai képzés lényeges, közvetlen részét képezte [13; 7].

Református kollégiumok Magyarországon a 16. században alakultak: Debrecen kollégiuma 1538-ban jött létre, 1588 után pedig külön anyakönyvben vezették a bölcsészeti és teológiai osztályok névsorát. Sárospatak református iskoláját 1531-ben alapították, ám csak a 17. század elején vált teljes szerkezetű felsőfokú képzést nyújtó kollégiummá. További protestáns kollégium típusú iskoláink (Pápa, Kolozsvár, Várad, Gyulafehérvár, Nagyenyed) szélesebb társadalmi csoportokat megszólítva törekedtek új, művelt vezetői réteg képzésére, egyúttal bentlakásos jelleggel iskolacentrummá is váltak: nevelők segítségével valósulhatott meg elemi, közép és felső szinten egyaránt az oktatás, a teljes ellátás, mindeközben pedig a tehetségek támogatása.

A kollégiumi élet szellemiségének tehát a műveltség átadásánál lényegesebb összetettebb szerepe volt: országrészek szellemiségének formálóivá váltak, ablakot nyitottak a nyugat-európai szellemiség irányában, a bentlakásos életforma pedig kiemelten az adott intézmény szellemi műhelyé válását is biztosította. Az életet rend szervezte, egyúttal fontos szerepet tulajdonított annak, hogy a diákok aktívan alakíthassák saját művelődésük folyamatát: a közösség erejére is építve önképző társulatok, majd önképzőkörök alakultak. Összességében jelentős tudományos és művészeti gazdagodás vált valóra mindezek nyomán [13; 7]. Kieme-

lendő továbbá a magyar kollégiumi iskolakultúrának egy lényeges sajátossága: az intézményi autonómia, amely minden egyházkerületi régió minden kollégiumában megmutatkozott kisebb-nagyobb mértékben. „Olyan belső önkormányzat ez, amely védelmet nyújt a kollégium és tagjai számára azokkal a külső törekvésekkel szemben, amelyek uniformizálni akarják az oktató-nevelő tevékenységet.” [11: 108]

A kialakult kollégiumi tehetséggondozás hatékonyságát alátámasztotta a diákok közül többen külföldi képzés keretében folytatták tanulmányaikat, amely neves intézményekből hazatérve a magyar iskolarendszer tudatos formálóivá váltak. A Sárospataki Református Kollégium tanulóinak fogadalomtétele is szépen kifejezi ezt a szellemiséget: „Ígérem és fogadom, hogy ha az Isten nekem lehetőséget ad, ezt az összeget részben vagy egészben vissza fogom fizetni, hogy ezáltal az Alma Mater kebelében más szegény sorsú ifjak tanulmányait elősegítsem.” [Soós Gyula értesítője, 1941, In: 8]

Egyházi és az állami intézményrendszerben egyaránt létrejöttek olyan internátusok is például, ahol több oktatási intézmény diákjai laktak, kiemelt figyelmet fordítottak az alacsonyabb társadalmi státuszú családok gyermekeire. Comenius szavaival: „Azt kívánom, hogy itt senki a nemességből, senki a polgári rendű ifjúságból, senki a jobb tehetségű paraszti népből a tanulattal csiszoltságtól ne legyen távol. Gondoskodni kell arról, hogy az otthoni szűk anyagi helyzet senkit, aki művelődésre vágyik, ne akadályozhasson” [1650, In: 8].

A szegényebb sorsú gyermekek neveléséhez kapcsolódóan kiemelendő a Sárospataki Református Kollégium törekvése: válogatott, kiemelkedő képességű gyermekek angol nyelvi tudásának tökéletesítése céljából külön foglalkozásokban részesülhettek néhányan. A „népi tehetséggondozó nevelési kísérlet” [13: 198] angol elitinternátusi mintára szerveződött. Több évfolyam kiváló tanulói kerültek kiválasztásra, akik később nevelői, korrepetitóri feladatokat is elláttak. A rendszer eredményességének kiemelt alapját jelenti az együtt élésből eredeztethetően egymás nevelésének, formálásának lehetősége, valamint az általuk kialakított önkormányzatiság, amely szabadságot is biztosított. A kiválasztott tehetségek természetesnek tartották a velük szemben állított magasabb követelményeket, amelyeknek megfelelni is törekedtek. A későbbiekben szinte valamennyien a szellemi és a politikai elit tagjaivá váltak, így a „pataki modell” más intézményekben is követendő mintává vált.

A két világháború között a kollégium mint szerveződés az egyházi iskolákon túl az állami iskolák életében is szerephez jutott, ami a választott iskola és a lakóhely közötti távolság csillapítása mellett komoly szemléletformáló és műveltségtartalmakkal bírt.

1941-ben a pataki minta nyomán a kormány támogatásával Állami Tehetségvédelmi Alap jött létre, amely 11-12 éves gyermekek köréből törekedett kiválasztani és támogatásban részesíteni a legkiválóbbakat, akik ingyen végezheték középiskolai tanulmányaikat. A kiválasztás képességmegállapító versenyvizsgák keretében történt. Az állami támogatás mintáját követve a református egyház is közvetlen támogatásban részesített további válogatott tehetségeket, leginkább parasztyermekek köréből. A tehetségek kiválasztása a háború időszakában sem maradt el, a versenyvizsgák és a tehetségazonosítás 1948-ig, a 8 osztályos iskola és a 16 éves korig meghatározott tankötelezettség bevezetéséig megmaradt. A bentlakásos internátusok a tanulás, az értelmiségivé válás esélyét törekedtek biztosítani a szegény sorsú, többnyire paraszti származású gyermekeknek [13].

Az 1940-es évek végén a kommunista párt és ideológia a kollégium eddig megalapozott értékeinek (elnevezésének) törlését kívánta.

Az egyházi intézmények államosítása során 1952 és a rendszerváltás közötti sajátosságok között kiemelendő, hogy amíg a katolikus egyház 8, addig a református egyház 1 négyosztályos gimnáziumot működtetett Debrecenben, amely intézmények mégis végeztek tehetséggondozó tevékenységeket [6].

A szocialista középiskolai kollégiumi rendszer kiemelten tekintett a kollégiumok közösség-szervező tevékenységére. Kötelezte, hogy adjanak meg minden lehetőséget a tanulóknak ahhoz, hogy tanulmányi idejük alatt alaposan felkészülhessenek feladataikra: az akkor hivatalos világnézet és erkölcs alapjaival rendelkező fiatalok kerüljenek a termelőmunkába és a felsőfokú intézményekbe [13].

Az 1960-as évektől a kollégiumok kezdték visszakapni megbecsültségüket: a diákotthonok kollégiummá válhattak, amennyiben a diákok tanulmányi eredménye megfelelő és a közösségi élethez való kapcsolódás elvárása teljesül. A tehetséggondozás alapvetően mindvégig megmutatkozott a kollégiumi tevékenységekben, amely kifejeződik az 1984. évi Javaslattevő az iskolai tehetséggondozás megvalósítására című dokumentumban, majd ennek hatására az oktatásról szóló 1985. évi I. törvényben: a diákoknak otthon adó intézmények lehetőséget kell biztosítsanak tanulóik önképzésére, tehetségük kibontakoztatására, művelődésük, test-edzésük és a szabadidő tartalmas eltöltésére, így összességében a kollégium szerepe, rangja ismét megerősítést kapott.

Még több nehezebb időszak következett a kollégiumi tehetséggondozás területén, többek között az 1993. évi LXXIX. közoktatási törvény előkészítése és vitája során is felvetődött a kollégiumi nevelés törlése a közoktatási intézményrendszer tagjainak köréből, áthelyezése a népjóléti tárcához [6]. Összességében azonban a 2001. évi Kollégiumi Nevelés Országos Alapprogramja, majd ennek 2009. évi módosítása egyaránt kiemelt tevékenységként jeleníti meg a tehetségek kiválasztásának és gondozásának feladatát az intézményben. Az előírások megerősítették a komplex tehetségfejlesztő munka szinte minden elemének alkalmazási kötelezettségét, a kollégiumok pedagógiai programjába történő beépítését, kiemelten a differenciált képességfejlesztő, tehetséggondozó foglalkozás, az énkép, önismeret, a szociális képességek, a tanulási és gondolkodási kultúra fejlesztése, valamint a sokszínű szabadidős tevékenységi rendszer területeit [13: 202].

### **A kollégiumi tehetséggondozás pedagógiai-pszichológiai meghatározói**

A kollégiumi nevelés és abban a tehetséggondozás szerepe alapjaiban komplex személyiség-fejlesztésként tekinthető, összetett, sokszínű tevékenység. Egyaránt magában foglalja a közvetlen ismeretekkel való gazdagodás segítségét, a kognitív képességek fejlesztését, ám az érzelmi és a társas készségek területén is kiemelt a diákok támogatásának fontossága. A tehetségek jegyei sem csak a közvetlen tantárgyi tudásban mutatkozhatnak meg, hanem a területekhez kapcsolódó motiváltság, érdeklődés is szerepet játszik a kibontakozásban.

A kollégiumi nevelőtanár hivatása olyan különleges, közvetlen személyes, bizalomteli kapcsolatként bontakoztathatja ki a tehetségsegítést, amely valóban csak ezen intézményben valósulhat meg, a hosszú távú együttélésnek is köszönhetően. Így mutatkozhatnak meg azok a sajátos, akár nehezebb helyzetek és élmények is, amelyek megterhelőek lehetnek a tehetséges személyiség számára, így fontos, hogy a családjától távol se maradjon egyedül a megküzdéssel. A kollégiumi nevelőtanár részéről is szükség van tehát a diákok lelki terelgetésére: mind a szorongó, bizonytalanabb tanulók támogatására, mind a lelkes diákok további ösztönzésére [6: 6].

Kiemelt lelki támogatás természetesen alapjaiban a családtól való távollét legkülönbözőbb megéléséhez kapcsolódóan lehet szükséges. A megértő, támogató, gondoskodó légkör ugyan alapvető segítő erejű minden emberi kapcsolatban, ám a kollégiumban formálódó bizalom, a személyes kapcsolatok bensőségessége talán még kiemeltebb meghatározója a tehetséges fiatalok személyiségfejlődésnek, hiszen introvertált hajlamuk egyúttal távolságot is adhat kortársaiktól. „A kollégium egy interakciós kapcsolati halmaz, ahol a bekerülő diák rengeteg más

mintával találkozik, kerül kapcsolatba, amelyek elfogadásával vagy elutasításával formálódik jelleme, személyisége. Hat és hatnak rá. Ebben az interakciós kapcsolati halmazban sokat tanul, mintákat másol, jókat és rosszakat egyaránt – amik remélhetően hasznára válnak. Önismerete, önbizalma jelentős fejlődésen megy keresztül. A társak, a közösség segítik érzelmi-értelmi fejlődését. ... nyugodtan állítható, személyiségének formálásában nagyon erősen hat a közösség, az azonos korosztály elvárásai, nyomása, a közös lét élménye, a közösséghez tartozás kohéziós ereje.” [3: 203]

A társakkal közös érdeklődési területek nagyban megsegítik a kapcsolatok formálódását, a közös feladatok teljesítése, kutatómunka további gazdag tehetségfejlesztő erő. Az érdeklődés támogatása, a motiváltság fenntartása kiemelt segítséget jelent a tehetségek további kibontakozásában, a kollégiumban pedig ennek a lelkesítő élménynek időről időre történő megerősítése ugyancsak lényeges része a tehetséggondozásnak.

A kollégium életében a tanulás szervezett, ellenőrzött és értékelt keretek között zajlik. A rendezettség a tanulás irányában fordított figyelmet is megsegíti, s a nevelőtanár kísérő szerepében kibontakozó kikérdezés és tanulásmódszertani tanács nyújtása további személyre hangolt tehetségsegítésként értelmezhető. „A nevelőtanárok mélyen elkötelezettek a csoportjukba tartozó diákok lehető legjobb tanulmányi eredményének elérésében, akár a gyermekük tanulmányi előmenetelére nagyon gondosan figyelő szülők. Az internátusban lakó fiatalok lelkének ápolásával, hitbéli alapjuk szilárdításával, a jó közösséghez tartozás élményével pedig a táptalajt teremtik meg ahhoz, hogy a fiatalok tanulásra, befogadásra készek legyenek.” [9: 8]

Protestáns kollégiumok tehetséggondozó tevékenysége további mélységekkel gazdagítja a komplex személyiségfejlesztést. Egyszerre szükséges megsegíteni az egyénben rejlő képességek kibontakoztatását, mindemellett az egyéni, személyes fejlődés támogatásán túl kiemelendő az Isten dicsőségére és az embertársak épülésére történő fejlődés és annak gazdagítása. „A tudásnak, a tehetségnek csak a közösségben van szerepe. Egymást segítve, egyén és közösség együttes fejlődése lesz igazán előremutató.” [12: 21]

A kollégiumok nagy előnye, hogy sokkal több lehetőség adódik a tehetséggondozásra, mint iskolai, tanórai keretek között, lelki támogatásra pedig a nap bármely szakasza alkalmas lehet, bármely napi tevékenység lehetőséget biztosít [10: 10]. Tantárgyakon túl megmutatkozó készségterületek szempontjából különös előnye is van a kollégiumoknak, s a tantárgyi keretben esetleg megmutatkozó bizonytalansággal, szorongással társuló reakciók, feszültségek oldására is azok kiváltódásától kicsit függetlenebb kollégiumban nyílhat jobban lehetőség.

A kollégiumi nevelőtanárnak mindemellett a tanulócsoporthoz „élő organizmusként” [2: 15] is szükséges tekinteni, és a bizalmi légkör megalapozásával, közös tevékenység ajánlásával, kapcsolódási lehetőség biztosításával érdemes a tehetségsegítő tevékenységeit az adott személyiségekre hangoltan kibontakoztatni – egyúttal a változásra is lehetőséget adni.

### **Református kollégiumok mint tehetségpontok sajátosságai**

A Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége (MATEHETSZ) kiemelten tekint tehetségpontok szervezésének és működésének támogatására, „a tehetséges fiataloknak személyre szabott segítséget kívánnak nyújtani abban, hogy tehetségüket időben felismerjék és kibontakoztathassák, hogy értesüljenek az őket érintő tehetséggondozó lehetőségekről, hogy a szűkebb és tágabb régióban működő tehetséggondozó tevékenységekkel élő kapcsolatot építsenek ki, illetve a tehetségsegítés folyamatába minél több emberi és anyagi erőforrást vonjanak be.” [4] Legfőbb feladatköre a tehetségazonosítás, a tehetséggondozás, a tehetség-tanácsadás, illetve a tehetségpontok hálózatába való bekapcsolódás, mely tevékenységeket pedagógiai-

pszichológiai támogatással, többféle készségterület fejlesztésére építve, komplex módon való-  
sítják meg.

A Kárpát-medencében már közel ezeröttszáz tehetségpont jött létre. Református kollégiumhoz  
kapcsolódó tehetségpontok száma 12, ezek között 4 Regisztrált Tehetségpontként, 8 Akkredi-  
tált kiváló Tehetségpontként működik a MATEHETSZ kapcsolódó felületén  
(<https://tehetseg.hu/tehetsegpontok>) 2021. augusztus 15-ig rögzített információk alapján. Ki-  
emelendő, hogy az akkreditációs minősítések három évre vonatkoznak, így ezen adatok évről  
évre változnak.

A református kollégiumok mint tehetségpontok tehetséggondozó tevékenységeit a gyakorlat-  
ban természetesen alapvető komplexitás kíséri más intézményekhez hasonlóan, hiszen a te-  
hetségek kibontakoztatásának közös célkitűzéseket minden tehetségpont törekszik minél ha-  
tékonyabban és magasabb szinten megvalósítani. Mégis, feltételezhető, hogy saját magáról  
készített bemutatkozás során minden intézmény törekszik a legjellegzetesebb elveket és gya-  
korlati példákat rögzíteni, ezért jelen összegzés során a református kollégiumi tehetségpontok  
ezen bemutatásain keresztül foglaljuk össze sajátosságaikat.

### *A tehetséggondozás tartalmi meghatározói*

Az egyes intézmények tehetséggondozásról vallott vélekedését és programjait áttekintve meg-  
erősíthető, hogy bizonyos gondolatkörök alapvető iránymutatót jelentenek a gyakorlat számá-  
ra, ám az egyes kollégiumok a helyi specifikumokra is építve, sajátjukká is formálták mind-  
ezeket. A tehetséggondozás legfőbb tartalmi pilléreit Howard Gardner ún. többszörös intelli-  
gencia modellje határozza meg [5], amely rámutat arra, hogy a tehetségek is sokszínűek, így a  
kibontakozást segítő programok fő területeiként is fontos a lehetőségek tágabb tárházát bizto-  
sítani a gyermekek számára. Érdeklődésük nyomán, valamint a közvetlen kipróbálás által ta-  
pasztalhatják meg saját erőforrásaikat, láthatnak rá az egyes területek izgalmas kérdésköreire,  
s mindarra, ami őket megszólítja ezekben.

A tehetségpontként működő református kollégiumok tehetséggondozó programjainak mind-  
egyikében megmutatkoznak ezen modell területei [5]:

- logikai-matematikai: összefüggések átlátása és rendszerezése, logikus elemzőkészség, prob-  
lémamegoldó gondolkodás képessége, elemzőkészség;
- természeti: a teremtett világ, a természeti jelenségek megismerése és megértése irányában  
való nyitottság;
- nyelvi: a szavak lejegyzett és kimondott formáival, ritmikusságával való bánásmód, szóbeli  
kifejezőmód választékossága, beszéd-készség árnyaltsága;
- térbeli-vizuális: képekben való tájékozódás képessége, képzeleti tevékenység, rajzokban és  
képekben való gondolkodás képessége;
- zenei: dallamok és ritmus iránti érzékenység, hangmagasság, hangszín és a hangok további  
rezdüléseinek tudatos követése;
- testi-kinesztetikus: harmonikus mozgáskészség, fizikai képességek hatékony összehangolá-  
sa, nagy- és finommozgás irányításának képessége;
- intraperszonális: saját érzéseink, belső világunk követése és megértésének képessége, egyéni  
gondolatok és azok háttérének tudatosítása;
- interperszonális: a társak irányában való nyitottság, mások érzéseire való ráhangolódás, vele  
való bizalomteli, hatékony együttműködés képessége.

Az egyes kollégiumi tehetséggondozó programokban sokféle tanórán kívüli foglalkozás,  
szakkör szerveződik mindezen szakmai területek mentén segítve a diákok érdeklődési köré-

nek megfelelő elfoglaltságokra találás, abban való elmélyülés lehetőségét. Egyikük így fogalmaz minderről:

*„Intézményünkben számos tehetségterületen kínálunk programokat diákjainknak. Célunk, hogy minél több tanulót bevonjunk programjainkba, ezáltal új tehetségeket fedezhetünk fel, a valamely területen kiemelkedő diákjaink megmutathatják tehetségüket, illetve fejleszthetik képességeiket.”*

Végső cél természetesen a minél magasabb szintű képzettség megsegítése, az ehhez szükséges alapok megfelelő lerakása:

*„Pedagógiai programunk kiemelt feladata a magas színvonalú oktató munka, melyben prioritást élvez a képességek kibontakoztatása, a tehetségek gondozása, a korszerű és tartós ismeretek közvetítése, a felzárkóztatás, valamint a felkészítés a felsőoktatási tanulmányokra. Ezt a tevékenységet segíti és szabályozza a kulcskompetenciák fejlesztésén alapuló helyi tanterv.”*

### ***A tehetséggondozás szemlélete, pedagógiai-pszichológiai sajátosságai***

Gardner megközelítése magában hordozta a tehetséggondozás sokszínűségét a tartalmi építkezést tekintve, s a területek arra is rámutattak, hogy a teljességhez szükség van a társas (interperszonális terület) és a személyen belüli készségek (intrapersonális terület) gazdagítására is, vagyis a tehetséggondozás mint komplex személyiségfejlesztés megvalósítására. Református kollégiumok falain belül szorosan kíséri mindezeket a hitbéli elköteleződés szerepe, fontossága és közvetlen beépülése a képességek kibontakozásának folyamatába. A következőkben a gyakorlati megmutatkozások példáiból foglaljuk össze a legjellegzetesebb gondolatokat.

#### **a. A Biblia értékeinek szerepe:**

A Magyarországi Református Egyház intézményeinek kiemelt küldetése a keresztyén közösség értékeinek kifejezése, megerősítése, a diákok megismertetése a Biblia igazságaival, magas szintű tudásátadás és önművelés támogatása. A hit mint támogató erőforrás fontos segítséget is jelent a tehetséggondozás alapjainak megerősítésében, a komplex személyiségfejlesztés gazdagításában:

*„Keresztyén, református küldetésünkéből következik, hogy a személyiségfejlesztést és a képességek kibontakoztatását minél teljesebben megvalósítsuk. Egyházi fenntartású intézményként távlati célunk, hogy a térségben minél tágabb körben tegyük lehetővé a tehetséggondozás szervezett lehetőségeit olyan családok számára is, akik egyházi kötődésük okán szeretnék gyermekeik hitéleti nevelését és a tehetséggondozását közös keretek között megvalósítani.”*

*„Hívatásunk igazi erősségévé vált a személyiség sokoldalú fejlesztése, és az ehhez nélkülözhetetlen toleráns, empátikus nevelői attitűd, a családi légkör. Egyházi iskolaként pedig fontosnak tartjuk a tananyag kiváló elsajátítása mellett a református értékek, identitás és a hagyományok ápolását.”*

#### **b. Pedagógus mint mentor szerepe a kibontakozásban:**

A képességek kibontakoztatásának folyamata természetesen csak a pedagógus közvetlen segítő szerepe nyomán valósulhat meg igazán. A tehetséggondozás folyamatában nélkülözhetetlen egy olyan mentori szerep, aki személyre hangolt figyelmet tud biztosítani a növendékek számára, egyúttal támogató az ő érdeklődésüknek megfelelő kutató törekvéseik követésében, valamint vele megoszthatóvá válhatnak élmények. Kollégiumi keretek között ez a szabadabb

felfedezés, elmélyülés, valamint a közösség tétel egyaránt gazdagabban megvalósítható. Tehetségpontként működő református kollégiumaink a következőképpen valósítják meg mindezeket:

*„A kollégium tehetségazonosítást, tehetséggondozó tevékenységet és tanácsadást is végez. Képzésekkel, fejlesztő foglalkozásokkal, a támogató mentori rendszerrel és az értékelést, célkitűzést segítő egyéni tanulmányi tervvel támogatjuk a tehetségek előrehaladását.*

*Differenciált, több modulból álló tanulmányi program többek között a nyelvi kompetenciákat, intra- és interperszonális kompetenciákat fejleszti – egyéni és csoportos formában egyaránt. Tevékenységüket, szakmai fejlődésüket egyéni mentor támogatja és személyre szabott tanulmányi terv segíti. Kutató, tudományos tevékenység esetén tutor váltja fel a hallgató támogatásában.”*

*„Intézményünk egy kis létszámú, a személyes segítséget jelenleg is kiemelt feladatként kezelő iskola. A kis létszámú csoportok jellegéből is adódóan a mindennapokban is kis létszámmal, sok esetben két-három fős tanulóköri jelleggel végezzük a szakköri, a fakultációs, a versenyfelkészítői munkát. Teljes embert kívánunk nevelni, ... az egyházi iskolákra mindenkor jellemző nyitottság, a tudományok tisztelete mind-mind nagy lehetőség a tehetséggondozásban.”*

*„Nevelőtestületünk szakmai képzettsége magas színvonalú, az iskola pedagógusaira jellemző a nyitottság, az új lehetőségek iránti fogékonyság.”*

*„Nevelőtestületünk minden tagja a magas szintű és igényes pedagógiai munka elkötelezett híve. Alapvető feladatunk, hogy minden tanulóknak felismerjük a benne rejlő lehetőségeket és maximálisan segítjük őket képességeik minél teljesebb kibontakoztatásában.”*

### **c. A tehetségsegítés mint differenciálás:**

A tehetségsegítő pedagógus mentori szerepéhez kapcsolódóan lényeges alapelvként tekinthetünk a tehetséggondozás folyamatában kibontakoztatandó személyes differenciálás fontosságára. Az egyéni előrehaladás üteme, mélysége, a témafeldolgozás gazdagítása egyaránt segítséget jelent a tehetségek útján:

*„A tanóra keretei között történő tehetséggondozás fokozott figyelmet és erőfeszítést kíván a pedagógustól, valamint magas szintű differenciálást tesz szükségessé, így ezt a folyamatot célszerű tanórán kívüli tevékenységekkel kiegészíteni. Gyakorlatunkban a frontális munka mellett differenciált, kiscsoportos és egyéni foglalkozások alkalmával lehetőség nyílik az egyéni képességek megismerésére és kibontakoztatására.”*

*„A tehetségfejlesztés terén mindkét foglalkozási formával szeretnénk élni, mivel iskolánk képzési rendjében az emelt szintű oktatás és a tanórán kívüli foglalkozás (pl. fizika-szakkör, nyelvi szakkör, énekkar, zeneóra, rajzszakkör, irodalmi színpad) együtt lehet sikeres. A tanulóknak a két foglalkozási formába való bevonása háromlépcsős differenciálást, jelent (jobbak – még jobbak – legkiemelkedőbbek), amelyben a tanórán kívüli fejlesztést további két, csoportos és egyéni formára bontjuk. Iskolánk tehetségműhelyeinek létrejöttét pedagógusaink öntevékenysége, szakmai igényessége és a közös tanári kezdeményezések támogatják.”*



**d. A tehetséggondozás mint komplex személyiségfejlesztés területei:**

A tehetségek megmutatkozása különböző szakmai területeken megvalósulhat, mindemellett nem hagyhatjuk figyelmen kívül, hogy a személyiség érzelmi és társas készségeinek fejlesztésével egységben tekinthetünk csak teljes értékűen a tehetséggondozásra. A kollégiumi élethelyzetekben mindezek szabadabban megmutatkozhatnak, egyúttal fejlesztésük számára is segítséget jelenthet. Tehetségpontként működő református tehetségpontjaink ugyancsak kifejezik a lehetőségeket mindezekhez kapcsolódóan:

*„Nevelő-oktató munkánk során fontosnak tartjuk a tanulói személyiség sokoldalú fejlesztését. Az aktív tanulási tevékenységek közben hatékony tanulási technikák alkalmazásával fejlesztjük a tanulók együttműködési készségét, önismeretét, empátiáját, toleranciáját, segítőkészségét. Tanítványainknak nemcsak széleskörű alapkultúrát nyújtunk, hanem lelki életükre is nagy hangsúly fektetünk, melynek során munkánkat iskolaelkészítő és iskolapszichológus is segíti. A keresztyén élet értékei mellett kiemelt célunk, hogy diákjaink nyitottak legyenek nemzeti kultúránk megismerésére és ápolására.”*

*„A kollégiumi nevelésben kiemelten kezeljük a karrierkép, az önmenedzselés és a kreativitás fejlesztését, ezért 9. évfolyamon önismereti és személyiségfejlesztő, énkép, hatékony önkifejezés foglalkozásokat tartunk. 10. évfolyamon a személyiség szociális komponense, társas jártasságok; 11. évfolyamon a család, a kapcsolatok dinamikájának megértése a személyiség akarati, érzelmi összetevőinek megismerése útján; 12. évfolyamon társadalom, identitás, jövőkép, pályaválasztás a foglalkozások témái.”*

**e. A kollégiumi nevelés, mint a kibontakozás lehetősége nehezebb társadalmi helyzetből is**

A református kollégiumok tehetségszolgáltató tevékenysége a történelmi gyökerekre is építve magában hordozza a szegényebb családok tehetséges gyermekei támogatásának célkitűzését. Tehetségpontként működő református kollégiumaink küldetéséhez kapcsolódóan ugyancsak kiemelkedik mindennek fontossága:

*„A kollégiumi, internátusi elhelyezés felkínálásával lehetőséget adunk a Református Egyházmegye területén élő hátrányos helyzetű, tehetséges diákoknak középiskolai tanulmányaik elvégzéséhez.”*

*„Tehetségpontunk a tudományokban és művészetekben tehetséges, hátrányos helyzetű, illetve elsősorban roma/cigány származású fiatalok és gyermekek azonosítását, fejlesztését és kutatását vállalja fel. Lakhatás biztosítása mellett az intézmény saját szakmai programján keresztül teszi lehetővé, hogy tagjai emberségük minden dimenziójában fejlődjenek.*

*Intézményünk törekszik arra, hogy minőségi képzést nyújtson, segítve a kiemelkedő képességű kollégisták tehetséggondozását, közéleti szerepvállalását, az értelmiségi feladatokra történő felkészülés tárgyi és személyi feltételeinek megteremtését, a társadalmi problémákra érzékeny, szakmailag igényes értelmiség nevelését.*

*A kollégiumnak a tehetségszolgáltató mellett célja, hogy a hallgatóinak társadalmi háttérből fakadó hátrányait a lehetőségeihez mérten kompenzálja, segítséget nyújtson szá-*

*mukra az egyetemi közegben történő eligazodáshoz, tanulási módszerek adaptációjához, egyéni célok, célrendszerek megalkotásához.”*

*„A tehetséggondozással összehangolható feladatnak tekintjük a szociális hátrányokkal induló tanulók társadalmi esélyeinek javítását. ... külterületen élő, korábban elkallódásra ítélt tehetségek felkutatásával nyitotta meg a felemelkedés lehetőségét. Egyéni haladási tervet dolgozunk ki, és azt folyamatosan ellenőrizzük és nyomon követjük. Saját diákotthonunkban végezzük a kollégiumi tehetséggondozást filmklub, szakkörök, önképzőkörök formájában.”*

*„A református oktatásügy hagyományai is köteleznek minket arra, hogy a társadalom bármely szegmenséből érkező, valamely területen kiemelkedő teljesítményű diákok olyan segítséget kapjanak nevelőiktől, hogy képességeiket a lehető legnagyobb mértékben kibontakoztathassák.”*

*„Habár térségünk gazdasági problémáiból adódóan tanulóink jelentős része rossz szociális háttérrel rendelkezik, számos diákunkra jellemző a fogékonyság új ismeretek szerzésére, a kreativitás, a valamely tehetségterületen megnyilvánuló kimagasló teljesítmény.”*

#### **f. Tanítvány és tanító – a minta továbbadásának lehetőségei:**

„A Magyarországi Református Egyház iskoláinak küldetésnyilatkozata Jézus Krisztus missziói parancsa: '...tegyetek tanítványokká minden népeket...' (Mt 28, 19).” [1, 91] A tehetségpontként működő református kollégiumok tevékenységében ugyancsak megfogalmazódik a minta továbbadásának fontossága, s ezzel a küldetés hosszabb távú beteljesítése szempontjából is különös fontossággal bír:

*„Hallgatóink között az intézmény keresztyén szellemiségéből adódóan is népszerűsítjük az önkéntes szolgálatok és a társadalmi felelősségvállalás fontosságát ... beszélgetések keretében motiválják a hasonló helyzetű gyereket a továbbtanulásra, tehetségük kibontakoztatására.”*

## **BEFEJEZÉS**

Bizonyos, hogy minden pedagógus legfőbb célja a nevelésére bízott gyermekek legjobb képességei kibontakozásának támogatása. A kollégiumok különleges keretet biztosítanak mind ebben: lehetőséget nyújtanak a személyiség kognitív, érzelmi és társas készségeinek sokrétű megmutatkozására, személyes figyelem és szabadabb elmélyülési lehetőségek megtapasztalására, egyúttal a közösség formálódására egyaránt. Református kollégiumok mindezekén túl a bibliai értékek szellemiségének hordozásával biztosítják a tehetség támogatását a nehezebb társadalmi státuszú családok gyermekei számára is, a személyre hangolt figyelem pedig megsegíti az őszinte kapcsolatba lépést, összességében a közvetlen ismeretrendszer is gazdagodását.

Jelen tanulmányban tehetségpontként működő református kollégiumok szakmai programjai alapján tekintettük át a tehetséggondozó tevékenységeik szemléleti alapjait, szakmai tartalmát, hitéleti vonatkozásait, s összességében a tehetséggondozás történetéből eredeztethető sajátosságok jelenlegi kifejeződését. Bízunk abban, hogy ezen nagymúltú intézményekben tanulók

számára tudatos erőforrásokat nyújthatnak mindezek, így a pozitív pedagógia és pszichológia gyakorlatának kibontakozása is megerősítést meríthet mindezekből.

## IRODALOMJEGYZÉK

- [1] ÁBRÁM, Tibor, SARKA, Ferenc *Tehetségkereső és -fejlesztő programok a Magyarországi Református Egyház nevelési és oktatási intézményeiben*. In: Különleges Bánásmód, 2016/2. 89–96. ISSN 2498-5368. <http://real.mtak.hu/80328/1/KB2016-2-089-W-0010-656680XX0--bram-Sarka.pdf>
- [2] BARNA, Viktor *Megújuló nevelőtanári szerepkészlet a tehetségsegítés érdekében*. In: Szluka, Bernadett (szerk.): *Tehetségekötőnk – a Pécsi Hajnóczy József Kollégium tehetségsegítő kiadványa*. Pécs: Pécsi Hajnóczy József Kollégium, 2019. 14–17. [https://hajnoczy-koll.hu/wp-content/uploads/2019/06/tehetsegkikotonk\\_net.pdf](https://hajnoczy-koll.hu/wp-content/uploads/2019/06/tehetsegkikotonk_net.pdf)
- [3] BOLLÓ, Csaba *A kollégiumi tehetséggondozás napjaink gyakorlatában*. In: BALOGH, László, BOLLÓ, Csaba, DÁVID, Imre, TÓTH László, TÓTH, Tamás *A pedagógusok, szülők együttműködése és a kollégiumok szerepe a tehetségfejlesztésben*. Budapest: Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, 2014. 203–210. ISSN 2062-5936. [https://tehetseg.hu/sites/default/files/konyvek/geniusz\\_31\\_net.pdf](https://tehetseg.hu/sites/default/files/konyvek/geniusz_31_net.pdf)
- [4] *Két pont között a legrövidebb út a tehetség*. <https://tehetseg.hu/aktualis/ket-pont-kozott-legrovidebb-ut-tehetseg>
- [5] NICHOLSON-NELSON, Kristen *A többszörös intelligencia*. Budapest: Szabad Iskolákért Alapítvány, 2007. 153. p. ISBN 978-963-06-3197-6.
- [6] PÁLNÉ LENCSE, Szilvia *Kollégium és tehetséggondozás*. In: Bán Magdolna (főszerk.): *30 éves az internátus. Új szőlőskert – a Kecskeméti Református Egyházközség hírmondója*. Kecskemét: Kecskeméti Református Egyházközség, 2021/ 1. 3–6. <https://krint.hu/krint30/a-30-ev-margojara/kollegium-es-tehetseggondozas>
- [7] SZABÓ, Zsuzsa *A tehetség kézikönyve*. Budapest: Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, 2019. 803. p. ISBN 978-615-00-6636-3 [https://tehetseg.hu/sites/default/files/kezikonyv/nk\\_mind\\_0.pdf](https://tehetseg.hu/sites/default/files/kezikonyv/nk_mind_0.pdf)
- [8] SZATMÁRINÉ TÓTH-PÁL, Ildikó *A tehetséggondozás hagyományai és gyakorlata a Sárospataki Református Kollégiumban*. é.n. <https://slideplayer.hu/slide/2008578/>
- [9] SZENES MÁRTONNÉ DURUCZ, Anna *Kollégisták a gimnáziumban*. In: Bán Magdolna (főszerk.): *30 éves az internátus. Új szőlőskert – a Kecskeméti Református Egyházközség hírmondója*. Kecskemét: Kecskeméti Református Egyházközség, 2021/ 1. 8. <https://krint.hu/krint30/a-30-ev-margojara/kollegistak-a-gimnaziumban>
- [10] SZLUKA, Bernadett *A tehetséges diák segítségének lehetőségei a kollégiumban*. In: Szluka, Bernadett (szerk.): *Tehetségekötőnk – a Pécsi Hajnóczy József Kollégium tehetségsegítő kiadványa*. Pécs: Pécsi Hajnóczy József Kollégium, 2019, 10–13. [https://hajnoczy-koll.hu/wp-content/uploads/2019/06/tehetsegkikotonk\\_net.pdf](https://hajnoczy-koll.hu/wp-content/uploads/2019/06/tehetsegkikotonk_net.pdf)
- [11] TÓTH, László *A tehetséggondozás és kutatás története*. Debrecen: Didakt Kiadó, 2013. 176. p. ISBN 978-615-5212-08-6.
- [12] TÓTHNÉ KOVÁCS, Erika *Istenadta tehetség*. In: Bán Magdolna (főszerk.): *30 éves az internátus. Új szőlőskert – a Kecskeméti Református Egyházközség hírmondója*. Kecskemét: Kecskeméti Református Egyházközség, 2021/ 1. 20–22. <https://krint.hu/krint30/tanulmany/istenadta-tehetseg>
- [13] TÓTH, Tamás *A magyar kollégiumi tehetséggondozás története*. In: BALOGH, László, BOLLÓ, Csaba, DÁVID, Imre, TÓTH László, TÓTH, Tamás *A pedagógusok, szülők együttműködése és a kollégiumok szerepe a tehetségfejlesztésben*. Budapest: Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, 2014. 194–202. ISSN 2062-5936. [https://tehetseg.hu/sites/default/files/konyvek/geniusz\\_31\\_net.pdf](https://tehetseg.hu/sites/default/files/konyvek/geniusz_31_net.pdf)

- [14] VARGA, Nándor *Én és Te*. In: Bán Magdolna (főszerk.): 30 éves az internátus. Új szőlőskert – a Kecskeméti Református Egyházközség hírmondója. Kecskemét: Kecskeméti Református Egyházközség, 2021/ 1. 1–2. <https://krint.hu/krint30/a-30-ev-margojara/en-es-te>

## A CSALÁDI HÁTTÉR ÉS A RENDKÍVÜLI HELYZET ELVISELÉSE KÖZTI ÖSSZEFÜGGÉS VIZSGÁLATA EGYETEMISTÁK KÖRÉBEN

KANCZNÉ Nagy Katalin<sup>1</sup> – GÁL Gyöngyi<sup>2</sup>

### Abstract

We have conducted a survey to find out how did college students experience the pandemic and how did they manage their conflicts in this tense period of time. The every day lives of both regular and distance school students have changed as well as the lives of their families. In our study we wanted to discover if *there are any significant connections between the student's family background and his or her ability to manage these conflicts*. We have conducted the survey from April 28, 2021 to June 15, 2021. As the basis of our study, we used the Lazarus and Folkman (1986) method, with all the 66 questions of their Ways of Coping Questionnaire, which we have extended with questions dealing with the participants' family background. The survey analyses seven conflict resolution strategies: 1) positive reappraisal, 2) escape-avoidance, 3) social support, 4) distancing and self acceptance, 5) confrontation, 6) problem solving and self control and finally, 7) withdrawal, loss of control and seeking help. The recorded survey shows correlation in the 1) problem solving strategies and the 2) conflict resolution strategies of the participants developed during the emergency with respect to their family background, relationships, number of children and religiosity.

### Keywords

Pandemic, conflict, family, problem solving, college students

### Bevezető

„Az élet csak visszafelé érhető meg, de előre felé kell élni”- írja S. Kierkegaard [6]. A múlt járványügyi helyzetének tanulmányozása, ennek rövid és hosszú távú társadalmi-gazdasági és oktatási hatásainak kutatása - napjainkban ismét nagymértékben felkeltette a szakemberek, kutatók figyelmét. A történelem folyamán, több ismert világvjárvány (pestis, feketehimlő, kolera, spanyolnátha) végigkísérte, olykor átalakította az emberiség mindennapjait. Az elmúlt évtizedekben a HIV, a SARS, a madárinfluenza, napjainkban pedig a koronavírus (Covid – 19) terjedése figyelmeztet minket arra, hogy a modern technológiáknak köszönhető emberi magabiztosságunk törékeny és bizonyos értelemben, álságos.

Albert Camus 1947-ben fejezte be egyik legismertebb és napjaink egyik legaktuálisabb témájú regényét, a Pestist. A könyv a pestis járvány pusztításának két fókuszú: társadalom lélektani és irodalmi megközelítését mutatja be. A regény korhűen dokumentálja, hogy a járvány családokat szakít szét, akik leveleket sem írhatnak egymásnak, a telefonvonalak túlterheltek voltak, legfeljebb táviratozni lehetett.

Az író felhívta az emberiség figyelmét egy nagyon fontos, napjainkban is érvényes tudnivalóra, mely szerint: „a pestis bacilusa sohasem pusztul el, sem el nem tűnik, mert évtizedeken át szunnyadhat a bútorokban és a fehéreneműben, türelmesen várakozik a szobákban, a pincékben, a bőröndökben, a zsebkendőkben és a limlomokban.” [1]

<sup>1</sup> Kanczné Nagy Katalin, PhD., Selye János Egyetem, kancznenagyk@uj.s.sk

<sup>2</sup> Gál Gyöngyi, PhD., Selye János Egyetem, galg@uj.s.sk

Az egymással való törődés, társadalmi segítségnyújtás megjelenik a korabeli történelmi feljegyzésekben, írásokban. A járványok a legtöbb helyzetben feloldották az osztályviszályokat, pl. a spanyolnátha alatt elterjedt az önkéntesség és az összefogás, a segítségnyújtás eszméje. A pestis ideje alatt a közösségekben megerősödött az összetartozás, a beteg vagy a nehéz helyzetbe került egyén számíthatott a helyben élő családtagjaira, szomszédjaira és gyülekezeteire is. Nem volt ritka a megözvegyült szomszédok házasságkötése vagy a szomszédok, családtagok árváinak felnevelése sem.

Olvasva a fenti idézetet, ismét meglepődve konstatáljuk, hogy mennyire nem változik semmi a világban. Ugyanazzal az emberi hozzáállással: bizonytalansággal, szomorúsággal és jó esetben az egymásba és Istenbe vetett hittel próbálunk kitartani, reménykedve, hogy visszakapjuk majd a vírushelyzet előtti életünket [5].

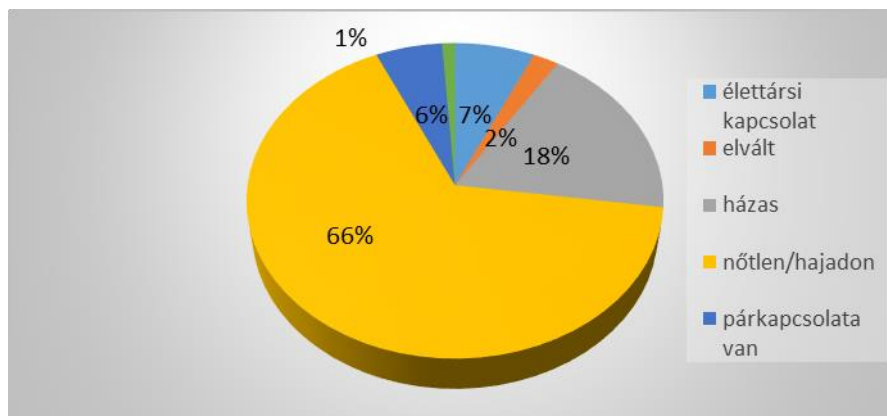
A Socio.hu [7] a pandémia első magyarországi hullámának tetőzése táján, 2020 áprilisában körkérdezt intézett a hazai társadalomkutatókhoz, amelynek a fókuszában a rövid távon is észlelhető társadalmi hatások voltak. Napjainkban a családon és közösségeken belüli szolidaritás kérdésköre kapcsán *Utasi Ágnes* társadalomkutató úgy gondolja, hogy Magyarországon a felnőtt generációk között a pandémia időszaka alatt – különösen az azonos településen élő családok között – jól működött a funkcionális és emocionális mindennapi segítségnyújtás. Ez a tény azzal magyarázható, hogy a vírustól való félelem megváltoztatta az emberek közötti szociális és társadalmi viszonyokat. Az eddig ismert minta szerint, gyakoribb volt a segítségnyújtás az idősektől a fiatalabb generáció felé, míg a pandémia hatására ez megváltozott, most a felnőtt fiatalok féltéssel gondoskodtak idős szüleikről. Ugyanakkor ez a fajta segítségnyújtás létrejött idegen fiatalok és egyedülálló, rászoruló idős emberek között is. A kutató hangsúlyozza, hogy a pandémia előtti időszakban a fiatal szülők rendszeresen igényelték a helyben élő szüleik (nagyszülők), segítségét. A vírushelyzet következményeként, a távolságtartás miatt, virtuálissá váltak a generációk közötti kapcsolatok. Fontos kérdésként fogalmazódik meg, hogy a változások következményeként, a jövőben hogyan áll helyre a generációk közötti közvetlen kapcsolat? Mennyi időt töltenek majd együtt a nagyszülők az unokáikkal? Ki gondozza majd az idős szülőket? A családok, partnerek, hosszan tartó, állandó együttléte fokozhatja a családi kohéziót, ugyanakkor az összezártsággal járó gyakori konfliktusok lazíthatják is a köteléket. A legtöbb család még soha nem töltött ilyen hosszú időt együtt, mint most. Kérdés, hogy a hosszan tartó szoros együttlét pozitív hatása a jövőben is megmarad-e, erősítve a család és párkapcsolat közösségét, vagy éppen ellenkezőleg, a kényszerű összezártság által generált konfliktusok hatására felbomlik az egység.

Csatlakozva a fenti problémakörök értelmezéséhez, válaszokat keresve az egyetemisták konfliktusmegoldással kapcsolatos problémáira, saját kutatásunkban a Selye János Egyetem hallgatóinak a pandémia alatti konfliktusmegoldási stratégiáit vizsgáltuk. Ennek a problémának a feltárására egy akciókutatást végeztünk 2020 júniusában, a Selye János Egyetem hallgatóinak részvételével [4]. A vírus második - harmadik hullámát megélve, a kutatást megismételtük 2021. április-június hónapjaiban. Továbbra is a fő kutatási kérdésünk, amelyre választ kerestünk: *Milyen problémakezelési stratégiák jelennek meg legnagyobb gyakorisággal az egyetemisták körében?* Emellett igyekeztünk feltárni a következőket is: *Milyen összefüggések vannak a konfliktuskezelésre vonatkozó stratégiák és a hallgatók neme, családi állapota, párkapcsolataik pandémia alatti állapota, gyermekeik léte, illetve gyermektelen voltak, vallásosságuk, valamint a velük együtt élő személyek hatásai között?*

A kutatás mérőeszköze: a Folkman és Lazarus-féle Konfliktusmegoldó Kérdőív magyar adaptációja (1986) [8]. A mérőeszköz eredeti, 66 tételes változatát egy 138 fős vizsgálati csoporttal vettük fel 2020. június 5. és 30. napja között. A második vizsgálatra 2021. április 28. és június 15. között került sor 88 fő részvételével.

### A vizsgálati minta

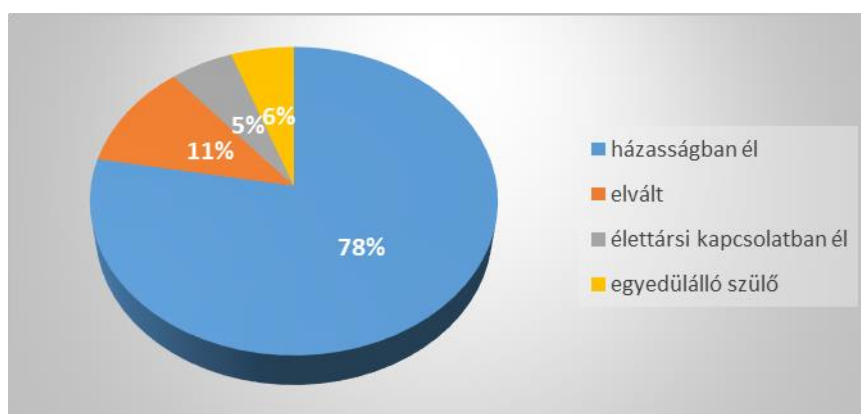
A 2021-ben vizsgált egyetemisták 86,4%-a nő, 13,6%-a férfi. A családi állapot szempontjából a többség még hajadon, illetve nőtlen. Utánuk a legnagyobb gyakoriságot a házas hallgatók képviselik. Az együttélés egyéb formáinak megvalósulását és megjelenési arányát az 1. ábra mutatja.



1. ábra: A családi állapot és az együttélési formák aránya

A nemek szerinti megoszlás és a családi állapot kereszttábla elemzése azt mutatja, hogy a férfi hallgatók jelentős többsége (83,33%) nőtlen és nincs párkapcsolata. 1,1%-a nős, illetve 1,1%-a a szüleivel él.

A vizsgálatban megkérdeztük, hogy gyermekeik vannak-e? Az összes megkérdezett ötödének, 20,5%-ának van gyermeke. Összevetve ezt az adatot a családi állapottal az rajzolódik ki, hogy a gyermekes szülők legnagyobb arányban a házasságban élő egyetemisták körében vannak. Második legnagyobb gyakoriságot az elvált a gyermekes válaszolók képezik, s legkisebb arányban a gyermeküket egyedülállóként nevelő szülők, illetve az élettársi kapcsolatban élők vannak. (2. ábra)



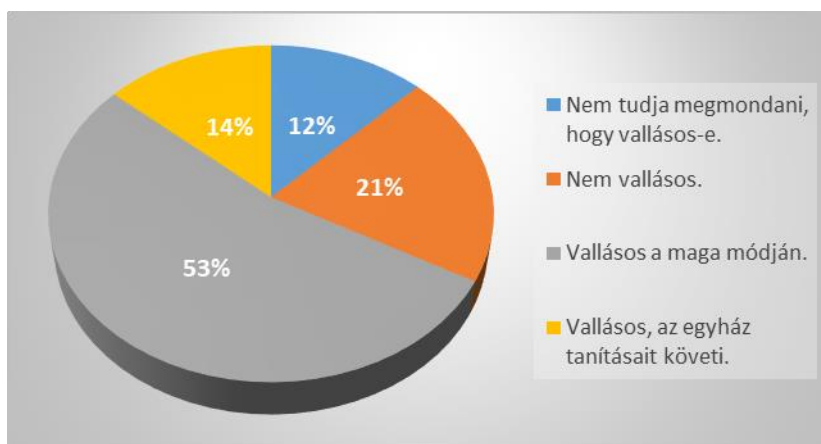
2. ábra: A gyermekes hallgatók családi állapot szerinti megoszlása

A kérdőívben felmérésre került, hogy a 2021-es évben bevezetett korlátozások idején kivel vagy kikkel éltek együtt hallgatóink? Az 1. táblázat szemlélteti a megkérdezettek által leírt együttélési formákat a pandémia ezen időszakára vonatkozóan.

1. táblázat: Kikkel éltek együtt a hallgatók a 2021-es év téli/tavaszi időszakában a pandémia miatt bevezetett korlátozások idején?

Kivel/kikkel élt együtt?	Megkérdezettek száma (fő)
Szüleivel és testvéreivel	43
Partnerrel és a gyerme(ke)kkel	21
Csak az anyjával és a testvéreivel	5
Csak a partnerrel	5
Anyjával és a nevelőapjával meg a testvérekkel	4
Apjával, nevelőanyjával és a testvérekkel	2
Szüleivel és párjával	2
Csak az anyjával	1
Csak az apjával	1
Csak a gyermekkel	1
Nagyszülőkkel	1
Párjával, párja testvérével és a párja anyjával	1
Párjával és párja szüleivel	1

Mivel vizsgálati kérdéseink között szerepelt a vallásosság és a konfliktuskezelés kapcsolatának feltárása, megkértük a kitöltőket, válasszák ki, hogy az itt felsoroltak közül melyik állítással tudják magukat leginkább jellemezni: 1. vallásos vagyok, az egyház tanításait követem; 2. vallásos vagyok a magam módján; 3. nem vagyok vallásos; 4. nem tudom, hogy vallásos vagyok-e. Az eredményeket a 3. ábra prezentálja.



3. ábra: Mennyire tartják magukat vallásosnak a megkérdezettek?

### A problémakezelési stratégiák gyakorisága

A Lazarus és Folkman által kifejlesztett Konfliktusmegoldó Kérdőív teljes változatát használtuk fel annak vizsgálatára, hogy hallgatóink miként élték meg, hogyan kezelték és dolgozták fel konfliktusaikat a pandémia miatt kialakult helyzetben. A kitöltés előtt megkértük őket, hogy minden olyan külső és belső összeütközéseiket vegyék számba, melyek a korlátozások alatti időszakban érték őket. Válasszanak ki ezek közül egyet, amely a legnagyobb hatást gyakorolta rájuk, s erre vonatkoztatva töltsék ki a kérdőívet.

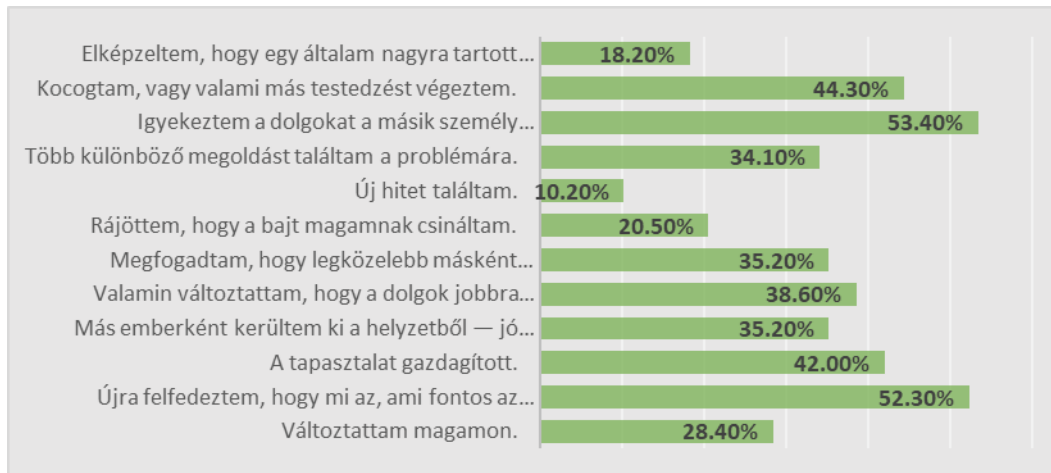
A mérőeszköz 66 tételből áll és 7 probléma-megoldási stratégiát vizsgál: I. Pozitív átértékelés; II. Menekülés-elkerülés; III. Szociális támaszkeresés; IV. Távolítás-elfogadás; V. Konfrontálódás; VI. Tervszerű probléma megoldás - Önkontroll; VII. Visszahúzódás – Kontrollvesztés - Segítségkérés szakembertől. A megkérdezettek, minden állítás után egy három fokozatú skálán fejezhették ki véleményüket: 1. nagyon jellemző volt; 2. alig volt jellemző; 3. nem



volt jellemző. Jelen tanulmányunkban a nagyon jellemző válaszok adatainak összehasonlító elemzése kerül bemutatásra az előzőekben ismertetett kutatási kérdések megválaszolásával összefüggésben.

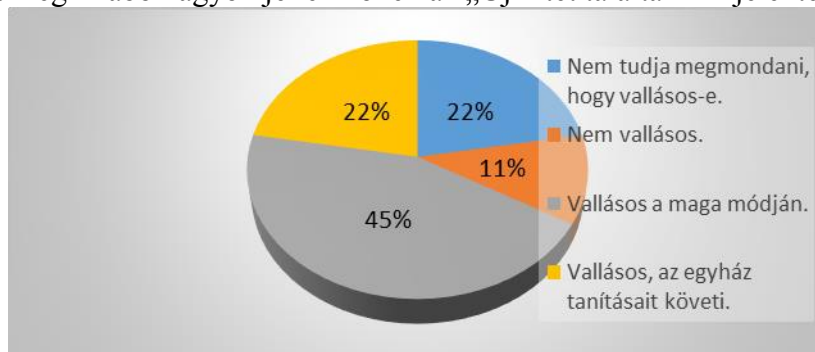
I. Pozitív átértékelés probléma-megoldási stratégia:

A válaszolók több mint fele kezelte a legmeghatározóbb konfliktusát oly módon, hogy a másik személy szempontjából is igyekezett nézni a problémahelyzetet (53,4%), illetve a tapasztalat hatására változás következett be szemléletében: „Újra felfedeztem, hogy mi az, ami fontos az életben.” (52,5%) (4. ábra)



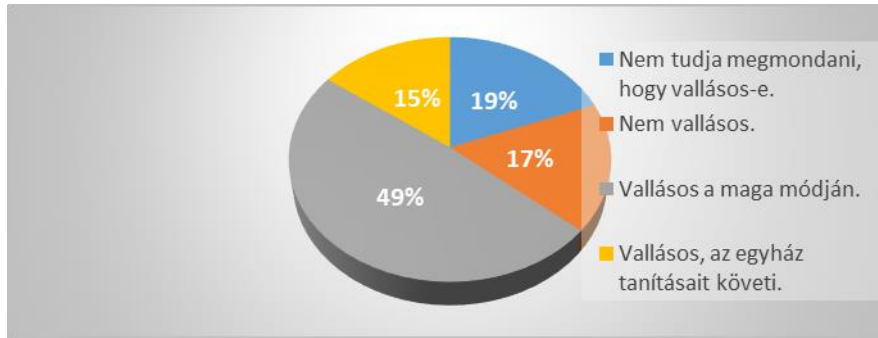
4. ábra: A Pozitív átértékelés stratégia nagyon jellemző válaszainak gyakorisága

Az összes megkérdezett a legkisebb arányban (10,2%) találta nagyon jellemzőnek önmagára nézve, hogy a probléma-helyzet megoldásában új hitet talált magának. A vallásos érzülettel összehasonlítva azt kaptuk eredményül, hogy az önmagukat „a maguk módján” vallásosnak érzők gondolták leginkább nagyon jellemzőnek az „Új hitet találtam” kijelentést. (5. ábra)



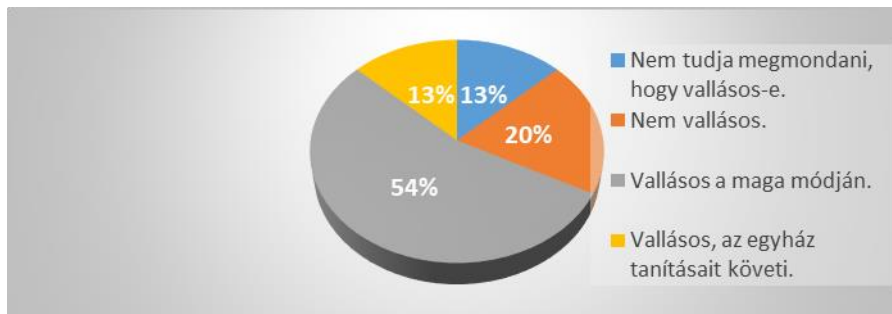
5. ábra: Az „Új hitet találtam” kijelentés nagyon jellemző válaszainak és a vallásos érzületre vonatkozó válaszok keresztábra-elemzése

A vallásos érzülettel kapcsolatos további keresztábra-elemzések a legnagyobb gyakorisággal rendelkező kijelentések körében is hasonló eredményekhez vezettek. (6. ábra) (7. ábra)



6. ábra: Az „Igyekeztem a dolgokat a másik személy szempontjából nézni” kijelentés nagyon jellemző válaszainak és a vallásos érzületre vonatkozó válaszok keresztábra-elemzése

7.

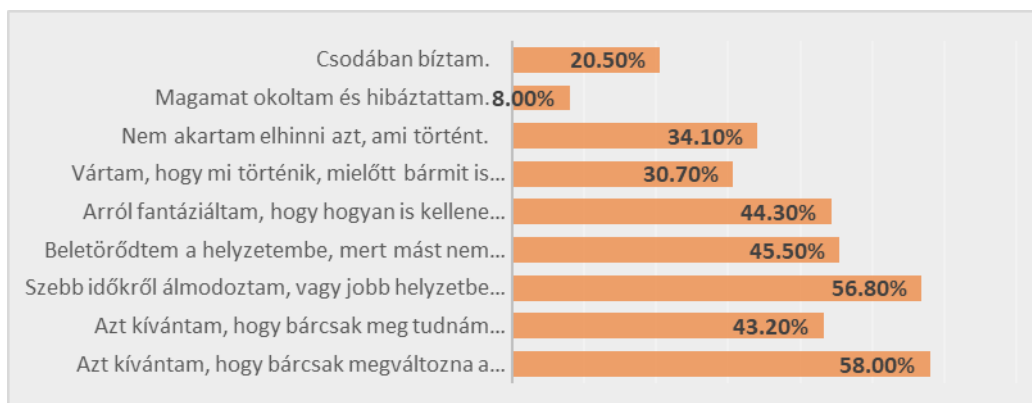


8. ábra: Az „Újra felfedeztem, hogy mi az, ami fontos az életben” kijelentés nagyon jellemző válaszainak és a vallásos érzületre vonatkozó válaszok keresztábra-elemzése

Mindezek arra engednek következtetni, hogy a vallásos érzülettel rendelkező, ugyanakkor szilárd hittel nem bíró válaszadók a konfliktusmegoldásaik során nagyobb arányban változtatnak szemléletükön.

II. Menekülés-elkerülés probléma-megoldási stratégia:

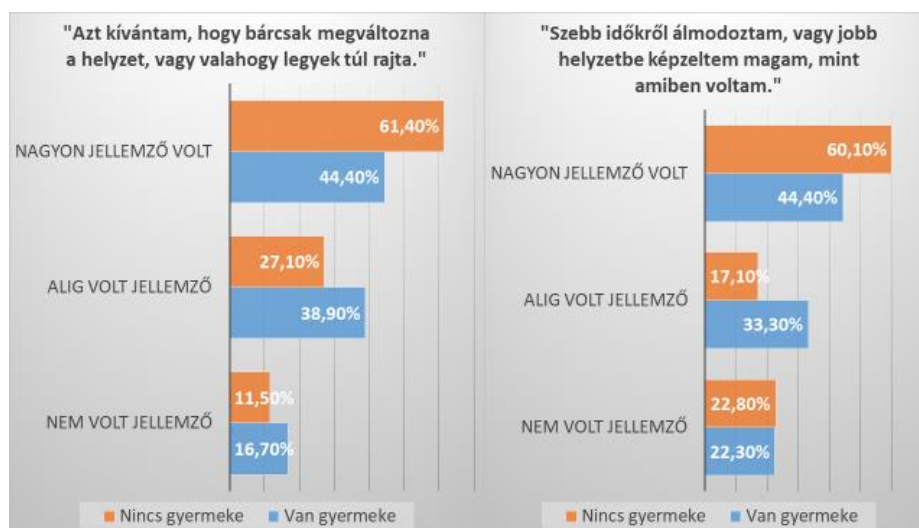
A megkérdezett egyetemisták több mint fele (58%) tartotta nagyon jellemzőnek saját viselkedésére, hogy „Azt kívántam, hogy bárcsak megváltozna a helyzet, vagy valahogy legyek túl rajta.” Nagy gyakoriságot (56,8%) még a következő kijelentés mutat: „Szebb időkről álmodtam, vagy jobb helyzetbe képzeltem magam, mint amiben voltam.” (8. ábra)



9. ábra: A Menekülés-elkerülés probléma-megoldási stratégia nagyon jellemző válaszainak gyakorisága

Az összehasonlító elemzések arra világítanak rá, hogy a férfiak és a nők között nincs jelentős különbség a válaszadásban. (Férfiak: 50%, ill. 58,3%; nők: 59,2%, ill. 56,6%.)

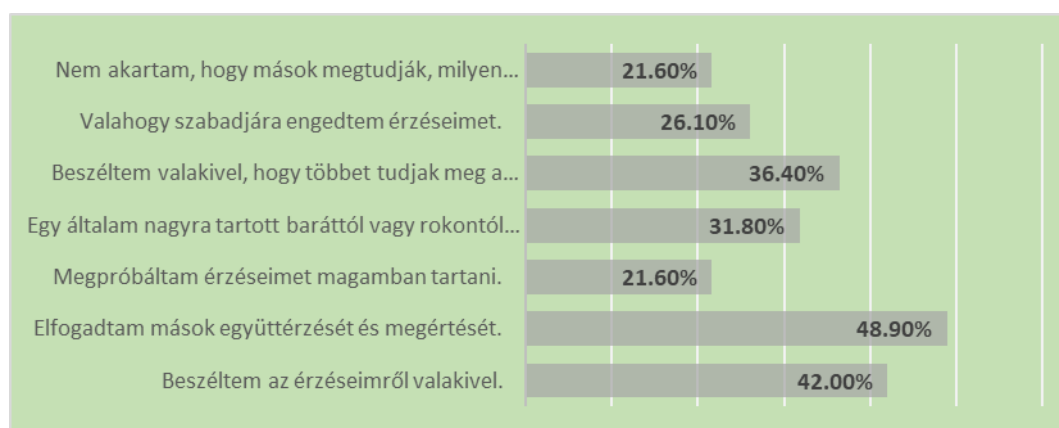
A gyermekes, illetve gyermektelen hallgatók körében végzett keresztábra-elemzések arra engednek következtetni, hogy a gyermekes válaszadók kevésbé érezték nagyon jellemzőnek magukra nézve a menekülés, elkerülés teljes mintában legnagyobb gyakorisággal szereplő állításait. (9. ábra)



10. ábra: A Menekülés-elkerülés probléma-megoldási stratégia leggyakoribb állításai a gyermekes, illetve gyermektelen egyetemisták körében

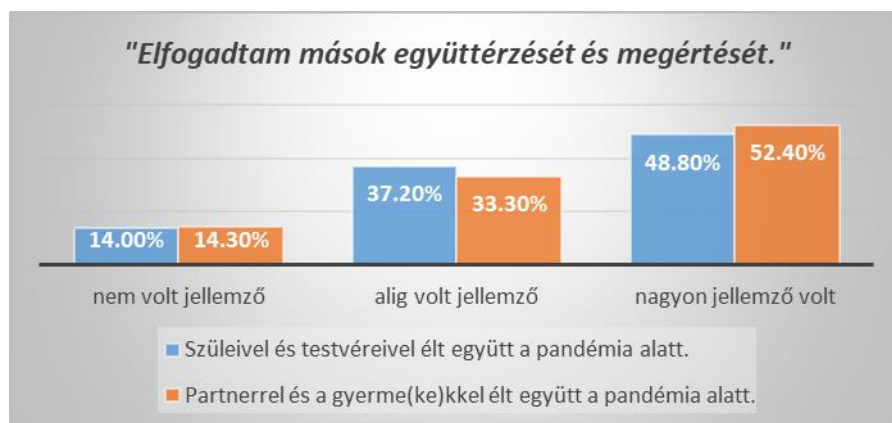
### III. Szociális támaszkérés probléma-megoldási stratégia:

A szociális támaszkérés stratégiához tartozó állítások közül a legnagyobb gyakorisággal az „Elfogadtam mások együttérzését és megértését” kijelentés szerepelt (48,9%). (10. ábra)



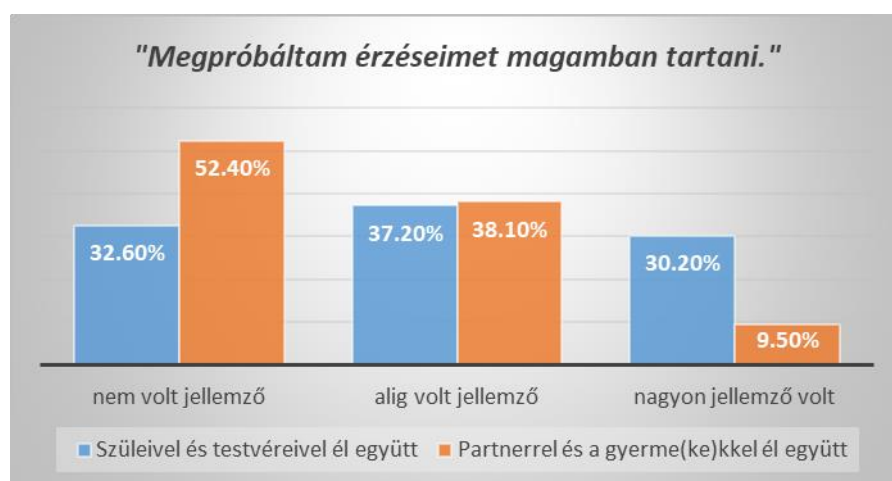
11. ábra: A Szociális támaszkérés probléma-megoldási stratégia nagyon jellemző válaszainak gyakorisága

Összevetettük a mért adatot a két leggyakoribb együttélési formával, melyeket a hallgatók nevesítettek a 2021-es év téli/tavaszi időszakában a pandémia miatt bevezetett korlátozások időszakára vonatkozóan. Az eredmények azt mutatják, hogy nincs jelentős különbség, tehát az, hogy kikkel éltek együtt a hallgatók, nem befolyásolta döntően viselkedésüket mások együttérzésének és megértésének elfogadását illetően. (11. ábra)



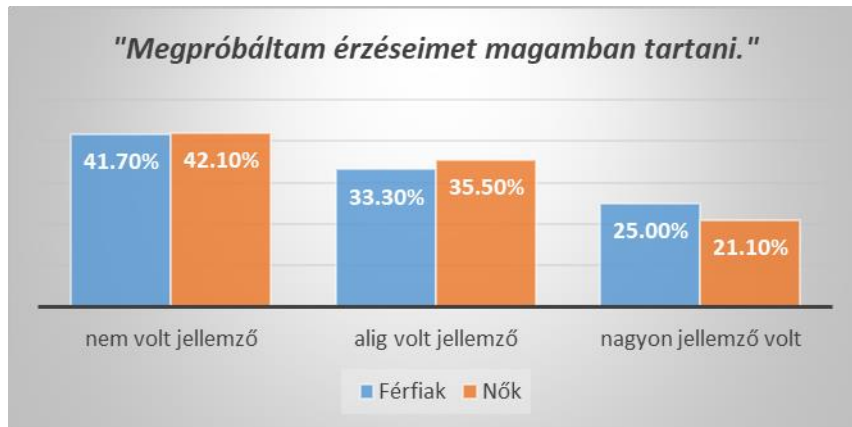
12. ábra: Az „Elfogadtam mások együttérzését és megértését” kijelentés gyakorisága a legnagyobb számú együttélési formák körében

A szociális támaszkeresés stratégiához tartozó állítások közül a legalacsonyabb gyakorisággal a „Megpróbáltam érzéseimet magamban tartani” kijelentés jelent meg. A nyert adatokat ismét összehasonlítottuk a két leggyakoribb együttélési formával. A diagram jól szemlélteti, hogy a gyermekkel együtt élők nagyobb mértékben tartották magukban érzéseiket, mint azok, akik felmenőikkel és testvéreikkel éltek együtt. A gyermekkel együtt élők több mint fele megpróbálta elrejtetni érzéseit. (12. ábra)



13. ábra: A „Megpróbáltam érzéseimet magamban tartani” kijelentés gyakorisága a legnagyobb számú együttélési formák körében

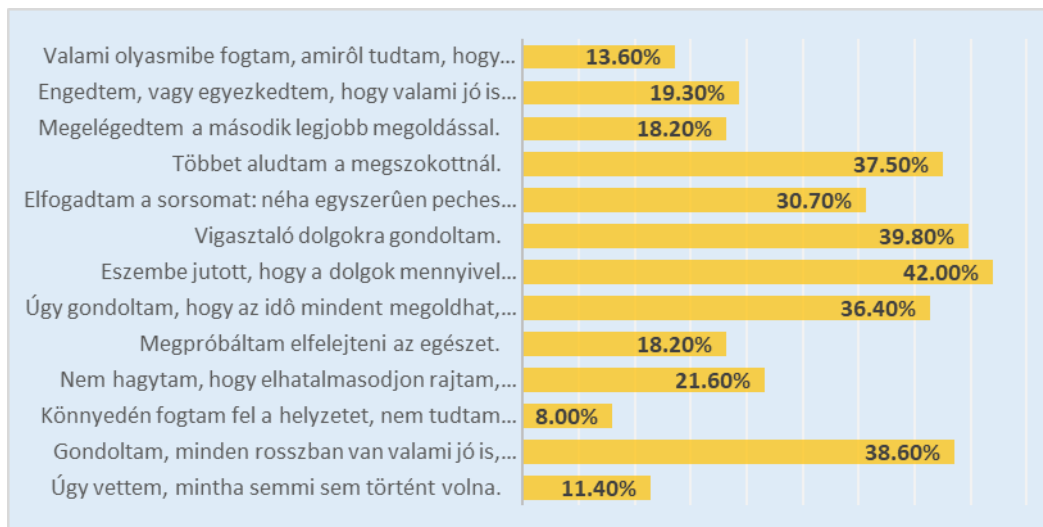
Ugyanakkor a nemek szerinti összehasonlítás nem mutat jelentős különbségeket. A nők és a férfiak nagyon hasonló arányban rejtették el érzelmeiket. (13. ábra)



14. ábra: A „Megpróbáltam érzéseimet magamban tartani” kijelentés nemek szerinti gyakorisága

IV. Távolítás—elfogadás probléma-megoldási stratégia:

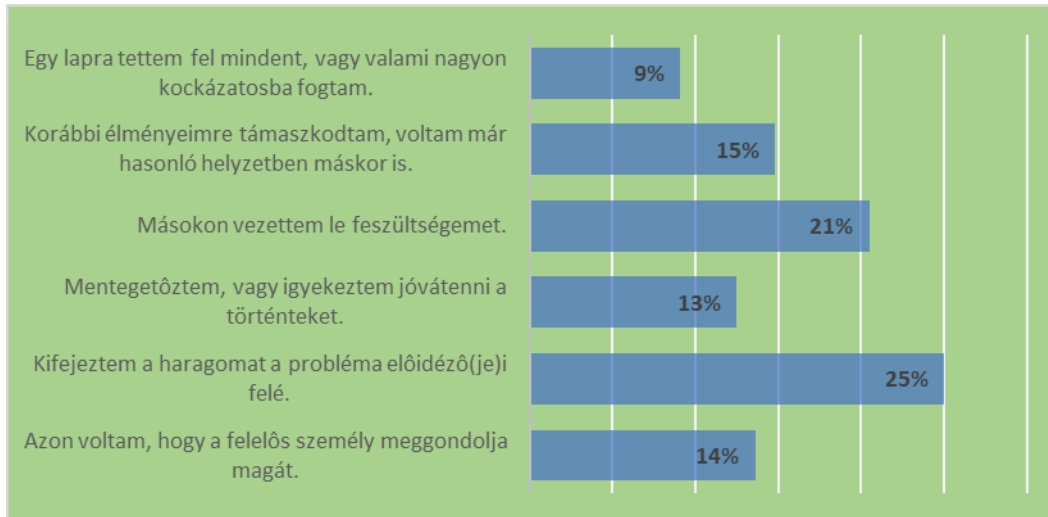
A stratégiához tartozó állítások gyakoriságának vizsgálata nagyon határozottan mutatja, hogy a hallgatók nem tudták könnyedén felfogni a helyzetet, nem tudták nem komolyan venni a történeteket. A leginkább a következők jellemezték hozzáállásukat: „Eszembe jutott, hogy a dolgok mennyivel rosszabbak is lehetnének” (42%); „Vigasztaló dolgokra gondoltam” (39,8%); „Gondoltam, minden rosszban van valami jó is, próbáltam derűsen felfogni a dolgokat” (38,6%); „Többet aludtam a megszokottnál” (37,5%). (14. ábra)



15. ábra: A Távolítás—elfogadás probléma-megoldási stratégia nagyon jellemző válaszainak gyakorisága

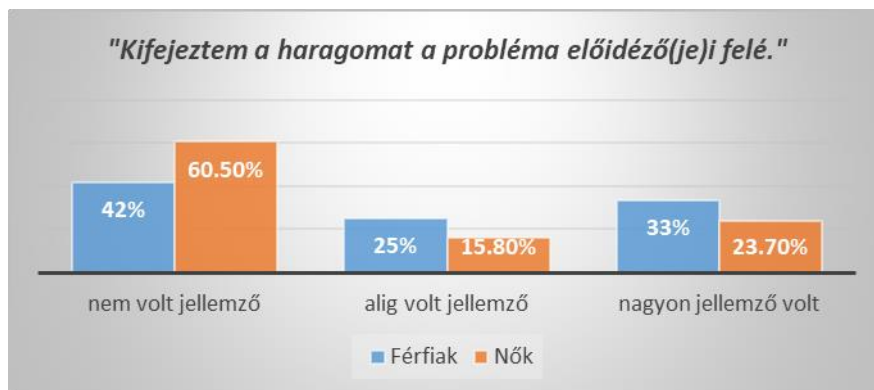
V. Konfrontálódás probléma-megoldási stratégia:

Az eredmények alapján kimutatható, hogy a megkérdezettek a legkevésbé a kockázatos tevékenységek vállalásával oldották meg konfliktusaikat. Magatartásukra legjellemzőbb a harag kifejezése volt. (15. ábra)



16. ábra: A Konfrontálódás probléma-megoldási stratégia nagyon jellemző válaszainak gyakorisága

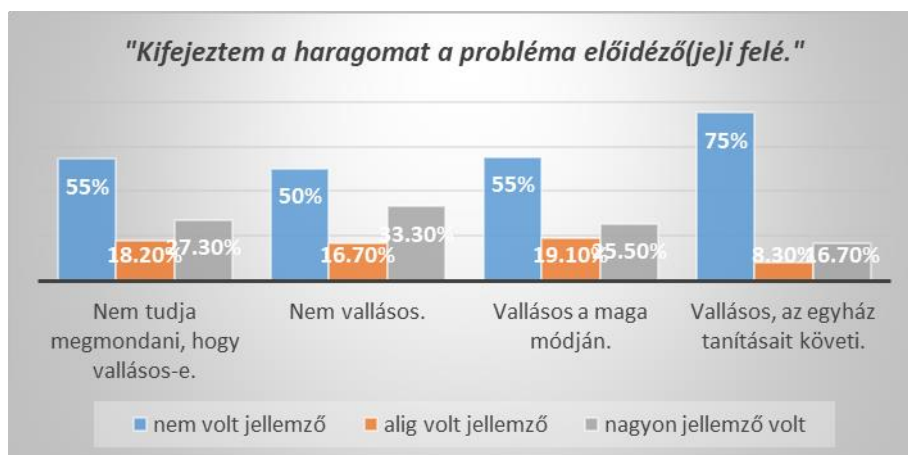
A nemek szerinti összehasonlítás eredményei arra utalnak, hogy a férfiakra jellemzőbb volt a harag kifejezése. A hölgyek jelentős többsége (60,5%) nem tartotta magára nézve meghatározó viselkedésnek a negatív érzelmek kifejezését, míg a férfiak egyharmada (33,3%) viszont nagyon meghatározónak vélte. (16. ábra)



17. ábra: A "Kifejeztem a haragomat a probléma előidéző(je)i felé" kijelentés nemek szerinti gyakorisága

A vallásosság szerinti keresztábra-elemzés alapján a harag kifejezése markánsan a vallásos megkérdezettek körében fordult elő legkevésbé. 75%-ban egyáltalán nem volt rájuk jellemző, hogy kifejezték volna ezen negatív érzésüket a probléma előidézője irányába, s emellett náluk a legalacsonyabb a nagyon jellemző viselkedés (6,7%). (17. ábra)

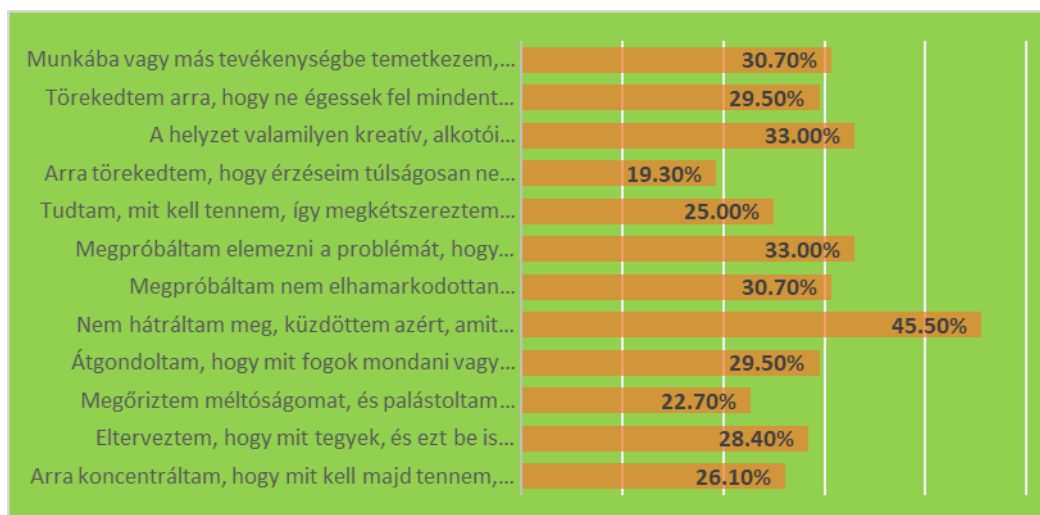




18. ábra: A "Kifejeztem a haragomat a probléma előidéző(je)i felé" kijelentés vallásosság szerinti gyakorisága

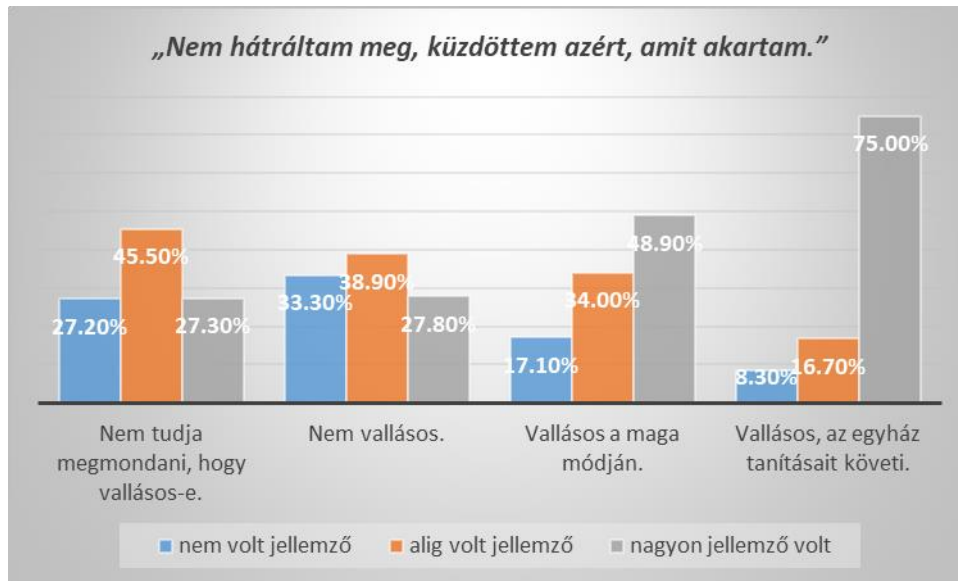
VI. Tervszerű problémamegoldás - Önkontroll probléma-megoldási stratégia:

A „Nem hátráltam meg, küzdöttem azért, amit akartam” kifejezést találták magukra nézve a legjellemzőbbnek (45,5%) a hallgatók a tervszerű problémamegoldás - önkontroll probléma-megoldási stratégia állításai közül. (18. ábra)



19. ábra: A Tervszerű problémamegoldás - Önkontroll probléma-megoldási stratégia nagyon jellemző válaszainak gyakorisága

A vallásosság szerinti összehasonlító elemzés azt mutatja, hogy minél inkább vallásosnak mondta magát a megkérdezett, annál inkább jellemezte a kitartás, a küzdelem, az elhatározás véghezvitele. (19. ábra)



20. ábra: A „Nem hátráltam meg, küzdöttem azért, amit akartam” kijelentés vallásosság szerinti gyakorisága

VII. Visszahúzóadás – Kontrollvesztés – Segítségkérés szakembertől probléma-megoldási stratégia:

A stratégiához tartozó megoldások közül az „Imádkoztam” szerepel a legnagyobb gyakorisággal (28,4%) az intenzitás-skála nagyon jellemző fokán. A megkérdezettek legkevesebbé (6,8%) a szakemberhez fordulást választották problémájuk megoldásaként. (20. ábra)



21. ábra: A Visszahúzóadás – Kontrollvesztés – Segítségkérés szakembertől probléma-megoldási stratégia nagyon jellemző válaszainak gyakorisága

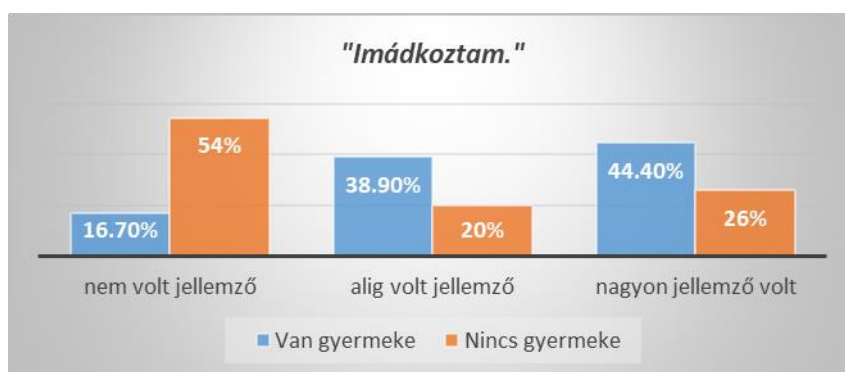
Elemeztük a nagyon jellemző választ adókat abból a szempontból, hogy párkapcsolatban élnek-e vagy sem. Az eredmények azt mutatják, hogy azok a hallgatók, akik az ima erejével oldották problémáikat nagyobb arányban a párkapcsolatban élők között vannak. (21. ábra)





22. ábra: Az „Imádkoztam” kijelentés párkapcsolat-típus szerinti gyakorisága a nagyon jellemző intenzitásfokon

Megvizsgáltuk, hogy a gyermekes, illetve gyermektelen hallgatók között van-e eltérés ezen problémamegoldás kapcsán. Az adatok elemzése rámutatott, hogy a gyermekesek körében nagyobb arányban (44,4%) vannak azok a válaszadók, akik nagyon jellemzőnek érezték életükben, hogy imádkoztak a pandémia általunk vizsgált időszakában. (22. ábra)



23. ábra: Az „Imádkoztam” kijelentés gyakorisága a gyermekesek és gyermektelenek körében

## Összegzés

Vizsgálatunk szervesen kapcsolódik a Selye János Egyetemen működő Ratio Kutatócsoport munkájához, azaz a pedagógus-jelöltek személyiségének, tanulási stílusának, motivációinak és viselkedésének minél szélesebb körben való feltárásához [2], [3], [9]. Jelen kutatásunk során arra kerestünk választ, milyen problémakezelési stratégiák jelentek meg legnagyobb gyakorisággal az egyetemisták körében a 2021. tavaszán megjelenő pandémia idején? Vizsgálatunk fókuszába a következőket állítottuk. Milyen összefüggések vannak a konfliktuskezelésre vonatkozó stratégiák és a hallgatók neme, családi állapota, párkapcsolataik pandémia alatti állapota, gyermekeik léte, illetve gyermektelen voltak, vallásosságuk, valamint a velük együtt élő személyek hatásai között?

A kutatási mintában résztvevő hallgatók családi állapotát figyelembe véve a többség még hajadon, illetve nőtlen. Utánuk a legnagyobb gyakoriságot a házias hallgatók képviselik. A megkérdezettek ötödének, 20,5%-ának van gyermeke. Továbbá fontos adatként jelenik meg, hogy a megkérdezettek nagy többsége a családjával élt együtt a korlátozások időszaka alatt. A vallásosság kérdéskörében kapott válaszok többsége (53,40%) azt bizonyítja, hogy a válaszadók nagyobb része „vallásos a maga módján”.

Figyelembe véve a stratégiák megoszlását elmondhatjuk, hogy a *Pozitív átértékelés probléma-megoldási stratégia* kategóriában a válaszolók több mint fele kezelte a legmeghatározóbb

konfliktusát oly módon, hogy a másik személy szempontjából is igyekezett nézni a probléma-helyzetet (53,4%), illetve a tapasztalat hatására változás következett be szemléletében: „Újra felfedeztem, hogy mi az, ami fontos az életben.” (52,5%). A vallásos érzületet figyelembe véve, azt kaptuk eredményül, hogy az önmagukat „a maguk módján” vallásosnak érzők gondolták leginkább nagyon jellemzőnek az „Új hitet találtam” (44,40%) kijelentést. Az eredmények ebben a kategóriában arra engednek következtetni, hogy a vallásos érzülettel rendelkező, ugyanakkor szilárd hittel nem bíró válaszadók a konfliktusmegoldásaik során nagyobb arányban változtattak szemléletükön. A *Menekülés-elkerülés probléma-megoldási stratégia* kategóriában a megkérdezett egyetemisták több mint fele (58%) tartotta nagyon jellemzőnek saját viselkedésére, hogy „Azt kívántam, hogy bárcsak megváltozna a helyzet, vagy valahogy legyenek túl rajta.” Továbbá jellemző, hogy a férfiak és a nők között nincs jelentős különbség a válaszadásban. A gyermekes, illetve gyermektelen hallgatók körében végzett kereszttábla-elemzések arra engednek következtetni, hogy a gyermekes válaszadók kevésbé érezték nagyon jellemzőnek magukra nézve a menekülés, elkerülés teljes mintában legnagyobb gyakorisággal szereplő állításait. A *Szociális támaszkeresés probléma-megoldási stratégia* kategóriában figyelve arra, hogy a hallgatók kikkel éltek együtt a pandémia alatt, az állapítható meg, hogy a gyermekkel együtt élők nagyobb mértékben tartották magukban érzéseiket, mint azok, akik felmenőikkel és testvéreikkel éltek együtt. A gyermekkel együtt élők több mint fele megpróbálta elrejtteni érzéseit. Ez azzal is magyarázható, hogy családon belül a szülők felelősnek érzik magukat a gyermekeikért, nem akarták terhelni, megijeszteni őket a negatív viselkedésükkel. A nemek szerinti összehasonlítás ebben az esetben sem mutat jelentős különbséget. A *Távolítás—elfogadás probléma-megoldási stratégia* kategóriában megjelenik, hogy a hallgatók nem tudták könnyedén elfogadni a már egy jó ideje kialakult helyzetet, nem tudták nem komolyan venni a történeteket. Ezt bizonyítja a hallgatók azon nyilatkozata, mely szerint „Eszembe jutott, hogy a dolgok mennyivel rosszabbak is lehetnének” (42%); „Vigasztaló dolgokra gondoltam” (39,8%). A *Konfrontálódás probléma-megoldás* kategóriában a mért értékek az mutatják, hogy a megkérdezett hallgatók a pandémia előrehaladtával agresszívebb viselkedést mutattak. A megkérdezettek 25%-a nagyon jellemzőnek vélte, hogy: „Kifejeztem a haragomat a probléma előidéző(je) felé”. A nemek szerinti összehasonlítás eredményei arra utalnak, hogy a férfiakra jellemzőbb volt a harag kifejezése, mint a női válaszadókra. A vallásosság szerinti kereszttábla-elemzés alapján a harag kifejezése markánsan a vallásos megkérdezettek körében fordult elő legkevésbé, ami azzal is magyarázható, hogy a hit megnyugtató erőként hatott a megkérdezett hallgatókra. A *Tervszerű problémamegoldás - Önkontroll probléma-megoldási* kategóriában a „Nem hátráltam meg, küzdöttem azért, amit akartam” kifejezést találták magukra nézve a legjellemzőbbnek (45,5%) a megkérdezett hallgatók. A vallásosság szerinti összehasonlító elemzés azt mutatja, hogy minél inkább vallásosnak mondta magát a megkérdezett, annál inkább jellemezte a kitartás, a küzdelem, az elhatározás véghezvitele. A *Visszahúzóds – Kontrollvesztés - Segítségkérés* kategóriában a megkérdezettek 28,40%-a az imádkozást választotta, mint segítségkérési formát, ellentétben a szakembertől kért segítséggel. Az eredmények ebben a kategóriában azt mutatják, hogy azok a hallgatók, akik az ima erejével oldották problémáikat, nagyobb arányban a párkapcsolatban élők között vannak (68%). A gyermekes válaszadó körében nagyobb arányban (44,4%) voltak azok a válaszadók, akik nagyon jellemzőnek érezték életükben, hogy imádkoztak a pandémia általunk vizsgált időszakában.

A bevezetőben feltett kérdésre - mely szerint a korlátozások hatására kialakult hosszan tartó szoros együttlét erősíti-e a család és párkapcsolat közösségét? - saját kutatási eredményeink alapján azt tudjuk válaszolni, hogy a hallgatók többsége ebben a helyzetben újra felfedezte, hogy mi az, ami fontos az életben, próbált új hitet találni. A gyermekes válaszadók próbálták összetartani, erősíteni a családi kohéziót, pozitív példát mutatva a gyermekeiknek. Bebizo-

nyosodott, hogy a hitnek, a vallásnak megmaradt, sőt a pandémia ideje alatt felerősödött az összetartó ereje. A vallásos hallgatókat jellemezte leginkább a kitartás, a küzdelem, az elhatározás véghezvitele.

## FELHASZNÁLT IRODALOM

- [1] CAMUS, A. A pestis. Budapest: Jelenkor Kiadó, 2019. 376 s. ISBN: 9789636768669
- [2] CSEHI, Agáta - KANCZNÉ NAGY, Katalin - TÓTH-BAKOS, Anita (2020): Experience education to alleviate fears of educator candidates in their university studies, *Ad Alta Journal of Interdisciplinary Research*, Volume 10 Issue 2, ISSN 1804-7890, ISSN 2464-6733 (online)
- [3] CSEHIOVÁ, Agáta – KANCZNÉ NAGY, Katalin (2019): Az élménypedagógia helye és szerepe a felsőoktatásban, In: *Neveléstudományi kutatások a Kárpát-medencei oktatási térben: A 4. Kárpát-medencei Oktatási Konferencia tanulmánykötete, Pedagogical Research in the Carpathian Basin Educational Space. 4th Carpathian Basin Educational Conference. Oradea. P. 362-374. ISBN978-80-8122-310-5*
- [4] GÁL, Gyöngyi - KANCZNÉ NAGY, Katalin. (2020): Egyetemisták Pandémia Alatti Konfliktusmegoldásának Vizsgálata. 81-88. 10.36007/3730.2020.81.
- [5] GÉRA, E. A spanyolnátha Budapesten. In *Budapesti Negyed*, 2009, vol.17, no. 2, p. 208-232.
- [6] KIERKEGAARD S. (2004): *A csábítás naplója*. Budapest, Kassák Könyv-és Lapkiadó Kft, ISBN 963 910 088 9
- [7] KOVÁCS, É.-TAKÁCS, J. Látjuk-e, mi jön? In. *Electronic Journal Társadalomtudományi Szemle* (online). 2020, vol. 10, no. 2. <https://socio.hu/index.php/so/article/view/808/818>
- [8] LAZARUS, R. S., FOLKMAN, S. (1984): *Stress, Appraisal, and Coping*. New York, Springer
- [9] NAGY Melinda, SZABÓOVÁ Edita, HORVÁTH Kinga, KANCZNÉ NAGY Katalin, TÓTH-BAKOS Anita, ORSOVICS Yvette, STRÉDL Terézia (2018): A lemorzsolódás okainak vizsgálata a harmadéves óvópedagógus hallgatók körében, In: Tóth Péter - Maior Enikő - Horváth Kinga - Kautnik András Duchon Jenő - Sass Bálint (szerk.): *Kutatás és innováció a Kárpát-medencei oktatási térben*, ISBN 978-963-449-115



## MARY POPPINS: THE SUBVERSIVE EDUCATOR OF HER AGE

Renáta MAROSI<sup>1</sup>

### ABSTRACT

Mary Poppins has become popular because of her exceptional personality and extraordinary teaching methods. P. L. Travers's Victorian governess can be decoded as a rebellious female educator, who subverts the traditional teaching methods of her age. Since the twentieth century, drama pedagogy has been making similar efforts to popularize a student-centred education, and to ensure a connection between art and education in order to improve the latter's quality and to facilitate learning success among students as far acting, dancing and singing in the classroom are concerned. In this sense, Mary Poppins with her educational approach prefigures not only a twenty-first century teacher of drama pedagogy but also a successful positive psychologist and educator of experience pedagogy. The aim of the work is to examine Mary Poppins's teaching methods from the perspective of these scientific fields and connections between art and education.

### KEYWORDS

Mary Poppins, education, drama pedagogy, experience pedagogy, positive psychology, art, subversion.

### INTRODUCTION

Gaining students' attention and interest has never been an easy task. Yet, for centuries, pedagogy has been making efforts to effectively and actively involve students in the lessons. The previous years have been proven even more difficult when due to the COVID-19 pandemic, "the virtual and the real world in education intertwined in the phenomenon known as teaching online" [22: 239]. Taking into account an optimal teaching environment, a number of methods and aids help to maintain the learners' interest. For example, using audio-visual media and a story-based (or "fictional narrative-" based) video game in education might be fruitful approaches [30: 233; 31: 117]; furthermore, making use of digital technology and portable devices such as "the Internet, the interactive whiteboard, tablets and smartphones" is also a popular way of activating learners [23: 57]. Last but not least, art such as literature, fine art and performing art easily connects with education as well. Since "the use of arts in subjects will make it possible to teach students more coherently and effectively" [5: 59].

A result of this cooperation is for example drama pedagogy, which has been defined by many scholars. First of all, drama can be explained as a blanket term covering "a wide range of oral activities that have an element of creativity present" [6: 87]. Furthermore, in Susan Holden's opinion, "drama is concerned with the world of 'let's pretend'; it asks the learner to project himself imaginatively into another situation, outside the classroom, or into the skin and persona of another person" [6: 87]. Drama activities "increase self-expression and creativity, they provide a framework for communication and they develop confidence and are motivating.

---

<sup>1</sup> Renáta Marosiová, Mgr. J. Selye University, Komárno, Faculty of Education, Department of English Language and Literature, marosiovar@ujss.sk

Drama provides space for physical involvement and gives learners the chance to be actively involved in learning – not just mentally, but also emotionally and physically” [21: 41].

Drama activities however differ from theatrical performance in a way that students make use of its technique for educational purposes. Accordingly, singing, dancing (as forms of performative art), and fine art aim at teaching something – be it a specific grammar rule on an English lesson, a particular way of thinking on ethics or literature, and a certain way of solving problems and releasing tension within homeroom.

Literature has always reflected on the current happenings of its period: on politics, philosophy, social conditions, popular culture and last but not least on actual educational trends. As far as the focus of the present work is concerned, the *Mary Poppins* books offer a literary example of how children should be taught in a funny and entertaining way. Thus the book joins a literary tradition that depicted progressive teaching methods – differing from their own ages. Literary (mostly maternal) characters that teach with non-traditional ideas have been found in children’s literature since the seventeenth century.

### **The Depiction of Educational Theories in Children’s Literature**

“Mitzi Myers argues that a new type of protagonist had arisen at the end of the Enlightenment: the mother as an educating heroine...These educating heroines are piercingly intelligent, benevolent, stern, and emotionally distant figures of authority, and they appear in a wide range of genres, from poetry and epistolary fiction to novels and didactic drama” [20: 27]. These texts depict a mother and a daughter/a son who take a walk together, and the mother uses the child’s interest in the world around her/him as an opportunity for teaching. Among the examples are Anna Barbour’s *Lessons for Children* (1778) and Maria Edgeworth’s “The Purple Jar” (1796). All in all, the eighteenth-century pedagogy assumed that “children are physical creatures whose habits and sensibilities develop through interactions with their environment, and the best way to shape a child’s development is by manipulating and carefully structuring this environment. The importance of the mother as an inculcator of the child’s first sense impressions is undeniable” [20: 28]. Play became an important teaching strategy and was recognized as such in works of education throughout the long eighteenth century [20: 30]. For example, in “The History of Little Goody Two-Shoes” (1765), Margery Meanwell teaches reading to children by having them play a game in which they create words out of wooden alphabet blocks. Also, Dorothy and Mary Ann Kilner’s *Poems on Various Subjects, for the Amusement of Youth* (cc. 1783) opens with a long poem depicting children who amuse themselves by playing a word game.

In the nineteenth century when children’s literature flourished, the Victorians continued spreading progressive ideas about children and education. As Colin Manlove explains, “traditional and the literary fairy tale gradually became accepted over the nineteenth century as a source of imaginative enrichment” [17: 18]. Interestingly, fantasy literature as a genre was not known at that time, and such works were simply called fairy tales. Indeed, the female characters of these fantasy literary works emphasised the importance of imagination, and they educated their charges. Among such guiding figures were: George MacDonald’s North Wind (from *At the Back of the North Wind*, 1868), Charles Kingsley’s Doasyouwouldbedoneby (from *The Water Babies, A Fairy Tale for a Land Baby*, 1863) and Dinah Mulock’s godmother from “The Little Lame Prince and his Travelling Cloak” (1874). Whilst making the heroes explore their environment, the wise but strict mother figures aid in getting to know themselves, enrich their personality, and live their lives to the fullest.

Mary Poppins, the magical governess, as the Banks children’s tutor and guide, could be considered as the ‘daughter’ of these female characters. As the reader will see, she shares the eighteenth-century educational theories about experience-centred teaching methods, and at the

same time emphasises the importance of imagination, creativity and personality fulfilment. She does that by incorporating various forms of art (dancing, cooperating with works of art that come alive) in her nursing. Before taking a closer look at her methods, the following sub-chapter introduces Mary Poppins and her connection with art in short.

### **A Brief Overview of Mary Poppins**

Mary Poppins's character has been known worldwide since Walt Disney's film adaptation, which was released in 1964, and its reputation has only been risen since its sequel, *Mary Poppins Returns* came out in 2018. Despite its popularity, as Travers said of the first film, although "it was a colorful entertainment, it was not true to their meaning" [16: 51]. Mary Poppins's character has thus been relegated into a simple fairy godmother or entertaining magical governess. Nevertheless, what both the films and the original novels shed light on is the magic governess's valuable presence in the family as a subversive educator, whose teaching methods both entertain and educate her charges and make order in the family.

Mary Poppins was created by the Australian author, poet and essayist, P. L. Travers (born as Helen Lyndon Goff). All in all, the author wrote eight books of the magic nanny from 1934 to 1988. In order of publication, these are the following: *Mary Poppins* (1934), *Mary Poppins Comes Back* (1935), *Mary Poppins Opens the Door* (1943), *Mary Poppins in the Park* (1952), *Mary Poppins from A to Z* (1962), *Mary Poppins in the Kitchen* (1975), *Mary Poppins in Cherry Tree Lane* (1982), and *Mary Poppins and the House Next Door* (1988). *Mary Poppins from A to Z* includes twenty-six vignettes one for each letter of the alphabet whereas *Mary Poppins in the Kitchen* shares recipes. All the books were illustrated by Mary Shepard, the daughter of Ernest Howard Shepard, the illustrator of the *Winnie-the Pooh* books and *The Wind in the Willows*. Travers's editor was Peter Llewelyn Davis, who was one of the Lost Boys befriended by J. M. Barrie, the writer of *Peter Pan*, one of Travers's favourite children's books [9: 190].

With her full and at once empty carpet bag and with her talking and flying parrot-headed umbrella, the austere, strict, distanced and mysterious governess pops in to 17 Cherry Tree Lane, to the home of the chaotic Banks family in order to educate and raise the noisy, curious and imaginative Jane and Michael, the twins John and Barbara and later the little Annabel Banks, who are the children of the "fragile and hesitating" Mrs Banks [16: 4] and the always complaining, busy and dreamy Mr Banks. The journeys and adventures that the children – mostly Jane and Michael – undergo and experience with the magic governess can be classified according to three categories.

On the one hand, they get to know the world and characters of fairy tales and nursery rhymes from the tales told by Mary Poppins (e.g. in chapters such as "The Dancing Cow," "The Cat That Looked at the King" and "Robertson Ay's Story"). On the other hand, in the magic nanny's presence, the children's either primarily (everyday world) or dream world is occasionally subverted and featured by unexpected and extraordinary adventures and characters in stories such as "Happily Ever After," "Full Moon," "High Tide," "Balloons and Balloons," "Mrs Corry" and "Peppermint Horses."

The purpose of these journeys is always the same: to teach the children. More exactly, to help them to get to know their world, to enrich their personality, develop their imagination, to ease their boredom through practicing their artistic skills or making use of art. Mary Poppins artistic attitude runs in her exceptional family, so "stepping over the boundary into the world of art" is a common theme in the books [2: 65]. The nanny's cousin Arthur Turvy (who does everything the other way round on his birthday because of his godmother's spell) mends broken pieces of fine art, and once the protagonists even dance with him upside down. Fred Twigley, Mary Poppins's cousin (and Methuselah's grandfather!) is a piano tuner with whom



Mary Poppins and the children shrink and dance on a music box. Finally, Samuel Mo, her uncle, is himself embodied the children's one of favourite works of 'art' as he is made of plasticine ("Park in the Park"). It is Jane who builds Mo's plasticine park, which then comes alive and in which they take part in a party, where they are dancing and singing. Furthermore, Mary Poppins and the children even undergo experience in a painting ("Day Out") or with works of fine art which come to life: with a marble statue ("The Marble Boy") and with ceramic figures ("Bed Wednesday"). Interestingly, besides Mary Poppins there are other characters who share her ideas about the children-and experience centred education. These are the Balloon Woman and Robertson Ay. The reader will find several pieces of information about their educational ideas as well.

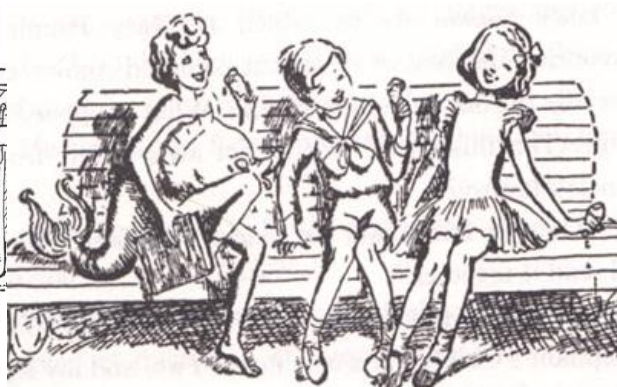
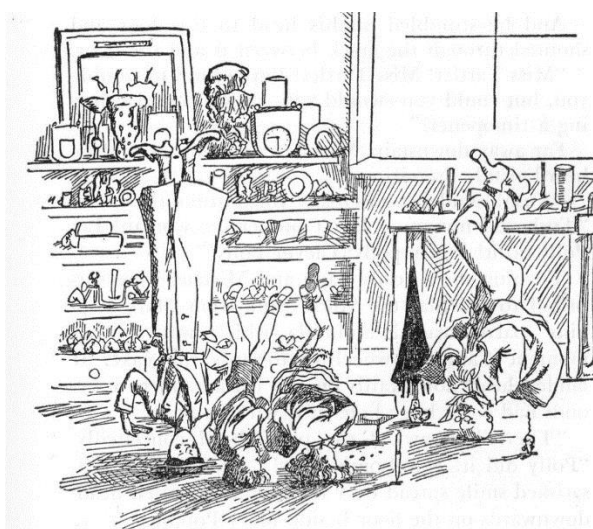


Figure 1- Dancing Upside Down with Mr Turvy

Figure 2 - The Marble Boy with Jane and Michael after

### **Mary Poppins, the Rebellious Female Educator**

Mary Poppins works with progressive methods of children's education by encouraging a child-and-game-centred teaching-learning process, which first became accepted in the late Victorian period. As Jill Barber writes, until the mid-nineteenth century, Victorian children were treated by the law as adults [1: 27], and "the free imagination was often frowned on as irresponsible and even socially dangerous" [17: 13]. In some sense, Mary Poppins maintains a traditional attitude towards children; for instance, the governess avoids spoiling her charges and makes no physical contact with them. When her protégés show any level of intimacy, Mary Poppins immediately judges their approach: "With a laugh of relief he sprang towards her, embracing her wet blue skirt. Don't grab me like that, Michael Banks. I'm not a Dutch Doll, thank you!" [25: 528]; "Is this a garden or a Jumble Sale? I'll thank you to let me go!" [25: 433]. This idea rooted in the Puritanical tradition which demanded that children should be treated with the utmost severity. It included silence during mealtimes and in bed, no playing on Sundays, the banning of illustrated books, the endless washing of bodies, and walking [25: 137-139]. Added to this, Poppins follows the concepts of Norland College School (a governess training school, founded in 1848) when she educates the children on precision, accuracy, purity and moderation. She never permits them to eat more than they need or play in dirty clothes, and the Banks children always spend their days according to a precisely planned routine.<sup>2</sup>

<sup>2</sup> read more about Mary Poppins as a subversive governess in MAROSI, Renáta's "Mary Poppins, a rendkívüli dada "felforgató" nevelési módszerei." In *Pannon Tükör*, 22/01, 2017, pp. 84-87.



The turn of the century brought changes in the way of thinking about children. For instance, in literary-artistic terms, more and more “writers and artists [such as William Blake, William Wordsworth, Charles Dickens] were producing increasingly sentimentalized images of children, emphasizing their angelic, adorable qualities [8]. Moreover, in an educational sense, from the late eighteenth century, prominent figures such as the Genevan Jean-Jacques Rousseau, whose theory of education was dominated by the importance of individual experience and practical knowledge, had brought new perspective of the child and his education [18: 61-97].<sup>3</sup> Finally, from the early twentieth-century onwards, childhood was considered a “special time”, and it was voiced that “children should be treated differently” from adults [1: 27].

Mary Poppins represents educators that supported progressive childrearing based on the intention to nurture children’s imagination. In the chapter “The Day Out”, Mary Poppins spends her day off with her friend, Bert. They step inside his picture which thus comes alive; they go on a merry-go-round and drink tea and eat cookies. When Mary Poppins returns, she says to the children that she has been to Fairyland. Jane and Michael cannot comprehend her statement as she met neither Cinderella nor Robinson Crusoe. Mary Poppins explains that it is because “everybody’s got a Fairyland of their own” [25: 29] thus pointing out the importance and individual richness of imagination.

Rousseau further stressed: “Don’t give your students any oral lessons! Do not teach other than experience!” [18: 86]<sup>4</sup> or in Travers’s Balloon Woman’s words: “What’s the good of looking at a balloon? You’ve got to feel a balloon, you’ve got to hold a balloon, you’ve got to know a balloon. Coming to look! What good will that do you?” [25: 282]. Mary Poppins seems to follow this advice. The magic governess never teaches from books, but always lets Jane and Michael ask their questions about the world and find the answers through their own experiences. In this sense, when Michael wonders about the possibly existence of a celestial circus, and when Jane wants to know “What makes the star shoot” [25: 254], instead of introducing the composition and nature of celestial bodies from a book, with the help of a shooting star, Mary Poppins leads them to a celestial circus, where, within a special Geography lesson, Michael is able to take a closer look at the moon and even hold it in his own lap whereas Jane has a chance to get to know particular constellations. Similarly, when Michael is interested in “what happens in the Zoo at night, when everybody’s gone home?” [25: 104], Mary Poppins does not show the children textbooks on ethology, but with the help of an invisible voice, she leads them to the zoo, where Jane and Michael learn that everything is upside down there at night: animals are behaving like humans; they are selling tickets, talking, writing poems whereas people are spending the night in cages. Moreover, an ordinary game in the Park ends in flying on balloons and peppermint horses, their tea-time, in the sea or in the ceiling; and their regular days in the Park results in meeting fairy tale characters. Travers’s governess thus encourages playfulness and experience-centred learning. By all means, it should not be ignored that these educational methods cannot be paralleled with realistic educational situations (since in real-life, a nanny cannot produce dreams and fairy lands to raise her protégés), but her methods play a significant role in promoting and emphasizing the principles of experience-centred education and practical knowledge and in questioning the educational usefulness and effectiveness of serious Puritan textbooks.

Finally, as far as Mary Poppins’s other progressive teaching methods are concerned, as a modern storyteller, she is completely aware of the psychologically beneficial effects of fairy tales and thus consciously uses them. At the beginning of “The Dancing Cow” and “The Cat that Looked at the King,” Mary Poppins starts to tell stories in order to distract Jane’s and

---

<sup>3</sup> translation is mine

<sup>4</sup> translation is mine

Michael's attention from their temporary earache and toothache. The former tells the story of a cow who when dreaming about an interesting life starts dancing "wildly and beautifully and in perfect time" [25: 53]. The latter story is about a wise cat that teaches humbleness to the king and helps regain his true self. Mary Poppins knows well that old, traditional tales "for children are universal, ageless, therapeutic, miraculous, and beautiful" [29: 1]. Even if Zipes by 'therapeutic' might have suggested a psychological cure, Mary Poppins guarantees physical regeneration and enjoyment to the children of the nineteenth century hence by the end of her tales neither of the children feel pain.



Figure 3 - The Dancing Cow

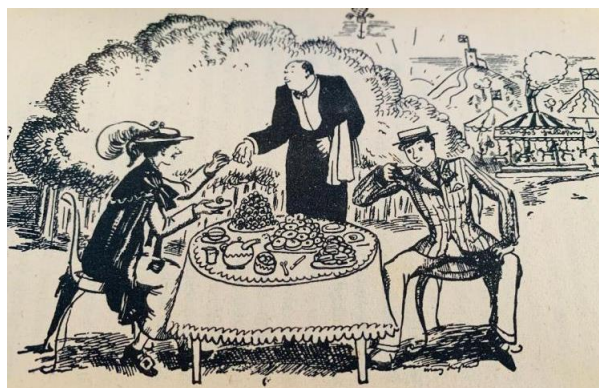


Figure 4 - Inside Bert's painting

### **Teaching about the Wholeness of Personality with Dancing**

Mary Poppins also makes use of psychological tenets in her profession – combining it with artistic elements – in order to draw the children's attention to the importance of cooperation and individuation, a psychological process, which also should be constituted an important part of education. In order to understand Mary Poppins's aim, it is a must to clarify two Jungian terms, that is Self and individuation.

The Self is the totality of the personality which embraces both conscious and unconscious personality [13: 481]. "The self, as the symbol [archetype] of wholeness [and order], is a coincidentia oppositorum, [the unity of opposites] and therefore contains light and darkness simultaneously" [13: 368]. As for the second term, in Kelly Bulkley's words, individuation is the "most important developmental process of human life, namely, the uniting of consciousness and the unconscious in a healthy, harmonious state of wholeness" [3]. Jung called it the "complete actualization of the whole human being" [13: 160]. This life-long process – alleges Marie Luise von Franz – takes place in the unconscious; it is a process by which man "lives out his innate human nature," and in which one must repeatedly seek out and find something that is not yet known to anyone. Finally, the individuation process is a unique and individual process; each individual has to achieve it by different means [26: 162-165].

As far as the significance of cooperation in the *Mary Poppins* books is concerned, Erich Neumann elaborates on the relationship between the Self and others. The psychologist notes that

The group is a living unit in which all members are connected ... [and] emotionally bound to one another through common experience, initiations, and so forth ... The unconscious psychic wholeness of the collective is experienced in the person of the Great Individual, who is at once the group self and the unconscious self of each member [19: 421, 427].

In other words, the individuation process can be considered completed only if the Self submits itself to the Whole, only if each individual cooperates and coexists with his own commu-

nity. Education and classroom-wise it means that a learner's personality can be mastered and improved to the fullest only if s/he simultaneously develops his/her social skills and learns to work in a micro society, that is when s/he is able to cooperate with his/her classmates, children of his/her own age.

As for the Banks' children's cooperation with their environment, one can find a number of events in which Jane and Michael have the opportunity to experience wholeness and unity with their community – by all means, in their dream-world initiated by Mary Poppins. Considering that the special guests of these events are the Banks children, one might draw the conclusion that to Travers wholeness is related to a pure child-like state, and thus it is also assigned to angelic attributes – which echoes the Romantics' view of childhood. This perspective corresponds to the Jungian's concept of dream according to which

[t]he main task of dreams is to bring back a sort of “recollection” of the prehistoric, as well as the infantile world, right down to the level of the most primitive instincts... That “original mind” is just as much present and still functioning in the child as the evolutionary stages of mankind are in its embryonic body [11: 98-99].

In this stage, man feels the ungraspable experience of unity with humanity and with the whole cosmos. Accordingly, the young Banks children “experience an intimate, immediate bond with the natural world whose language is by no means alien to them” [15: 94]. John Banks is complaining to the Sun that it is right in his eyes, but the star answers that this is its task, to move from East to West; Barbara and Anabel Banks are enjoying the feel of the sunshine. Annabel even gets curly hair from the Breeze, and John is complaining to the Starling that his growing teeth hurt so much. Both Barbara and Annabel give crumbs to the bird, while they all talk about everyday things and behave in a casual way with each other. In the Zoo, in their dreams, Jane and Michael “learn that animals, people, imaginary characters, and stars are all made of the same substance, and that all elements in the world can in fact communicate with and understand each other” [15: xvii]. Their teacher here is Mary Poppins's cousin, the lord of the animals' world in the Zoo, the Hamadryad who reveals to them that

[w]e are all made of the same stuff, remember, we of the Jungle, you of the City. The same substance composes us – the tree overhead, the stone beneath us, the birds, the beast, the star – we are all one, all moving to the same end. Remember that when you no longer remember me [25: 117].

Wholeness is further depicted in rituals like dancing in a ring. Jane and Michael are having fun under the sea by dancing the Sailor's Hornpipe as the fish swam round Mary Poppins in shining rings. Furthermore, in the Zoo in the so called 'Grand Chain', animals are singing their Jungle songs, “all forming themselves into a ring round Mary Poppins” [25: 116]. This Grand Chain (in Theosophy, an eastern branch of occultism and religion, the 'Great Chain of Being') symbolises the development from the least conscious to the highest consciousness [28: 108], which can be interpreted as the process of the individuation, which leads to a conscious discovery of the unconscious. Furthermore, in the celestial circus the magic nanny and the Sun, the “lord of the Stars ... King of the South and North ... and Ruler of the East and West” are waltzing with arms outstretched, opposing and mirroring each other as representatives of the earth and heaven. Mary Poppins and the children also dance in a ring when they celebrate with celestial creatures at Midsummer's Eve (in *Mary Poppins in Cherry Tree Lane*). Finally, they dance with their shadows on Halloween, which hides an important step of individuation. The Shadow is the hidden part of our personality, and in order to live happily,

one must reconcile to it [26: 168]. That is what Mary Poppins and the old candy shop owner Mrs Corry teach the children here.



**Figure 5 - Dancing at Midsummer's Eve with Orion and his friends the Bear (Ursa Minor), Fox (Vulpecula), Hare (Lepus) and Gemini**



**Figure 6 - Mary Poppins and Mrs Corry are dancing on Halloween. Around them are other characters with their shadows.**

**Ex**  
**pe-**  
**rie**

### **ncing the Flow with Dancing**

Mary Poppins uses not only Jungian psychology to educate her charges, but she also precedes her age by sharing in advance the thoughts of positive psychology and experience pedagogy. Positive psychology is the scientific study of what makes life most worth living, focusing on both individual and social well-being. In more detail,

The field of positive psychology at the subjective level is about valued subjective experiences: well-being, contentment, and satisfaction (in the past); hope and optimism (for the future); and flow and happiness (in the present) ... At the group level, it is about the civic virtues and the institutions that move individuals toward better citizenship: responsibility, nurturance, altruism, civility, moderation, tolerance, and work ethic [24: 5].

As for experience pedagogy, “it is an opportunity for education and development that can bring about a positive change in people on a practical level. It relies on action and its evaluation. In experience pedagogy, experience is a tool, so learning, development is the goal of all experiences, and the feeling of joy follows.” One of the main drivers of adventure pedagogical activities is the “flow-flow experience”, as Csíkszentmihályi explained, the joyful and adventurous immersion in the activity [4: 172].

During adventures and artistic activities with Mary Poppins, Jane and Michael Banks have numerous opportunities to be ‘lost’ and immersed in the moment. They feel content about their life, and they hope that they could stay in that happy moment for ever. To mention a few examples, Jane and Michael are both enthusiastic when flying with balloons. Their wish to ride forever up in the air is also announced: “Oh, I wish we need never go down!” cried Michael; “I wish we could ride all day!” cried Jane [25: 433]. Furthermore, when dancing and celebrating the New Year with their favourite fairy tale and nursery rhyme characters which come alive in the Crack (an ungraspable place and time between the first and the last stroke of twelve before midnight), Jane happily admits that for that moment she knows that it is true that she is happy for ever [25: 472].

Jane and Michael Banks practice experience pedagogy at a group level as well. When dancing together with animals and celestial creatures and feeling oneness with them, their responsibility, civility and tolerance towards their environment has been cultivating. For example, in the Zoo, Michael, who prior to the adventure used to mistreat animals in the Zoo, learn to respect them and feel empathy for them. In a similar way, during the marine adventure, Jane reconsiders the life of sea animals and all the danger a fish has to endure under the sea.

### **Robertson Ay: another rebellious educator in the Mary Poppins books**

It is worth mentioning that Travers dedicated the tale of “Robertson Ay’s Story” to further undermine the dominant one-sided book-based teaching of the nineteenth and of the previous centuries. Robertson Ay, the male counterpart of Mary Poppins in education and the Banks family’s caretaker, is also known in Fairyland as the Dirty Rascal whose task is to entertain and educate the king with his singing and dancing. His seemingly foolish conduct must be interpreted in a positive way when it is associated with wisdom. “Donkeys were the jester’s symbolic beast” and the donkey, “the stupidest of the beasts turns out to be the wisest according to the logic of the stories” [27: 141, 137]. Thus, foolishness and wisdom cannot be unequivocally separated from each other. When the unwise King of the Castle meets the commoner Dirty Rascal, he burns his books and begins to dance and sing. The Fool with his playfulness, lightness, practical knowledge, ingenuity and creativity helps the king open his heart and mind to a new and well-functioning learning process (singing, writing poems and stories and doing physical activities). Through singing, he gets to know the importance of identity and uniqueness (dare to be yourself!): ““A black and white Cow/Sat up in a Tree/And if I were she/Then I shouldn’t be me!””; and geography (the Earth is round): ““We won’t go round//The World, for then//We’d only come//Back Home again!”” [25: 245]. The King also learns the difference between learning and thinking, practical and factual knowledge: “Oh, I could learn/Until I’m pink,/But then I’d have/No time to think” [25: 245].

With the help of the Dirty Rascal’s methods, in a short time, the king could wisely answer the questions such as “How deep is the Sea?” – “Deep enough to sail a ship on” [25: 243]. He even criticizes professors in a song: “Chief Professor all should be Drowned in early Infan-cee” [25: 245]. Through the King’s story, Travers sheds light on further issues of education: that is the importance of focus on practical skills and the use of visual aids. More specifically, on the one hand, King Ethelbert favours playfulness and practical knowledge over dull instructions and books; in the tale, the former one was the Fool’s method whereas the latter one was used by acknowledged professors. On the other hand, the importance of using visual aids in education is emphasized, when the King admits that when saying the Multiplication Table over to himself, “while he was looking at the book everything went well, but when he shut his eyes and tried to remember them everything went wrong” [25: 240].

## **CONCLUSION**

Theories of education have been constantly changing and improving since the age of enlightenment, when the need to look at the learning children in a new way first appeared. Literature reflected on this change throughout history. It depicted mothers as educators, other female relatives as guardians or portrayed wise governesses as P. L. Travers’s Mary Poppins. The Australian author’s magic governess enriches the life of the Banks children (Jane, Michael John, Barbara and Anabel) with her exceptional personality and subversive teaching methods. While protecting and caring about them, as a traditional governess, she plays a great role in Jane and Michael’s education. Instead of emphasizing passive knowledge acquisition,



Mary Poppins provides them with the opportunity of gaining an individual experience about their environment either on earth or in water and in the sky. Further, they learn about astronomy, ethology and geography in an interactive and exciting way. Mary Poppins, as a modern educator, knows that education can be whole only if it contributes to her charges' personality fulfilment and development of social skills. With her act of involving Jane and Michael Banks in various artistic activities and getting them acquainted with several works of art, Mary Poppins opens up the world to them. The more they cooperate with their environment, the deeper they can get to their own psyche, and the more effectively they can achieve personality enrichment and fulfilment. Therefore, Mary Poppins's teaching could be explained as a combination of education working with drama techniques and practices of positive psychology and experiential education because each care about/focus on the individual's/learner's well-being, cultivation of his/her mental, intellectual condition and emotional health, and on his/her relationship with (micro)society. To sum it up, with her progressive teaching methods, Mary Poppins as a rebellious female educator is able to help Jane and Michael Banks live 'happily ever after.'

### ACKNOWLEDGEMENT

The paper/article was written in the framework of KEGA grant project Improving creativity and teaching English as a foreign language creatively at primary and secondary schools (Rozvoj kreativity a kreatívna výučba anglického jazyka na základných a stredných školách) Project no. 006UJS-4/2019 at the J. Selye University, Faculty of Education.

### LITERATURE

- [1] BARBER, Gill. *Children in Victorian Times*. Evans Brothers Limited, 2007. 32p. ISBN 0 237 530422.
- [2] BERGSTEN, Staffan. *Mary Poppins and Myth*. Almqvist and Wiksell International, 1978. 79p. ISBN 91-22-00127-1.
- [3] BULKLEY, Kelly. "Jung's Dream Theory." In *The Encyclopedia of Sleep and Dreaming*. Edited by Mary A. Carskadon. London: Macmillan, 1993. <http://www.dreamresearch.ca/pdf/jung.pdf> Accessed 4 March 2016.
- [4] CSEHI, Agáta, KANCSZÉ NAGY, Katalin, TÓTH-BAKOS, Anita. "Experience Education to Alleviate Fears of Educator Candidates in their University Studies," pp.46-51. In *Ad Alta. Journal of Interdisciplinary Research*. 10/02, 2020. 378p. DOI: [www.doi.org/10.33543/1002](http://www.doi.org/10.33543/1002)
- [5] CSEHIOVÁ, Agáta. "Interdiszciplináris vonatkozások a művészeti és a zenei nevelés területén," pp. 59-67. In *A SJE Nemzetközi Tudományos Konferenciája – Medzinárodná vedecká konferencia UJS. Oktatás és tudomány a XXI. század elején. Vzdelávanie a veda na začiatku XXI. storočia*. Komárom, 2014. CD-ROM. ISBN 978-80-8122-103-3.
- [6] DAVIES, Paul. "The Use of Drama in English Language Teaching." In *TESL Canada Journal/Revue TESL Du Canada*. 8/01, 1990. <https://doi.org/10.18806/tesl.v8i1.581>
- [7] GILLI, Giorgia. *Myth, Symbol and Meaning in Mary Poppins*. Translated by Jennifer Varney, Routledge, 2007. 178p. ISBN 978-1-138-85610-3.
- [8] GUBAR, Marah. "The Victorian Child, c.1837-1901. Representing Childhood." *Historical Essays*, [www.representingchildhood.pitt.edu/victorian.htm](http://www.representingchildhood.pitt.edu/victorian.htm). Accessed 15 September 2020.
- [9] HUNT, Peter. *An Introduction to Children's Literature*. Oxford UP, 1994. 241p. ISBN 9780192892430.
- [10] MAROSI, Renáta. "Mary Poppins, a rendkívüli dada "felforgató" nevelési módszerei." In *Pannon Tükör*, 22/01, 2017, pp. 84-87. [epa.oszk.hu/03300/03335/00119/pdf/EPA03335\\_pannon\\_tukor\\_2017\\_1\\_084-087.pdf](http://epa.oszk.hu/03300/03335/00119/pdf/EPA03335_pannon_tukor_2017_1_084-087.pdf). Accessed 17 March 2017.

- [11] JUNG, Carl G. "Approaching the Unconscious," pp. 18 -104. In JUNG, Carl–VON FRANZ, Marie-Louise–Henderson, JACOBI, Joseph L., JOLANDE–JAFFÉ, Aniela (eds.) *Man and His Symbols*. New York–London–Toronto–Sydney–Auckland: Anchor Press Doubleday. 1988. 319p. ISBN 0-385-05221-9.
- [12] JUNG, Carl G. *Memories, Dreams, Reflections*. Edited by Aniela Jaffé. Translated by Richard Winston–Clara Winston. New York: Vintage Books. 1965. 300p. ISBN 9788520932193. <https://archive.org/details/MemoriesDreamsReflectionsCarlJung/Memories%2C%20Dreams%2C%20Reflections%20-%20Carl%20Jung/page/n491/mode/2up?view=theater>. Assessed 15 May 2021.
- [13] JUNG, Carl G. "The Dual Mother." In *The Collected Works of C. G. Jung*, Vol. 5. 2nd edition. Edited by Herbert Read–Michael Fordham–Gerhard Adler. Translated by R. F. C. Hull. London: Routledge–Kegan Paul, 1986, pp. 306-393. ISBN 9780415136372.
- [14] JUNG Carl, G. "The Practical Use of Dream-Analysis." In *The Collected Works of C. G. Jung*, Vol. 16. 2nd edition. Edited by Herbert Read–Michael Fordham–Gerhard Adler. London–Henley: Routledge–Kegan Paul, 1966, pp. 139-161. ISBN 9781138135932.
- [15] GRILLI, Georgia. *Myth, Symbol and Meaning in Mary Poppins. The Governess as Provocateur*. Routledge, 2014. 178p. ISBN 978-1-138-85610-3.
- [16] LAWSON, Valerie. *Mary Poppins She Wrote. The Life of P. L. Travers*. Pocket Books, 1999. 401p. ISBN 978-1-4767-6473-3.
- [17] MANLOVE, Colin. *From Alice to Harry Potter. Children's Fantasy in England*. Cybereditions Corporation, 2003. 250p. 1-877275-54-9.
- [18] MÉSZÁROS, István, NÉMETH, András, PUKÁNSZKY, Béla, *Neveléstörténet. Szöveggyűjtemény*, 2003, pp. 61-97. [https://regi.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop425/2011\\_0001\\_520\\_nevelestortenet/pr01.html](https://regi.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop425/2011_0001_520_nevelestortenet/pr01.html). Accessed 1 August 2021.
- [19] NEUMANN, Erich. *The Origins and History of Consciousness*. Reprint, Translated by R. F. C. Hull, Marsefield Library, 1989. 493p. ISBN 978 0 94643 972 0
- [20] RUWE, Donelle: "Barbault and the Body-Part Game: Maternal Pedagogy in the Long Eighteenth Century," pp. 27-45. In Lisa Rowe Fraustino and Karen Coats (eds): *Mothers in Children's and Young Adult Literature. From the Eighteenth Century to Postfeminism*. University Press of Mississippi/ Jackson. Children's Literature Association Series. 2016, 270p. ISBN 9781496806994.
- [21] PUSKÁS, Andrea. *Improving Creativity in the EFL Classroom*. 1. vyd. Brno: Tribun EU, 2020. 164p. ISBN 978-80-263-1605-3.
- [22] PUSKÁS, Andrea. "Teaching during the Pandemic in Higher Education: an Online Drama Course for Teacher Trainees of English as a Foreign Language." In *Ad Alta: Journal of Interdisciplinary Research* 11/01, 2021, pp.239-244. [www.doi.org/10.33543/1101](http://www.doi.org/10.33543/1101)
- [23] PUSKÁS, Andrea. *Teaching Young Learners. A Textbook for EFL teacher Trainees*. bymoon, 2018. 177p. ISBN 978-80-972711-1-4
- [24] SELIGMAN, M. E. P., & CSÍKSZENTMIHÁLYI, M. (2000). "Positive psychology: An introduction." In *American Psychologist*, 55 (1), pp. 5-14. doi:10.1037/0003-066x.55.1.5
- [25] TRAVERS, P. L. *The Complete Mary Poppins*. HarperCollins Children's Books, 2010. 767p. ISBN 978-0-00-739855-3.
- [26] VON FRANZ, Marie Louise. "The Process of Individuation," pp. 158-230. In JUNG, Carl–VON FRANZ, Marie-Louise–Henderson, JACOBI, Joseph L., JOLANDE–JAFFÉ, Aniela (eds.) *Man and His Symbols*. New York–London–Toronto–Sydney–Auckland: Anchor Press Doubleday. 1988. 319p. ISBN 0-385-05221-9.
- [27] WARNER, Marina. *From the Beast to the Blonde: on Fairy Tales and their Tellers*. Vintage, 1995.458p.
- [28] WENGER, David H. "A New Look at Theosophy. The Great Chain of Being Revisited". *The International Journal of Transpersonal Studies*, vol. 20, 2001, pp. 107-124, doi: 10.24972/ijts.2002.20.1.107. Accessed 14 March 2016.
- [29] ZIPES, Jack. *Fairy Tales and the Art of Subversion: The Classical Genre for Children and the Process of Civilization*. 2nd ed., Routledge, 2006. 458p. ISBN 978-0-099-47951-2.

- [30] ZOLCZER, Peter. "Using Video Games as Sources for Story-based English Classes," pp. 231-241. In Bukor József, Simon Szabolcs (eds.) *11. International Conference of J. Selye University: Section on Language - Culture - Intercultural Relationships: Section on Language - Culture - Intercultural Relationships*. Komárno: Univerzita J. Selyeho, 2019. DOI 10.36007/3310.2019.231-241.
- [31] ZOLCZER, Peter. "The Integration of Translation and Audiovisual Media into Language Learning," pp. 446-455. In *Zborník medzinárodnej vedeckej konferencie Univerzity J. Selyeho - 2016 = A Selye János Egyetem 2016-os "Korszerű szemlélet a tudományban és az oktatásban" Nemzetközi Tudományos Konferenciájának tanulmánykötete - Pedagógiai szekciók: "Súčasné aspekty vedy a vzdelávanía" - Sekcie pedagogických vied*. Komárno: Univerzita J. Selyeho, 2016. CD-ROM. ISBN 973-80-8122-187-3.
- [32] <https://themarypoppinseffect.com/tag/fairy-tales/>
- [33] [https://jimhillmedia.com/editor\\_in\\_chief1/b/jim\\_hill/archive/2008/06/20/mary-poppins-photo-essay.aspx](https://jimhillmedia.com/editor_in_chief1/b/jim_hill/archive/2008/06/20/mary-poppins-photo-essay.aspx)



## KÖZÖSSÉGI ÉLMÉNY AZ ONLINE VIZUÁLIS NEVELÉSBEN A 2020/21-es akadémiai év oktatási tapasztalatai a tanító szakos hallgatók vizuális nevelésében

Tímea MÉSZÁROS<sup>1</sup>

### ABSTRACT

The pandemic and the necessary restrictions associated with it not only brought problems, but also many methodological solutions and innovations in education. This paper shows how the flipped classroom strategy - which replaced the attending form with online education - has affected the visual education content of teacher training courses in Komárno. The focus is on online and offline opportunities for creating a community experience. With an experience-based approach, we wanted to help increase students' motivation and change their attitudes in a positive direction, on the one hand, and a flexible, innovative methodological approach, on the other.

### KEYWORDS

community experience, teaching visual art, flipped classroom, online education

### BEVEZETÉS

Ahogy az élet számos területén, úgy a tanítóképzésben is szokatlan helyzet alakult ki 2020 márciusában, amely a következő akadémiai év oktatási gyakorlatát is jelentősen átalakította a gyakorlati jellegű kurzusok esetében. A járványügyi korlátozások miatt hallgatóink online oktatás keretében tanultak otthon, ezért nem állt módunkban „face to face” megismerni őket. Mivel találkozásra és közös alkotásra kizárólag e formában volt lehetőség, vizuális művészet-pedagógiával foglalkozó szakemberként a cél olyan élményadással való kísérletezés volt, mely egyrészt oldja őket a kényszerű elszigeteltségben, másrészt amelyben az eszköztelenség nem anyagnélküliséget jelent, hanem a környezetünkre való más szemponttól történő látásmód megalapozását, vagyis a kreativitás, a találékonyság fejlesztésének lehetőségét.

### *A művészeti oktatás szerepe a pandémia idején*

A világhajrány miatt minden eddiginél nagyobb szükség van a művészeti oktatásra. Az NCBI (National Center for Biotechnology Information) szerint a művészet elvonja a figyelmet a betegséggel kapcsolatos gondolatoktól; serkenti a flow-t és a spontaneitást, segít a gyászfeldolgozásban, a támogatja a pozitív önértékelést, erősíti a szociális kapcsolatokat. Csökkenti a stresszt, a szorongást, növeli a gyógyulást, a jólétet és a céltudatosságot [11]. Röviden, akár alkotóként vagyunk jelen egy művészeti folyamatban, akár résztvevőként vagy csak éppen megfigyelőként, műélvezőként, az rengeteg pozitív hatással lehet ránk. Ezt a hatást megcélozva, olyan strukturált képességfejlesztő foglalkozásokban kellett gondolkodni, ahol játékosan és minden különösebb tét nélkül alkothatunk, miközben csökken a belső feszültség, felismerjük az érzelmeinket és megértjük viselkedésünket – mindezt az online térben. A

---

<sup>1</sup> Mgr. Mészáros Tímea, adjunktus, Selye János Egyetem, meszarost@uj.s.sk

pandémiával járó izoláltság az online térben a közösségi élmény szerepét akár a kognitív folyamatokban, akár a szociális-érzelmi tanulás területén felerősítette.

A technológiák fejlődésével és hozzáférhetőbbé válásával egyre sürgetőbb és fontosabb területként jelentkezik, hogy oktatóként hogyan tudjuk a tudás mobilizálására kiaknázni a rendelkezésünkre álló eszközparkot. A középiskolai tanárok és az egyetemi oktatók egyre inkább kihasználják a technológia erejét, hogy hallgatóközpontúbb oktatási megközelítéseket alakítsanak ki [10]. E téren óriási előrelépést jelentett az ún. Web 2.0, azaz a „községi” internet, mely a korábbi passzív fogyasztókat aktív tartalomgyárosokká változtatta [13]. Bár ennek hatása elsősorban a közösségi médiában érzékelhető, az „új” internet pl. a Wikipédia vagy a weblogok formájában több olyan új csatornát is széles körben elérhetővé tett, melyek az (online) oktatásban is hatékonyan alkalmazhatók [12].

Az új technológiák nyújtotta lehetőségek közül a fordított osztályterem (*flipped classroom*, a továbbiakban „FC”) jelenti az egyik ilyen megközelítést [2, 6, 9]. A FC „*olyan tanítási módszer, amely az általában az osztályteremben zajló eseményeket az osztályterem kívülre helyezi, és fordítva*” [7]. A flipped modell „*maximalizálja a tanulók tanulási lehetőségeit az osztályteremben azáltal, hogy a közvetlen oktatást szándékosan a csoportos tanulási téren kívülre helyezi át*” [10]. A vezérelv az, hogy az osztályon belüli tevékenységet és a hagyományos „házi feladatot” az órán megfordítják [8].

#### ***A fordított osztályterem felállítása***

Saját művészetpedagógiai gyakorlatomban a FC megközelítést az online oktatás kényszere hozta el. Kurzusaim tervezésekor vált világossá számomra, hogy az órán folyó kreatív alkotó tevékenység rovására passzív befogadóból álló hallgatóságra készülök. Ezt mindenképp szerettem volna elkerülni és az online órán töltött időt valódi közösségi élménnyé, a kreatív megnyilvánulások támogató terévé varázsolni. Úgy véltem, elérkezett az idő, hogy a FC stratégiával kísérletező üzemmódban – a pandémiával járó elszigeteltség ellenére – a hallgatók személyesebb figyelmet kapjanak tőlem és egymástól is. Rövid videókat készítettem vagy kerestem a kapcsolódó témákról, illetve a művészeti tevékenységről, amelyekkel a következő órákon foglalkoztunk. Ezeket megtekintve a hallgatók már előzetesen tájékozódhattak, így amint elkezdődött az online óra, azonnal tudtak kapcsolódni, aktivizálódni. Ez azzal a további előnnyel is járt, hogy több idejük maradt átgondolni, mit és hogyan (és kivel) szeretnének alkotni, ami növelte az alkotókedvüket és az önbizalmukat. A FC-ot Abeysekera és Dawson [1] által később felvázolt alapelvek alapján strukturáltam:

- a legtöbb információátadásra irányuló tanítás áthelyeztem a tanórákon kívülre,
- a tanítási időt aktív és szociális tanulási tevékenységekre használtuk fel, és
- óra előtti és/vagy utáni tevékenységeket szerveztem, hogy a hallgatók teljes mértékben profitálhassanak az órai munkából.

Ennek megfelelően az információátadás az órán kívülre került egy-egy rövid, jellemzően 7-10 perces videón keresztül, amely a vizuális művészetek oktatásának elméletével volt kapcsolatos (például a gyermekek vizuális fejlődése, a vizuális művészeti teljesítmény értékelése, tervezési és szervezési kérdések, értékelési szempontok). Annak érdekében, hogy a közösen eltöltött időt valóban a tanulási tevékenységekre fordíthassam, a hallgatók további vizuális anyagokat is megtekinthettek, amelyek betekintést nyújtottak a művészeti tevékenységbe, amelyet az órán végezni fognak. Ahhoz, hogy az órán végzett aktivitás és az elméleti tartalmakhoz való kapcsolódás teljes mértékben megvalósuljon, előzetesen meg kellett tekinteniük a feltöltésre kerülő anyagokat (a Moodle-on és a Facebook zárt csoportban). Röviden, a témához szorosan vagy lazábban kapcsolódó rövid videókkal alapoztuk meg az önálló tanulást.

Általános tapasztalat, hogy a vizuális nevelés kurzusokat látogató tanító szakos hallgatók jellemzően nem rendelkeznek képzőművészeti előképzettséggel (vagy műveltséggel). Sajnálatos

módon sokuk utójára az általános iskolában részesült művészeti – esetünkben vizuális – nevelésben (heti 1 tanítási órában). Röviden, kurzusainkon az önbizalom szintje általában elég alacsony, a frusztrációé ellenben magas. Sokszor elhangzik a: „*nem tudok rajzolni, pálcikaember is jó lesz?*” vagy „*nem vagyok túl kreatív, nekem jó lesz az E (elégséges érdemjegy)*”. A feladatok összeállításánál ezért tudatosan ügyelek, hogy az ismeretek megfelelő erőfeszítésekkel, de mindenki számára elsajátíthatók, teljesíthetők legyenek.

A vizuális nevelés tartalmú kurzusok feladata, hogy a leendő általános iskolai tanítóknak önbizalmat, alkotókedvet, a közösségben végzett tevékenységhez való pozitív attitűdöt és tanítói kompetenciát építsen. Ahogy a tanulók esetében, úgy leendő tanítóik képzésében is alapvető fontosságú cél a látásra nevelés mellett az észlelés és a kifejezés érzékenységének fokozása, a gondolkodó és alkotó attitűd kialakítása [5]. Amikor 2020 októberében megkezdtük a második online szemeszterünket, világossá vált, hogy a távoktatásra többé nem tekinthetünk egy vészhelyzetre adott átmeneti válaszként. A felsorolt célokkal a szemem előtt számos kihívással szembesültem:

- Hogyan kövöljek egy online kurzust látogató hallgatói csoportból (alkotó) közösséget?
- Hogyan keltsem fel és tartsam fent a hallgatók motivációját?
- Hogyan valósítsak meg kifejezetten gyakorlati jellegű foglalkozásokat online környezetben?
- Hogyan érjem el és milyen formában ellenőrizzem, hogy valóban elsajátították-e a tananyagot, megszerezték-e a képességeket?

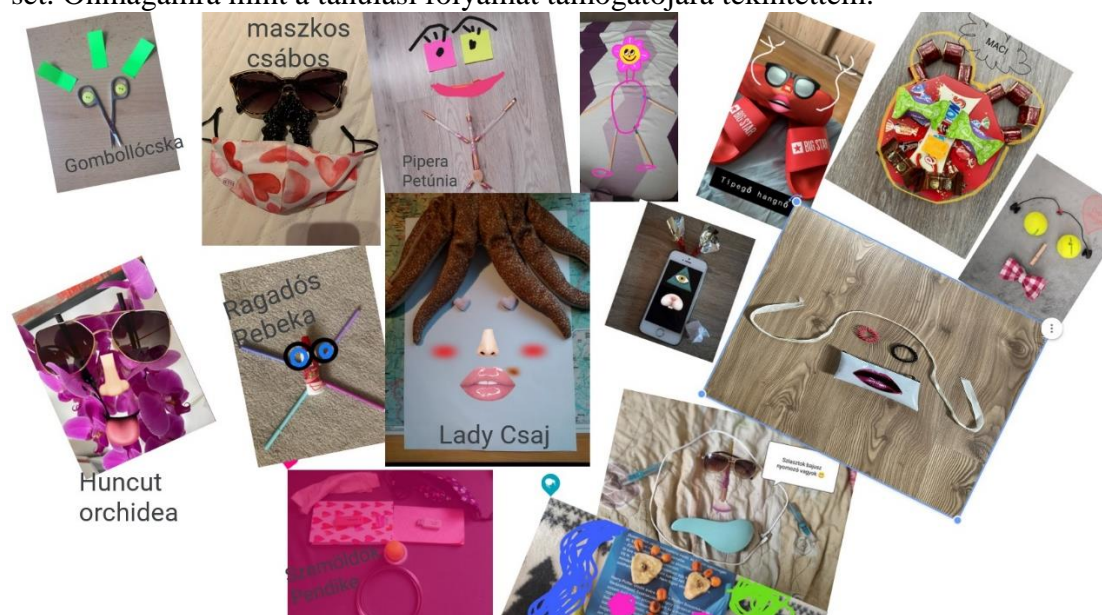
A 2020/21-es akadémiai évben a SJE TKK-on (az óvodapedagógia szakosokkal összesen) másodmagammal 177 hallgatónak tartottunk vizuális neveléssel kapcsolatos kurzusokat online. Az alábbiakban ismertetem, hogyan próbáltuk kezelni ezeket a fenti kihívásokat.

### ***Közösségépítés***

Egy egyetem vonzerejének jelentős része a szociális érintkezési lehetőségekben rejlik. Társas lények vagyunk, akik vágyunk a másokkal való interakciókra. De hogyan tudjuk az online térbe helyezni ezeket a személyes kapcsolatokat, kapcsolódásokat? Természetesen úgy, hogy erre számos lehetőséget teremtünk az oktatási folyamat során. A rendszeresség és kiszámíthatóság, illetve a megbízhatóság minden esetben fontos részét képezte a közös keretünknek, ahogyan a bizalom is.

- Heti konzultációkra kerítettünk sort, ezek jellemzően 45-60 perces alkalmak voltak, amelyek során a hallgatók megvitathatták a tananyagot, kérdéseket tehettek fel, elsődleges forrásokat elemezhetek, és fejleszthették vitakészségüket, kritikai gondolkodásukat és problémamegoldó készségüket.
- Az órán kívüli interakciók elősegítése érdekében az egyes kurzusokra beiratkozó hallgatók számára a Facebook-on zárt csoportokat hoztunk létre. Ezekben a csoportokban a hírfo-lyam és a Messenger használatával tudtunk a vizuális nevelés módszertani kérdéseivel az órán kívüli aktivitást is kezdeményezni, folytatni.
- Az online terekben a hallgatók jellemzően páros és kiscsoportos formában dolgozhattak együtt. Számos további szociális interakciós eszközt használtunk: digitális vizuális jegyzetfüzetet, online szerkeszthető elmetérképeket, diagrammszerkesztőt, idővonalakat, (amelyek megkönnyítik az információk rendszerezését és a fogalmak vagy ok-okozati tényezők megjelenítését, valamint azok összefüggéseinek szemléltetését) a beszélgetések és az ötletelés megkönnyítése érdekében. Ezek a tanulmányi csoportok az online terekben gyakran vezet-tek produktív beszélgetésekhez és kreatív teljesítményekhez, nem utolsósorban pedig megalapozták a következő közös foglalkozás alaphangulatát, egyértelműen oldva a bezárt-ságból adódó stresszt.

- Ebben az újfajta helyzetben az én szerepem is megváltozott. Elsősorban facilitátorként voltam jelen, a közös feldolgozást segítettem, valamint az információk rendezését, szűrését. Önmagamra mint a tanulási folyamat támogatójára tekintettem.



1. ábra: Kreativitást serkentő tevékenységek a Jamboard-on (2021)

### ***A motiváció fenntartása***

A legnagyobb kihívás, amellyel az online tanítás során szembesültünk, hogy hallgatóinkat a jelentélti oktatás által biztosított struktúra és rendszeres interakció nélkül vonjuk be a tanulásba és motiváljuk őket az ismeretszerzésben. Íme néhány technika és stratégia, melyek működőképesnek bizonyultak az érdektelenség legyőzésében:

- Az online előadások, akár csak a személyes előadások, ***többrányú információáramlással*** járhatnak. Minden nagyobb videokonferencia-szolgáltatás tartalmaz olyan eszközöket, amelyek megkönnyítik az interaktivitást. Az előadónak csak annyit kell tennie, hogy kihasználja a közvélemény-kutatási, kézfelemelési, chat- és kérdés-felelet funkciókat, a white-boardot, illetve azt a lehetőséget, hogy meghívhat, társelőadókat.
- ***A vizuális kultúra relevanciájának hangsúlyozása:*** A művészetek jelentősége érezhetően megnőtt a pandémia idején. Az emberek a képzőművészet, a tánc, a színház, a zene, a könyvek és a filmek felé fordultak vigasztalásért és örömért. A képzőművészet messze több mint festék és vászon. A művészek abból alkotnak, ami körülöttük van. A művészetben folyamatosan újrahasznosítunk, ami egybeesik a napjainkban elvárt környezettudatos magatartással. Semmi sem képes jobban összegezni a különféle tudományterületeket a művészetnél. Amikor tervezünk, mérünk és rajzolunk, geometriát használunk. Amikor színeket keverünk, fizikai információkat tárunk fel. Amikor meseillusztrációkat készítünk, az irodalomról tanulunk. Amikor áttekintjük a művészeti stílusokat Egyiptomtól napjainkig, történelmmel foglalkozunk. Amikor kerámiával foglalkozunk, kémiát tanulunk. Amikor alkotásokat készítünk, összetett vizuális problémákat oldunk meg kreatív módon.
- Az aktivitás fenntartása érdekében ***egyértelmű*** feladatokat állítottam össze, egy jól meghatározott ütemtervvel, melyet szóbeli és írásbeli emlékeztetőkkel kísértem az oktatás során.
- A Jamboard-on készült lapokat vagy vizuális naplókat óra végén nem zártuk le, hanem ***nyitva hagytuk***, meghagyva a lehetőséget későbbi továbbgondolásukra, a visszatekintésre vagy éppen az otthoni feladatmegoldásra. A vizuális naplókhoz tartozó linkek rendszeresen megosztásra kerültek a kurzushoz tartozó zárt Facebook-csoportokban.

### *Közösségi élmény nyújtása*

A minőségi online tanulási élmény komoly tervezési kihívást jelentett. Vizuális nevelés kurzusaim az aszinkron (heti olvasmányok, tevékenységek és értékelések) és szinkron elemek (a témára épülő interaktív előadások) kombinációját tartalmazták. Szempontként szerepelt, hogy minden aszinkron és szinkron rész teljes mértékben hozzáférhető legyen minden hallgató számára. Az előadásokon kívül minden kapcsolódó tartamat letölthetővé tettem. Ezen kívül a hallgatói munkák (akár egyéni, akár páros vagy csoportos formában készültek) is egy közös felületre kerültek (Google Drive), ahol szabadon – mint egy virtuális galériában – megtekinthették őket.



2. ábra: Bejelentkezés saját készítésű fejfedőkben az online órára (2021)

Az aktív, tapasztalati tanulás megvalósulása érdekében interaktív módszereket, problémamegoldó feladatokat alkalmaztunk. Kurzusainkon számos olyan projektalapú, tantárgyközi tevékenység szerepelt, amelyhez a hallgatóknak valóban kreatív tevékenységet kellett folytatniuk, ezek közül a legkedveltebbek az alábbiak voltak:

- **Idővonal:** A hallgatók információkat rajzolnak fel térképekre, vizuális túsákat készítenek, hálózatokat, térképeznek fel, és képeket használnak összefüggések megjelenítésére és elemzésére.
- **Vizuális napló:** Életünk történeteinek, eseményeinek megörökítésére vizuális naplót készítenek analóg és digitális módon. Ez a belső világ (érzelmeik, gondolatok, vágyak) képi megragadását, láttatását teszi lehetővé. A szöveget felváltó a képek sokszor többet mondanak el ezer szónál. A módszer élményt, önismeretet és értéket nyújt, emellett kiváló stressz- és feszültségoldó hatással bír.
- **Művészettörténeti ikonok:** Elvont fogalmak szimbólumainak vizsgálata csoportos formában.
- **Csináld újra!:** Ismerkedés a trash art, recycling art fogalmával, lehetőségeivel (az otthonukban található anyagok felhasználásával).
- **Alternatív felhasználás:** Amikor alternatív felhasználási módokat kerestek tárgyakra, akkor kitágították a fókuszukat. Ilyen állapotban aztán csak úgy áramolnak a különféle ötletek, és minél több ötlet áramlik, annál több megoldási alternatíva született. A problémamegoldás jó esetben egy lehetőségtől tobzódó, kiszélesedő folyamattal írható le. Szűkítés során ezekből a variációs lehetőségekből konzekvensen kiválasztott irányba halad tovább a hallgató. A feladat egyszerű: hétköznapi tárgyakra 2-2 perc alatt találjanak minél több felhasználási módot.
- **Átkeretezés:** A berögzült értelmezésekből való kitörést értjük alatta. Minden helyzetben hasznos – kiváltképpen a döntési helyzetekben –, hogy lássuk az érem lehetőleg minél több



oldalát. Így tudunk körültekintően dönteni, számos aspektust megvizsgálva, és ennek segítségével azt is gyakorolhatjuk, hogy miként ítéljük meg helyzeteket és benne saját szerepünket.

- **Szerepjáték:** A szerep nyújtotta élethelyzet átélésén túl a közösségi, flow-élmény, ill. a szerepjátékkal járó ráhangoló funkciók (jelmez- és kellékkészítés) nyújtotta öröm [3].
- **Tárgykészítés-tervezés:** Komplex művészeti projektünk a tervezés első lépéseitől egészen a produktumhoz készült digitális képregényekből készült kiállítást átölelte.
- **Idegenvezetés:** A hallgatók azonosítják és értelmezik a körülöttük lévő nevezetességeket (lehet fiktív is), műemlékeket, történelmi és kulturális helyszíneket és ehhez kreatív tartalmakat gyártanak (fotó, videó, prezentáció stb.)
- **Mentőláda:** Egy kisméretű dobozt rendeznek be olyan tárgyakkal, képekkel stb., amelyek a számukra legfontosabb vizuálisan rögzített információkat tartalmazzák. Választásukat minden esetben indokolják.
- **Transzformációs feladatok:** Egy már meglévő ábrázolást alakítanak át. Megváltoztatják egy műtárgy értelmét (festmény vagy szobor reprodukcióját, fénymásolatát) valamilyen beavatkozással.
- **Téralakítás:** A lehető legkisebb beavatkozással nyomot hagynak a természeti környezetben és dokumentálják azt.
- **Időkapszula:** A hallgatók felfedezik, hogy a különféle műalkotások, filmek, fényképek és hanganyagok milyen betekintést nyújthatnak egy konkrét történelmi, művészeti korszak hangulatába, a múlt rekonstrukciójába.
- **Problémamegoldó tevékenységek, ill. projektek:** A magasabb rendű gondolkodási készségek fejlesztése érdekében a hallgatóknak különböző forrásokat – például sajtófotókat, táblázatokat, grafikonokat, reklámokat, fényképeket, karikatúrákat, illusztrációkat vagy plakátokat – kellett felhasználniuk, majd írniuk egy történetet.



3. ábra: Közösségi ötletelés (2021)

A fenti játékok összeállítása és kivitelezése során nagy haszonnal forgattam és adaptáltam online környezetbe Bodóczky István 1993-ban kiadott Vizuális nevelési feladatgyűjteményében található feladatleírásokat. [4].

### *Az értékelés kérdése*

2021 októberétől szinkron oktatásban a Big Blue Button és a Teams alkalmazást használtam, kombinálva az aszinkron működésben már korábban bevált Moodle felülettel. A Moodle-n (a kurzushoz kapcsolódó prezentációk, írásbeli és képanyagok mellett) egy pontszerző rendszer került kialakításra, ahol a feladatpalettáról ki-ki érdeklődésének a leginkább megfelelő feladatokat választhatta. Ahhoz, hogy a hallgató eldönthesse, melyik téma vagy feladattípus a leginspirálóbb számára, jó esetben ki kellett csomagolnia mindet, ezzel áttekintve az alsó tagozatos vizuális nevelés általunk felkínált minden szegmensét.

A feladatok összeállításánál fontos szempont volt, hogy a rajzi ügyesség helyett inkább a kreatív energiákat mozgósítsák. Ez a pontozásos rendszer hasonló Prievara Tibor angol nyelv-tanításban használatos értékelési rendszeréhez, amely biztosítja a célhoz való elérés sokféle útvonalát és a feladatok közül való szabad választást [14]. Ez a módszer már önmagában egyfajta játékos szemléletet képvisel. A hallgató tulajdonképpen önállóan eldönthette, milyen szinten kíván foglalkozni a témákkal (az átlátható pontrendszer világossá tette a kívánt érdemjegyhez szükséges erőfeszítéseket). Röviden, a játékos pontrendszer segítségével ellenőriztem, hogy valóban elsajátították-e a tananyagot. A képességeikben történő változásokról pedig folyamatos visszajelzést kaptam tőlük szóban és írásban egyaránt. A különböző produktumok keletkezésének dokumentálásával vizuálisan is jól megfogható eredményeket könyveltünk el.

A tanítóképzés jelenlegi rendszerében viszonylag kevés értékelő jelzést kapnak a hallgatók pedagógiai képességeik alakulásáról. A saját tevékenységükre való tudatos odafigyelés, elemzés és fejlesztés az önértékelő helyzetek és technikák biztosításával támogatható. Természetesen nem lehetséges minden helyzetet szimulálni a hallgatókkal a képzés során, ezért inkább olyan szempontokat, eszközöket, kérdéseket kell rendelkezésükre bocsátani, melyek segítik őket a problémák felismerésében, elemzésében, a megoldásában. Szivák Judit szerint az egyik legfontosabb ilyen eszköz a pedagógus munkájában a reflektív gondolkodás és gyakorlat ki-fejlesztése [15].

A közös foglalkozások után elvárásként fogalmaztam meg a hallgatók felé, hogy töltsenek fel a zárt csoportba egy írásbeli reflexiót az órán végzett tevékenységekről az általuk készített produktum képe mellé. Ez a gesztus szorosan kapcsolódik a képzőművészeti kritikához, a kritikai elemzési folyamathoz és az alkotói folyamathoz egyaránt.

"Munkámat az indiai kultúra inspirálta. Az általam megalkotott konstrukció a Taj Mahal oszloprendszerét tükrözi. Kivitelezése leegyszerűsített. Az elkészítése 15 percet vett igénybe. Élveztem az alkotási folyamatot."



Like · Reply · 23 w

ÉN a Kanadai (National Gallery of Art) múzeum épületét próbáltam összeállítani. 30-35 percbe telt az elkészítése. Tetszik az épületnek a kompozíciója, az hogy üveges az épület nagy része, ami szerintem bevonzza az embereket. Azért választottam ezt az épületet, mert közel áll hozzám a rajz (művészet) és rengeteg festményt tekinthetünk meg benne. Megszeretném majd látogatni a Múzeumot, ha alkalmam adódik rá. 😊



Love · Reply · 23 w

4. ábra: Hallgatói önreflexiók a kurzus FB-csoportjában (2021)

Minden tevékenységet értékeléssel, reflexióval zártunk, ami kezdetben szokatlan volt a hallgatók számára, hetekkel később azonban már rutinosan és egyre fókuszáltabban fogalmazták



meg gondolataikat, meglátásaikat. A reflexiók megfogalmazása számos pozitív hatással bír:

- fejleszti a kommunikációs képességeket,
- fejleszti a figyelmet, koncentrációt igényel,
- lehetővé teszi módszertani kérdések élményalapú megközelítését,
- lehetőséget teremt tartalmas párbeszédre a témával kapcsolatban,
- gondolkodásra készítet,
- a hallgatók megerősítést adnak és kapnak egymástól a saját tevékenységükre vonatkozóan,
- segíti az önreflexiót,
- más, a sajátjuktól eltérő, külső szempontokat hoz képbe.

Bár csak a 2020/21-es tanévben tanítottam ezzel a módszerrel 2 egymást követő kurzusban, megfigyeltem, hogy az anekdotikus visszajelzéseik erőteljesebbek és gazdagabbak voltak a leírásban, és jobban kapcsolódtak a kurzus elméleti részéhez, korábban bármelyik évfolyamban. A vizuális nevelés kurzusok eredményességét leíró, formatív értékelési folyamat révén vizsgáljuk, ez jelenleg folyamatban van, eddigi tapasztalataink összességében pozitívak. A 2020/21-es akadémiai év tapasztalatai alapján úgy véljük, az élményfókuszú, közösségi alkotást preferáló módszereket a továbbiakban is érdemes alkalmazni az FC stratégián belül.

## ÖSSZEFOGLALÁS

Tanító szakos hallgatóink vizuális nevelés kurzusainak fordított osztályteremben történő megvalósítása szükségességéből fakadt, az online oktatás kényszere hozta magával. A tudásépítésen túl fontos cél volt a hallgatók önbizalomnövelése egy olyan területen, amelyben a többség csak kevés és sok esetben negatív tapasztalattal rendelkezett. A hallgatók öntevékenységének fejlesztése mellett egy, a technológia használatához és a leendő tanítványainkkal való kapcsolatteremtéshez való új megközelítést közvetítését tűztem ki.

**Hátrányok:** Kiderült, hogy a FC stratégia rengeteg előkészületet igényel: a megfelelő videók készítése vagy keresése, releváns elő- és utótevékenységek biztosítása, valamint kollaboratív tevékenységek megszervezése, a reflexiók kezelése és az értékelések beépítése egytől egyig időigényes feladat, ráadásul folyamatos terhelést jelentettek. A tanulásukban kevésbé motivált hallgatókkal való munkában nem biztos, hogy ez a stratégia a legmegfelelőbb. Ahogy Abeysekera és Dawson írja: „*A FC sikere azon múlik, hogy a tanulók jelentős órán kívüli munkát vállaljanak - és abban legyenek motiváltak, hogy ezt önállóan tegyék*” [1]. Valószínűleg a FC-ban nagy lehetőségek rejlenek a külső és belső motiváció növelésére.

**Előnyök:** Nemcsak a vizuális nevelés módszertani kérdéseivel foglalkoztunk, hanem azt is vizsgáltuk, ők hogyan taníthatnak/tanítanak a jövőben a FC stratégiával. Szóbeli visszajelzéseik alapján finomítani tudtam a kurzust, és reagálni tudtam a kevésbé működő elemekre, módosítani tudtam mind a tartalmat, mind a kurzus szerkezetét. A fordított osztályteremmel való ismerkedés lehetőséget teremtett a pedagógusjelöltek számára új oktatási módszerek kidolgozására és a technológia jövőbeli lehetőségeinek mérlegelésére, különösen a vizuális nevelés módszertan területén. Úgy vélem, hogy a következő lépések abban rejlenek, hogy ezeket a kapcsolatokat átláthatóbbá tegyük, és a rendelkezésre álló eszközöket még hatékonyabb módon használjuk.

A FC stratégia legnagyobb előnyét abban látom, hogy folyamatos önértékelésre kényszerített mind engem, mind a hallgatókat. Rendszeres visszajelzéseket adtunk és kaptunk a saját teljesítményünkre vonatkozóan, ez rendkívül motiváló volt a további tevékenységek tervezésében: „szárnyakat adva egymásnak”. A hallgatók felelőssége nőtt a saját tanulásukat illetően, az elsajátítható ismeretek mennyiségét nem maximalizáltuk, a „tálcáról” mindenki annyit vett,

el, amennyit akart. Jóval nagyobb aktivitást tapasztaltam részükről, mint korábban bármelyik jelenléti kurzus esetében, többet tanultak, mint a hagyományos óravezetés idején.

Összességében rengeteg izgalommal járó feladat volt mindkét fél számára a korábban ismeretlen tanulás-szervezési lehetőség. Nem utolsó sorban a nem szokványos oktatási stratégia és a kreatív feladatok az oktató-hallgató kapcsolat minőségét is más szintre helyezték. A hallgatók megtapasztalhatták a saját módszertani anyagaik elkészítése során, hogy mennyire energia- és időigényes a velük való foglalatosság. Hálásak voltak a motiváló anyagokért. A szóbeli visszajelzések alapján valódi partnerként érezték magukat a tanulási folyamatban.

**Dilemmák:** Felmerül a kérdés, hogy a nagymértékben interaktív, jól megtervezett online kurzusok hatékonysága eléri-e vagy akár megugorja a jelenléti előadásokét. Egy igazán hatékony online kurzus létrehozása kollektív vállalkozás - vagy annak kellene lennie. Az online helyzetek rugalmas megoldásokat, interaktív eszközöket, az oktatási és kommunikációs technológiák széles skáláját, valamint magas szintű hozzáférhetőséget igényelnek. Úgy vélem, hogy a hallgatókat – akik tele vannak izgalmas ötletekkel, és akik számos tervezési és technológiai készséggel rendelkeznek – érdemes bevonni a tervezési-fejlesztési folyamatba.

**Ajánlások:** Az online oktatásra nem gondolhatunk tovább egyszeri alkalomként, vagy mint a jelenléti oktatás halovány, de szükséges helyettesítőjeként. A FC stratégia további alkalmazása és hatékonyságának vizsgálata erősen ajánlott. Saját művészetpedagógiai munkámban még nagyobb hangsúlyt kívánok fektetni az értékelés folyamatára, a hallgatói visszajelzések nyomán követésére. Érdemes ezt a mostani, átmeneti időszakot lehetőségként megragadni arra, hogy oktatási módszereink, szemléletünk olyan irányba mozduljon el, amely jobban ki tudja szolgálni korunk elképesztően sokszínű, rendkívül differenciált hallgatói körét. Röviden, alkalmazzuk azokat a tulajdonságokat, amelyeket a tudáshoz kapcsolunk – a képzelőerőt, az egyéni látásmódot, a találékonyságot, a leleményességet és kreativitást – a tanításban.

## IRODALOMJEGYZÉK

- [1] ABEYSEKERA, L.& DAWSON, P. (2015). *Motivation and cognitive load in the flipped classroom: definition, rationale and a call for research*. Higher Education Research & Development, 34(1), 1-14. <https://doi.org/10.1080/07294360.2014.934336>
- [2] BAKER, J. W. (2000). *The classroom flip*. Using web course management tools to become the guide by the side.
- [3] BIENA, R. (2012). *Why Do They Larp? Motivations for Larping in Germany*. In Bowman, S.L., Vanek, A. (szerk.), *WyrdCon Companion Book*, 3, 99–105.
- [4] BODÓCZKY, I. (1993). *Vizuális nevelési feladatgyűjtemény*. [http://real-j.mtak.hu/11301/11/Iskolakultura\\_1993\\_10\\_mell.pdf](http://real-j.mtak.hu/11301/11/Iskolakultura_1993_10_mell.pdf) [Letöltve: 2021. 08. 16.]
- [5] BODÓCZKY, I. (2012). *Kis könyv a vizuális művészeti nevelésről*. VKFA, Budapest.
- [6] BUTT, A. (2014). *Student views on the use of a flipped classroom approach: Evidence from Australia*. Business Education & Accreditation, 6(1), 33.
- [7] COLE, J. E., & KRITZER, J. B. (2009). *Strategies for success: Teaching an online course*. Rural Special Education Quarterly, 28(4), 36-40.
- [8] FREEMAN-HERREID, C., & SCHILLER, N. A. (2013). Case studies and the flipped classroom. *Journal of College Science Teaching*, 42(5), 62-66.
- [9] FULTON, K. (2012). *Upside down and inside out: Flip your classroom to improve student learning*. Learning and Leading with Technology, 39(8), 12-17.
- [10] HAMDAN, N., McKNIGHT, P., McKNIGHT, K., & ARFSTROM, K. M. (2013). *A review of flipped learning*. *Flipped Learning Network*, Letöltés: [http://flippedlearning.org/cms/lib07/VA01923112/Centricity/Domain/41/LitReview\\_FlippedLearning.pdf](http://flippedlearning.org/cms/lib07/VA01923112/Centricity/Domain/41/LitReview_FlippedLearning.pdf) [Letöltve: 2021. 08. 16.]

- [11] HEATHER L. & NOBEL, J (2010): *The Connection Between Art, Healing, and Public Health: A Review of Current Literature*. 2010 February; 100(2): 254–263.  
doi: <https://doi.org/10.2105/AJPH.2008.156497>  
<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2804629/> [Letöltve: 2021. 08. 16.]
- [12] MÉSZÁROS, A. (2011). *Uni goes 2.0.: Anwendungsmöglichkeiten und Perspektiven im akademischen Bereich*. In: Geier R. – Friedrich S. – Wuttke R. (2011). *PRspektive Online - Public Relations im Netz*. Chemnitz: Universitätsverlag, 194-208. o.
- [13] MÉSZÁROS, A. (2018). *A web 2.0 mint tudásközvetítési környezet a fordításban*. In: *Alkalmazott Nyelvészeti Közlemények, Miskolc, XIII. / 2* (2018), 42–54. o.
- [14] PRIEVARA, T. (2015). *A 21. századi tanár. Egy pedagógiai szemléletváltás személyes története*. Neteducatio Kft. Modern Pedagógus Sorozat.
- [15] SZIVÁK, J. (2014). *Reflektív elméletek, reflektív gyakorlatok*.  
[http://www.eltereader.hu/media/2016/05/Szivak-\\_READER.pdf](http://www.eltereader.hu/media/2016/05/Szivak-_READER.pdf) [Letöltve: 2021. 07. 15.]

## FREMDSPRACHENUNTERRICHT IM SPIEGEL DER ERLEBNISPÄDAGOGIK

PERES Anna<sup>1</sup>

### Abstract:

In the context of experiential education, modern textbooks increasingly aim to make the experiences pedagogically usable through reflection and transfer in foreign language lessons. The study illustrates which tasks and in which way can contribute to putting the experience beyond the promotion of linguistic competence in the service of the personal development and the sense of responsibility of the learner.

### Keywords:

experiential education, reflection, transfer, linguistic competence promotion, personal development, sense of responsibility

*„Wer zu oft verspricht, dass man immer Lösungen für Probleme finden werde, zum Beispiel durch sogenannte Problemlösungsaufgaben, für den kann die Lösung zum Problem werden.“*  
[MICHL 2013]

### Einführende Gedanken

Seien sie nutzbringend oder eben traurig, Erlebnisse gehen unbefragbar unter die Haut und begleiten einen nachhaltig. Nach Kurt Hahn, dem Begründer der Erlebnistherapie können Erlebnisse in einem breiteren Kontext auch als „ansteckende Gesundheit“ [2] interpretiert werden. In der Psychologie wird Erlebnis als Therapeutikum verstanden, das aufgrund seines Aufforderungscharakters dazu beitragen kann, Resignation, Lethargie oder eben einer allgemeinen Handlungsunfähigkeit entgegenzuwirken.

Nicht bloß auf individueller Ebene, sondern global, im sozial-gesellschaftlichen Sinne sind Erlebnisse von Bedeutung. Wo es breit gefasst Mangel an Initiative, Spontaneität, Sorgsamkeit und menschlicher Anteilnahme gibt, sind bereits Spuren eines Verfalls zu ertappen. Expedition und Abenteuer sind prägende Situationen, die den Verfallsprozess wieder in einen mehr gesunden Weg zu lenken fähig sind.

Die Erlebnispädagogik erkennt das Potential, das den energetisierenden Kräften der Erlebnisse zugrunde liegt und versucht das Erlebte durch Reflexion und Transfer pädagogisch nachhaltig nutzbar zu machen. [7]

Nachhaltigkeit, Reflexion und Transfer sind die drei Schlüsselbegriffe, die das Wesen des Prozesses nachdrücklich markieren. Ohne bewusst-dauerhafte Befestigung und Selbstbeziehung des Erlebten gibt es keine persönliche Entwicklung. Die Fähigkeit, sich selbst zu reflektieren und zu bewerten, ist andererseits der simple Ausgangspunkt für wertvolle Leistungen.

Pädagogisch ist es nicht einfach, die enge und empfindliche Phase abzuschätzen, die Lernenden im Sinne der bisher ausgeführten Gedanken effektiv und nutzbringend auf ihrem Weg zu begleiten.

---

<sup>1</sup> Dr. Peres Anna, Edutus Egyetem annadrperes@gmail.com

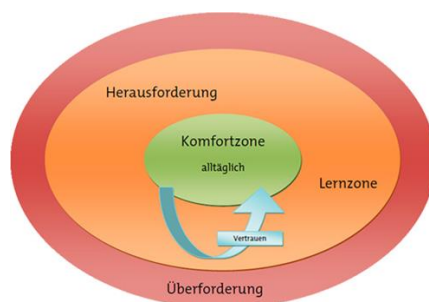


Abb. 1: Lernzonenmodell der Erlebnispädagogik [3]

Weder die Komfortzone des Lernalltags noch eine belastende Überforderung sind nämlich für die Entwicklung des Einzelnen geeignet. Routinemäßigkeit gibt einerseits keine Chance dafür, die eigenen Grenzen zu überschreiten, Überforderung kann aber auf der anderen Seite einen schweren psychischen Druck darstellen, der eher zur Unterschätzung der eigenen Fähigkeiten führen kann. Erst in der engen, aber motivierenden Zone der Herausforderung können die Voraussetzungen für das nachhaltige Lernen geschaffen werden. Letztere zu meistern ist eine der aufreizendsten pädagogischen Attraktivitäten.

### Beitrag zur Kompetenzförderung

Fremdsprachenunterricht ist in jeder Hinsicht bestens geeignet, sich die oben genannten globalen Merkmale der Erlebnispädagogik zunutze zu machen. Um in einem völlig anders strukturierten Sprachsystem die eigenen Bedürfnisse, Vorlieben, Abneigungen etc. sowohl in Schrift als auch in Rede kohärent auszudrücken, setzt die tapfere Bereitschaft voraus, aus der Komfortzone herauszutreten und u.a. den eigenen Lernweg, d.h. auch sich selbst besser kennenzulernen. Spricht man über persönliches Wachstum, sei es in diesem Fall das Erlernen einer Fremdsprache, geht es dabei nicht nur um Wissen, um Aneignung von Fakten, sondern ebenso stark auch um Haltung und Einstellungen.

Ganz viele Rahmenkompetenzen der Erlebnispädagogik sind adäquat auf die Kompetenzförderungszielsetzungen des Fremdsprachenlernens zu übertragen. Die Erziehung zur Autonomie, zum autonom-verantwortlichen Lernen ist in den modernen Lehrwerken eines der wichtigsten zentralen Merkmale der methodischen Konzeption.

Über die persönliche Entwicklung durch Selbstkenntnis und autonomes Handeln hinaus sind natürlich auch viele weitere Komponenten der Kompetenzförderung von Bedeutung. Die eigenen Grenzen zu überschreiten, überhaupt Herausforderungen anzunehmen, den eingeschlagenen Weg durchzuhalten und dabei zu lernen, die aufkommenden Hindernisse zu überwinden, die Risiken abzuwägen und sie auch anzunehmen, nicht zuletzt kreative Lösungen zu finden, sind Fähigkeiten, die für den Erfolg entfaltet werden sollten. [4]

### Handlungs- und erlebnisorientiertes Lernen im Fremdsprachenunterricht

Lernen ist eine komplexe Leistung. Nach Pestalozzi geht man dabei aus der Aufeinanderbezogenheit von „Kopf, Herz und Hand“ [13] aus. Werden alle Sinne in den Lernprozess miteinbezogen, kann Unterricht nicht nur als Weiter- und Wiedergabe vom Wissen, sondern durch die Vielfalt an Entspannungs- und Spielorientierungen auch als Quelle für Spaß und Freude interpretiert werden.

„Dass Learning by Doing zu den effektivsten Formen menschlichen Lernens gehört, ist nicht nur ein Gemeinplatz der Erlebnispädagogik. Diese Erkenntnis wird in der Lernpsychologie nicht mehr angezweifelt, und Konstruktivismus und Gehirnforschung bauen ganz auf dem

Individuum auf, das sein Wissen selbstständig und selbsttätig erwirbt. Handlungs- und erlebnis- und körperorientierte Formen des Lernens finden immer mehr Zuspruch.“ [1: 28-29]

Bei der parallelen Verflechtung der kognitiven, der emotionalen und aktionalen Lernebenen kann ein erhöhtes Maß an Lernpotential entstehen, das beim Fremdsprachenlernen u.a. durch die Abbildung von realen Szenarien und Mustern insbesondere prägend ist. Unter Berücksichtigung von wichtigen Aspekten wie z. B. von dem des Freiwilligkeitsprinzips, der Gruppenorientierung oder der Authentizität wird es ermöglicht, sowohl atmosphärisch als auch rein sachlich die Voraussetzungen für optimale Herausforderungen (siehe Abb. 1) zu schaffen.

Alle Aufgabenstellungen mit offenem Ausgang, wie z. B. Open Space-, Improvisations- und Rollenspielaufgaben, alle Formen problemorientierten Lernens und Projektlernens [5] sind imstande, die Lernenden innerlich in Bewegung zu bringen.

Eine der berühmtesten zusammenfassenden Veranschaulichungen der Erlebnispädagogik, die sogenannte E-Kette schließt alle Fakten, Begriffe in sich mit hinein, die das Wesen, das Funktionieren der Erlebnispädagogik in ihrem Zusammenhang abbilden.

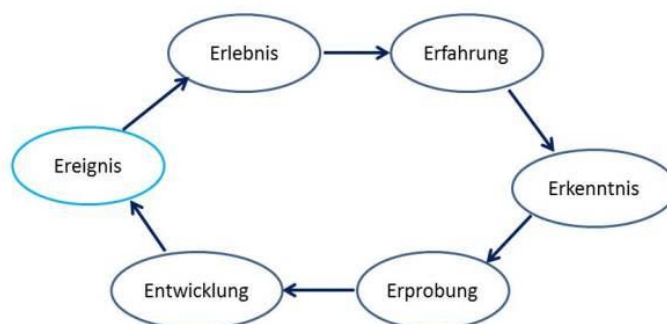


Abb. 2: E-Kette [6]

Wie im Unterricht aus einem Ereignis durch hautnahe Erfahrung ein Erlebnis werden kann, das aufgrund von mehrfachen Erprobungen zu weiteren Erkenntnissen und dadurch notwendigerweise zu Entwicklung führen kann, ist eine aufregende, schwere, aber wunderschöne pädagogische Attraktion. Es ist schwer, den engen Pfad zu treffen, die Lernenden auf ihrem Weg in einer Coach-Funktion zu begleiten und zwischen Führung und Respektieren der einzelnen Lernindividuen zu balancieren.

„Als „gut“ lässt sich eine Autorität bezeichnen, die sich infrage stellen lässt. Sie muss versuchen, zwischen der Anerkennung von Eigenständigkeit des Gegenübers und dem Führen eine Balance herzustellen.“ [9]

## **Praxis der Erlebnispädagogik im Fremdsprachenunterricht**

### **Ganzheitliches Lernen**

Eine Sprache zu lernen ist sehr spannend. Im Vergleich zu den allgemeinen Fächern geht es hier stark über das Individuum selbst: man wird provoziert, sich über die eigenen Wünsche, Bedürfnisse, Abneigungen etc. zu äußern. Es dreht sich alles darum, sowohl in Schrift als auch in Rede der Zielsprache entsprechend authentisch zu kommunizieren. Dabei ist es unerlässlich, der Kultur, den Emotionen, der bildlichen Ausdrucksweise nahe zu kommen.

Aufgabentypen, wo das Kognitive, das Faktenmäßige auf das Aktionale und Emotionale bezogen wird, tragen hervorragend dazu bei, sich wahrhaftig zu offenbaren. Geht man bei-



spielsweise davon aus, den Lernenden im Allgemeinen den adäquaten Wortschatz zu einem bestimmten Thema beizubringen, ist es angebracht, sie körperlich auch zu bewegen. Die ganze Unterrichtsstunde am Tisch mit konzentrierter Aufmerksamkeit auf das Einbüffeln des Lexikalen zu verbringen, macht einen schlaff und unmotiviert. Der Schulunterricht ist oft vorwiegend reproduktiv orientiert und kopfbetont, was sehr leicht zu Schulverdruss und Müdigkeit führt. Die Aufforderung, aufzustehen, im Klassenzimmer herumzugehen und einander zu befragen, dabei Notizen zu machen, Vergleiche und Parallelen aufzustellen und über die Ergebnisse zu berichten, bringen an und für sich Leben in den Raum. Werden klassische Aufgabenformen (Zuordnungsübungen, Lückentexte usw.) ganz wenig mit dramenpädagogischen Elementen („mach eine Bewegung, die anderen raten, was gemeint ist“) verbunden, kann sich der emotionale Bereich („was steht dir nahe“ / magst du das oder nicht – warum?“) auch öffnen:

**1 LUST AUF SPORT?**

**1 a. RÄTSEL** Sieh die Fotos an und hör zu.  
Welcher Sport ist das?

**b. Finde zu jedem Satz eine passende Sportart. Vergleiche zu zweit.**

A Diese Sportart kann man überall machen.  
B Das ist ein Mannschaftssport.  
C Bei dieser Sportart verbringt man viel Zeit in der Natur.  
D Diese Sportart macht man in einer Halle.  
E Bei diesem Sport muss man viel Kraft haben.  
F Zu dieser Sportart braucht man spezielle Schuhe und einen Helm.

**c. SPIEL** Welchen Sport möchtest du ausprobieren? Mach eine Bewegung.  
Die anderen raten, welcher Sport das ist.

**Das lernst du:**  
eine Sportart beschreiben  
über sportliche Leistungen sprechen  
eigene Ziele angeben

Abb. 3: Ganzheitliches Lernen [10]

Neu in der Methodologie ist die Methode des sogenannten emotionalen Sprechens: „Das Selbstbewusstsein von Jugendlichen ist nicht sehr groß, viele stellen sich selbst in Frage. So fürchten sich Jugendliche in der Pubertät oft davor, vor der Klassengemeinschaft zu sprechen, weil sie dies als peinlich empfinden und sich nicht blamieren wollen. In Klasse! sind die Aufgaben so gestaltet, dass die Lerner ein Sprecherlebnis haben, ohne sich bloßgestellt zu fühlen. Dazu tragen Übungen in kleinen Gruppen bei, Nachsprechen im Chor oder Flüssigkeitstraining. Bei Flüssigkeitsübungen ist das Sprachmaterial vorgegeben, sodass keine Fehler entstehen können. Die Lernenden üben und automatisieren so echtes emotionales Sprechen. Die Übungen sind also einfach und erfolgsorientiert.“ [14: 4]



**9** a Sag mal ... Emotionales Sprechen – Hörst die Sätze. Welches Adjektiv passt zu welchem Satz?  
zufrieden ♦ glücklich ♦ traurig ♦ wütend

b Arbeitet zu zweit. Sprecht abwechselnd die Sätze mit einem Gefühl aus 9a. Der Partner / die Partnerin rät das Gefühl.

1. Ich darf zu der Party gehen. 3. So viele Hausaufgaben! 5. Wir treffen uns vor der Schule.  
2. Es regnet schon wieder! 4. Am Samstag waren wir im Kino. 6. Wir schreiben heute einen Test.

1. ... 2. ...

... Du bist traurig.

Abb. 4: Emotionales Sprechen [11]

### Authentizität

Als Leitprinzip kann in diesem Bereich die Anwendungsbetontheit genannt werden. Im Mittelpunkt stehen die kommunikativen Formaspekte, d.h. der Zusammenhang zwischen Inhalt und Form. In den Lehrwerken des kommunikativen Ansatzes werden daher die Strukturen nur in ihrer Funktion gezeigt, alles kommt auf die authentische Kommunikation an. Dieses Bestreben wird von so vielen authentischen Medienformen, d. h. von Hörtexten, Clips und Filmen unterstützt wie nur möglich. Von authentischem Hörmaterial kann nie genug sein – Hörverstehen ist die Fertigkeit, die sich am schwersten entwickeln lässt. Bei der Authentizität ist ausschlaggebend, dass der Themen- und Bildbereich dem Interesse der Zielgruppe entspricht, andererseits soll er von Gleichaltrigen vorgesprochen oder eben vorgetragen werden.

### Projektlernen

Gruppenorientierung, Kooperation ist eine der wichtigsten Kompetenzen des 21. Jahrhunderts. Nicht nur der Sinn für das Soziale, für das Gemeinschaftliche wird durch Aufgabenformen u.a. auch im Fremdsprachenunterricht dadurch gestärkt, sondern es ist eine Möglichkeit zugleich, sich selbst, die eigenen Stärken und Schwächen auch besser kennenzulernen. Projekte sind ein guter Anlass dafür, zu demonstrieren, dass die gemeinsame Leistung besonders attraktiv ist und im erweiterten und optimalen Sinne zu einer reflektierten Verantwortungsübernahme auch im sozialen Bereich führen kann. Projektaufgaben dienen hervorragend dazu, die Selbstregulierung einer kleinen Gemeinschaft zu unterstützen.

Michl bringt in seinem Buch eine Szene aus dem Film „Der Club der toten Dichter“, um dadurch die eben genannte Rolle des modernen Pädagogen zu veranschaulichen: „Dieses Bild steht für mindestens zwei Aufgaben modernen pädagogischen Handelns: Räume erschließen und Gemeinschaft ermöglichen. Nachdem es ein Auftrag des Pädagogen ist, sich überflüssig zu machen, ist es auch seine Aufgabe, pädagogische Freiräume – also Räume ohne Pädagogen zu schaffen –, um die Bildung von Kinderspielgruppen und Peer-Groups zu fördern. Deren Beitrag zu Erziehung und Sozialisation wird häufig unterschätzt bzw. ist in Vergessenheit geraten.“ [7: 37]

**13 PROJEKT** Was habt ihr vor? Malt eure Hand und schreibt eure Pläne und Ziele hinein. Macht eine Ausstellung in der Klasse.

Abb. 5: Projektlernen [10]

### Improvisation

Die Tätigkeit des Improvisierens hat einen starken Erlebnischarakter und hängt eng mit der Spontaneität zusammen. Alles, was ein wenig von eingeübten Schemen abweicht, öffnet den Raum für neue Möglichkeiten, für den Fortschritt und für die Entwicklung, angefangen von banalen alltäglichen Beschäftigungen wie das Kochen ohne Kochrezept über schwerwiegendere Herausforderungen hinaus bis zu Lernmethoden in der Fertigungsförderung im Sprachunterricht.

„Es ist daher unabdingbar, dass die Schülerinnen und Schüler den Fremdsprachenunterricht im Rahmen von Improvisationen als das andere erfahren können: als spontanes, angstfreies und kommunikativ-experimentelles Handeln in einer emotionalen Sicherheit vermittelnden Atmosphäre, das Vertrauen schafft, da man sich auch einmal zurücknehmen kann ohne Sanktionen befürchten zu müssen, und das einfach Freude bereitet und die Zweifel am eigenen Können vermindert, weil es bedeutet, nicht unmittelbar auf die nächste Klassenarbeit, Klausur oder Zeugnisnote hinarbeiten zu müssen, sondern aus sich herausgehen zu können, seine fremdsprachlichen Fähigkeiten kennenzulernen und zu erproben.“ [15: 126]

Um improvisieren zu können, soll man aus der Komfortzone heraustreten (siehe Abb. 6). Damit werden optimale Voraussetzungen für die Lernzone geschaffen.

**5 SPRECHORCHESTER** Hört mehrmals und spricht im Rhythmus mit.  
1.5 Achtet auf die Satzakkente. Variiert dann mit anderen Instrumenten.

Rock, Pop, **Klas**sik. Rock, Pop, **Klas**sik. ...  
A Ich mag gern **Mu**sik und ich mag es **lau**t.  
Darum hör ich **Trom**pete und ich hör sie **lau**t.  
B Deshalb spiel ich **Schlag**zeug und ich spiel es **lau**t.  
C Ich mag gern **Mu**sik und ich mag es **leise**.  
Darum hör ich **Gei**ge und ich hör sie **leise**.  
D Darum spiel ich **Gei**ge und ich spiel sie **leise**.  
E Ich mag gern **Mu**sik und ich mag es ganz **tief**.  
Darum hör ich **Bass** und der klingt ganz **tief**.  
F Darum spiel ich **Bass** und der klingt ganz **tief**.  
Rock, Pop, **Klas**sik. Rock, Pop, **Klas**sik. ...



Abb. 6: Improvisation [10]

### Gruppenorientierung

Alle Aufgabentypen, denen das produktive Kommunizieren und die Zusammenarbeit zugrunde liegen, fördern auf eine komplexe Art und Weise nicht nur die sprachlichen Fertigkeiten der Lernenden, sondern schaffen auch spielerisch die Voraussetzungen für eine positive und kompetente Attitüde bezüglich zwischenmenschlicher Relationen. „Methodenkompetenz, Kommunikationskompetenz und Teamkompetenz sind zentrale Voraussetzungen für eigenverantwortliches Arbeiten, das durch den Einsatz von Gruppenarbeitsphasen geübt werden soll. Die SchülerInnen erarbeiten sich Wissen in Eigenständigkeit und Selbstorganisation, wenden das Gelernte kommunikativ an und trainieren dabei soziale Fähigkeiten wie Teamfähigkeit, Toleranz und Rücksichtnahme auf andere. Darüber hinaus wird durch das kooperative und kommunikative Lernen in Gruppen die Demokratiekompetenz der einzelnen SchülerInnen ebenfalls gefördert: Die SchülerInnen werden auf das demokratische Gemeinwesen vorbereitet, das mit der Bereitschaft und Fähigkeiten der Menschen, sich in sozialen Gruppen konstruktiv zu betätigen, Verantwortung zu übernehmen oder gemeinsam nach Problemlösungen zu suchen, steht und fällt. Gruppenarbeiten zielen auf Kritikfähigkeit, Urteilsfähigkeit,

Argumentationsvermögen, Selbstständigkeit und konstruktive Zusammenarbeit, die alle in der Demokratiekompetenz zusammengefasst werden können“ [16].

**15 SPIEL** Bringt Musik mit und spielt sie vor. Die anderen kommentieren sie.  
Ihr könnt auch eine Hitliste erstellen.

- Die Musik gefällt mir ganz gut, aber der Sänger ...
- Die Musik klingt schön, aber der Text gefällt mir nicht besonders.
- Ich finde die Musik zu laut / zu ...
- Mir gefällt besonders der schnelle Rhythmus ...
- Die Musik klingt ähnlich wie ...

*Abb. 7: Gruppenorientierung [10]*

### Rollenspiel

Handlungsorientiertes und erlebniszentriertes Sprachlernen ist unvorstellbar ohne Rollenspielaufgaben. Hier geht es nicht einfach darum, realitätsnah bestimmte Szenarien rollenmäßig aufgeteilt nachzuahmen, sondern von der Abbildung bestimmter Einstellungen, Ansichten und Lebenswirklichkeiten ausgehend das Gespielte auch auf einer bewusst-reflektierter Ebene in den Dienst der Selbstentwicklung zu stellen. In diesem Sinne ist es angebracht, das Rollenspiel mit bestimmten Techniken zu bereichern, wie z. B. mit der Technik des Feedbacks, des „Reflecting Teams“, des Brainstormings usw.



e Spielt zu zweit die Situationen auf den Fotos in 4d. Macht Komplimente und reagiert darauf.

*Abb. 8: Rollenspiel [12]*

### Problemorientiertes Lernen

Wie vorher öfters genannt, herausfordernde Aufgabenstellungen bereiten den Weg für die Entwicklung des Einzelnen am besten vor. Aufgaben, die auf die selbstständige Bearbeitung von bestimmten Fragestellungen ausgerichtet sind, regen die Lernenden dazu an, selbstbestimmend die Antwort zu entdecken, ein Thema oder einen Themenkreis zu zerlegen, die Informationsquellen zu recherchieren, die Ergebnisse abzuwägen. Natürlich trägt diese Form nachhaltig auch dazu bei, den Selbstwert durch das Gefühl „ich habe es gemacht“ zu steigern, und darauf im späteren motivierend als Kraftquelle zurückzugreifen.

DSD I  
online  
3

**f** Recherchiere die Informationen auf dem Stichwortzettel in 2e genauer im Internet, übe und halte dann eine Präsentation wie in 2c. **oder** Wähle ein eigenes Thema, recherchiere Informationen, erstelle einen Stichwortzettel, übe und halte eine Präsentation.

**Ein Thema präsentieren**

Ich spreche heute über das Thema ... / Ich möchte heute ... vorstellen.  
Ich habe das Thema gewählt, weil ...  
Ich finde/denke, dass ... / Meiner Meinung nach ...  
Zum Schluss möchte ich ...

In der DSD I Prüfung hast du 4 Minuten Zeit für die Präsentation. Du wählst das Thema vorher mit deinem Lehrer / deiner Lehrerin. Du darfst Materialien wie z. B. Plakate, Bilder, eine Powerpoint-Präsentation und einen Stichwortzettel benutzen. Danach antwortest du auf Fragen zum Thema.



Abb. 9: Problemorientiertes Lernen [11]

www



Mehr Informationen zu Schülerwettbewerben.

**Sammelt Informationen über Wettbewerbe und Institutionen aus dem In- und Ausland, die für das Thema „Schule und Schülerjobs“ interessant sind, und stell sie in der Klasse vor. Ihr könnt dazu die Vorlage „Porträt“ im Anhang verwenden.**

Beispiele aus dem deutschsprachigen Bereich: Bundeswettbewerb Fremdsprachen – Jugend forscht – DIXI Kinderliteraturpreis – Sprach- und Kulturwettbewerb – Lernfilm Festival – Creativa Wettbewerb – Agentur für Arbeit – Schülerpraktikum.de – Talente-Praktika – Ferienjob.ch

Abb. 10: Problemorientiertes Lernen [12]

### Freiwilligkeitsprinzip

Die Teilnahme an bestimmten Aufgaben darf keinem aufgezwungen werden. Die Freiheit, zwischen Aufgaben und Aufgabentypen je nach Motivation und Wagnisbereitschaft wählen zu können, unterstützt erheblich den Sinn für Autonomie und die Selbstsicherheit der Lernenden. Es ist eine Herausforderung, aber zugleich auch eine schöne pädagogische Aufgabe der Erlebnispädagogen, die Lernenden zu ermutigen und anzuspornen, sich in die Lernsituation zu wagen.

10

**Freie Wahl – A, B oder C?**

**A** Spielt zu zweit und bildet denn-Sätze.

Sofia ist glücklich, ...

... denn sie bekommt jetzt mehr Taschengeld. Ich will ...

**B** Schreibt einen Text über euren Freund / eure Freundin.

Meine Freundin heißt Emilia. Sie ist sehr sportlich, sie macht Karate und spielt Fußball ...

**C** Pantomime – Spielt etwas vor. Die anderen raten und antworten im Perfekt.

Was habe ich gemacht?

Du hast ein Eis gegessen.

Abb. 11: Freiwilligkeitsprinzip [11]

6

a Lest und hört den Dialog. Wie endet das Gespräch?  
Sammelt Ideen.  oder  Schreib den Dialog zu Ende.



- Hallo Lars, hier ist Henri.
  - Ich will dich noch etwas fragen: Gehst du auf die Party von Marie?
  - Ach, Marie ist total nett. Und Kim und Lukas kommen auch. Los, komm mit!
  - Echt? Ich finde ihn cool. Ich sehe ihn jeden Tag beim Fußball.
  - Was ist los? Du bist immer allein. Nur ich bin dein Freund. Marie lädt dich ein und was machst du???
- Hi Henri.
  - Ja ... hm ...ich habe auch eine Einladung, aber ich kenne sie gar nicht so gut.
  - Lukas kommt auch? Ich finde ihn total langweilig.
  - Ja? ... Ach, du, am Samstag ... ich kann nicht, ich habe keine Zeit ...

Abb. 12: Freiwilligkeitsprinzip [11]

### Abschließende Gedanken

Die erlebnispädagogische Sichtweise ist eine richtig effektive Grundlage für das bewusste, handlungsorientierte Lernen im Bereich Sprachunterricht. Ihre Methoden sind nicht nur für die Fertigungsförderung der Lernenden geeignet, durch ihre Anwendung wird in einem breiteren Kontext auch ein Beitrag sowohl zur individuellen, als auch zur sozialen Persönlichkeitsentwicklung geleistet.

Erlebnisse sind prägend. Die Erlebnisse in den Dienst der Lernerfahrungen zu stellen ist ein bunter Weg für alle Teilnehmenden des Lernprozesses. Wie die angeführten Beispiele zeigen, bauen die modernen Lehrwerke die Prinzipien der Erlebnispädagogik in ihre Konzeption mit dem Ziel hinein, die Lernerfahrungen lange nachwirken zu lassen, damit sie erfolgreich in alltägliche Situationen auch übertragen werden können. Es ist zugleich hervorzuheben, dass sich der Moment des Erlebnisses nicht auf eine bestimmte Bildungsstufe – etwa auf die Grundschule – beschränkt. Wie es einige Versuche aus dem Bereich der hochschulischen Lehrerbildung zeigen, durch den explorativen Zugang z.B. zu den sog. Lernerkorpora ist die Erlebnispädagogik auch auf dieser höheren Stufe anwesend [17] und lässt sich optimal in den Unterrichtsprozess integrieren. Somit eröffnet sich eine weitere Perspektive, die im vorliegenden Beitrag behandelte Problematik in der Zukunft mit besonderem Blick auf die Deutschlehrerbildung zu erarbeiten.

### LITERATUR

- [1] MICHL, Werner: *Lernen in Bewegung*. In: Weiterbildung 2013/2. S. 28-29. (Heruntergeladen am 8. 07. 2021).
- [2] HAHN, Kurt: *Reform mit Augenmaß*. Stuttgart: Klett-Cotta Verlag, 1998. S. S. 283. ISBN 978-3-947502-85-1
- [3] <https://www.drudel11.ch/ueber-uns/erlebnispaedagogik/> (Heruntergeladen am 18. 07. 2021).
- [4] SCHWIERSCH, Kraus: *Die Sprache der Berge*. Alling: Dr. Jürgen Sandmann Verlag, 1996. S.72 ISBN 13: 9783929221312



- [5] MICHL, Werner: *Verwilderungswünsche, Abenteuerlust und Grenzerfahrungen - Anmerkungen zu Kurt Hahns Begriff der Erlebnistherapie*. In: Spektrum Freizeit 30, 2006. S. 83-91. ISSN:1430-6360
- [6] ABSTREITER, Roland, ZWERGER, Rafaela, ZWERGER, Reinhard: *Außen handeln - Innen schauen: Systemische Prozessbegleitung in der Erlebnispädagogik*. Augsburg: ZIEL - Zentrum für interdisziplinäres erfahrungsorientiertes Lernen, 2017. S. 144. ISBN-13 978-3944708669
- [7] MICHL, Werner: *Erlebnispädagogik*. München: Ernst Reinhardt Verlag, 2020. ISBN 978-3-497-02773-6
- [8] MICHL, Werner, HECKMAIR, Berndt: *Erleben und Lernen – Einführung in die Erlebnispädagogik*. 5. Aufl., München, Basel: Ernst Reinhardt Verlag 2004. S. 102, 174. ISBN 978-3-497-02825-2
- [9] Wie männlich ist Autorität? Ein Interview mit Gastreferentin Prof. Dr. Hilge Landweer (FU Berlin). <https://www.phil.fau.de/2020/10/29/wie-maennlich-ist-autoritaet-ein-interview-mit-gastreferentin-prof-dr-hilge-landweer-fu-berlin/> (Heruntergeladen am 20. 07. 2021).
- [10] SWERLOWA, Olga: *Die Deutschprofis B1. Kursbuch mit Audios und Clips online*. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen GmbH, 2015. ISBN 978-3-12-676490-2
- [11] FLEER; KOITHAN, SCHWIEGER; SIEBER: *Klasse! A2 Deutsch für Jugendliche. Kursbuch mit Audios und Videos online*. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen GmbH, 2019. ISBN 978-3-12-607131-4
- [12] KOITHAN; SCHMITZ; SIEBER; SONNTAG: *Aspekte junior B1+* Stuttgart: Ernst Klett Sprachen GmbH, 2017. ISBN 978-3-12-605250-4
- [13] FURRER, Max: *Johann Heinrich Pestalozzi - Kritische Ausgabe sämtlicher Werke und Briefe" auf CD-ROM*. In: *Beiträge zur Lehrerbildung* 15 1997. S. 403-409. [https://www.pedocs.de/volltexte/2017/13367/pdf/BZL\\_1997\\_3\\_403\\_409.pdf](https://www.pedocs.de/volltexte/2017/13367/pdf/BZL_1997_3_403_409.pdf) (Heruntergeladen am 14. 07. 2021).
- [14] FRÖHLICH, Brigitta: *Klasse! A1 Deutsch für Jugendliche. Lehrerhandbuch*. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen GmbH, 2020. ISBN 978-3-12-607119-2
- [15] KURTZ, Jürgen: *Improvisierendes Sprechen im Fremdsprachenunterricht. Eine Untersuchung zur Entwicklung spontansprachlicher Handlungskompetenz in der Zielsprache*. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 2001. ISBN-103823353136
- [16] <http://methodenpool.uni-koeln.de/> (Heruntergeladen am 7. 08. 2021).
- [17] MÉSZÁROS, Attila: *Mehr Diskurs! Ein Plädoyer für die Integration der Diskurslinguistik in den DaF-Unterricht*. In: Roman Kvapil (ed.), *Cudzí jazyky v premenách času 9. Recenzovaný zborník príspevkov z medzinárodnej vedeckej konferencie*. Bratislava: Ekonóm, 2019. S. 75-86 [CD-ROM]. ISBN 978-80-225-4614-0.

## EGY ZENEPEDAGÓGIAI ALKOTÓMŰHELLYÉ VÁLT BUDAPESTI MAGÁNZENEISKOLA PORTRÉJA A XX. SZÁZAD ELEJÉN

RÉTI Tamás<sup>1</sup>

### ABSTRACT

Ernő Fodor's private music school, founded in 1903, had a significant impact on similar music education institutions of the period, as the introduction and testing of innovative educational methods and music pedagogical innovations, as well as the high professionalism of the music teachers employed at the institution[1], contributed to the realisation of the foundations of professional music education and music pedagogical thinking in Hungary[2]. The success of the music education institution, which originally started as an academic preparatory course, is nowadays proven by the 118 active years of teaching, in which the pedagogical values born here are linked to the names of outstanding teachers[3], and the success of the pedagogical thinking created in the spirit of the institution is attested by the long list of outstanding students who have chosen to attend the school.[4][5]

### KEYWORDS

music education, music schools, music history, music pedagogy

### BEVEZETŐ

E történeti feltáró tanulmány központi célja, hogy primer források alapján - elsősorban a Fodor zeneiskola 1904–1943 között megjelent évkönyveire alapozva - adatokat gyűjtsön össze és rendszerezzen *Fodor Ernő Államilag Képesített Okleveles Zenetanár Vezetése Alatt Álló Akadémiai Előkészítő Tanfolyam Zeneiskolája* alapításával és gyakorlati működtetésével kapcsolatban. Ezen kívül hozzájárul ahhoz, hogy megismertesse és rekonstruálja azokat a gyakorlati zenetanári munka során bevezetett újításokat, továbbá sz tematikusan használt pedagógiai eszközöket és módszereket, amik a XX. század elején a hazai zenei nevelés gyakorlatában előremutató jelleggel kerültek alkalmazásra és kipróbálásra.

A kutatás elsődleges forrását képezi Fodor Gyula (1928) *Emlékkönyv a Fodor - zeneiskola huszonöt éves jubileuma alkalmából: 1903-1928* szerkesztésében megjelent emlékkönyv, ami az intézményi évkönyveken kívül számos többletforrást biztosít az iskola szervezeti céljairól, kapcsolatrendszeréről és működéséről a vizsgálat számára. További primer forrásként a kutatás teljessé tételéhez hozzájárul Fodor Ernő (1913) szerkesztésében *A Fodor Zeneiskola Jubiláris Évkönyve*.

A témához kapcsolódó szakirodalomként említhetjük meg Veszprémi Lili (1976) *Zongoraoktatásunk története* összefoglaló munkáját, amiben a szerző nemcsak a XIX. és XX. század hazai sajátos zeneoktatási intézménytípusokneveléstörténeti és zenetörténeti kapcsolódási pontjainak vizsgálatára vállalkozott, hanem kitért az adott korban keletkezett módszertani munkák és zongoraiskolák jellegzetességeinek bemutatására is. Ezen kívül a hangszeriskolák szerzőinek sajátos zenepedagógiai gondolkodását és nézeteit ismerteti a szerző.

---

<sup>1</sup>Réti Tamás, Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Neveléstudományi Doktori Iskola, retitamas82@gmail.com



Jelen tanulmány főbb részeit képezi a XX. század kulturális életének és a zenei nevelés szerepének rövid áttekintése. A kulturális és zeneoktatási helyzetkép vizsgálódása után megismerkedhetünk az alapító zenetanár, Fodor Ernő karakterével. Ezt követően a kutatásunk központi témája, Fodor munkájának esszenciális elemei kerülnek bemutatásra. A kutatás során nem korlátozódtunk az évkönyvekben megjelent információkra, hanem lényegesnek tartottuk megvizsgálni a korabeli napilapok és zenei folyóiratok szakmai beszámolóit is, amik igazolják az intézmény meghatározó közművelődési szerepet betöltő jellegét.

## TÁRSADALMI ÉS KULTURÁLIS ÉLET BUDAPESTEN A XIX. ÉS XX. SZÁZAD FORDULÓJÁN

A XIX. század végére Budapest a gazdasági növekedés és társadalmi változások hatására valódi európai metropolisszá válhatott. A lakók száma 1869 és 1900 között 270.685 főről 732.322-re emelkedett. [6] A főváros infrastrukturális működtetésben óriási átalakulás történt: modernizálódott a közigazgatás, kiépítésre került a közműrendszer, komplex közlekedési hálózat létesült, az ipari létesítmények építése hozzájárult a termelés föllendüléséhez. [7]. Budapest architektúráis virágzása hatalmas méretű építkezésekben nyilvánult meg, amik méltó díszéivé váltak a fővárosnak<sup>2</sup>.

A XX. század elejére a népességnövekedésnek köszönhetően gyarapodott a tanulók létszáma, ami új iskolák alapítását igényelte. A magasabb diáklétszám ellátására elkezdődött a régi iskolaépületek felújítása és bővítése, továbbá új tantermek létrehozása, amit a magasabb költségvetési források is biztosítottak. [7] Ezen kívül a fővárosi vezetők a tantermek berendezésére is gondot fordítottak, amit az oktatáshoz szükséges modern szemléltető eszközök készítésének támogatásával valósítottak meg. [8]

A Magyar Királyi Statisztikai Évkönyv 1904-es kiadásának adatai alapján [6] a fővárosban tizenegy bejegyzett zeneiskola működött<sup>3</sup>, majd az egyre nagyobb igények kielégítésére országos és fővárosi szinten is fokozatosan bővülte sajátos oktatási intézménytípusok száma. [9] Az elismerésre méltó kulturális zenei életre nagy hatással volt az Operaház, ami országon kívül is kiemelkedőnek számított. [10] Ezen kívül az 1875-ben alapított Országos Magyar Királyi Zeneakadémia biztosította a legmagasabb szintű zenei képzést és tette lehetővé számos kiváló pedagógus<sup>4</sup> megnyerésével a zenei tehetséggondozás legmagasabb szintű gondozását, továbbá új tanszakok<sup>5</sup> és tanfolyamok indításával egyre átfogóbb és magasabb színvonalú képzést biztosított. [11] Szendy Árpád<sup>6</sup> és Thomán István<sup>7</sup> osztályában nevelkedett számos kiemelkedő zongorista, akik egyaránt hosszú távon biztosították a következő nemzedékek művészi és tanári utánpótlását. [12]

---

<sup>2</sup>Bazilika (1905-re készült el), Halászbástya (1902-re készült el), Országház (1883–1902), Gresham-palota (1905–1907), Gellért Szálló (1909–1918), Zeneakadémia (1904–1907) etc.

<sup>3</sup>Nemzeti Zenede 1840, Budai Zeneakadémia 1867, Siposs-féle Zeneakadémia 1874, Országos Magyar Királyi Zeneakadémia 1875, Budapesti Zenekedvelők Egyletének Zeneiskolája 1883, Magyar Zeneiskola 1886, Budapesti Zeneiskola 1896, III. kerületi Zenekonzervatórium 1897, Krausz-féle zeneiskola 1898, Sztojanovits-féle Mintazeneiskola 1899, Budavári Zeneiskola 1903

<sup>4</sup>1889-ben Bloch József; 1882/1883-ban Koessler János, Hubay Jenő; 1887-ben Thomán István; 1889/1890-ben Popper Dávid; 1887-ben Chován Kálmán; 1889/1890-ben Szendy Árpád; 1878/1879-ben Gobbi Henrik; 1907-ben Bartók Béla, Kodály Zoltán; 1916-ban Dohnányi Ernő

<sup>5</sup>1882/1883 orgona, magánének, karének; 1883/1884 hegedű; 1885/1886 gordonka; 1894/1895 oboa, kürt, hárfa; 1895/1896 középiskolai énektanítói tanfolyam; 1896/1897 fagott; 1897/1898 cimbalom, harsona, trombita

<sup>6</sup>Szendy Árpád növendékei: Fodor Ernő, Földessyné Hermann Lula, Kabos Ilonka, Nagy Géza, Senn Irén, Varró Margit etc.

<sup>7</sup>Thomán István növendékei: Dohnányi Ernő, Bartók Béla, Keéri Szántó Imre, Székely Arnold etc.

## A HAZAI ZENEOKTATÁS DILEMMÁI

A XIX. század végére a kulturális élet különböző területein a progresszív elmozdulás vált jellemzővé, azonban a hazai zeneoktatási intézmények színvonalában, illetve a magánzenetanárként zenei képzést biztosítók felkészültségében egyre markánsabb különbségek mutatkoztak. A szakadékot tovább mélyítette, hogy „*vannak államilag képezett s államilag nem képezett zenetanárok*” [13] s tovább rontott a helyzeten az, hogy idősebb oktatók, akik „*nem tanulták a tanítás művészetét, egyszerűen felcsaptak tanárnak.*” [14] Szakmai körökben egyre többen foglalkoztak a zeneoktatás minőségi heterogenitásának eredetéről, aminek keletkezését Harrach<sup>8</sup> (1896) és Sztojanovits<sup>9</sup> (1906) tíz év különbséggel egyaránt azzal magyarázta, hogy a magyar zeneoktatási intézményrendszerben a Magyar Országos Királyi Zeneakadémia az egyedüli államilag felügyelt professzionális képzést biztosító zenei intézmény és a „*többi zeneiskolával az állam mit sem törődik.*” [15] A kor bevált gyakorlata alapján „*ha valaki zeneiskolát akar nyitni, egyszerűen bejelenti az illető hatóságnál, kivetik az adóját és kiteszi a tábláját.*” [16] A helyzetet tovább rontotta, hogy az iskolák „*[...] teljesen eltérő tanrendszert követnek, nincs egyöntetűség sem a tantárgyakban, sem a tananyagban, sem az osztályrendszerben*” [16], továbbá hivatalos minisztériumi engedéllyel bármilyen felsőbb ellenőrzési szerv vizsgálata nélkül bizonyítványokat is kiadhattak és „*az országban működő zenetanárok kilenczted része is állami képezés híján van.*” [13] A Magyar Országos Királyi Zeneakadémia által kiadott és kontrollált tanterveket és kijelölt ismeretanyagot csekély zenetanár alkalmazta, ennek következtében a zeneakadémiára felvételt nyert növendékek gyakran szembesültek azzal, hogy „*[...] éveken át kénytelenek pótolni mulasztásaikat és kiegészíteni zenei, tanulmányaikat, ha állami képezést óhajtanak nyerni.*” [16] Harrach (1896) és Sztojanovits (1906) felkiáltása egyaránt a magyar professzionista zeneoktatás érdekében történt, amit csak az egységes tantervi háló alkalmazásával, a zeneiskolai osztálynak kijelölt strukturált tananyag felhasználásával, ezen felül szakképzett zenetanárok foglalkoztatásával tartottak elképzelhetőnek. Az 1. táblázat Harrach zeneiskolai szervezést segítő iránymutatását tartalmazza, ami három fokozatba sorolja a zenei képzést és a különböző fokozatoknál látható a zeneiskolai és zeneakadémiai szintek ekvivalenciája is. [16]

### 1. Táblázat Harrach zeneoktatás szervezési elképzelése

	<b>Zeneiskolai szint</b>	<b>Zeneakadémiai szint</b>
<b>1. fokozat:</b>	alsófokú v. elemi zeneiskola	zeneakadémiai gyakorló iskolai szint
<b>2. fokozat:</b>	zenei középiskola v. középfokú zeneiskola	akadémiai előkészítő tanfolyam
<b>3. fokozat:</b>	művészi és pedagógiai képzés, ami kizárólag a zeneakadémián teljesíthető	művészi és pedagógiai képzés

## FODOR ERNŐ (1878–1944) - ZENEISKOLÁT ALAPÍTÓ ZENETANÁR

Fodor Ernő neve mára, mint magánember csaknem a feledés teljes homályába merült, azonban életművel, vagyis zeneiskolájával azonosítvamár sokak számára ismerősen csenghet.

A hatvanhat évet élt zenepedagógus többgyermekes család gyermekeként - 1878-ban egy Fejér megyei kis településen - Csabdin született. Zene iránti érzékenysége hamar megnyilvánult,

<sup>8</sup>Harrach József (1849–1899) zenei író, pedagógus

<sup>9</sup>Sztojanovits Jenő (1864–1919) zeneszerző, zenepedagógus, karnagy

emellett abszolút hallással rendelkezett. Zenei tanulmányait a Nemzeti Zenedében, majd a Magyar Országos Királyi Zeneakadémián végezte. A zeneakadémiai éveit a tudás iránti vágy jellemezte, ugyanis a Szendy Árpád zongora osztályában végzett tanulmányokon kívül, Koessler Jánosnál<sup>10</sup> zeneszerzés stúdiumot hallgatott, továbbá orgona, klarinét és hegedű tanulmányokat is folytatott, majd a középiskolai énektanító évfolyamot is abszolválta. [17][18] Az ereje teljében lévő leendő zongoraművész már zeneakadémiai évei alatt is megmutatta előadói képességét, ugyanis a kiváló tenorista Perotti Gyula<sup>11</sup> zongorakísérőjeként és Földessy Arnold<sup>12</sup> kamarazene partnereként<sup>13</sup> több alkalommal is fellépett hazai és külföldi koncerttermek színpadán<sup>14</sup>. A korabeli újságok beszámolóirendre méltatták Fodor közreműködését: „Fodor Ernő azon zongoristák közé tartozik, kiknek kitűnő technikájával a finomság, az izléses érzés párosul.” [19] További elismerés olvasható a Pesti Hírlap 1899. júliusi számában: „szép technikájával, valamint az ének-számok kíséretével méltán érdemli ki a közönség elismerését.” [20] 1902-ben elnyerte a Volkmann ösztöndíjat és megszerezte a zeneakadémia zongoratanári oklevelét.

Fodor kiváló zenei kvalitása mellett, pedagógiai érzéke is hamar megmutatkozott, ugyanis már az akadémiai évek alatt felismerte a magyar zeneoktatási rendszer elmaradásait. Ennek megszüntetésére egy komplex zenei képzést nyújtó iskolakoncepciót dolgozott ki, amihez a külföldi hangversenykörútjain látottakat is beépítette, ezen kívül alapul vette a berlini Stern és Klindworth-Scherwenka konzervatóriumok működési modelljeit. [21] A tanári képesítés megszerzése után a kiváló pedagógiai és zenei kompetenciákkal rendelkező fiatalembernek ugyan pénze nem volt, hogy terveit megvalósítsa, ezért egy vidéki kastélybanzenetanári munkát vállalt 400 korona fizetésért, ami már elegendő tőkét jelentett három szoba kibérléséhez az Andrássy út 40. szám alatt zeneiskolája megnyitásához. [17] Az első évfolyam tanárait<sup>15</sup> a zeneakadémián oklevelet szerettek közül kellő körültekintéssel és nagy gondossággal válogatta azok közül, „akiket emberi és zenei adottságuknál fogva a pályára alkalmasnak ítél meg.” [22]

A Zenei Szemle hasábjain kollégája, Fodor Gyula<sup>16</sup> (1918) a következőképpen rajzolja meg a negyvenéves zeneművész alakját: „[...] *udvarias, kissé ironikus és nem kevésbé rezervált fiatal ember a budapesti, sőt, a magyar zenei élet történetének egyik legkimagaslóbb alakja.*” [23] A zeneiskola legmeghatározóbb emberének erkölcsi tulajdonságai között az alaposság, becsületesség a meghatározó. Kadosa Pál az intézet tanára szerint „Fodor Ernő félelmetesen szigorú igazgató volt. Pontosnak, rendesnek, szorgalmasnak kellett lenni [...] a hanyag, vagy fejlődésre képtelen növendéket eltanácsolta.” [22] Fodor Ernő óriási munkabírását igazolja, hogy az adminisztrációs teendőkön kívül, mint a tanulók személyi és tanügyi adatai, napi szinten követte és egy személyben felügyelte a magas szintű oktatás megvalósulását. [23] 1944-ben bekövetkezett haláláig az általa vezetett „intézet érdeke volt az egyetlen szempont a cselekvéseiben és a dolgok megítélésében.” [23]

---

<sup>10</sup>Koessler János (1853–1926) zeneszerző, tanár

<sup>11</sup>Perotti Gyula (1841–1900) operaénekes (tenor)

<sup>12</sup>Földessy Arnold (1882–1940) gordonkaművész

<sup>13</sup> 1901. november 5. Budapest

<sup>14</sup> 1899. július 25. Marosvásárhely; 1899. július Szarvas, Szolnok, Gyulafehérvár, Pécs, Miskolc

<sup>15</sup>Zongora: Fodor Ernő, Chován Margit, Ormai Malvin, Cecelits Benő, dr. Várkonyi Béla; Hegedű: Berkovits Lajos, Kőszegi Sándor; Ének: Maleczky Bianka és Maleczky Vilmos; Zeneszerzést és zeneelmélet: Lavotta Rezső; Cimbalom: Kun László

<sup>16</sup>Fodor Gyula (1890-1948) zenekritikus, zenei író, szerkesztő

## FODOR ERNŐ ÁLLAMILAG KÉPESÍTETT OKLEVELES ZENETANÁR VEZETÉSE ALATT ÁLLÓ AKADÉMIAI ELŐKÉSZÍTŐ TANFOLYAM ZENEISKOLÁJÁNAK CÉLKITŰZÉSEI, JELENTŐSÉGE ÉS PEDAGÓGIAI ELVEI

Fodor Ernő elsődleges szándéka a zenei intézmény alapításával az, hogy „*az Országos Zeneakadémia mellett szükség lesz, szükség van egy zenei középiskolára.*” [23] Indoklását leginkább abban látta, hogy igény van egy olyan intézményre, ami előkészít, felkészít a magasabb szintű továbbtanulásra és a gyakorlatban is alkalmazza a zeneakadémia által elfogadott módszereket, tananyaggal kapcsolatos útmutatásokat és tantervi előírásokat. Egyedülálló elgondolása a zenei írók szemében merésznek tűnt, ugyanis a zenetanulás, csak a torna, szépírás és a rajz után következett. [24] Az alapító határozott elképzeléseit az intézmény nevében<sup>17</sup> is érzékeltette. A magánzeneiskola 1903 szeptemberében Budapest Terézvárosában az Andrassy út 40. szám alatt három helyiség használatával, 160 növendékkel, 11 zenetanárral kezdte el működését.

Fodor zeneiskolájának legfontosabb célkitűzése, hogy növendégeit a XX. század követelményeinek megfelelő, magas zenei képzésben részesítse, kizárólag az Országos Magyar Királyi Zeneakadémián oklevelet szerzett pedagógusok által. Az alkalmazott módszerek és tananyag tekintetében, pedig az Országos Magyar Királyi Zeneakadémiával ekvivalenst rendelte el. A magas színvonal biztosítása és megtartása miatt ragaszkodott ahhoz, hogy az intézménye alkalmazza és építse be a legmagasabb magyar zenei intézmény pedagógiai nézeteit és jó gyakorlatait. A beiratkozott tanulók számára kötelezően előírta, hogy zártkörű vizsgát kötelesek tenni az igazgató és a kijelölt vizsgabizottság előtt az adott osztály számára előírt tananyagból. [25] Az intézmény szigorú értékelési rendszert dolgozott ki, ami az „*Értesítő*”-ben visszajelzésül szolgált növendéknek, szülőnek és felkészítő tanárnak az adott évben való előrehaladásról. Az előre kidolgozott iskolai rendszabályok alapján „*az a növendék, ki az „Értesítő”-ben a főtanszakból elégtelen (5) osztályzatot nyer, az intézetből elbocsáttatik, az elégséges (4) osztályzatot érdemelt növendékek csakis a szülők kívánságára taníttatnak tovább az intézetben.*” [25]

Az indított tanfolyamok főtárgyai 1904-ben:

- a) zongora: 3 gyakorló osztály, 3 előkészítő osztály, 4 akadémiai osztály
- b) hegedű: 3 gyakorló osztály, 3 előkészítő osztály, 4 akadémiai osztály
- c) gordonka: 4 előkészítő osztály, 4 akadémiai osztály
- d) ének: 3 előkészítő osztály, 3 akadémiai osztály
- e) cimbalom: 3 előkészítő osztály, 3 akadémiai osztály
- f) zeneszerzés: 4 osztály
- g) hangszerelés és partitúraolvasás: 2 osztály

Melléktárgyak: zongora, zeneelmélet, kamarazene, zenetörténet, zenekari gyakorlat, karének  
Az 1907/1908-as tanévben a zongora és a hegedű tantervet felülvizsgálták és az Országos Magyar Királyi Zeneakadémiához igazítva elindították a kezdő növendékek számára az első gyakorló évet megelőző első elemi osztályt. [26]

Az iskolai rendszabályok alkotója felismerte, hogy a házi versenyek és nyilvános hangversenyek hozzájárulnak a színpadi állóképesség gyakorlásához, valamint növelik a motivációt, fejlesztik a koncentrációt, erősítik a felelősségtudatot, továbbá az egész személyiség fejlődéséhez hozzájárulnak. Minden tanévben kötelező a házi versenyen való részvétel, amit meghatározott szempontrendszer alapján értékelték. A zenetanulás sikeres előmeneteléhez elengedhetetlen a szisztematikus gyakorlás, amit a 15 év alatti tanulóknak vezetni kellett, sőt a szülők az aláírásukkal igazolták a gyakorlás teljesítését.

<sup>17</sup>FODOR ERNŐ államilag képesített okleveles zenetanár vezetése alatt ÁLLÓ ZENEISKOLA AKADÉMIAI ELŐKÉSZÍTŐ TANFOLYAM

Az új növendékek felvételi meghallgatás után kerültek az intézménybe, ahol zenei képességvizsgálat történt.

Az alapító igazgató egyedülálló pedagógiai felkészültségének és innovatív gondolkodásának köszönhetően különböző módokon próbált inspiráló környezetet biztosítani a zeneiskolájában tanító tanárok és az intézményt választó tanulók számára.

Pedagógiai ösztöndíjat hozott létre a zeneakadémia zongora tanárképzőt végzett kiváló hallgatói számára, ami 300 koronás pénzjutalommal járt. A díjat elsőként dr. Varróné Pikker Margit<sup>18</sup> nyerte el, majd - az iskola volt tanulói közül- Prahács Margit<sup>19</sup> 1917-ben és Szelényi István<sup>20</sup> 1926-ban.[27] Folyamatos reflexió jellemezte az oktató tevékenységet, aminek központi eleme az eredményesség és a színvonalas zeneoktatás biztosítása és megtartása volt. Ezért a csoportos oktatás létszámát 6 főről 4-re csökkentették fokozatos bevezetéssel az 1910–1911-es tanévtől kezdve. [27]

Közel hét évi működés után szükség volt az eddigi szervezeti szabályzatfelülvizsgálatára, aminek következtében némi változtatásokat kezdeményeztek a tantervben: a melléktárgy kötelezőségeket eltörölték az alacsonyabb évfolyamoknál. Ezen kívül dr. Kovács Sándor a zeneirodalom tárgy élményszerű tanítására és a zenetörténeti ismeretek gazdagítására kihelyezett órákat tartott a Nemzeti Múzeum régi hangszerekből álló gyűjteményében. [28]

Az 1914/1915-ös tanévtől a zongora tanszak akadémiai osztályú növendékeinek kötelező a Zeneakadémia vizsgabizottsága előtt beszámolót tenni, mert csak ebben az esetben kaphatnak oklevelet. Amennyiben nem teljesítik a meghallgatást, maradhatnak az intézet továbbképző osztályában. Ennek köszönhetően lehetővé vált a „*növendékek két csoportra való választása*” professzionista és csak a zeneszeretet miatt zenét tanulók képzése. [29]

A magyar zeneművek népszerűsítésére felhívás olvasható az 1915-ben kiadott évkönyvben „*Szeretessük meg növendékeinkkel a magyar szerzők műveit [...]*”. [30] Ettől az évtől kezdve a magyar szerzők és a kottakiadás, valamint a nemzeti kultúra támogatására gyakorlattá válik a kizárólag magyar szerzők műveiből összeállított tematikus hangversenyek szervezése. Az 1915/1916-os tanévben a zeneiskolában öt hangversenyt állítottak össze magyar zeneszerzők műveiből, aminek Fodor szerint több hozadéka is lehet: „*1. a magyar kották fogynak, 2. a kiadók hajlandóbbak lesznek kiadni magyar kompozíciókat, 3. a szerző, ha látja, hogy műveinek kiadása elé akadály nem gördül, sőt a komponálás is kifizetődik [...] nagyobb kedvvel, tehát többet és bizonyára jobban komponál ...*” [31]

Az 1919/1920-as tanév újításai között jelenik meg az önálló szolfézs tanszak létesítése, valamint a Dalcroze kurzusok<sup>21</sup> indítása és egy gyermekkar szervezésével. [32]

A tanulói létszám évről-évre fokozatosan nőtt<sup>22</sup>, azonban Fodor Ernő „*a megnagyobodott kezetek miatt, eredeti tervétől nem tért el.*” [23] 1925-ben Waldbauer Imre<sup>23</sup> vezetésével a kamarazene tanszak indítása nagy sikert aratott a hegedű és zongora főtanszacos tanulók körében. [33]

Fodor Ernő produktivitása nem ismert határokat, az 1930/1931-es tanévben a növendékek megtartása érdekében autójáratokat szervezett az iskolába a messziről utazó növendékek számára, ezen kívül elindította a „*színpadi korrepetáló és játék*” tanfolyamot, valamint szavaló és beszédművészeti tanfolyamokat is. Az idejében új hangszeres képzés, a szaxofon indításának is megteremtette a lehetőségét. [34] 1938/1939-ben Fodor Ernő javaslatot tesz a tanterv

---

<sup>18</sup>Varróné Pikker Margit (1881–1978) zenepedagógus, zongoratanár

<sup>19</sup>Prahács Margit (1893–1974) zenetörténész, zeneesztéta

<sup>20</sup>Szelényi István (1904–1972) zongoraművész, zeneszerző

<sup>21</sup>Az iskola tanára Freund Ernő 1915/1916-tól vezet az intézmény épületében Dalcroze tanfolyamoknak megfelelő kurzusokat (Ritmikus gimnasztika, hallásképzés, improvizálás)[40]

<sup>22</sup>1903/1904-ben 160 fő; 1906/1907-ben 570 fő; 1911/1912-ben 901 fő; 1912/1913-ban 929 fő

<sup>23</sup>Waldbauer Imre (1892–1953) hegedűművész

megújítására, aminek következtében, „*az első évfolyamokban magyar gyermekdalokra, népi témákra épült tanulmányok képezzék a tananyag gerincét.*”[35] Az intézmény képzési kínálata és struktúrája is bővíthetett a 1938/1939-es tanévben a jazz-zongora, harmonika szakok bevezetésével. [35] Az 1941-es tanévtől az intézmény az okleveles tanároknak megújító továbbképzések indításával, Székely Arnold<sup>24</sup> vezetésével *Zenepedagógiai továbbképző tanfolyamok* elnevezéssel támogatja új módszerek, zenepedagógiai gyakorlatok megismertetését. [36]

### **AZ ISKOLAI ÉVKÖNYVEK FUNKCIÓJA**

Az intézményi évkönyveket a második tanévtől Fodor Ernő saját maga rendkívüli alaposággal állította össze, így horizontális és vertikális képet adott az olvasóközönségnek - 40 kötet és 1 jubileumi kiadvány - a magyar zenepedagógia előrehaladásáról. Az évkönyvek szerkesztője valószínűleg tudatosan is több funkcióval állította össze a köteteket. Az intézmény működéséhez a legszorosabban kapcsolódott a pedagógiai funkció. Nyilvánosan tájékoztatta a szülőket az intézményben zajló pedagógiai szakmai munkáról: röviden bemutatta a tantestület tagjait; közzé tette a szervezet céljait; tájékoztatott az iskola működési szabályzatáról, ami kitért a felvételi meghallgatásokra, a beiratkozás adminisztratív teendőire, a tanintézményben fizetendő térítési díjakra, vagy esetleges tandíjmentességre, valamint a tanulmányokkal járó különböző kötelezettségekre is. Az évkönyv a tanév során tartott hangversenyek, növendékhangversenyek műsorát és szereplőinek névsorát, továbbá a házi versenyek eredményeit is magába foglalta. Ezen kívül hangsúlyos összekötő szerepet is betöltött a tanulók, szülők és iskola között, ugyanis nyilvánosan megjelent a tanuló neve az adott tanévben elért eredménnyel a kötetek megfelelő hasábjain.

Minden egyes kiadvány statisztikai mutatókat is tartalmaz a növendéklétszám alakulásáról és tanszakonkénti összetételéről, a tanulók életkoráról, a szülők polgári foglalkozásáról, felvételt nyert növendékekről, továbbá a tanári kar különböző intézményen kívüli tevékenységeiről. Ezen kívül információt szolgáltat a hangversenyek számáról és a hangversenyek után befolyt adományok összegéről, a játszott művek szerzőiről.

Az évkönyvek lapjai magas szintű pedagógiai kultúrát közvetíttek és a különböző pedagógiai és statisztikai információk - amik befolyásolták az iskola sikerét, valamint hozzájárultak színvonalas működéséhez - mintául szolgáltak a kor azonos intézménytípusai számára.

2. táblázat *Növendékek és a tantestület létszámának változása.*[31]

<b>Tanév</b>	<b>Növendékek létszáma</b>	<b>Tantestület létszáma</b>
<b>1903/1904</b>	<b>160</b>	<b>11</b>
<b>1906/1907</b>	<b>570</b>	<b>31</b>
<b>1911/1912</b>	<b>901</b>	<b>35</b>
<b>1912/1913</b>	<b>929</b>	<b>54</b>
<b>1916/1917</b>	<b>1190</b>	<b>68</b>

A harmincadik tanévben kiadott évkönyv alapján az adott időpontig 22.543 növendék tanult a zeneiskolában, ami köszönhető a tantestületben alkotó képzett és változásra nyitott pedagógusoknak. [37] A teljesség igénye nélkül néhány név a zenetanárok és növendékek közül. Tanár: Senn Irén (1905–1926-ig), Kabos Ilonka (1914–1919-ig), Rados Dezső (1920–1940-ig), Varóné Pikker Margit (1907–1908-ig), dr. Kovács Sándor (1910–1918-ig), Siklós Albert (1905–1919-ig)

<sup>24</sup>Székely Arnold (1874–1958) zongoraművész

Volt növendékek: K. Demény Magda (1909–1976) zenepedagógus, zongoraművész, Irsai Vera (1908–1971) zenepedagógus, Kazacsay Tibor (1882–1977) zeneszerző, Prahács Margit (1893–1974) zeneíró, Seiber Mátyás (1905–1960) zeneszerző

Az évkönyvek pedagógiai információforrás funkciót is elláttak a szülők és a zenetanárok között. Chován Kálmán<sup>25</sup> az 1904/1905-ben kiadott iskolai évkönyben *A szülőkhöz és oktatókhoz* című rövid tanulmányában a zongoratanulás optimális elkezdésének fontosságára hívja fel a szülők és zenetanárok figyelmét. Ezt követi az *Általános tanítási tudnivalók* című írás Bloch József vezető hegedűtanártollából, ami taglalja a sikeres hegedűtanuláshoz szükséges elvárásokat. Lichtenstein Dóra *Csevegés az éneklésről* című publikációja felhívja a figyelmet a szakképzett zenetanár fontosságára és az emberi énekhang, mint legtermészetesebb hangszer fejlesztésére. Kereszty István a *Modern iskola* című cikke a szerző pedagógiában jártas, a XX. századi igényeknek megfelelő modern gondolkodását tükrözi. Későbbi évkönyvekben megjelentek számos további publikációk<sup>26</sup> pedagógiai és szakmódszertani témákban.

### **NAPILAPOK, ZENEI SZAKFOLYÓIRATOK BESZÁMOLÓI AZ INTÉZMÉNY SZAKMAI MUNKÁJÁRÓL, REFLEXIÓK A HANGVERSENYEKRŐL**

A korabeli sajtó<sup>27</sup> az indulástól fogva figyelemmel kísérte Fodor Ernő vállalkozását és tudósított a fontosabb hangversenyekről, a tantestület nyilvános megjelenéséről, valamint az iskolai életről. Az 1906. április 24.-én megjelent Pesti Napló tudósítója a növendékek vizsgahangversenyéről írja, hogy a „hallott produkciók ismét azt bizonyítják, hogy ez a zeneintézet a fővárosi magánintézetek sorában vezető szerepet foglal el.”[20] 1907-ben „Fodor Ernő zeneiskolájában pompásan értenek a gyermekben szunnyadó művészi ambíció felkeltéséhez, a lappangó tehetségek, hajlamok felszításához.” [38] A Zenelap című folyóirat a nyolcadik évkönyv megjelenése kapcsán méltatja a zeneiskolát: „A magánintézetek közt Fodoré sok év óta a legelső helyen, messze elől áll.”[39]

### **BEFEJEZÉS**

A Fodor Ernő sajátos küldetést teljesített a magyar zenei életben. Intézménye létrehozásával lehetőséget teremtett a professzionális alap- és középfokú zenei képzés lehetőségére, ami megfelelő előkészítést nyújtott a zeneakadémiai tanulmányok folytatásához. A Fodor Ernő Akadémiai Előkészítő Tanfolyam Zeneiskolája okleveles, szakképzett zenetanárokkal, a zeneakadémia általkiadott tantervvel és javasolt pedagógiai módszerekkel figyelemre méltó sikereket ért el az intézményt választók körében. Az intézmény szellemiségét a megújulásra való nyitottság és a magasfokú szakmai felkészültség jellemezte. Fodor Ernő megvalósított zeneiskolai koncepciója mintául szolgált számos zenei intézménynek és zenetanárnak, valamint jelentősen befolyásolta a XX. század zenepedagógia törekvéseit. Az intézmény jogutódja a Tóth Aladár Zeneiskola továbbra is ápolja az alapító igazgató által bevezetett jó gyakorlatokat, valamint őrzi az iskola magas szakmai színvonalát.

---

<sup>25</sup>Chován Kálmán (1852–1928) zongoraművész

<sup>26</sup> 1907/1908 Varró Margit: J. S. Bach, Tóth Árpád: A moll hangnem pozitív ismertetése; 1908/1909 Siklós Albert: A zenei humor és hangfestés Haydn műveiben; 1909/1910 Kovács Sándor: Lélektan és zenetanulás; 1910/1911 Zágón Géza Vilmos: Gobbi Henrik; Recht Sándor: Tanítási módszerünk; 1928/1929 drDécsiRinger Lili: Mire való a zenei óvoda?

<sup>27</sup> Nemzeti Újság, Esti Kurir, Újság, Pesti Hírlap, Magyar Hírlap, Budapesti Hírlap, Magyar Hírlap Pesti Napló, Pesti Hírlap



## IRODALOMJEGYZÉK

- [1] Bartha, Márta, és mtsai. [szerk.].*Fodor-Tóth Aladár Zeneiskola 90 éve*. Budapest: Wambach Ferencné, 1994. 50 p.
- [2] Mihalicz, Csilla, [szerk.].*Ritmus és harmónia*. Budapest: MZMSZ elnöke, 2018. 406 p. ISBN 978-615-00-1394-7.
- [3] Magyar, Margit, [szerk.].*Újító törekvések*. Budapest: MZMSZ, 2018. 159 p. ISBN 978-615-00-1396-1.
- [4] Barth, Márta és Ispánki, Ferenc, [szerk.].*100 éves a Tóth Aladár Zeneiskola*. Budapest: Tóth Aladár Zeneiskola, 2003. 135.p. ISBN 963-210-579-6.
- [5] Szűcs, Tímea.*Az alapfokú művészeti iskola, egy esélynövelő iskolatípus*. Debrecen: Debreceni Egyetemi Kiadó, 2019. 189 p. ISBN 978-963-318-768-5.
- [6] Magyar Királyi Statisztikai Hivatal, [szerk.].*Magyar statisztikai évkönyv*. Budapest: Athenaeum Irodalmi és Nyomdai Részvénytársulat Könyvnyomdája, 1904. 531 p.
- [7] Romsics, Ignác.*Magyarország története a XX. században*. Budapest: Osiris Kiadó, 2010. 688 p. 978-963-276-179-4.
- [8] Mann, Miklós.*Budapest oktatásügye 1873-2000*. Budapest: Önkönet Kft, 2002. 271 p. ISBN 963-202-803-1.
- [9] Kazatsay, Tibor. Városi, egyesületi és magánzeneiskolák. in.: Imre Molnár [szerk.] *A magyar muzsika könyve*. Budapest: Merkantil-Nyomda, 1936. 245-251 p.
- [10] Dobszay, László.*Magyar zenetörténet*. Budapest: Gondolat, 1984. 421 p.
- [11] Kókai, Rezső. A Zeneművészeti főiskola múltja és jelene. in.: Imre Molnár [szerk.] *A magyar muzsika könyve*. Budapest: Merkantil-Nyomda, 1936. 236-242 p.
- [12] Veszprémi, Lili.*Zongoraoktatásunk története*. Budapest: Zeneműkiadó, 1976. 288 p.
- [13] Sztojanovits, Jenő. Állami feladatok a zenetanítás terén. *Zene*. 1934. IV. 37-50 p.
- [14] Harrach, József.*Zenei nevelésünk reformja Zenetanárképzés*. Budapest: Franklin-Társulat, 1896. Magyar Paedagogia. 5. 328-338 p.
- [15] Harrach, József.*Zenei nevelésünk reformja*. Budapest: Franklin-Társulat, 1896. Magyar Paedagogia, 161-177 p.
- [16] Harrach, József.*Zene-művészeti szakoktatás*. Budapest: Franklin-Társulat, 1896. Magyar Paedagogia, 5. 250-261 p.
- [17] Fodor, Gyula, [szerk.].*Emlékkönyv a Fodor - zeneiskola huszonöt éves jubileuma alkalmából: 1903–1928*. Budapest: Athenaeum Nyomda, 1928. 160 p.
- [18] Kenyeres, Ágnes, [szerk.].*Magyar Életrajzi Lexikon 1. kötet*. Budapest: Akadémiai kiadó, 1967. 1040 p.
- [19] Hangverseny.*Székely Lapok*. 1899. 60. 4 p.
- [20] Színház és Zene. *Pesti Hírlap*. 1899. Július 26., 7 p.
- [21] Kazacsay, Tibor. Magyarország zeneiskolái a múltban és a jelenben. *Magyar Zenei Szemle*. 1941., 1., 25-29 p.
- [22] Veszprémi, Lili. Breuer János: Tizenhárom óra Kadosa Pállal. *Parlando*. 1979. 4. 21-23 p.
- [23] Fodor, Gyula.*Arckép Fodor Ernő*. Temesvár.1918., Zenei Szemle, 5.144-148 p.
- [24] Kereszty, István. Fodor Ernő és zeneiskolája. *Ország-Világ*. Országos Irodalmi Részvénytársaság, 1904. XXV. 352 p.
- [25] Fodor, Ernő, [szerk.] *Évkönyv az 1904–1905. tanévről*. Budapest: Márkus Samu Könyvnyomdája, 1905. 117 p.
- [26] Fodor, Ernő, [szerk.] *Évkönyv 1907–8. tanévről*. Budapest: Márkus Samu, 1908. 156 p.
- [27] Fodor, Ernő, [szerk.] *Évkönyv az 1909–10. tanévről*. Budapest: Márkus Samu, 1910. 164 p.
- [28] Fodor, Ernő, [szerk.]. *Évkönyv az 1910–11. tanévről*. Budapest: Márkus Samu Könyvnyomdája, 1911. 157 p.
- [29] Fodor, Ernő, [szerk.]. *Évkönyv az 1913–14. tanévről*. Budapest: Márkus Samu Könyvnyomdája, 1914. 152 p.
- [30] Fodor, Ernő, [szerk.]. *Évkönyv az 1914–15. tanévről*. Budapest: Márkus Samu, 1915. 162 p.

- [31] Fodor, Ernő, [szerk.]. *A Fodor-Zeneiskola évkönyve 1915/1916.* Budapest: Korvin Testvérek Könyvnyomdája, 1916. 135 p.
- [32] Fodor, Ernő, [szerk.]. *A Fodor-Zeneiskola Tizennyolcadik évkönyve.* Budapest: Korvin Testvérek, 1921. 70 p.
- [33] Fodor, Ernő, [szerk.]. *Fodor Ernő Államilag Engedélyezett Magánzeneiskolájának Huszonötödik Évkönyve az 1927-28-tanévről.* Budapest: Révai Irodalmi Intézet Nyomdája, 1928. 48 p.
- [34] Fodor, Ernő, [szerk.]. *Fodor Ernő Zeneiskola hunonyolcadik évkönyve az 1930–31.ik iskolai évről.* Budapest: Országos Központi Községi Nyomda, 1931. 60 p.
- [35] Fodor, Ernő, [szerk.] *Fodor Ernő Zeneiskola Harminchatodik Évkönyve az 1938–39.-ik iskolai évről.* Budapest: May János Nyomdai Műintézet Rt., 1939. 39 p.
- [36] Fodor, Ernő, [szerk.] *A Fodor Zeneiskola Harminchetedik évkönyve az 1939–40-ik évről.* Budapest: May Nyomda Rt., 1940. 30 p.
- [37] Fodor, Ernő, [szerk.] *Fodor Ernő Zeneiskola Harmincadik évkönyve az 1932–33.-ik iskolai évről.* Budapest: Országos Központi Községi Nyomda, 1934. 60 p.
- [38] Fodor Ernő zeneiskolája. *Országvilág.* 1907. 28. 317 p.
- [39] Értesítők. *Zenelap.* Budapest, 1911. október 15. 3 p.
- [40] Freund, Ernő. *Ritmikus gimnasztika, hallásképzés, improvizálás a Fodor-zeneiskola helyiségeiben.* Budapest: Hungária Nyomda, 1915. 8 p.

## MERKMALE DES FACHSPRACHENGEBRAUCHS IM WASSERBALLUNTERRICHT

Tímea H. TOMESZ<sup>1</sup>

### ABSTRACT

Just as in other domains of knowledge acquisition, verbal skills have a key role in sports instruction as well. In the course of preparation as well as during competitions and matches, it is crucial for the efficiency of tactical-strategic discourse that young athletes possess terminological knowledge about their disciplines that is adequate for their age and cognitive development. When the child is in possession of appropriate terminological knowledge, her sport-specific motor skills can be developed in a more targeted way.

The goal of my survey was to map the terminological knowledge of children learning to play waterpolo and thereby to explore aspects of terminology acquisition. The paper first discusses changes in terminological vocabulary and touches on general features of sports instruction. Subsequently, it reports on the results of a questionnaire survey, highlighting the main features of how terminology is used in waterpolo instruction.

### Keywords

Terminological communication, child language, sports instruction, efficiency, waterpolo

### Einführung

Obwohl im Sportunterricht der Schwerpunkt auf den motorischen Aktivitäten liegt und die Wirksamkeit des Unterrichts an die durch objektive Parameter messbare Leistung gebunden ist, erfolgt das Lernen und die Umsetzung von Aktivitäten in einem Kommunikationsprozess mit Hilfe von Kommunikationsmitteln und -methoden. Daher spielt die Verbalität, wie andere Wissenserwerbs- und Lernprozesse, eine wichtige Rolle im Sportunterricht.

In der Vorbereitungsphase, bei Wettkämpfen und Spielen ist es für die Effizienz des taktisch-strategischen Diskurses von grundlegender Bedeutung, dass ein Sportler Begriffe des Fachvokabulars seiner Sportart beherrscht, die seinem Alter und seiner kognitiven Entwicklung entsprechen. Wenn das Kind über angemessene Kenntnisse der Fachsprache verfügt, kann die Entwicklung seiner Bewegung gezielter gefördert werden.

Das Ziel meiner Forschung war es, die fachsprachlichen Kenntnisse von Kindern, die Wasserball spielen, zu erfassen sowie die Merkmale und den Prozess des Fachsprachenerwerbs zu untersuchen. Mit diesen Zielen vor Augen klärt die Studie zunächst die für die Erforschung des Fachsprachengebrauchs erforderlichen Grundbegriffe, diskutiert die Merkmale, die die Herausbildung des Fachvokabulars und die Veränderungen im Wortschatz kennzeichnen (2), beschreibt die Besonderheiten der Sportpädagogik (3) sowie den Forschungsgegenstand und die -methoden (4) und stellt dann die Ergebnisse vor (5).

---

<sup>1</sup> Dr. Tímea H. Tomesz, PhD, K.-Eszterházy-Universität, Lehrstuhl für Ungarische Sprachwissenschaft, tomesztim@gmail.com

## **Veränderungen im Wortschatz, Herausbildung des Fachvokabulars**

Ein primärer Faktor bei der Entwicklung des Wortschatzes ist das soziale Umfeld, d.h. die verfügbaren sprachlichen Muster [1]. Das sprachliche Umfeld vor der institutionellen Bildung wird von der Familie (insbesondere der Mutter) geschaffen und geprägt. In den frühen Stadien der Sprachentwicklung kommt es zu einer Verschiebung zwischen der Sprachrezeption und der -produktion, weil das Kind mehr versteht, als es selbst sprachlich äußern kann. Typisch für diesen Zeitraum (Alter 10 bis 15 Monate, Phase der Einwortsätze) ist auch die doppelte Speicherung, d.h. im mentalen Lexikon wird das jeweilige Wort mit zwei verschiedenen Lautketten gespeichert: einer konventionellen (Erwachsensprache) und einer kindeseigenen (Kindersprache), z.B. ung. „babakocsi“ („Kinderwagen“) – „bacsicsi“, „bukósisak“ („Sturzhelm“) – „butusisi“.

Die erste sprunghafte Veränderung im Wortschatz beginnt mit der institutionalisierten Bildung (Kinderkrippe, Kindergarten). Obwohl es recht schwierig ist, die Größe des Wortschatzes objektiv zu messen, ist eins sicher: sein Umfang und seine Qualität werden sowohl durch das soziale Leben als auch durch die neuen Gemeinschaften beeinflusst. Studien zeigen, dass die Sprachentwicklung bis zum Alter von eineinhalb Jahren langsamer verläuft und sich dann abrupt verändert [2]. Zu Beginn des Schulalters (6 bis 7 Jahre) ist aufgrund der Entwicklung kognitiver Fähigkeiten und des neuen sozialen Umfelds eine sprunghafte Erweiterung des Wortschatzes zu beobachten, und es kommt zu einer Abspaltung und kontinuierlichen Erweiterung des Fachvokabulars. In diesem Alter sind sich Kinder bereits über die Bedeutung von Fachwörtern im Klaren und kennen auch deren mögliche Zusammenhänge [3].

Parallel zur kognitiven Aktivität und der sprachlichen Entwicklung etabliert sich allmählich ein Sprachbewusstsein, das die Trennung von Bedeutung und Form ermöglicht [4]. Während der konzeptuellen Entwicklung geht das Kind allmählich von einer auf direkten Erfahrungsinformationen basierten Konzeptualisierung zu abstrakteren, sprachlich strukturierten Begriffen über [5]. Ein spezifischer Fall der Bedeutungs- und Worderschließung liegt vor, wenn ein Kind die Bedeutung eines Lexems nicht mehr anhand des Kontextes lernt, sondern sie definiert bekommt [6].

## **Entwicklung des Fachvokabulars**

Obwohl die verbale Reife, das Vorhandensein bestimmter Kommunikationsfähigkeiten als Voraussetzung für den Schuleintritt gilt, kommt der Erweiterung des Wortschatzes, dem Erwerb spezifischer Sprachformen, der grammatikalisch korrekten Sprache und der differenzierten Formulierung eine entscheidende Rolle in der Kommunikationserziehung von Grundschulkindern zu. Darüber hinaus legt der Nationale Grundlehrplan (NAT) bei der Definition der Inhalte der einzelnen Bildungsbereiche im öffentlichen Bildungswesen auch das Fachvokabular des jeweiligen Bildungsbereichs (2012) fest. Demnach bilden die Kenntnis der Fachsprache und die Erweiterung des Fachwortschatzes einen Teil der Entwicklung der muttersprachlichen Kommunikationskompetenz.

Die Fachsprache nährt sich aus der Gemeinsprache, sie wird als Sprachgebrauch durch Fachleute für bestimmte Zwecke verstanden, sie widerspiegelt in klarer und eindeutiger Weise einen bestimmten Teil der Wirklichkeit und ist eine charakteristische Ausprägung der mündlichen und schriftlichen Kommunikation [7]. Die Mitglieder einer fachsprachlichen Gemeinschaft können sich unterschiedlich ausdrücken, je nachdem, ob sie mit Adressaten mit dem gleichen beruflichen Hintergrund, Vertretern anderer Disziplinen oder Laien kommunizieren, und je nach dem Alter der Personen, an die sich die Kommunikation richtet. Darüber hinaus

wird der Sprachgebrauch natürlich durch den Ort, den Zweck und das Medium der Kommunikation sowie durch die bestehenden Konventionen bestimmt [8].

Obwohl es in der Fachliteratur nicht einheitlich geklärt ist, ob die Sportsprache als Fachsprache oder eher als Gruppen- oder gar als Hobbysprache gilt, ist ihre Klassifizierung als Fachsprache am weitesten verbreitet [9]. Verstärkt wird dies durch die Tatsache, dass ihr Gebrauch weitgehend auf eine Berufsgruppe in der Gesellschaft bezogen ist, d.h. als Sprachvariante zum Ausdruck von Sprechabsichten für bestimmte Zwecke verwendet wird [10]. Ein weiteres Merkmal der Sportsprache ist, dass sie, wie andere Fachsprachen auch, der sprachlichen Logik der Gemeinsprache folgt, indem sie ein mit dem Gegenstand und der Funktion des jeweiligen Fachgebietes zusammenhängendes Vokabular verwendet. Ihr Erwerb ist ein bewusster Lernprozess und sie wird von den Mitgliedern kleinerer und größerer Berufsgruppen genutzt, um den verbalen Kontakt im Fachgebiet zu erleichtern [11].

Kovács und Osvald halten es für wichtig, Sachwissen und Fachsprachenwissen voneinander abzugrenzen: ersteres dient als Marker für enzyklopädisches Sachwissen, letzteres wird als Kenntnis der relevanten Fachbegriffe definiert [12]. Die beiden Wissenskategorien sind zwar verwandt, setzen sich aber nicht gegenseitig voraus. Die Untersuchung zur fachsprachlichen Organisation des mentalen Lexikons wird dadurch erschwert, dass die Grenzen zwischen gemeinsprachlichem und fachsprachlichem Wortschatz verschwommen sind [13]. Dies gilt insbesondere für die Sprache des Sports, da die Fachbegriffe populärer Sportarten und anderer Sportarten auch für Nicht-Sportbegeisterte bekannt sind (*Tor, Dribbling*).

### **Konzeptualisierung, Bedeutungserklärung**

Die sprachliche Darstellung von Konzepten erfolgt in Begriffen. Terminologische Untersuchungen umfassen die Analyse von Konzepten (Wissensformen), die Beschreibung ihrer Haupt- und Nebenmerkmale sowie die Erstellung einer Definition und die Angabe der Bedeutung [14]. Der terminologische Ansatz der Fachsprachen ist konzeptuell, linguistisch und pragmatisch-kommunikativ geprägt.

Die Definition ist die Bestimmung der Bedeutung von Wörtern, die im Wesentlichen aus zwei Teilen besteht: dem zu definierenden Begriff einerseits und dem definierenden Teil andererseits. Bei der Bestimmung legt man die Hauptmerkmale des zu definierenden Begriffs oder Gegenstands fest und grenzt ihn gegen alle anderen ab [15]. Die Definition funktioniert nur auf konzeptioneller Ebene, auf der Erfahrungsebene wird eine Klassifizierung vorgenommen. Für die Definition ist die Kenntnis des Begriffs erforderlich, d.h. das Kind muss in der Lage sein, Fakten, Informationen, Begriffe, Regeln, Theorien abzurufen und zu erkennen, sowie die Zusammenhänge zu interpretieren und in eigenen Worten zu formulieren. Zu einem effektiven Lern- und Lehrprozess ist es notwendig, die Objekte auch auf einer interpretativen (Meta-)Ebene zu kennen, um erklären zu können, was was ist. Das heißt, wir müssen auch die Definition kennen, um eine klare Einstufung/Abgrenzung vornehmen zu können [16].

Auf der ersten Definitionsstufe kann das Kind verallgemeinerte Merkmale auflisten, auf der zweiten Ebene kann es allgemeine Begriffe auf bestimmte Situationen beziehen, und auf der dritten Ebene ordnet es sie in ein Begriffssystem ein [17]. Die Definition kann durch Angabe eines Synonyms erfolgen, sie kann aber auch auf Paraphrase, Beschreibung und Vergleich beruhen [18].

### **Fachsprachengebrauch im Sportunterricht**

Die Sprache des Sports gehört zu jenen Fachsprachen, die in der letzten Zeit die größte Dynamik aufzeigen. Nachdem sich die gesellschaftliche Bedeutung des Sports im 20. Jahrhun-

dert radikal verändert hatte (steigendes Gesundheitsbewusstsein, Zunahme der Rolle der aktiven und sinnvollen Freizeitgestaltung, Aufstieg vom Leistungssport zum Beruf und zum Lebensunterhalt, Erhebung vom Sport zu einem Mittel der Massenunterhaltung), entwickelte sich auch seine Sprache zu einer weit bekannten und verwendeten Fachsprache [19]. Sie steht in ständiger Interaktion mit der Gemeinsprache und unterscheidet sich von ihr vor allem im Wortschatz. Früher war die ungarische Sportsprache das wirksamste Mittel zur Massenverbreitung von Sport und zum Empfang von sportbezogenen Botschaften der Massenkommunikation [20].

Die Terminologie der offiziell registrierten traditionellen Sportarten ist inzwischen gut etabliert und findet sich in den Regelwerken der einzelnen Sportarten und in einigen Fällen in deren zwei- oder mehrsprachigen Wörterbüchern. Dank der Forschung wird auch das konzeptuelle und terminologische System neuerer Sportarten immer bekannter [21].

Die Hauptaufgabe des Bewegungsunterrichts ist die Aneignung von Handlungen, aber der Erfolg und die Effizienz des Lernens hängt auch in hohem Maße von den kognitiv-verbale Komponenten ab, da es durch diese Komponenten ermöglicht wird, Wissen und Erfahrung im Zusammenhang mit den Handlungen zu speichern und abzurufen. „Angemessene und praktische Informationen über die Bewegungsausführung, die Nutzungsformen, die Nutzbarkeit des Gelernten, die Regeln usw. sind unentbehrlich für die lernfördernde Bewegungsvorstellung und das Wecken der Motivation“ [22]. Bewegungsformen können nur durch das mit Hilfe der Sprache erzeugte innere Bild, das Gedankenmodell erfasst und aufgezeichnet werden.

Das verbale Lernen und somit die Kenntnis der Terminologie der einzelnen Sportarten ist Teil der Fachsprache des Sports. Die differenziertere und präzisere Verwendung einer dem Alter und den Vorkenntnissen der Sportschüler angepassten Terminologie macht die Entwicklung der Bewegungsvorstellung und der Feinkoordination effizienter und fördert letztlich das Bewegungslernen [23].

Die erste Phase des Bewegungsunterrichts ist die des Wissenstransfers und der Wissensverarbeitung, in der die Sportler neue Bewegungsformen und die für deren Aneignung notwendigen Begriffe kennenlernen und einen Einblick in die Fachsprache der jeweiligen Sportart erhalten [24]. Das Ziel in dieser Phase ist es, die richtigen Bewegungsmuster zu erlernen, wobei auch die verbale Kommunikation (Darstellung, Erklärung) eine wichtige Rolle spielt, aber die Wissensvermittlung kann durch ein visuelles Signalsystem (Präsentation, Einsatz audiovisueller Mittel) unterstützt werden. Die Kommunikation des Trainers ist durch Redundanz gekennzeichnet, um das Verständnis zu erleichtern. Der Reichtum seines verbalen und nonverbalen Repertoires wirkt sich auf die Effektivität der Kommunikation aus [25].

Übungen helfen dabei, die richtige Bewegungsvorstellung zu etablieren, und ihre Rolle ist wichtig, um das Gelernte zu festigen und zu vertiefen. In diesem Fall wird die verbale Kommunikation reduziert (gezielte, kurze Anweisungen), und die nonverbale Kommunikation (wiederholte Darstellung) sowie die taktile (auf Berührung basierende) Kommunikation (Hilfe, Fehlerkorrektur) treten in den Vordergrund. In dieser Phase kommt der Fachsprache eine größere Rolle zu, da sie eine gezieltere und damit effektivere Kommunikation ermöglicht.

Beim Erlernen der Bewegungsformen und später in der zweiten Phase des motorischen Lernens ist es für die Sportler wichtig, Rückmeldung über die Bewegungsausführung zu erhalten, damit sie ihre Bewegungsmuster dementsprechend verändern oder verbessern können.

Im Schwimm- und Wasserballsport ist das Kommunikationsmedium außergewöhnlich, weil die Informationen, die durch Hören und Sehen wahrgenommen werden, durch das Wasser eingeschränkt werden: Der hohe Geräuschpegel im Schwimmbad dämpft das Gehör und das Wasser verringert die Sicht und damit die Konzentration [26]. Daher spielt die Kongruenz, die sich gegenseitig verstärkende Harmonie zwischen verbaler und nonverbaler Kommunikation eine besondere Rolle. Im Schwimm- und Wasserballunterricht ist es wichtig, dass die

Kinder die Begriffe kennen (z.B. *Fußspitze, Eckwurf, Auszeit, Fußspitzen hochziehen*), die für den Bewegungs- und Strategievermittlung wichtig sind, aber die Form des Lehrens/Lernens ist anders als im Klassenzimmer. Dem Gleichgewicht zwischen Erklärung und Vorführung kommt eine viel größere Rolle zu [27].

### **Forschungshintergrund, Forschungsfragen, Hypothesen**

Ich habe meine Recherchen bei den Nachwuchsteams des Wasserballklubs in der ungarischen Stadt Eger durchgeführt. Dabei habe ich den Fachwortschatz der Kinder in der Altersgruppe von 9 bis 10 Jahren erfasst. Meine Informanten waren Jungen. Die Kinder dieser Altersgruppe sind seit knapp einem Jahr Mitglieder der Juniorenmannschaft (nach mindestens zwei Jahren Grundausbildung). Die Gesamtzahl der Teilnehmer in der Gruppe betrug 41, an der Umfrage nahmen 26 Personen teil. Eine Schwierigkeit bestand darin, dass einige Mitglieder jeden Tag zum Training gehen (5 Nachmittage pro Woche), andere jedoch weniger häufig (normalerweise 3 Nachmittage). Die Zahl der Abwesenheiten kann auch aus anderen unvorhergesehenen Gründen (Krankheit, schulische oder familiäre Aktivitäten) höher sein.

Meine Untersuchung basierte auf Begriffen in den Wasserballregeln. Ich bat die Kinder, 10 Begriffe (Substantive) zu definieren (am Spiel beteiligte Personen, Wurfarten, Spielerfehler, Strafen). Bei den Definitionen habe ich berücksichtigt, wie gut das Kind den jeweiligen Begriff kennt und welche Definitionsstrategie angewendet wird. Manchmal, wenn ich eine komplexe Antwort erhielt, konnte ich die Definition in mehrere Typen einteilen. Die nach Nagy-Varga verwendeten Kategorien waren die von Judit Bóna und Angéla Imre benannten Definitionsstrategien:

- a) Überbegriff: Bezeichnung einer Kategorie, die größer ist als das zu definierende Wort;
- b) Teil-Ganzes-Beziehung: Ausdruck dessen, 1. was Teil eines anderen ist; 2. woraus ein Gegenstand besteht, welche Teile er hat;
- c) Beispiel: Nennung eines konkreten Einzelfalls/Typs/Musters statt einer Definition;
- d) Synonym: Angabe eines anderen Wortes mit gleicher Bedeutung;
- e) Gegenteil: Verwendung eines Wortes mit gegenteiliger Bedeutung;
- f) Funktion: Angabe dessen, wofür bestimmte Gegenstände verwendet werden;
- g) Umschreibung: Ausdrucksformen vom Typ *derjenige, der...* ohne Nennung einer Hauptkategorie;
- h) persönliche Einstellung: Erwähnung positiver oder negativer Erfahrungen, Gefühle;
- i) Handlungen (bei Verben): Darstellung einer Bewegung;
- j) Angabe einer grammatikalischen Kategorie: Erwähnung der Wortart des jeweiligen Begriffs;
- k) keine Antwort.

Da ich nicht nur an der Kenntnis der Terminologie interessiert war, sondern auch daran, wie ihr Erwerb erfolgt und inwiefern die Kenntnis der Begriffe die Wirksamkeit des Unterrichts beeinflusst, nahm ich als Beobachterin an offenen Trainings teil, um das Ergebnis zu kontrollieren und eine differenziertere Schlussfolgerung zu formulieren, und führte strukturierte Interviews mit den Trainern durch. Die Hauptmotivation für die Anwendung einer gemischten Methodik bestand darin, die Forschungsfrage so vollständig wie möglich beantworten zu können und fundiertere Schlussfolgerungen zu ziehen.

Ich gehe davon aus, dass die Kinder (1) bereits Begriffe kennen, die nicht nur im Wasserball vorkommen, und (2) dass für die Definition am häufigsten auf Beispiele zurückgegriffen wird. Eine weitere Hypothese war, dass die Fachbegriffe aufgrund des speziellen Kommuni-



kationsmediums (3) häufiger verwendet werden, weil sie die Kommunikation kompakter machen können.

## Ergebnisse

In 50 Fällen erhielt ich von den Kindern die Antwort „Ich weiß es nicht“, oder sie gaben keine auswertbare Erklärung ab. Die meisten von ihnen kannten den Begriff „Mannschaftskapitän“ (23 gaben die richtige Antwort), und nur die wenigsten (10 Kinder) konnten „Spielzeit“ nicht definieren. Ein Grund dafür mag sein, dass „Mannschaftskapitän“ nicht nur ein im Wasserball verwendeter Begriff ist, und „Spielzeit“ erst bekannt wird, wenn die Kinder die Wettkämpfe als Zuschauer verfolgen oder als Sportler bestreiten.

Die am häufigsten verwendete Definitionsstrategie – mit einem hohen Anteil an jedem Begriff – war die **Umschreibung** (49% der eingegangenen Antworten). Als Umschreibung gelten Definitionen, die im Ungarischen mit *Az, amikor..., Olyan, amikor..., Az, aki..., Az, ha...* beginnen, ohne dabei eine größere Kategorie zu benennen (Nagy-Varga 2014). Zum Beispiel: (Sarokdobás *„az, amikor a kapusról kimegy a labda, az ellenfél dobhatja; az után löjök, hogy a kapus kezéről a kapu mögé esik a labda”*) Eckwurf *„ist, wenn der Ball vom Torhüter ins Aus geht; den Eckwurf bekommt der Gegner; auf Eckwurf wird entschieden, wenn der Ball von der Hand des Torhüters hinter das Tor fällt“*. Oder bei der Definition von „Mannschaftskapitän“: (*az, aki megmondja meccs közben, hogy mit csinálj*) *Person, die uns sagt, was wir während des Spiels machen sollen*. Die Definition dieses Begriffs zeigt das unterschiedlichste Bild: 2 von 26 Befragten kannten ihn nicht, 1 gab keine auswertbare Antwort, und die anderen 23 Definitionen konnten entlang von drei Strategien eingeteilt werden:

- Umschreibung (*Person, die die Mannschaft anführt und sagt, was man während des Spiels machen soll*),
- Übergeordneter Begriff, d.h. Benennung einer größeren Kategorie mit individuellen Unterscheidungsmerkmalen (*Person, die das Team anführt; Teammitglied an der Spitze eines Teams*) oder komplexe Antwort (*Person, die der Kapitän des Teams ist, und deren Aufgabe es ist, das Team zusammenzuhalten*)
- Beispiel in einer komplexen Antwort (*wer das Team im Wasser anführt, er gibt zum Beispiel die Aufstellungen vor*).

Die Umschreibung als Definitionsstrategie war häufig bei der Bestimmung von „Zeitspiel“ (genutzt von 18 Personen): *wenn der Spieler den Ball nicht wegwirft; wenn ein Spieler den Ball lange in der Hand hält; wenn jemand den Ball nicht abgibt*.

Relativ hoch war auch die Zahl der Begriffe, die durch **Synonyme** definiert wurden (22%). Am häufigsten wurden sie bei der Definition von „Strafwurf“ (*Viermeter, Fünfmeter*) oder „Eckwurf“ (*Ecke*) sowie bei Verhinderungen (*Block, Abwehr*) angewendet.

In einigen Fällen wurde die Antwort durch ein **Beispiel** veranschaulicht, am häufigsten bei „Freiwurf“: (*amikor például lenyomnak, akkor dobhatjuk; amikor lefaultolnak, akkor a másik csapat dobhatja*) *Es gibt einen Strafwurf, wenn ich unter Wasser gedrückt werde; Beim Foul bekommt ihn die andere Mannschaft*. Eine solche Strategie gibt es auch bei der Definition von „Strafwurf“: (*például ha a kettesen belül lenyomnak; például, amikor a büntetőterületen belül lenyomnak, illetve az időhúzásnál: passzolgatunk például a meccs végén, amikor nyeresre állunk*) *Wenn man mich zum Beispiel innerhalb des Zwei-Meter-Raumes unter Wasser drückt; wenn man mich etwa innerhalb des Strafraums unter Wasser drückt, und bei „Zeitspiel“: Am Ende des Spiels lassen wir einander den Ball zuspieren, wenn die Zeichen auf Sieg stehen*.

Die anderen oben erwähnten Definitionstypen kommen nur selten vor. Die Definition durch die **Funktion** wird meist bei der Bestimmung von Gebrauchsgegenständen angewendet, d.h.

wenn die Kinder erklärten, wie ein Gegenstand verwendet wird. In dem vorliegenden Kontext wird Funktion verwendet, wenn die Rolle der am Spiel beteiligten Personen definiert wird: *(a gólbíró feladata, hogy vitatható helyzetekben döntsön; amikor nem tudnak dönteni, hogy góle vagy nem, az ő feladata, hogy megmondja)* Die Aufgabe des Torrichters ist es, in strittigen Situationen zu entscheiden; wenn nicht entschieden werden kann, ob der Ball im Tor war, soll er entscheiden. Auch die **Teil-Ganzes-Beziehung** kommt nur ab und zu zum Einsatz. Sie kann entweder ausdrücken, dass etwas Teil eines anderen ist, oder aus welchen Teilen etwas besteht und was sein Inhalt ist. So zum Beispiel bei der Bestimmung von „Spielzeit“: *Sie besteht aus 4x8 Minuten.*

Strategie	Verwendungsrate
Umschreibung	49%
Synonym	22%
Beispiel	25%
Funktion	1%
Komplexe Antwort	7%
Keine Antwort und falsche Antwort	30%
Teil-Ganzes-Beziehung	-

*Tabelle 1: Verwendete Definitionsstrategien*

Der Erwerb der Terminologie durch die Kinder erfolgt schrittweise entsprechend ihrer kognitiven Reife. Der Unterrichtsprozess lässt sich in zwei Phasen unterteilen: die Phase des Wissenstransfers und der Verwendungsphase [28]. In der ersten Phase werden typische Begriffe einer Sportart gelernt, entweder durch neue Bewegungen, die von den Kindern nachgeahmt werden, oder durch die Darstellung neuer Situationen.

Dem angemessenen Sprachgebrauch, der Verwendung sportspezifischer Terminologie kommt auch später, bei der Formulierung von Anweisungen und Rückmeldungen in der Übungsphase eine wichtige Rolle zu. Aufgrund des besonderen Mediums im Wassersportunterricht – das Wasser dämpft das Gehör, der Lärm im Schwimmbad erschwert das Verstehen – ist es wichtig, dass sich der Trainer möglichst präzise ausdrückt. Natürlich spielen die nonverbalen Symbole, die die verbale Kommunikation begleiten und verstärken, eine herausragende Rolle in der Kommunikation: Mimik, Gestik, Körperhaltung und Taktilität (Berührung). Berührung ist im Sport, insbesondere in der Sportpädagogik, von grundlegender Bedeutung. Während im traditionellen Klassenzimmer der Körperkontakt zwischen Lehrer und Schüler selten ist, da Berührungen in der Regel ein Maß an Intimität erfordern, das mit der formalen Situation nicht vereinbar ist, ist dies für die Vermittlung und Verbesserung von Bewegungsmustern sowie die Förderung unentbehrlich. Ein kombinierter Einsatz macht nicht nur den Erwerb, sondern auch die Konsolidierung von Wissen effizienter.

Bei der Beherrschung der Terminologie und der Vertiefung der Regelkenntnisse spielen die ersten Meisterschaftsspiele eine wichtige Rolle, bei denen die Kinder die sportspezifischen Fachwörter in konkreten Wettkampfsituationen kennenlernen können. Auch Experten betonen die Bedeutung des Erfahrungslernens bei diesen Wettkämpfen. Der Erfolg wird hier nicht an Toren gemessen, sondern an erlebten Situationen, den vermittelten Regeln und der Entwicklung der motorischen Fähigkeiten.

## Zusammenfassung

Verbalität spielt beim Erlernen von Bewegungshandlungen eine ebenso wichtige Rolle wie in anderen Lernprozessen. Die Verwendung einer dem Alter, der kognitiven Reife und dem Sportwissen angemessenen Fachsprache, die präzise und angemessene Form der Kommunikation, kombiniert mit geeigneten Bewegungsmustern, führt zu leichter abrufbarem Wissen.

Das Ziel meiner Forschung war es, Veränderungen in den Fachsprachenkenntnissen, im Fachwortschatz von Sport treibenden Kindern zu erfassen. Ich habe meine Umfrage unter Wasserball spielenden Kindern im Nachwuchsalter (9 bis 10 Jahre) durchgeführt. Meine ursprünglichen Hypothesen wurden bestätigt, da die im Alltag verwendeten Begriffe, die auch für andere Sportarten typisch sind, bekannter waren. Die am häufigsten gewählte Definitionsstrategie war die Umschreibung. Meine Beobachtungen bestätigten im Einklang mit den Aussagen der Trainer, dass die Natur des Sports und das Kommunikationsmedium eine reduzierte, zielgerichtete verbale Kommunikation erfordern, die durch eine angemessene Verwendung von Terminologie unterstützt werden kann.

Meine Ergebnisse können zusätzliche Erkenntnisse für die Forschungen zur Kindersprache und Sportpädagogik liefern.

## LITERATUR

- [1] NEUBERGER, Tilda 2008. A szókincs fejlődése óvodáskorban. *Anyanyelv-pedagógia*, 2008/3–4. URL: <http://anyanyelvpedagogia.hu/cikkek.php?id=86> (zuletzt gesehen am: 15. 09. 2019)
- [2] NEUBERGER, Tilda 2017. A szókincs alakulása a beszédfejlődésben. In: Bóna, Judit (szerk.) *Új utak a gyermeknyelvi kutatásokban*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó. 121–139
- [3] GÓSY, Mária 2005. *Pszicholingvisztika*. Budapest: Osiris Kiadó.
- [4] ADAMIKNÉ JÁSZÓ, Anna 2006. A nyelvi tudatosság fejlődése az anyanyelv elsajátítása során. *Alkalmazott Nyelvtudomány* 6. 1–2: 5–23. 20. p.
- [5] CSÉPE, Valéria – GYŐRI, Miklós – RAGÓ, Anett szerk. 2007. *Általános pszichológia 2. Tanulás, emlékezés, tudás*. Budapest: Osiris Kiadó. 296. p.
- [6] BÓNA, Judit – IMRE, Angéla 2017. Szójelentések meghatározása 5 és 9 éves kor között. *Beszédkutató* 25: 185–203, 186–187. p.
- [7] KURTÁN, Zsuzsa 2011. Pedagógiai nyelvhasználat tudományos szövegekben. *Iskolakultúra* 2011/10–11: 8–17
- [8] KURTÁN, Zsuzsa 2011. Pedagógiai nyelvhasználat tudományos szövegekben. *Iskolakultúra* 2011/10–11: 8–17, 9. p.
- [9] MÁTIS, Bernadett 2009. *Sportnyelvünk változásai a 21. század elején – labdajátékok szókészletének összehasonlító elemzése*. PhD disszertáció. <http://doktori.btk.elte.hu/lingv/matisbernadett/diss.pdf> (zuletzt gesehen am: 12. 08. 2018.: 2018. 08. 12.) 26. p.
- [10] FÓRIS, Ágota – KOVÁTS, Anna – PÓLA, Péter 2003. Nyelvi és szaknyelvi oktatás egy felmérés tükrében. In: Tóth Szergej (szerk.) *Nyelvek és kultúrák találkozása*. Szeged: Szegedi Tudományegyetem JGYTFK. 157–162.
- [11] ABLONCZYNÉ MIHÁLYKA, Livia 2006. *Gazdaság és nyelv*. Pécs: Lexikográfia Kiadó. 23–24. p.
- [12] KOVÁCS, László – OSVALD, Mária 2010. A mentális lexikon szakmai szerveződése. *Modern nyelvoktatás*. 2010/ 2–3: 38–46, 38. p.
- [13] FÓRIS, Ágota – BÉRCZES, Edit 2005. Sport, gazdaság, terminológia. *Tudásmenedzsment* VI. évf. 2: 117–127, KOVÁCS, László – OSVALD, Mária 2010. A mentális lexikon szakmai szerveződése. *Modern nyelvoktatás*. 2010/ 2–3: 38–46, 40. p.

- [14] FÓRIS, Ágota 2014. A szaknyelvek terminológiai szempontú megközelítése. In: Veszelszki Ágnes – Lengyel Klára (szerk.) *Tudomány, technolektus, terminológia – a tudományok, szakmák nyelve*. Budapest: Éghajlat Könyvkiadó. 27–36., 30. p.
- [15] BÓNA, Judit – IMRE, Angéla 2017. Szójelentések meghatározása 5 és 9 éves kor között. *Beszédkutató* 25: 185–203, 187. p.
- [16] NAGY, József 2003. A rendszerező képesség fejlődésének kritériumorientált feltárása. *Magyar Pedagógia* 103: 269–314.
- [17] NAGY, József 2003. A rendszerező képesség fejlődésének kritériumorientált feltárása. *Magyar Pedagógia* 103: 269–314., NAGY-VARGA, Zsolt 2014. Definícióalkotási stratégiák tizenéves diákok körében. *Anya-nyelvpedagógia* 2014/3. <http://www.anyp.hu/cikkek.php?id=525> (A letöltés ideje: 2018. október 1.)
- [18] Adamik Tamás – A. Jászó Anna – Aczél Petra 2004. *Retorika*. Budapest: Osiris Kiadó. 313–316. p.
- [19] FÓRIS, Ágota – BÉRCZES, Edit 2005. Sport, gazdaság, terminológia. *Tudásmenedzsment* VI. évf. 2: 117–127
- [20] FÓRIS, Ágota – BÉRCZES, Edit 2005. Sport, gazdaság, terminológia. *Tudásmenedzsment* VI. évf. 2: 117–127
- [21] FÓRIS, Ágota – BÉRCZES, Edit 2005. Sport, gazdaság, terminológia. *Tudásmenedzsment* VI. évf. 2: 117–127, MÁTIS, Bernadett 2009. *Sportnyelvünk változásai a 21. század elején – labdajátékok szókészletének összehasonlító elemzése*. PhD disszertáció. <http://doktori.btk.elte.hu/lingv/matisbernadett/diss.pdf> (Letöltve: 2018. 08. 12.)
- [22] BÍRÓNÉ NAGY, Edit (szerk.) 2011. *Sportpedagógia*. Budapest–Pécs: Dialóg Campus Kiadó. Letölthető: <http://eta.bibl.u-szeged.hu/1618/1/sportpedagogia.pdf> (Utolsó letöltés: 2019. május 14.)
- [23] BÍRÓNÉ NAGY, Edit (szerk.) 2011. *Sportpedagógia*. Budapest–Pécs: Dialóg Campus Kiadó. Letölthető: <http://eta.bibl.u-szeged.hu/1618/1/sportpedagogia.pdf> (Utolsó letöltés: 2019. május 14.)
- [24] SZATMÁRI, Zoltán 2009. Az oktatás értelmezése a testnevelésben. In: Szatmári, Zoltán (szerk.) *Sport, életmód, egészség*. Budapest: Akadémiai Kiadó. 675–680
- [25] BUDAINÉ CSEPALA, Yvette 2016. Az edző–sportoló kapcsolat – mint sajátos pedagógiai helyzet – jellegzetességei. In: Hamar Pál szerk. *A mozgás mint személyiségfejlesztő tényező*. Budapest: Eötvös József Könyvkiadó.
- [26] BÍRÓ, Melinda 2006. Tanítási-tanulási stratégiák a mozgásos cselekvéstanítás speciális területén, az úszásoktatásban. *Új Pedagógiai Szemle* 2006/9 Letölthető: <https://folyoiratok.ofi.hu/uj-pedagogiai-szemle/tanitasi-tanulasi-strategiak-a-mozgasos-cselekvestanitas-specialis-teruleten-az> (Utolsó letöltés: 2020. július 8.)
- [27] BÍRÓ, Melinda 2006. Tanítási-tanulási stratégiák a mozgásos cselekvéstanítás speciális területén, az úszásoktatásban. *Új Pedagógiai Szemle* 2006/9 Letölthető: <https://folyoiratok.ofi.hu/uj-pedagogiai-szemle/tanitasi-tanulasi-strategiak-a-mozgasos-cselekvestanitas-specialis-teruleten-az> (Utolsó letöltés: 2020. július 8.)
- [28] BÍRÓ, Melinda 2006. Tanítási-tanulási stratégiák a mozgásos cselekvéstanítás speciális területén, az úszásoktatásban. *Új Pedagógiai Szemle* 2006/9 Letölthető: <https://folyoiratok.ofi.hu/uj-pedagogiai-szemle/tanitasi-tanulasi-strategiak-a-mozgasos-cselekvestanitas-specialis-teruleten-az> (Utolsó letöltés: 2020. július 8.) 26. p.

Nemzeti alaptanterv (NAT) 2012. Magyar Közlöny 66: 10673–10847. URL: [https://ofi.oh.gov.hu/sites/default/files/attachments/mk\\_nat\\_20121.pdf](https://ofi.oh.gov.hu/sites/default/files/attachments/mk_nat_20121.pdf)

***PEDAGÓGIAI ÉRTÉKELÉS  
SZEKCIÓ***

**SEKCIA:**

***PEDAGOGICKÉ HODNOTENIE***

**Szekcióvezető - Vedúci sekcie:**

**Dr. habil. Ing. István Szókö, PhD.**

## A TANULÓK KRITIKUS ELEMI ALAPKÉSZSÉGEINEK MÉRÉSE AZ ELSŐ ÉVFOLYAMBAN

Diana BORBÉLYOVÁ<sup>1</sup> - Mária KORCOVÁ<sup>2</sup>

### ABSTRACT

One of the main challenges for first grade teachers is how to make the teaching-learning process efficient for the individuals within the classroom environment. It requires diagnostic activities within the pedagogical diagnosis and measuring the critical core skills because one of the necessary preconditions of insuring the differentiated development is the diagnostic assessment with the help of efficient measuring instruments used in practice. It is extremely important for verifying the aptitude of children. The aim of the study is to introduce the opportunities of measuring the critical core skills in Slovakia and the results of the actual experiment with the help of DIFER tests in first grade.

### KEYWORDS

Critical core skills, aptitude for school, pedagogical diagnostics, measurement and assessment, differentiated development, DIFER.

### BEVEZETÉS

A gyermekek/tanulók differenciált fejlesztése, az osztálytermi diverzitás biztosítása a jelenlegi óvodai és iskolai nevelés és oktatás egyik aktuális törekvése. A differenciált fejlesztés biztosításának egyik szükséges előfeltétele a diagnosztikus értékelés. A mérés egy olyan fontos eszköz a pedagógus kezében, mely segítségével fel tudja deríteni, ki hol tart a fejlődésben és ennek alapján ki tudja tűzni a fejlesztés további céljait és vélhetőleg ennek tudatában hatékonyan meg is tudja valósítani azt. Az edukációs folyamatokban elengedhetetlen olyan eszközök(ök) alkalmazása, melyek segítségével a sokféleséget objektívan és a lehető legpontosabban feltérképezzük, megismerjük a gyermekek képességeinek, készségeinek aktuális fejlettségi szintjét. Az adatok automatizált „termelésének“ azonban nincs értelme. Csakis akkor nyer értelmet a diagnosztika, ha hasznosítjuk az adatokat, tehát azokra építünk, illetve rákapcsoljuk a fejlesztést. Utána fontos a beavatkozás hatásának mérése is, hiszen visszajelzést kell kapnunk arról, honnét hová jutottunk, hatékony volt-e a folyamat, milyen sikereket, előrelépést értünk el, vagy épp stagnálás, visszalépés következett-e be (ez esetben ki kell deríteni ennek okait is). A készségek fejlettségének rendszeres felmérése nyomon követhetővé teszi a gyermekek egyéni fejlődését, ezáltal hasznos segítséget ad a pedagógiai munkához. Ehhez szükségünk van megfelelő eszközökre- tesztekre.

A kritikus elemi alapkészségek mérése a pedagógiai diagnosztika keretein belül

*„A készségek sikeres fejlesztésének egyik kiinduló feltétele, hogy rendelkezésre álljanak a fejlődés leírására alkalmas eszközök. Olyan tesztek, melyek alapján a gyerekek fejlődése jellemezhető, megadható, hogy a készségek elsajátításában hol tartanak, a készség mely összetevőit sajátították már el, melyeket kell még fejleszteni. Ezeket a készségmérő tesztek*

---

<sup>1</sup> PaedDr. Borbélyová Diana, PhD. Komárom, Selye János Egyetem, Tanárképző Kar, borbelyovad@ujs.sk

<sup>2</sup> Mgr. Mária Korcová, Základná škola s materskou školou Leandra Osztényiho s VJM Selice - Osztényi Leander Alapiskola és Óvoda, Selice, skola@zsm selice.edu.sk

*diagnosztikus teszteknek nevezzük, mert diagnózist adnak a készség összetevőinek elsajátításáról, egyúttal megadják azt is, hogy a készség optimális elsajátítását mikor éri el a gyermek.*“ (Józsa, 2003, 8. o.).

Szlovákiában az iskolai gyakorlatban leginkább a minősítő értékelést (a teljesítménymérést) alkalmazzák a pedagógusok, mely azt mutatja, hogy egy adott, elvárt, kívánatos szinthez képest hogyan teljesít valaki. Azonban szakmai körökben egyre inkább kiemelik a diagnosztikus és fejlesztő értékelés szerepét. A diagnosztikus értékelés ugyanis arra szolgál, hogy a pedagógiai folyamatot eredményesebbé tegye, feltárja a tanulócsoporthoz/ tanulóknak előismereteit, hiányosságait és a visszajelzés elsősorban a pedagógusnak szól. A fejlesztő értékelés célja pedig az, hogy a diák eredményesebb tanulását segítse és rámutasson azokra a lehetőségekre, amelyekkel a tanulási folyamat eredményesebbé válhat (Brassói et al., 2005).

A diagnosztikus értékelés megvalósításának eszköze a diagnosztikus teszt. A diagnosztikus tesztek mindenekelőtt azt elemzik, holt tart az egyes tanulók fejlődése bizonyos viszonyítási pontokhoz, kritériumokhoz képest. A mérésekben a diagnosztikus szempont azt jelenti, hogy az adatgyűjtésnek mindenekelőtt a későbbi fejlesztést kell szolgálnia. Ennek megfelelően nagyobb szerepet kaphat a fejlődés útjában álló esetleges akadályok felderítése és annak elemzése, hogy megfelelő ütemben haladnak-e a tanulók (Csapó-Zsolnay, 2011).

Hazánkban nagyon kevés lehetőség áll a pedagógusok rendelkezésére - ilyen jellegű komplex standardizált pedagógiai tesztek nincsenek publikálva és továbbképzések tárgyát is ritkán képezik, pedig a pedagógiai gyakorlatban nagy szükség van olyan mérőeszköz(ök)re, mely(ek) segít(het)ik a pedagógusok munkáját az edukációs folyamat hatékonyabbá tétele érdekében (főként az óvodában és az alsó tagozaton). A diagnosztikus méréseknek és értékelésnek kiemelten fontos szerepe van az óvoda - iskola átmenet támogatása szempontjából is. A rendszer sikeres működéséhez pedig szükség van arra, hogy a pedagógusok felkészültek és elhivatottak, lelkesek legyenek. Valachová fontosnak tartja, hogy a jó diagnosztikai eszköz valid, illetve standardizált legyen és a reliabilitása is fontos tényező (Valachová, 2009).

A közelmúltban vizsgálták, milyen a pedagógusok hozzáállása a pedagógiai diagnosztikához és a diagnosztikus tesztek alkalmazásához a gyakorlatban. Megállapították, hogy a gyakorló pedagógusok 80%- a indokoltnak tartja (már az óvodában is) a mérések alkalmazását (Apró, 2013).

Annak megállapításához, hogy a gyermekek elérték-e az iskolakezdéshez szükséges fejlődési szintet, érvényes és megbízható eszközökre van szükség (Snow-Van Hemel, 2008). Az alkalmas és könnyedén használható mérőeszközök elérhetősége kulcsfontosságú a gyerekek sikeres iskolakezdésében (Snow, 2006). Hazánkban, ahogy arra már utaltunk, hiányos ez a terület és a gyermekek alapkészségeinek diagnosztizálása és a diagnosztizáláson alapuló fejlesztése gyerekcipőben jár, illetve az iskolára való alkalmasság pedagógiai szempontú megítélésének alátámasztását segítő standardizált mérőeszközök aplikálása is ritka (Borbélyová-Špernáková, 2014). Úgy véljük, hogy más országok jó gyakorlata inspirációul szolgálhat a számunkra e téren.

Vannak, akik úgy gondolják, hogy az óvodáskorban és az első évfolyamban történő diagnózis felállításához minden olyan eljárás alkalmas, amely a gyerekek részképességeit vizsgálja elsősorban az olvasáshoz, íráshoz, számoláshoz szükséges területeken, hiszen az iskolában ezek az elsődleges tevékenységek. Ennek okán fontosnak tartjuk azonban kiemelni, hogy elsőrendű szempont a tesztek megbízhatósága, illetve ügyelni kell arra is, hogy a vizsgálatokat illetékes személy végezze. Pszicho diagnosztikai teszt elvégzésére ugyanis pedagógus nem kompetens. Tehát ügyelni kell a kompetenciahatárok betartására. Valamint nem elhanyagolható az a tény sem, hogy több más fontos készség vizsgálata szükséges, melyek az iskolára való alkalmasság szempontjából szintén fontosak, mint például a szocialitás.



Hangsúlyozni kell továbbá azt is, hogy korunk magas szakma iránti elvárásai megkövetelik, hogy az óvodapedagógusok, illetve az alsó tagozatos pedagógusok szakmai kompetenciáik magaslatán legyenek, értve ezalatt a diagnosztizálási kompetenciákat is, melynek része kellene, hogy legyen a gyermekek képességeinek mérése is. Hiszen ezáltal tudja a pedagógus megítélni a gyermekek képességeit, készségeit és kitűzni a fejlesztési célokat. Azonban kellő, szakmai szempontból releváns és sztenderdizált eszköz/eszközök nehezen hozzáférhetősege, ill. hiánya révén ez jelenleg hazánkban nehézkes, problémás. Jelenleg a méréseket majdhogynem teljes mértékben a pszichológusok (helyenként gyógypedagógusok) végzik állami vagy magánintézményekben, tehát inkább csak pszichológiai jelleggel folyik a mérés pszicho-diagnosztikai tesztek segítségével. Többnyire az is alkalomadtán valósul meg, hiszen a szülők szinte kizárólagosan csak az iskolaérettség megítélésekor veszik igénybe (legtöbbször a pedagógus javaslatára), vagy esetlegesen valamilyen akut probléma esetén, amire a pedagógus hívja fel a figyelmüket az óvodában, vagy az iskolában. Azonban mivel nem kötelező, nem minden iskolaköteles, vagy problémával küzdő gyermek vesz részt ilyen jellegű vizsgálaton.

Centralizált keretnormák/szabályozási keretek és konkrétan definiált szakmai elvárások hiányában a hazai óvodákban és iskolákban a pedagógiai diagnosztika a gyakorlatban rendszerint tehát abban merül ki, hogy a pedagógusok valamilyen formában saját feljegyzéseket készítenek (jó esetben) az általuk megszabott és felállított kategóriák szerint az aktuális módszertani ajánlásokat figyelembe véve, vagy helyenként külföldi – nem adaptált tesztek próbálnak alkalmazni. Tehát validitásuk és reliabilitásuk nem bizonyított az itteni populáción. Mindenképp szükségesnek tartjuk olyan pedagógusok által alkalmazható komplex pedagógiai mérőeszköz alkalmazását a gyakorlatban, mely biztosítani tudná a 4-8 éves gyermekek képességterületeinek mérését és kiindulópontot biztosítana az egyes területek egyéni fejlesztéséhez az osztálytermi diverzitás szem előtt tartásával. Valamint egyúttal segítene a pedagógusoknak az iskolaérettség megítélésben is.

Kutatások kimutatták, hogy a gyermek iskolaérettsége, iskolára való alkalmassága kihatással van ugyanis a beilleszkedésére, a tanulószerep elsajátításra és a gyermek iskolai teljesítményére is (Vágnerová, 1996; Slezáková-Tirpáková, 2006), sőt további kutatások bizonyítják, hogy az iskolaéretlenséget a beilleszkedési problémák első számú okaként tartják számon az iskolakezdekor (Sergejevna, 2008). A beilleszkedési problémákkal kapcsolatos kutatások során az első évfolyamban megállapították azt is, hogy a fiúknál gyakrabban diagnosztizálnak iskolaéretlenséget és tanulási zavarokat: a lányokkal összehasonlítva ez az arány 1:1,6 és 1:6 (Jánošová, 2008). E tényt további óvodásokkal és első osztályosokkal végzett vizsgálatok is igazolják, azonban a kutatást végző szakemberek úgy vélik, hogy bár tényleg van némi- körülbelül másfél hónapnyi különbség a lányok javára, ez olyan kevés, hogy pedagógiai szempontból nincs befolyásoló ereje (Nagy, 1980; Józsa, 2004).

Fontosnak tartjuk kiemelni azt is, hogy a közoktatás formálódása, a tudásalapú társadalom megteremtésének a vágya, az esélyegyenlőség biztosításának előtérbe kerülése a diagnosztikus szükségletek növekedése felé mutatnak a pedagógia világában is (Mohai, 2009). Ez megköveteli a pedagógus életpálya modell változását, illetve a neveléssel és oktatással szemben támasztott követelmények változását is. Ezért szükségét látjuk a diagnosztikus tevékenység segítését, minőségileg magasabb szintre emelését, természetesen a kompetenciahatárok figyelembe vételével (Borbélyová, 2019). Hangsúlyozzuk továbbá a szakmai továbbképzések szervezésének és abszolválásának szükségességét, az előbb felvázolt céllal.

Kutatások bizonyítják, hogy a gyermekek fejlődési folyamatában jelentős individuális eltérések vannak (Zentai-Józsa, 2012). Az óvodákban és iskolákban egyre több hátrányos helyzetű, ill. sajátos nevelési igényű gyermek van. Az osztályok összetétele egyre inkább

megköveteli a differenciálást. Ezért is lenne fontos a mérések alkalmazása, s az azt követő fejlesztés differenciálása és a fejlődés nyomon követése.

Bár a diagnosztikus mérések Szlovákiában nem kötelezőek az óvodákban, iskolákban, tudjuk, hogy elengedhetetlen feltételei a hatékony pedagógiai munkának. Erre az utóbbi évek közoktatási reformjai kapcsán különböző szakmai társaságok is rámutattak (pl. OMEP, Spoločnosť pre predškolskú pedagogiku). A diagnosztikus mérések integrálása a közoktatási folyamatba hazánkban vélhetőleg a következő évek feladata lesz.

A diagnosztikus értékelés keretei és lehetőségei az iskolaérettség kapcsán az iskola kezdő szakaszában

A pedagógiai diagnosztika szempontjából vannak kiemelten fontos periódusok az egyén fejlődésében. Az egyik ilyen az óvodából (esetleg családból- mivel 2021 ősziig az óvoda nem kötelező hazánkban) iskolába való belépés. Ezért leglényegesebb elemként olyan könnyen alkalmazható teszt(ek) hozzáférhetőségét tartjuk fontosnak, amelyekkel pontosan meg lehet állapítani, hol tart egy gyermek a sikeres iskolakezdéshez szükséges készségek fejlődése tekintetében, s egyúttal a későbbiekben is lehetőséget biztosít a fejlesztés eredményeinek mérésére is. Tehát biztosított lehet általa a fejlődés kontinuitásának nyomonkövetése.

Ahhoz, hogy megállapítsuk a fejlesztés irányát és intenzitását, meg kell határoznunk azt a szintet, amit optimálisnak tartunk és ismernünk kell a gyermek aktuális fejlettségi állapotát is (Csapó, 2012). Jelenleg hazánkban az aktuális állami oktatási programokban a teljesítményi standard – követelmény(rendszer) képviseli az elérendő fejlettségi szintet (óvodákban szintekre, iskolákban évfolyamokra bontva). Standardizált tesztek esetén az értékelési skálák tükrözik ezt.

A múlt század közepéig elhanyagolták annak konkrét megfogalmazását, hogy milyen irányba kell a gyermeket fejleszteni, mit kell a gyermeknek tudnia egy adott fejlettségi szinten (akár pl. az iskolába lépéskor). Az iskolába lépés egyetlen kritériuma az életkor volt. Ebből következik, hogy arra sem fektettek hangsúlyt, hogy a gyermekek közt individuális különbségek vannak és eltérő a fejlődési tempójuk. Pedig egyetlen csoportban (iskolai osztályban) sincs két egyformán fejlett gyermek. Különböző kutatások eredményei szerint a biológiailag hatévesek mentálisan négy és nyolc év között lehetnek (Csapó, 2012). Ezért is kulcsfontosságú az egyénre szabott fejlesztés megvalósítása.

Nagy már a múlt század hetvenes éveiben rámutatott arra, hogy az iskolába lépő gyermekeket szélsőséges fejlődésbeli heterogenitás jellemzi, és ezekkel a nagymértékű különbségekkel az iskolarendszer nem tud megbirkózni. Úgy vélte, megoldást jelenthet egy olyan fejlődésvizsgáló rendszer kidolgozása és alkalmazása, amely lehetővé teszi, hogy az életkori alapelvek mellett a gyermek fejlettségi szintjét is figyelembe vegyék a beiskolázás során (Józsa, 2016). 1972-ben az ő vezetésével egy olyan tesztrendszer kidolgozását kezdték meg a szakemberek Magyarországon, amelynek célja az iskolakészültség értékelése, a 4–8 éves gyermekek értelmi, szociális és testi fejlettségének a vizsgálata volt, s PREFER - Preventív fejlettségvizsgáló rendszer 4–7 éves gyermekek számára (Nagy, 1976) néven lett közismert.

A PREFER kidolgozása több szempontból is egyedülálló vállalkozás volt a múlt század hetvenes éveiben, ugyanis nemzetközi szinten sem voltak ismertek ilyen átfogó, komplex fejlődésvizsgáló eszközök, amelyek alkalmasak lettek volna az iskolakészültség megállapítására. Valamint óriási teljesítmény volt 10 000 fős, országos reprezentatív mintán sztenderdizálni a tesztrendszert.

A 2000-es évek elején Magyarországon továbbfejlesztették a PREFER-tesztrendszert, e munkálatok eredményeként jött létre a DIFER programcsomag: Diagnosztikus fejlődésvizsgáló és kritériumorientált fejlesztő rendszer 4–8 évesek számára (Nagy et al., 2016), melyet mintegy 23 000 gyermekkel végeztek el akkor. Azóta pedig rendszeresen alkalmazzák Ma-

gyarországon. A programcsomag kidolgozásának az volt a célja, hogy olyan eszközt adjanak a pedagógusok kezébe, amely segíti az óvodai és iskolai készségfejlesztő munkát (Józsa, 2016). Az új, DIFER elnevezésű tesztcsomagot standardizálták, és statisztikai optimalizálással egy rövidített változatot is szerkesztettek belőle (Nagy et al., 2016). A teszt sorozat megbízhatóságát és előrejelző validitását több nagy mintán alapuló felmérés igazolta már, az egyik ezek közül lefedte az adott évben iskolába lépő teljes gyermekpopulációt (Nagy et al., 2004).

A DIFER hét elemi alapkészség diagnosztikus mérését és fejlesztését segíti. Mind-egyik a személyiségfejlődés, az iskolai tanulás szempontjából kritikus jelentőségű előfeltételnek tekinthető: írásmozgás-koordináció, tapasztalati összefüggés-megértés, beszédhanghallás, tapasztalati következtetés, relációszókincs, elemi számolás és szocialitás. A DIFER hét tesztjének az összevont mutatóját DIFER-indexnek nevezzük. A DIFER-index egyetlen számba sűrítve fejezi ki a gyermek elemi alapkészség-rendszerének fejlettségét, ami egyidejűleg megbízható iskolakészültségi mutató is. Majd néhány évvel ezelőtt a DIFER-ben az eredeti hét vizsgált terület kiegészült, az elemi rendszerező képesség és az elemi kombinatív képesség hozzácsatolásával a gondolkodási terület fejlesztése is előtérbe került. A programcsomagnak van egy sajátossága is: az egyes részterületek fejlesztése céljából a tesztcsomag mellett fejlesztőfüzetek és könyvek is a rendelkezésre állnak. Ezáltal a gyermekek fejlődési mutatóját figyelembe véve egyénileg fejleszteni tudjuk az egyes részképességeket. A fejlesztőfüzetek az óvodai/iskolai munka szempontjából kritikus alapkészségek fejlesztésére szolgálnak, segítenek a gyermek hiányosságait behozni, képességeit, készségeit a lehető legmagasabb szintre emelni. Kiemelten fontos ez, hiszen az óvodai és iskolai gyakorlat során elengedhetetlen, hogy jól megismerjük az adott gyermeket/tanulót, így tudjuk, hol tart, mely területen kell fejlődnie. Az osztálytermi diverzitás akceptálása, az egyénre szabott fejlesztés biztosítása szempontjából tehát nagyon fontos szerepet játszik a pedagógiai diagnosztika – kiváltképp az első évfolyamban.

Hazánkban azonban a gyakorlatban előfordulhat, hogy az iskolába nem iskolaérett gyermek lépbe, ahogy arra már utaltunk. Sajnálatos ez főként abból a szempontból, hogy az iskolaéretlenséget, problémát gyakran már csak az iskolában pár hét/hónap iskolalátogatás után ismerik fel a pedagógusok és hívják fel rá a szülő figyelmét. Ekkorra azonban a gyermeket már rendszerint rengeteg kudarc éri. Pedig fontos lenne, hogy a gyermek az iskolát ne kudarcokkal kezdje, hanem sikerélményekkel, hiszen kutatások is kimutatták, hogy a gyermek kezdeti sikerei összefüggésben állnak a további iskolai karrierjével. Korai sikerei meghatározzák, illetve pozitívan befolyásolják a továbbiakban a művelődéshez való hozzáállását és társadalmi érvényesülését (Perry - Dockett, 2003). További kutatások kimutatták azt is, hogy az első osztályos készségfejlettségi szint befolyásolja a tanulás további sikerességét (Perry-Dockett, 2003). Valamint azt is igazolják, hogy az elemi alapkészségek iskolába lépéskor mérhető fejlettsége számottevő mértékben meghatározza az iskolai tanulás sikerességét. Az adatok felhívják a figyelmet a családi háttér jelentős szerepére is (Csapó-Józsa, 2010).

Jobb esetben az iskolába lépéskori lemaradás mértéke kisebb és behozható, azonban ehhez céltudatos és diagnosztikus mérésekkel megalapozott fejlesztésre van szükség. A jeleket mindig értelmezni kell, és ha lehetséges, a megfelelő módszerek alkalmazásával segíteni a gyermek fejlődését. A problémák nagy többsége ugyanis megelőzhető, vagy kiküszöbölhető fejlesztéssel, segítséssel és foglalkozással.

Nem elhanyagolható az a tény sem, hogy hazánkban vannak tájegységek, ahol az intézmények nagy többségét szociálisan hátrányos helyzetű tanulók látogatják. Ilyen esetben a diagnosztikának még nagyobb szerepe van, hiszen érvényesülnie kell a kettősségnek, mely szerint az osztályra, mint komplex egységre is tekintünk, s mellette figyelembe vesszük a tanuló egyéni képességeit. A gyakorlatból pedagógusok elmondásai alapján tudjuk, hogy ezek-

ben az iskolákban némely készségek estében gyakran sokkal alacsonyabb színtről kell kezdeniük a fejlesztést, mint azt egyébként feltételeznénk. S ha a pedagógus nem ismeri a rá bízott tanuló készségeinek szintjét, az általa kitűzött célok és elvárások magasak lehetnek, az alkalmazott módszerei, stratégiái pedig helytelenek. Ezáltal nem ér el előrelépést, sikert a pedagógiai munka során. Ahhoz, hogy a megfelelő és hatékonynak vélt módszereket meg tudjuk választani, szükséges a gyermek alapos megismerése, aktuális fejlettségi szintjének pontos behatárolása. *„Minden gyermek a saját ütemében fejlődik. A gyermekek egy része előrébb tart a fejlődésben, míg másokat fejlődésbeli fáziskésés jellemez. Ennek ellenére a kritikus fontosságú elemi alapkészségekben ugyanazt a fejlettségi szintet el tudják érni. Ehhez azonban a pedagógiai módszereinek kell igazodniuk a gyermek fejlettségi szintjéhez.”* (Józsa, 2016, 6 o.).

Ha az első évfolyamban biztosítani szeretnénk a mérésen alapuló hatékony és céltudatos fejlesztést, elsősorban elhivatott pedagógusokra és megfelelő mérőeszközre van szükség. A szakirodalom alapos áttanulmányozása után szakmai szemszögből megítélve arra a következtetésre jutottunk, hogy a jelenleg rendelkezésre álló eszközök közül legmegfelelőbb és legkomplexebb a magyarországi DIFER teszt (ahogy arra már rámutattunk), mely a szlovákiai magyar tanítási nyelvű iskolákban alkalmazható. Jelenleg a gyakorlatból, intézményvezetőktől, óvodapedagógusoktól, a komáromi Comenius Intézet munkatársaitól és 2019-ben és 2020-ban a Selye János Egyetemet látogató hallgatóktól (akik jelenleg Szlovákia minden magyarlakta járását képviselik) szerzett információk alapján tudjuk, hogy az ország területén a dunaszerdahelyi és komáromi járások magyarlakta területein néhány iskolában többnyire (gyógy)pedagógusok bevonásával végzik, akik rendszerint végeztek valamilyen ez irányú képzést. Azonban az óvodában és iskolában dolgozó pedagógusok közül nagyon kevesen ismerik, illetve a szlovák tanítási nyelvű iskolákban nem alkalmazható. Valamint nem elhanyagolható az a tény sem, hogy a méréseket rendszerint nem követi célorientált fejlesztés és utómérés. Ezért megvalósítottunk egy kismintás kutatást (fejlesztő program alkalmazását is társítottuk hozzá), mely során hatéves (első) gyermekeket vizsgáltunk egy sellyei járásbeli kis község iskolájában. Szerettük volna megvizsgálni a kritikus alapkészségeiket, abból a célból, hogy képet kapjunk e készségek és képességek szintjéről az iskolába való lépéskor a DIFER teszt segítségével, illetve az eredmények kapcsán támogathassuk a fejlesztést a sikeres iskolai teljesítmény érdekében. A kutatást kis mintán valósítottuk meg, azonban a jellegénél fogva így is igényes volt. A kutatás a vizsgált területek kiértékelése után arra összpontosított, hogy az eredmények alapján a gyenge átlagot mutató területek egyikét kiválasztva fejlesztést alkalmazzunk az adott készség területén a DIFER fejlesztő program segítségével és kimutaszuk a fejlődésbeli változást. Egy bizonyos terület mérését tehát megismételtük 6 hónap elteltével, majd összehasonlításra kerültek az eredmények. Ezáltal vizsgáltuk a tanulók készségeiben beállt változás mértékét.

A tanulók elemi alakészségeinek mérése DIFER teszt segítségével az első évfolyamban

A kutatás során a Diagnosztikus fejlődésvizsgáló és kritériumorientált fejlesztő rendszer 4–8 évesek számára tesztjei (DIFER) (Nagy et al., 2017) és a Gondolkodás fejlesztése c. kiadványokat alkalmaztuk (Józsa et al., 2016), ezen tesztek segítségével mértük az adott alapiskola első évfolyamát látogató tanulókat (15 tanuló: 8 lány és 7 fiú). Tudatosan olyan kislányt választottunk, amelyet többségében hátrányos helyzetű tanulók látogatnak. Szerettük volna látni, hogy a magyarországi eredményekkel összevetve milyen eredményeket kapunk. Fontosnak tartjuk megjegyezni a minta kapcsán, hogy a gyermekek közül az iskolába lépés előtt nem mindenki látogatta az óvodát. A lányok közül négyen jártak 3 évet óvodába, ketten csak 1 évet, egy kislány pedig Csehországból költözött a faluba, de ott nem járt óvodába. Egy másik kislány pedig be volt írva, de egyáltalán nem látogatta az intézményt. Közülük négyen hátrányos helyzetű családból származnak. Az egyiknél sajnos az anyukánál függőségi probléma is van, így a kislányt nagyon elhanyagolja. Ha a nagymama felügyelete alatt van,

akkor rendes körülmények között jár iskolába és rendszeresen is, míg az anyukától nem. A Csehországból ideköltözött kislánynál az a gond, hogy sokat hiányzik. A fiúk közül szintén négyen jártak 3 évet óvodába, ketten 1 évet és egy be volt írva, de nem járt. Közülük kettő hátrányos helyzetű. Az a kisfiú, aki nem járt óvodába és hátrányos helyzetű, sokat hiányzik, nagyon hallgató, alig szólal meg, visszahúzó. Megtörtént, hogy még pelenka is kellett neki sajnos. A fiúk, akik csak 1 évet jártak iskola előtt óvodába, viselkedési problémákkal rendelkeznek, s ez kihatással volt a későbbiekben a tanulásukra is. Az egyiknek közülük szakorvosi diagnózisa van róla, hogy hiperaktív és figyelemzavaros. Sajnos ő nem tud az órán 10 percnél tovább figyelni, de ez alatt az idő alatt, amit hall, azt megjegyzi. Utána más feladatokkal kell lekötötni. A másik hátrányos helyzetű fiú 3 évet járt óvodába.

Kíváncsiak voltunk, milyenek a gyermekek alapkészségei az iskolába érkezéskor: célunk volt megvizsgálni, hogy megfelelő iskolakészültségi szinttel érkeznek-e a gyermekek az első évfolyamba lépéskor, illetve rámutatni, hogy melyek azok a kritikus alapkészségek, melyek a legproblémásabbak az adott iskola első évfolyamában. Majd az eredmények alapján megvalósítani az egyik leggyengébbnek mutatózó terület fejlesztését és megállapítani a fejlesztés hatékonyságát. Kutatásunk fő irányvonalát a következő kutatási kérdések szabták meg: Az adott osztályt látogató gyermekek alapkészségei a szükséges szinten vannak-e iskolakezéskor? Melyek a leginkább problémás területek? Hatékonyan fejleszthető a legproblémásabb terület céltudatos fejlesztéssel? Van-e számottevő különbség a lányok és fiúk iskolaérettségi szintje közt az iskolába lépéskor?

A szakirodalom áttanulmányozása és a gyakorlatunk alapján a következő hipotéziseket állítottuk fel:

H1: Az osztályt látogató gyermekek legalább felénél megállapítható, hogy több alapkészségének szintje nem felel meg az iskolaérettségi elvárásoknak.

H2: A legproblémásabb területek az írásmozgás-koordinációs képesség, az elemi rendszerező képesség és az elemi kombinatív képesség mindkét nemnél.

H3: Az általunk vizsgált gyermekek eredményei átlagban több mint 20 %-kal alulmaradnak a magyarországi átlagos adatokkal szemben.

H4: A céltudatos fejlesztés eredményeképp a vizsgált készségeknél jelentős javulás (legalább 20%-os) mutatható ki a tanulónál.

A kutatásra való felkészülés során irodalmi módszerekkel dolgoztuk, az adatgyűjtéshez a pedagógiai tesztelést (DIFER tesztet) és a megfigyelés módszerét választottuk. Az adatfeldolgozás során az eredményeket matematikai módszerek segítségével százalékokban mutattuk ki, táblázatok és grafikonok segítségével ábráztuk. A mérés egy falusi alapiskola 1. évfolyamában valósult meg a sellyei járásban 2019 szeptemberében (annak 2. hetében). A mérés előtt beszereztük a szülők beleegyező nyilatkozatait és felkészítettük a gyermekeket. Az első mérés az írásmozgás-koordináció tesztelése volt, mely négyes csoportokban történt. A teszt többi része pedig egyénileg valósult meg 3 szakaszra bontva játékosan, hogy ne legyen megterhelő a gyermekek számára. A gyermekek mindig lelkesen várták a következő alkalmat és szívesen vettek részt a tesztelésen. A vizsgálat pozitív légkörben telt, ami nagy örömet okozott nemcsak a gyermekeknek, hanem a vizsgálatot vezetőnek is. A mérési adatokat minden gyerek saját adatlapjába jegyeztük fel, majd az összesítő táblázatba is, ahol összeszámoltuk a pontokat és százalékban is kifejeztük az eredményeket. Majd a kapott százalékok alapján a tanulókat besoroltuk a táblázat alapján a következő szintekbe: előkészítő (E), kezdő (K), haladó (H), befejező (B), optimális (O) szint. Fontos kiemelni, hogy az iskolába lépéskor az elemi alapkészségek fejlettségének legalább haladó, vagy befejező szinten kellene lenniük. Némely esetben optimális szint is előfordulhat (Nagy et al., 2004).

Az eredmények összesítése után megállapítottuk, hogy a legerősebb terület a lányoknál a egyértelműen a szocialitás és utána következik a tapasztalati összefüggés meg-

értése, a fiúknál pedig a beszédhanghallás, és szintén a tapasztalati összefüggés megértése. A leggyengébb eredmények a lányoknál és a fiúknál is az elemi rendszerező és kombinatív képesség területén mutatkoztak, illetve az írásmozgás koordinációnál a fiúknál (ld. az 1. és 2. táblázat).

*1. táblázat: Egyéni eredmények a lányoknál*

<i>Vizsgált alapkészség</i>	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.
Beszédhanghallás	62%	93%	93%	52%	68%	62%	78%	53%
	K	O	O	K	K	K	H	K
Írásmozgás-koordináció	54%	58%	54%	17%	79%	33%	38%	17%
	H	H	H	E	H	E	E	E
Relációszókinccs	71%	75%	50%	79%	79%	38%	67%	58%
	H	H	K	H	H	E	K	K
Elemi számolás	69%	74%	71%	86%	50%	38%	55%	59%
	K	H	H	B	K	E	K	K
T.következtetés	44%	88%	44%	75%	88%	38%	44%	44%
	K	O	K	B	O	K	K	K
T.összefüggés-megértés	75%	88%	44%	63%	69%	50%	69%	56%
	B	O	K	H	H	B	H	H
Szocialitás	73%	73%	67%	79%	75%	64%	75%	75%
	H	H	H	B	B	K	B	B
<i>Rendszerező</i>	44%	65%	41%	41%	56%	24%	50%	35%
	E	K	E	E	E	E	E	E
<i>Kombinatív</i>	50%	63%	38%	53%	45%	38%	45%	75%
	E	K	E	K	E	E	E	H

A táblázat alapján megállapíthatjuk, hogy nagyon lehangoló eredmények születtek. A tanulók többségének fejlettségi mutatói egyeletlenek és szinte mindegyiküknél van olyan terület, amely nem felel meg az elvárt szintnek.

*2. táblázat: Egyéni eredmények a fiúknál*

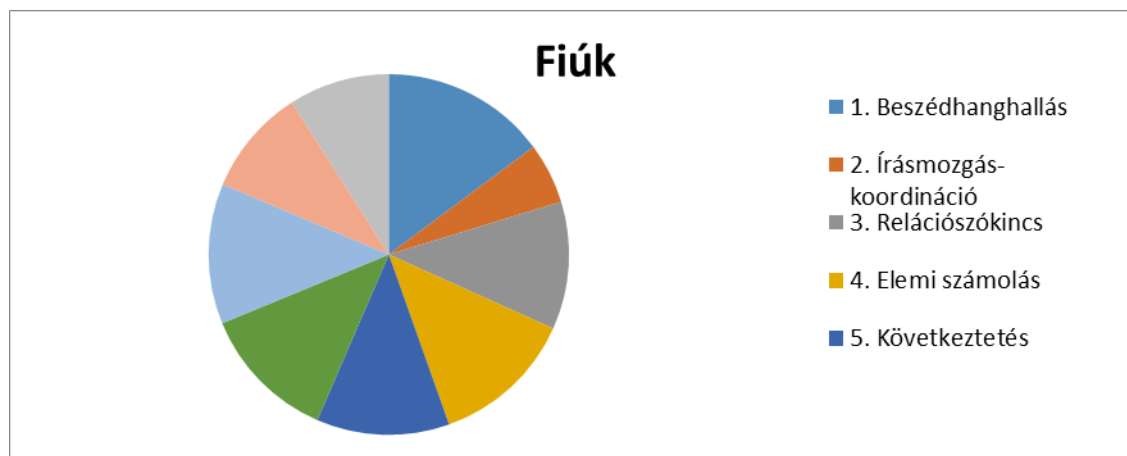
<i>Vizsgált alapkészség</i>	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.
Beszédhanghallás	100%	93%	73%	63%	70%	75%	62%
	O	O	H	K	H	H	K
Írásmozgás-koordináció	63%	63%	29%	0 %	8%	7%	17%
	K	K	E	E	E	E	E
Relációszókinccs	83%	92%	42%	63%	42%	63%	29%
	B	O	E	K	E	K	E
Elemi számolás	91%	97%	35%	74%	43%	81%	43%
	O	O	E	H	E	B	E
T.következtetés	81%	100%	44%	25%	56%	81%	44%
	B	O	K	E	H	O	K
T.összefüggés-megértés	69%	88%	56%	50%	69%	81%	31%
	H	O	H	H	H	B	K
Szocialitás	85%	81%	46%	65%	48%	72%	58%
	O	B	E	H	E	H	K
<i>Rendszerező</i>	94%	94%	18%	32%	21%	56%	32%
	O	O	E	E	E	E	E

<i>Kombinatív</i>	63%	78%	33%	65%	0%	63%	25%
	K	H	E	K	E	K	E

A táblázatok azt mutatják, hogy sok olyan gyermek is van, akinél az előkészítő és kezdő szint dominál. Ezeknek a gyermekeknek célszerű lett volna még egy évet az óvodában maradni. Valószínűsíthető ugyanis, hogy az egy év alatt az elmaradásuk jelentős része kompenzálható lett volna célirányos fejlesztéssel. Valamint az a tény sem elhanyagolható, hogy egy-egy készség fejlettségének jelentős megkésettisége abban az esetben is akadályát képezheti a sikeres iskolakezdésnek, ha az alapkészség-rendszer általános fejlettsége ezt nem jelzi (Perry - Dockett, 2003). Ezért mindig érdemes azt a területet fokozottabban megvizsgálni. Az egyéni eredmények alaposabb kvalitatív vizsgálatába most nem mennénk bele, inkább az egyes területeken elért összesített eredményeket hasonlítjuk össze a fiúk és a lányok csoportja közt, hogy lássuk, van-e számottevő különbség. A fiúk összesített eredményeit a 3. táblázat és a 1. ábra ábrázolja.

3. táblázat: A fiúk eredményei %-ban kifejezve

<i>Vizsgált alapkészség</i>	<i>Százalék</i>
Beszédhanghallás	76,57%
Írásmozgás-koordináció	28,14%
Relációszókinccs	59,14%
Elemi számolás	66,28%
T.következtetés	61,57%
T.összefüggés-megértés	63,4%
Szocialitás	65%
Rendszerező	49,57%
<i>Kombinatív</i>	46,7%



1. ábra: A fiúk elért eredményei

Megfigyelhetjük, hogy az írásmozgás-koordináció, az elemi kombinatív és elemi rendszerező képességek területe 50 alatti átlagértéket mutatnak, ebben érték el a legtöbben az előkészítő szintet a fiúknál. Átlag alapján a beszédhanghallás a legerősebb.

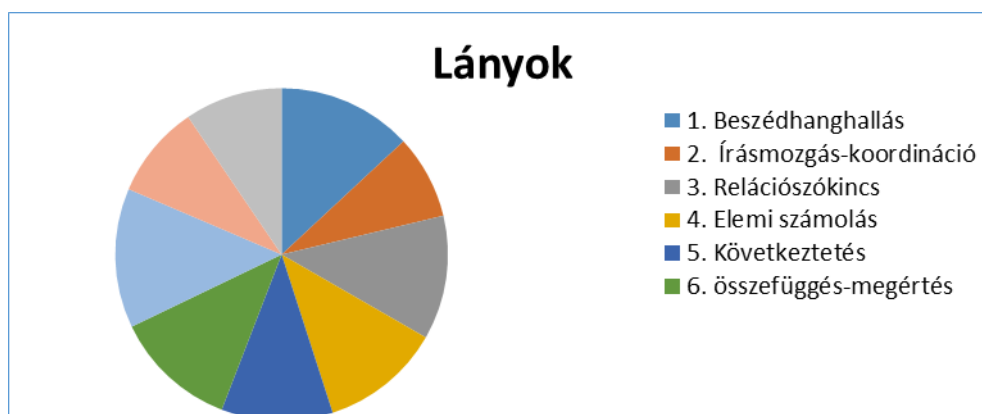
A lányoknál az elemi rendszerező és kombinatív képesség és az írásmozgás-koordináció mutatkozott a leggyengébb területnek. Ugyanakkor a lányok eredménye az írásmozgás-koordináció területén lényegesen jobbnak bizonyultak: 43,75% a fiúk 28,14%-ával szemben (lásd. 4. táblázat és a 2. ábra).





4. táblázat: A lányok eredményei %-ban kifejezve

Vizsgált alapkészség	Százalék
Beszédhanghallás	70,12%
Írásmozgás-koordináció	43,75%
Relációszőkincs	64,62%
Elemi számolás	62,75%
T.következtetés	58,12%
T.összefüggés-megértés	64,25%
Szocialitás	72,75%
Rendszerező	48,62%
Kombinatív	50,87%



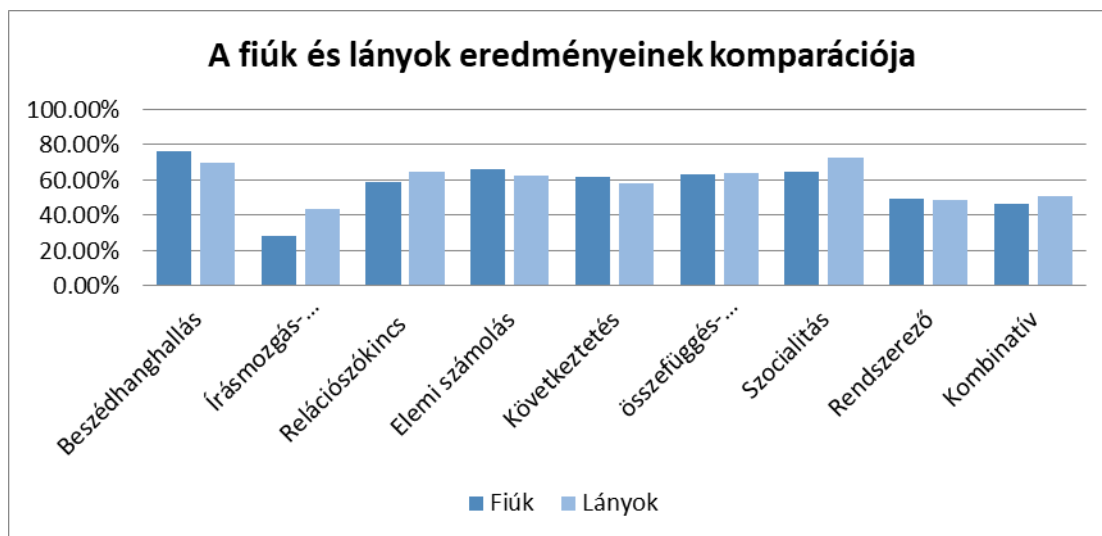
2. ábra: A lányok elért eredményei

A beszédhanghallás, relációszőkincs és szocialitás esetében lényegesebb a különbség a lányok és fiúk köz, több mint 5 % (de 10% alatt). A kombinatív képességeknél viszont némileg 5% alatt van (bár csak kevéssel). A többi területben minimális eltérések mutatkoznak a két nem közt. Ebből a beszédhanghallás, elemi számolási készség, következtetés és rendszerező készségek területén a fiúk javára, míg a többinél a lányok javára mutatnak az értékek.

Régebbi kutatások is már kimutatták, hogy az iskolába lépéskor a lányok hamarabb beilleszkednek, ami a szociális készségeik magasabb fejlettségi szintjével magyarázható a fiúkkal szemben-vélhetőleg ezért van a fiúknál több beilleszkedési probléma (Józsa et al., 2016). A szocialitás területén esetünkben is a lányok javára mértünk magasabb értékeket (7,75%-kal többet, mint a fiúknál). Más kutatások azt bizonyították, hogy azok a gyermekek, akiknek az írásmozgás-koordinációjuk nincs a megfelelő szinten az iskolába lépéskor, nehezebben tudnak megfelelni az iskolai elvárásoknak (Vekerdy, 2011). Mi is úgy véljük, hogy az általunk mért nagyon gyenge írásmozgás-koordinációs szint megnehezíti a gyermekek számára az iskolában a követelményekhez való alkalmazkodást, gyakori kudarcok forrása lehet (problémák az írás elsajátításakor, minimalizálja a sikerélmény lehetőségét, illetve további egyéb nehézségekkel is szembesíti a gyermeket - pl. akár önértékelési problémák, szorongás kialakulása, stb.). E terület mérésénél is a lányok mutattak jobb eredményt lényeges 15,61%-kal. A fiúknál mért eredmények meglepően alacsonyak voltak. Bár konstatálhatjuk, hogy összességében véve a vártnál sokkal gyengébb eredményeket kaptunk.

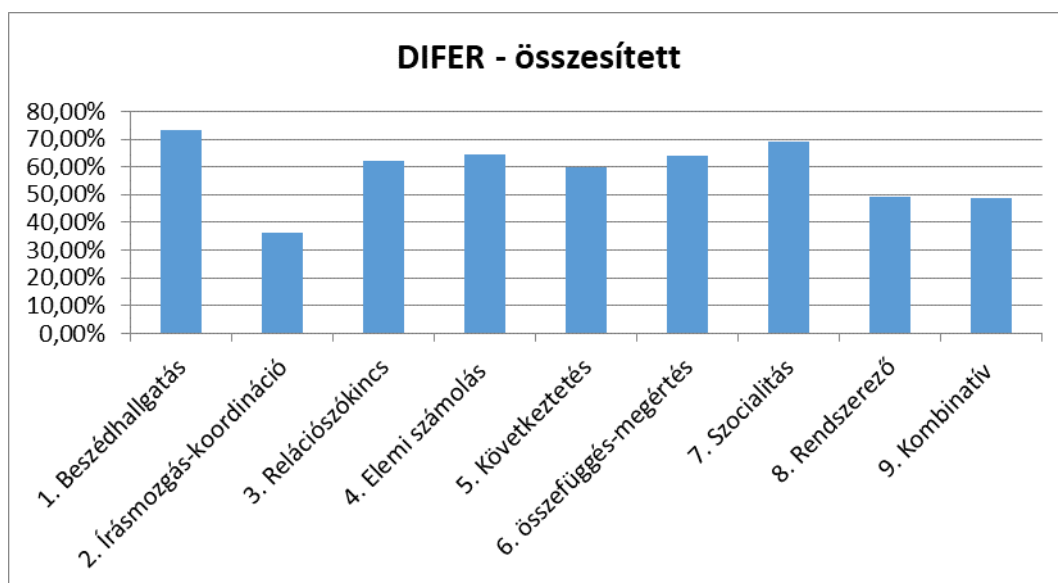
Konstatálhatjuk továbbá, hogy az első hipotézisünk beigazolódott, ugyanis az osztályba járó gyermekek több mint a felénél megállapítható volt, hogy több alapkészségének szintje nem felel meg az iskolaérettségi elvárásoknak. Ez az eredmény nagyon elkeserített minket. Valamint második hipotézisünk is bizonyítást nyert, ugyanis a legproblémásabb területeknek az írásmozgás-koordinációs képesség, az elemi rendszerező képesség és az elemi kombinatív képesség mutatkozott mindkét nemnél.

Az eredmények átláthatósága szempontjából fontosnak ítéltük meg a két vizsgált csoport összehasonlítását grafikon segítségével. A 3. ábrán láthatjuk az előbbieken általunk ismertetett eredmények összevetését.



3. ábra: A fiúk és lányok eredményeinek komparációja

A továbbiakban a fiúk és a lányok eredményeinek bemutatása után az összes (15) tanuló – egész osztály eredményét vizsgáltuk. A 4. ábra segítségével láthatjuk, hogy az osztályban összesítve a legproblematisabb az írásmozgás-koordináció, valamint az elemi rendszerező és az elemi kombinatív készségek szintje. Ezáltal a második hipotézisünk is beigazolódott.



4. ábra: Az osztály összesített eredményei %-ban kifejezve

Az említett 3 készség terén érték el a gyermekek ugyan a leggyengébb eredményeket, azonban a DIFER program szerzői kutatásaik során megállapították, hogy az írásmozgás-koordináció a legkevésbé tudatosan fejleszhető terület. Ezzel nagyban egyetértünk, hiszen az írásmozgás-koordináció fejlődése az idegrendszer érésének a kérdése. Azért a továbbiakban a fejlesztő program alkalmazásához az elemi rendszerező készséget választottuk.

Ami viszont megdöbbentő volt a számunkra, hogy a gyermekek ilyen gyenge rész-képességgel érkeztek az iskolába. Bízunk benne, hogy ez iskola specifikus és nem szlovákiai jellemző (bár akkor is sajnálatos). Az eredményeket nagy valószínűséggel befolyásolta a minta: a gyermekek többsége ugyanis szociálisan hátrányos helyzetű családból származik. Ennek ellenére a szocialitás területén jó eredmények mutatkoztak. Ez a kutatási eredményünk megegyezik Nagy és trs-i kutatási eredményeivel: hogy különböző szociális hatásrendszerű településeken élő gyermekek között nincsen számottevő különbség a fejlettségi kategóriák szerint (Nagy et al., 2004).

Bár hazánkban nem áll rendelkezésre a teszt standardizált verziója, sem az országos átlag, érdekesnek tartottuk az általunk kapott eredményeket összevetni a magyarországi átlaggal. Magyarországon korcsoportokra lebontva rendelkezésre állnak az országos átlagos adatok (Nagy et al., 2017).

A 6 éves Magyarországon vizsgált gyermekek adatait hasonlítottuk össze az általunk kapott eredményekkel, melyet a 5. táblázatban szemléltetünk. A táblázatba feljegyeztük a magyarországi átlagot, az általunk kapott adatokat és a különbségeket is százalékban mutatuk ki. A harmadik hipotézisünkben ugyanis azt feltételeztük, hogy az általunk vizsgált gyermekek eredményei átlagban több mint 20 %-kal alulmaradnak a magyarországi átlagos adatokkal szemben. Erre kerestük a választ.

*5. táblázat: A kutatási adataink Magyarországi átlagos adatokkal való összevetése.*

Terület	Szlovákia százalék	Magyarország százalék	Különbség százalékban
Beszédhanghallás	73,13%	89%	- 15,87 %
Írásmozgás-koordináció	36,46%	60%	- 23,54 %
Relációszókincs	62%	82%	- 20 %
Elemi számolás	64,4%	78%	- 13, 6 %
<i>T. következtetés</i>	<i>59,73%</i>	<i>59%</i>	<i>+ 0,73 %</i>
T. összefüggés-megértés	63,86%	74%	- 10,14 %
<i>Szocialitás</i>	<i>69,13%</i>	<i>72%</i>	<i>- 2,87 %</i>
Rendszerező	49%	78%	- 29 %
Kombinatív	48,9%	58%	- 9,91 %

Megállapítottuk, hogy a beszédhanghallás és a szocialitás összesített eredményei a százalékok alapján ugyan a legjobbak, azonban ez a számadat a magyarországi átlagos adatokkal való összevetés után már nem olyan biztató, hiszen a táblázatból láthatjuk, hogy tanulóink átlagos eredménye csak 2 területen közelítette meg az ottani átlagot: ez a szocialitás és a tapasztalati következtetés. A többi területen jelentősen alulmaradtak az eredmények. Többségében a különbség 20 %-on felüli. Ezáltal sajnós a harmadik hipotézisünk is beigazolódott.

Kutatásunk során nemcsak képet kaptunk az adott osztály iskolaérettségi mutatóiról az első évfolyamba való belépéskor, hanem viszonyítottuk is azokat a magyarországi átlagos eredményekhez, amelyek arra ösztönöznek minket, hogy e téren további kutatásokat folytassunk. Fontos lenne ugyanis tesztek hazai adaptációja mellett a szlovákiai sztenderdeket is

megállapítani. Az átlagos eredmények azért fontosak, mert viszonyítási alapot adnak az egyéni viszonyításhoz.

Tudatában vagyunk, hogy kutatásunk kis mintán zajlott és ezért az eredmények csak az adott intézmény adott osztályán értelmezhetőek. Azonban bízunk benne, hogy felelősségteljesebb pedagógiai diagnosztika megvalósítására ösztönzi a pedagógusokat (még ha az rengeteg többletmunkával jár is). Azonban ami számunkra leginkább lényeges volt, hogy a kapott adatok az egyes gyermekeknél segítettek kitűzni a fejlesztés céljait, irányvonalát. Bízunk benne, hogy az általunk kapott adatok így is ösztönzőek lesznek a pedagógusok számára, hiszen ilyen gyenge elemi alapkészségekkel nem szabadna a gyermekeknek iskolát kezdeniük.

Az elemi alapkészségek fejlődésének jelentős része óvodás korban zajlik, tehát annak fejlesztési lehetőségei jórészt az óvoda kezében vannak. Korábbi kutatások eredményei alapján valószínűsíthető ugyanis, hogy az átfogó óvodai fejlesztés eredményeként minden ép értelmű gyermeknél elérhető, hogy iskolába lépéskor elemi alapkészségei fejlettsége legalább haladó, jelentős részük befejező szinten legyen (Nagy et al., 2017). Ezért tartjuk kiemelten fontosnak a pedagógiai diagnosztikát már az óvodában, illetve ezért is lesz hasznos, ha az óvoda utolsó éve kötelezővé válik.

### **Az elemi rendszerező képesség fejlesztése**

A továbbiakban azt tűztük ki célul, hogy az egyik leggyengébb terület fejlesztésére összpontosítunk és a DIFER fejlesztő programját alkalmazzuk, majd kontroll mérések segítségével mérjük a céltudatos fejlesztés hatékonyságát egy magadott időszávon belül. A kutatási eredmények alapján a gyengébb eredményeket mutató területekből kiválasztottuk az elemi rendszerező képességet és azt fejlesztettük 6 hónapon keresztül.

Közben megállapítottuk, hogy az osztályközösség nagyon összetartó. Nem tesznek különbséget jó és rossz tanuló között, sőt inkább segítik egymást. A hátrányos helyzetű tanulóknak sokszor tízórajuk sincs, de a többiek kisegítik őket. A jobb tanulók ösztönzik egymást, de nincs rivalizálás. Kreatívak, ki merik nyilvánítani saját gondolataikat, ötleteiket.

A cél megvalósításához Józsa Krisztián, Zentai Gabriella és Hajduné Holló Katalin *A gondolkodásfejlesztése 4–8 éves életkorban* c. könyvének játékgyűjteményét (Józsa et al., 2016) vettük alapul. A játékokat a kutatás után, szeptember 4. hetétől kezdve vezettük be az egész osztály részvételével. Megvalósításuk során a meglátásunk az volt, hogy a tesztet jobban teljesítő diákoknál dinamikusabban ment a játék és a játékszabályok értelmezése, a gyengébben teljesítő tanulók számára viszont eleinte gondot okozott. A játékok során főképp a következő területekre összpontosítottunk az elemi rendszerező képességen belül: felismerés, szelektálás, szortírozás és sorképzés.

A játékokat szeptember közepétől napi szinten játszottuk 2 hónapon keresztül, majd heti 2-3 alkalomra váltottunk márciusig. Majd a fejlesztő program után március elején megvalósítottuk a kontroll méréseket. A kontrollmérésnél ugyanazt a tesztet használtuk, amit a szeptemberi mérésnél. A gyerekek tesztelését, az első méréshez hasonlóan, egyenként végeztük. A gyermekek reakciója pozitív volt, elmondásuk szerint tetszett nekik az első tesztelés és kíváncsian várták az újabb alkalmat.

A mérés során megfigyeléseink alkalmával azt állapítottuk meg, hogy sokkal rutinosabbak és ügyesebbek a gyermekek, mint az első mérés folyamán szeptemberben. Rutinosabban oldották a feladatokat és jobban megértették azokat. Ezáltal a reakcióidő csökkent. Emellett azonban azt is tapasztaltuk, hogy bizonyos hiányosságok még mindig jelen vannak. Azáltal viszont, hogy a tesztelés ideje csökkent és a mérés jelentősen gyorsabban folyt, mint az első alkalommal, a diákok dinamikusabbak és függetlenebbek lettek, motiváltabbakká váltak és több lett a sikerélményük, ami szintén nem elhanyagolható tény.

A tesztelés folyamán tehát már láttuk a jeleit annak, hogy fejlődtek, és változás állt be. Egy-egy kérdés megválaszolásakor, rámutatási feladatnál, vagy csoportosításnál a gondolkodási idő is jelentősen csökkent. Az első mérés (2019.szeptember) és a második mérés (2020.március) közt nyilvánvaló változás állt be, ezt a pozitív fejlődést indokoljuk a beiktatott fejlesztő program megvalósításával, a fejlesztő játékok rendszeres és tudatos alkalmazásával és a pedagógus kitartó munkájának is tulajdonítjuk.

Mivel a fejlesztő program hatékonyságáról a 6 éves gyermekeknél rendelkezésre állnak magyarországi adatok, ezért kíváncsiak voltunk arra, hogy a ugyanaz a fejlesztő program mennyire hatékony a mi osztályunk esetében. A magyarországi kísérleti csoport átlagosan 22 %-ot fejlődött (Nagy et al., 2016). A mi esetünkben a fejlődés 23,6% volt (lsd. 8. táblázat). Tehát a fejlesztő program hatékonysága megközelítőleg hasonló volt.

A hatékonyság bizonyítása érdekében a két mérés eredményeit a kiválasztott területen összehasonlítottuk. A fiúk és lányok külön egyénekenkénti eredményeit a 6. és 7. táblázat szemlélteti.

6. táblázat: A fiúk elért eredményei a Rendszerező képesség újramérésekor (március).

1. fiú	33 pont	97%
2. fiú	34 pont	100%
3. fiú	19 pont	56%
4. fiú	19 pont	56%
5. fiú	16 pont	47%
6. fiú	26 pont	76%
7. fiú	19 pont	56%
A fiúk átlaga	23,7 pont	69,7%

7. táblázat: A lányok elért eredményei a Rendszerező képesség újramérésekor (március)

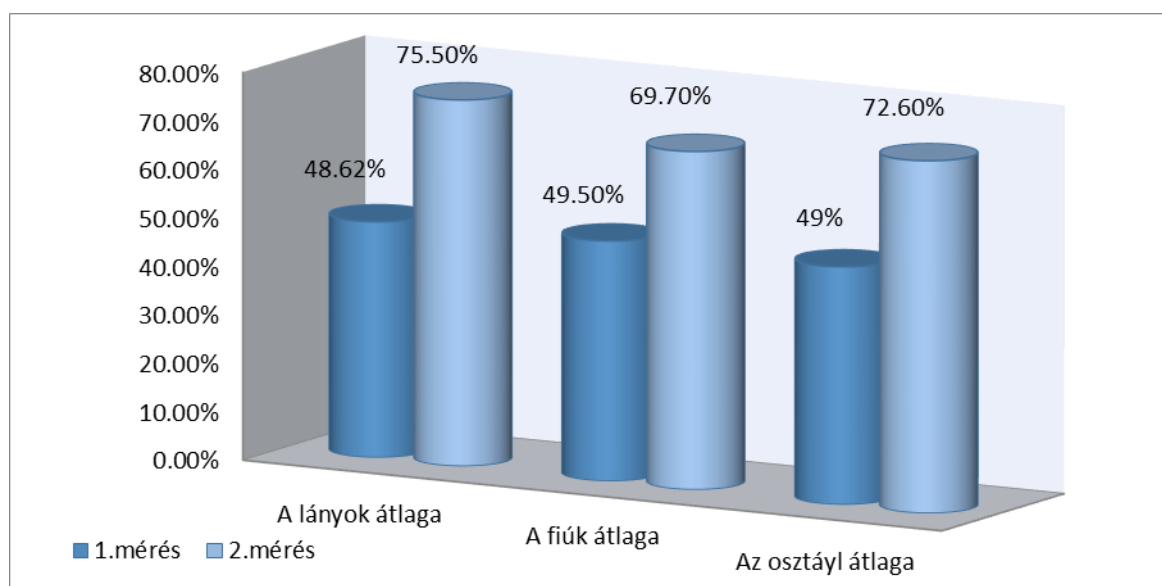
1. lány	24 pont	71%
2. lány	30 pont	88%
3. lány	24 pont	71%
4. lány	31 pont	91%
5. lány	24 pont	71%
6. lány	21 pont	62%
7. lány	26 pont	76%
8. lány	25 pont	74%
A lányok átlaga	25,6 pont	75,5%

Látható, hogy mindkét nemnél eléggé magas értékek mutatkoztak. A rendszerező képesség eredményeinek összehasonlítását a 8. táblázatban láthatjuk. Mutatja a lányok és fiúk eredményeinek javulását, valamint az osztályét is összességében.

8. táblázat: A Rendszerező képesség eredményeinek összehasonlítása

Rendszerező képesség	1. mérés (január)	2. mérés (március)	Növekedés
A fiúk átlaga	49,57%	69,7%	+20,13%
A lányok átlaga	48,62%	75,5%	+26,88%
Az osztály átlaga	49%	72,6%	+23,6%

Az adatok alapján megállapítható, hogy mindkét nemnél jelentős javulás állt be. A második, márciusi mérések alapján az osztály átlaga 72,6% volt. Az első, szeptemberi méréssel összehasonlítva ez 23,6%-os fejlődést jelent. A fiúk csoportjának átlagos eredménye 69,7% volt, a lányok csoportjának átlaga 75,5%. A fiúk az első mérés folyamán átlagban 49,57%-os eredményt értek el, tehát 20,13%-os fejlődést mutattak. A lányok csoportos eredménye a rendszerező képesség első felmérésekor alacsonyabb volt a fiúk csoportjánál, 48,62%-os átlag, ez által ők 26,88%-os fejlődést produkáltak, 6%-al előzve meg a fiúk csoportját. Mindezt szemléletesen is láthatjuk a 5. ábrán.



6. ábra: A Rendszerező képesség eredményeinek összehasonlítása %-ban kifejezve

Az első és második mérés közti intervallum alatt végzett fejlesztő munkát sikeresnek találtuk. Ezáltal negyedik hipotézisünk is beigazolódott. A céltudatos fejlesztés eredményeképp a vizsgált területen, azaz az elemi rendszerező képességben jelentős – 20%-on felüli javulás volt kimutatható a tanulóknál, ahogy azt már a fentiekben elemeztük (a fiúknál 20,13%, a lányoknál 26,88%).



## BEFEJEZÉS

A készségek sikeres fejlesztésének alapfeltétele a jól végzett pedagógiai diagnosztika. A hatékony pedagógiai diagnosztika pedig megfelelő mérőeszközökkel valósítható meg. Fontos ugyanis megállapítani, hogy a gyermekek hol tartanak a készségek elsajátításában, illetve a készség mely összetevőit sajátították már el és melyeket kell még fejleszteni. Kiváltképp fontos ez az iskolába való belépéskor.

Az eredményes iskolakezdés kritikus feltételeinek elsajátítása már 3-4 éves korban elkezdődik, és 8-9 éves korig tart (Józsa et al., 2016). Ezért kiemelten fontos szerepe van az óvodai, de az iskolai diagnosztikának is, főképp az iskola kezdő szakaszában. A kritikus elemi alapkészségek szintje iskolába lépéskor ugyanis kihatással van a gyermek teljesítményére, iskolai beilleszkedésére, s a későbbi iskolai karrierjére is.

Úgy véljük, hogy kutatási eredményeink bizonyítják, hogy szükség van a mérésekre az iskolába való belépéskor, valamint azt is, hogy a céltudatos fejlesztés hatékony és a tanuló javát szolgálja. A többségében hátrányos helyzetű tanulókon végzett vizsgálat pedig bizonyította számunkra, hogy igenis van létjogosultsága a méréseknek az óvodákban és iskolákban, sőt elengedhetetlen a pedagógiai diagnosztika alkalmazása már az óvodában és a rá épülő fejlesztés, ugyanúgy, ahogy az iskola első évfolyamában is szükség van rá. Valljuk, hogy ezáltal csökkenteni lehet a hátrányokat, illetve fontosnak tartjuk a kontinuitást is az óvoda-iskola átmenet szempontjából, hogy megkönnyítsük a gyermek iskolába való beilleszkedését.

A DIFER programcsomag fejlesztő programját egyértelműen hatékonynak találtuk a szlovákiai magyar iskola első évfolyamában is. A tesztek pedig stabil és objektív adatokat szolgáltatottak az eredmények kimutatásához, összehasonlításához. Ezáltal ugyanis nyomon tudtuk követni a gyermekek fejlődését a normához viszonyítva, de saját magukhoz viszonyítva is. Egyetértünk ugyanis Horváthovával és Szököllel (2013), akik kihangsúlyozzák, hogy az értékelés során kiemelten fontos szereppel bír a gyermek önmagához viszonyított fejlődésének nyomon követése. Valamint kiemelik, hogy a gyermekek diagnosztizálása kapcsán kialakított portfólióban helyet kellene, hogy kapjanak a didaktikus tesztek is.

Bízunk benne, hogy kutatásunk inspirálja majd a pedagógusokat diagnosztikai kompetenciáik bővítésére. Minket kutatókat, pedig további kutatások megvalósítására ösztönöz. Az általunk megfogalmazott eredmények alapján ugyanis megerősödött bennünk az a feltételezés, hogy a pedagógiai diagnosztika értő alkalmazása kiemelten fontos szereppel bír.

Arra biztatjuk a pedagógus társadalmat, hogy a pedagógusok alkalmazzanak diagnosztikus méréseket és azok eredményei alapján valósítsák meg a fejlesztést. Majd további mérésekkel bizonyítsák a fejlesztés hatékonyságát. Hiszen a mérések csak akkor bírnak igazán jelentőséggel, ha fejlesztés is társul hozzájuk, ill. az utókövetés is jelen van. Igaz, hogy igényes és komoly munka, azonban hisszük, hogy a befektetett energia megtérül.

*A tanulmány a KEGA0005UJS-4/2021 „Adaptácia a štandardizácia diagnostického nástroja DIFER na zisťovanie aktuálnej vývinovej úrovne 4-8 ročných detí” projekt keretén belül jött létre*

## IRODALOMJEGYZÉK

- [1] APRÓ, M. (2013). A hazai iskolaérettségi vizsgálatok gyakorlata napjainkba. *Iskolakultúra*, 23.évf.1.sz. 52-71.o. [online]. [cit. 2020-08-15]. Internetes hozzáférés: [http://real.mtak.hu/56531/1/EPA00011\\_iskolakultura\\_2013\\_1\\_052-071.pdf](http://real.mtak.hu/56531/1/EPA00011_iskolakultura_2013_1_052-071.pdf)
- [2] BRASSÓI, S., & HUNYA, M., & VASS, V. (2005). A fejlesztő értékelés: az iskolai tanulás minőségének javítása. *Új Pedagógiai Szemle*, 2005 (7-8).

- [3] BORBÉLYOVÁ, D. (2019). A pedagógiai diagnosztika jelentősége az óvoda-iskola átmenet kontextusában. 11. In Bukor, J., & Nagy, M., & Pukánszki, B. I., & Csehiová, A., & Józsa K., & Szókö, I., International Conference of J. Selye University : Pedagogical Sections Komárno : Univerzita J. Selyeho, 2019. online, s. 211-224. ISBN 978-80-8122-333-4. doi: 10.36007/3334.2019.211-224
- [4] BORBÉLYOVÁ, D., & ŠPERNÁKOVÁ, B. (2014). Testovanie školskej pripravenosti v pedagogickom kontexte. Bratislava : Metodicko-pedagogické centrum, 2014. 112.s. ISBN 978-80-8052-602-3. S.
- [5] CSAPÓ, M. (2012). Az alapkészségek fejlődése az iskola kezdő szakaszában. Iskolakultúra 1.sz. 14-35 o. [online]. [cit. 2020-07-24]. Internetes hozzáférés: [http://real.mtak.hu/56689/1/EPA00011\\_Iskolakultura\\_2012\\_01\\_014-035.pdf](http://real.mtak.hu/56689/1/EPA00011_Iskolakultura_2012_01_014-035.pdf)
- [6] CSAPÓ, B., & JÓZSA, K.(2010). A matematikai készségek fejlődése az iskola első szakaszában. In: Molnár, É., & Kasik, L. (Eds.): PÉK 2010 – VIII. Pedagógiai Értékelési Konferencia: Program – Tartalmi összefoglalók. Szeged : SZTE Neveléstudományi Doktori Iskola, 2010. 158 o. 978-963-306-009-4
- [7] CSAPÓ, B. & ZSOLNAY, A. (2011). *Kognitív és affektív fejlődési folyamatok diagnosztikus értékelésének lehetőségei az iskola kezdő szakaszában*. Budapest : Nemzeti Tankönyvkiadó, 2011. 257 o. ISBN 978-963-19-7160-6.
- [8] HORVÁTHOVÁ, K.- SZÓKÖL, I. Kontrola a hodnotenie žiackych výkonov v národnostných školách na Slovensku. Komárno : Univerzita J.Selyeho, 2013.118.o. ISBN 978-80-8122-083-8.
- [9] JÁNOŠOVÁ, P. (2008). *Dívčí a chlapecká identita. Vývoj a úskalí*. Praha : Grada, 2008. 288 s. ISBN 978-80-247-2284-9
- [10] JÓZSA, K. A számolási készség fejlesztése. (2003). In Dubiczné Mile Katalin &- Farkas Istvánné (Eds.): *Az általános iskola alapozó szakaszának megújítása*, 2003. Székesfehérvár : Fejér Megyei Pedagógiai Szakmai és Szakszolgáltató Intézet, 27-44.
- SNOW, C. E., & VAN HEMEL, S.B.(2008). *Early childhood assessment: Why, What, and How*. Washington, DC : The National Academies Press, 2008. 500 p. ISBN 978-0-309-31442-8.
- [11] JÓZSA, K. (2004). Az első osztályos tanulók elemi alapkészségeinek fejlettsége: Egy longitudinális kutatás első mérési pontjai. Iskolakultúra, 2004, 14. sz. 3–16 o.
- [12] JÓZSA, K. (2016). Kihívások és lehetőségek az óvodai fejlesztésben. Iskolakultúra. 26 évf.4.sz. 59-74 o. [online]. [cit. 2020-08-14]. Internetes hozzáférés: <http://real.mtak.hu/42350/1/06.pdf> doi: 10.17543/ISKKULT.2016.4.59
- [13] JÓZSA, K., & ZENTAI, G., & HAJDUNÉ HOLLÓ, K. (2016). *A gondolkodásfejlesztése 4–8 éves életkorban*. Szeged : Mozaik Kiadó, 2016. 160 o. ISBN 978963697804-4.
- [14] MOHAI, K. (2009). A diagnosztika szerepe a sikeres fejlesztésben. Budapest : ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar. Gyógypedagógiai Szemle, 37.évf. 5.sz., 2009. p. 331342. HU ISSN 0133-1108
- [15] NAGY, J. (1976). *PREFER, preventív fejlettségvizsgáló rendszer 5–6 éves gyermekek iskolakészültségének mérése*. Budapest : MTA Pedagógiai Kutatócsoport, 1976.
- [16] NAGY, J. (1980). *5–6 éves gyermekeink iskolakészültsége*. Budapest : Akadémiai Kiadó, 1980. 343 o. ISBN 963-05-2258-6.
- [17] NAGY, J., & JÓZSA, K., & VIDÁKOVICH, T., & FAZEKASNÉ FENYVESI, M.(2004). *Az elemi alapkészségek fejlődése 4–8 éves életkorban*. Szeged : Mozaik Kiadó, 2004. 119 o. ISBN 963-697-438-1.
- [18] NAGY, J., & JÓZSA, K., & VIDÁKOVICH, T., & FAZEKASNÉ FENYVESI, M. (2016). *DIFER Programcsomag: Diagnosztikus fejlődésvizsgáló és kritériumorientált fejlesztő rendszer 4–8 évesek számára*. Szeged : Mozaik Kiadó, 2016. 120 o. ISBN: 97896369743374.
- [19] NAGY, J., & JÓZSA, K., & VIDÁKOVICH, T., & FAZEKASNÉ FENYVESI, M. (2017). *DIFER Programcsomag: Diagnosztikus fejlődésvizsgáló és kritériumorientált fejlesztő rendszer 4–8 évesek számára*. Szeged : Mozaik Kiadó, 2017. 120 o. ISBN 9636974381.
- [20] PERRY, B. & DOCKETT, S. (2003). *Starting school: perspectives of Australian children, parents and educators*. [online]. Edinburg : Heriot-Watt University, British Education Research Association Annual Conference, [online]. [cit. 2020-08-14]. Internetes hozzáférés: <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/00003324.htm>.
- [21] SERGEJEVNA, A. N. (2008). *Adaptacija pervoklassnikov k školnym uslovijam. Priloženie: Komplexnaja programma psihologičeskovo soprovoždenija detej dlja profilaktiki i korekcii školnoj*

- dezadaptácii. [online]. [cit. 2020-08-14]. Internetes hozzáférés: <https://festival.1september.ru/articles/314289/>.
- [22] SLEZÁKOVÁ, T., & TIRPÁKOVÁ, A. (2006). Adaptácia dieťaťa na školu. Nitra : Vydavateľstvo Michala Vaška, 2006. 191 s. ISBN 80-8050-968-9.
- [23] SNOW, K. L. (2006). Measuring school readiness: Conceptual and practical considerations. *Early Education and Development*, 2006. 17. 7–41. ISSN-1040-9289. [https://doi.org/10.1207/s15566935eed1701\\_2](https://doi.org/10.1207/s15566935eed1701_2)
- [24] SNOW, C. E., & VAN HEMEL, S.B.(2008). *Early childhood assessment: Why, What, and How*. Washington, DC : The National Academies Press, 2008. 500 p. ISBN 978-0-309-31442-8.
- [25] VÁGNEROVÁ, M. (1996). *Komplexní problematika školního neprospěchu*. Liberec : Technická univerzita, 1996. 36 s. ISBN 80-7083-174-X.
- [26] VALACHOVÁ, D. (2009). *Ako spoznať dieťa v materskej škole. Pedagogická diagnostika v materskej škole*. Bratislava: ZING PRINT, s.r.o., 72 s. ISBN 978-80-8052-342-8
- [27] ZENTAI, G., & JÓZSA, K. (2012). Az elemi alapkészségek óvodáskori fejlettségének prediktív ereje az elsős készségfejlettségre: egy longitudinális vizsgálat eredményei. In: Benedek, A.,& Tóth, P.,& Vedovatti, A.(Eds.): *XII. Országos Neveléstudományi Konferencia: A munka és nevelés világa a tudományban*. Budapest : MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság, 2012. ISBN: 978-963-89110-8-7.
- [28] VEKERDY, T. (2011). *Az óvoda és az első iskolai évek*. Budapest : Saxum Kiadó Kft., 2011, 207 o. ISBN 97-896324-810-2-9.

PaedDr. Borbélyová Diana, PhD.  
Selye János Egyetem, Tanárképző Kar, Komárom  
[borbelyovad@uj.ssk](mailto:borbelyovad@uj.ssk)

Mgr. Mária Korcová  
Základná škola s materskou školou Leandera Osztényiho s VJM Selice - Osztényi Leander  
Alapiskola és Óvoda, Selice  
[skola@zsmsselice.edu.sk](mailto:skola@zsmsselice.edu.sk)



## NEMZETISÉGI NYELVŰ TANÍTÓKÉPZŐS HALLGATÓK MEGKÜZDÉSI STRATÉGIÁI A KORONAVÍRUS IDEJÉN

Major Lenke<sup>1</sup>, Kalmár Laura<sup>2</sup>, Kovács Cintia<sup>3</sup>, Námesztovszki Zsolt<sup>4</sup>, Pintér Krekity Valéria<sup>5</sup>

### Abstract

The COVID-19 pandemic and governmental restrictions have also influenced the mental and emotional well-being of university students, such as anxiety, anger, hopelessness, moodiness, irritation. The most influential source of stress is unknown future and uncertainty, major changes in life-style in comparison to prior to pandemic. During the pandemic, changes in the form and platform of university education have also put an extra burden on university students. Several measures have been introduced for the physical safety of the population, however, none for their mental well-being. The subject of our questionnaire-based research was the coping mechanisms of pre-school and primary school teacher training students who study in Hungarian in Subotica, Serbia. Our purpose was to investigate what stress factors influenced students during the pandemic, what behavioral patterns were developed and what kind of coping mechanisms were applied.

**Keywords:** Covid-19, mental health, coping mechanisms, teacher training students

### BEVEZETŐ

#### A probléma gyökere

A COVID-19<sup>6</sup> világjárvány felborította a kialakult életformát, olyan kihívás elé állította a ma emberét, amit csak a történelmi forrásokból ismert. Krízishelyzet jött létre egyéni, közösségi, társadalmi szinten. A járvány, és a vele járó fenyegetettségérzet, a bevezetett korlátozások óhatatlanul megváltoztatták, legalábbis átmenetileg az emberek többségének életmódját.

Az egzisztencialista filozófiai nézetek szerint az embernek négy alapvető félelme van: félelem a haláltól, az elszigetelődéstől, a szabadságtól való megfosztottságtól és attól, hogy nem hagyunk nyomot a világban. A járvány az első háromra mindenképpen reagál, azért is annyira nyomasztó [1]. Az embert lényegi szükségleteinek szintjén rázza meg a válság. Megrendült a biztonság, kielégítetlen maradt a társas igény, korlátozódott a mozgástér és az aktivitás [2].

<sup>1</sup> Dr. Major Lenke, egyetemi docens, Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka  
lenkemajor@gmail.com; major.lenke@magister.uns.ac.rs

<sup>2</sup> Kalmár Laura, tanársegéd, Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka  
laura.kalmar@magister.uns.ac.rs

<sup>3</sup> Kovács Cintia, tanársegéd, Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka  
cintiamttk@magister.uns.ac.rs

<sup>4</sup> Dr. Námesztovszki Zsolt, egyetemi rendkívüli tanár, Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka  
zsolt.namesztovszki@magister.uns.ac.rs

<sup>5</sup> Dr. Pintér Krekity Valéria, egyetemi rendkívüli tanár, Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka  
valeria.krekitc@magister.uns.ac.rs

<sup>6</sup> A továbbiakban: *koronavírus\**, *járvány*

\*A koronavírusok a Coronaviridae család Orthocoronavirinae alcsaládjába tartozó fajok általános elnevezése [19]. 2019 végén új koronavírus jelent meg (hivatalosan: SARS-CoV-2, severe acute respiratory syndrome coronavirus 2), amely zoonózisos fertőző vírus: az eredetileg állatokat megfertőző vírus homológ rekombináció útján vált képessé, hogy az emberre is áterjedjen [20].

A járvány és a megelőzési stratégia erősen befolyásolja a családi, társadalmi, szakmai életet, diákok esetében a tanulási környezetet. Magas szintű szorongást és más típusú stresszt váltott ki. A járvány világméretű egészségügyi kihívást jelent, ugyanakkor társadalmi és gazdasági krízishelyzet is egyben. Az elhúzódó járványhelyzet komoly mentálhigiénés kihívás elé is állította az emberiséget. Ezeknek a problémáknak az azonosítása és kezelése gyakran háttérbe szorul, holott hatásuk jelentős. Fontosságuk abban is rejlik, hogy a nem megfertőződő populációt is, és potenciálisan a teljes társadalmat érintik [3].

Nem csak a társas izoláció, de az unalom, elégtelen ellátás és információ, anyagi veszteségek is okozhatnak zavartságot, bűnösségérzetet, haragot, poszt-traumatikus stresszt. Különösen sérülékenyek a fiatalok, akiknek törés következik be oktatási és karrier terveikben [6].

Mivel nem volt kialakult megküzdési séma, beindulhattak az elhárító mechanizmusok, krízis felé sodródott az egyén, de maga a társadalom is. A sikeres alkalmazkodás érdekében minden szinten – egyén, család, közösség, társadalom, intézmények – szükségessé vált a megküzdő működésmódok segítése, a krízishelyzet felismerése és kezelése, valamint a pozitív egészségmagatartás fokozása [2].

## **ELMÉLETI HÁTTÉR**

### **Krízisállapot és pozitív egészségmagatartás**

A társadalomban bekövetkező alapvető változások kihatnak tagjainak testi-mentális egészségére. Beck (1992, idézi [5]) eleve, járványhelyzet nélkül is kockázati társadalomnak hívja korunk életterét, amelyben a nyílt, elsőprő erejű fenyegetések helyett inkább apróbb, de alattomosan jelentkező kockázatokkal kell szembenéznünk. Ugyanilyen hatások a pszichés jelenségek szintjén is tetten érhetők. Látens, sokszor felismerhetetlen, mégis stresszként ható mikrotraumák és mikrokonfliktusok veszélyeztetik mindennapi életünket, amelyek adaptációs kapacitásunkat úgy kimerítik, hogy gyakran észre sem vesszük [5].

Holmes és Rahe (1967, idézi [6]) kutatók szerint minden olyan esemény, amely jelentős mértékű alkalmazkodást kíván, stresszkeltőnek tekinthető. A pandémia idején több síkon és fokozottan is jelen vannak azok a kockázati helyzetek, amelyek jelentősen igénybe veszik adaptációs kapacitásunkat. Nyílt fenyegetésként, folyamatos stresszként, krízishelyzetként is megfogalmazható az újonnan fennálló állapot.

COVID-19 nem csak egy új típusú vírus, hanem egy új típusú krízisállapot is, ami egyre inkább meghatározza a hétköznapijainkat. Az egész korábbi életformánkat felborítja, ez önmagában is igen erős stresszforrás. A vírusfertőzéstől való félelem mellett teljesen megváltozik a napi életvezetés, megváltoznak a kapcsolattartási-, tanulási- és munkamódok. Túl sok új szokást és megküzdési módot kell kialakítani egyszerre. A szokásos viselkedési rutinok elvesztésének kellemetlensége mellett sokaknak komoly egzisztenciális nehézségekkel is szembe kell nézniük.

A krízisállapot nem pszichodiagnosztikai kategória, hanem egyrészt természetes velejárója a személyiségfejlődésnek, mint fejlődési krízis, másrészt lehet akcidentális, eseti történés. A krízis olyan, lélektanilag kritikus állapotot jelent, amely a veszteség, fenyegetettség elővételezését, a kilátástalanság és elveszettség érzetét okozza. A személy nem képes elkerülni a fenyegető helyzetet, viszont megküzdési módjai nem elegendőek a helyzet megoldásához. Az, hogy a krízist kiváltó negatív életesemény traumatikus hatásúvá válik-e, függ a személyiségfejlődés szakaszától, az adott nehézséggel kapcsolatos korábbi tapasztalatoktól, az aktuális pszichés állapottól és a társas támogatás mértékétől [7].

G C. Caplan (1964, idézi [1]) egy egységes modellben kríziselmélet alapelveit, megalakította a legelterjedtebb és legismertebb krízis-definíciót, mely szerint krízishelyzetben az egyén kénytelen a lélektani egyensúlyát veszélyeztető körülményekkel szembenézni, a probléma mindennél fontosabbá válik számára. A fennálló helyzetet szokásos problémamegoldó eszközeivel azonban sem megoldani, sem elkerülni nem tudja, a fenyegetettség ráadásul általában kívülről érkezik, így az egyén érzi ezt a fajta kiszolgáltatottságot, ami ezzel együtt jár.

A kialakult helyzetet krízisnek tekintjük. Olyan kihívásról van szó, amely felülmúlja a személy adaptív képességét, ezért a megszokott működési módja felborul. Nyugtalannak érzi magát, gondolkodása zavaros és nem hoz eredményt a krízis megoldásában. Ilyenkor az egyént nemcsak az aktuális probléma foglalkoztatja, amely a pszichés zavar kialakulásához vezetett, egyidejűleg a múltban felmerült hasonló problémák is kísértik (jelen eset, korábbi frusztrációk, veszteségek). Érzelmi szinten frusztráció és az elhagyatottság érzete alakul ki. Ha nem indul be idejében a megküzdés, akkor ez az állapot traumához vezethet. A megbetegedés elkerülése végett fontos a pozitív egészségmagatartás gyakorlása [2].

Az egészségmagatartás minden olyan cselekvés, amelyet a személy azzal a céllal végez, hogy védje, elősegítse, vagy fenntartsa egészségét függetlenül az általa észlelt egészségi állapottól, és attól, hogy az adott viselkedés objektíven hatékony-e [8].

Az egészségmagatartás tudatos és nem tudatos elemekből épül fel, és az egészségtudatban tükröződik. Az egészségtudat az önmagunkról való tudás része, és azt fejezi ki, hogyan viszonyulunk egészségi állapotunkhoz. Az optimális egészségtudat feltételezi a problémákhoz való aktív, megküzdő viszonyulást és a hatékony, rugalmas önszabályzást. Az egészségünk tudatos megőrzésére való törekvés mellett létezik az a nem tudatos egészségmagatartás is, ami abban jut kifejezésre, hogy a szervezet is törekszik az egészség általi egyensúly megteremtésére. Ezeknek a tudatos és ösztönös viselkedésmódoknak köszönhetően lehetett épségben túljutni a pandémia miatt kialakult krízishelyzeten [2].

### **A járványhelyzet hatására kialakuló mentális problémák**

A járványhelyzet hatására kialakuló mentális problémák sokrétűek lehetnek. Egyrészt a letális kockázat és a szomatikus szövődményekről való félelem (az önmagunk és szeretteink életéért és egészségéért való aggodalom), másrészt a járványgörbe mérséklésének érdekében hozott intézkedések (pl. a kijárási tilalom, a fizikai távolságtartás, a kulturális és szabadidős tevékenységek korlátozása, a vendéglátóipari egységek zárva tartása stb.) hatására tapasztalható szociális és fizikai elszigeteltség, harmadrészt pedig az intézkedések következményeként fellépő munkanélküliség, anyagi bizonytalanság okozta szorongás jelent fokozott mentális megterhelést [3].

Mind a karantén, mind a járvány fokozott érzelmi reakciókat válthat ki: szorongást, a hangulati élet nyomottságát, haragot, reménytelenséget, ingerültséget. A karantén közben a legfőbb stresszforrás a járvány ismeretlensége, kontrollálhatatlansága és a tájékoztatás hiányából adódó bizonytalanság [9].

A járványügyi korlátozások nyomán jelentősen nőtt az otthoni munkavégzés és tanulás mértéke, és a szabadidős lehetőségek beszűkülése miatt a kikapcsolódás és a társas programok is nagymértékben átkerültek az online térbe. A fizikai elszigeteltséggel járó negatív érzelmek és az internetes tevékenységek, videójátékok feszültségoldó és jutalmazóképesége növeli a használat problémássá válásának kockázatát, ami a népesség jelentős hányadát érinti [3].

Az egyetemi hallgatók halmozottan súlyos helyzetbe kerültek. A megelőzés érdekében bevezetett online oktatás nagy kihívást jelentett számukra, megszokott életüket nem folytat-



hatták, haza kellett költözniük, ahol újból a szülők életéhez kellett alkalmazkodniuk. Fel kellett hagyjanak megszokott életstílusukkal, tevékenységeikkel, el kellett válniuk barátaiktól.

A fertőződés elkerülését célzó intézkedések, a tiltások gyakran egészségromboló hatással is bírtak. A szociális izolációban a depresszió és a szorongás növekedése volt a jellemző. A bekövetkezett változások felkészületlenül érték az embereket, próbára téve az alkalmazkodási képességet. Ugyanakkor ez az új helyzet pozitívumokat is rejtett magában, tájékozódásra, új helyzetmegoldásokra, a veszteségkezelő eszközök és erőforrások mozgósítására sarkallt. Lehetőséget teremtett az önismeret elmélyítésére, a fejlődésre [2].

A járvány pszichológiai következményeit legalább öt egymástól némileg független csoportba lehet sorolni. Az országoként eltérő járványügyi intézkedések ellenre mindenhol ugyanezek a hatások jelennek meg, de a helyi sajátosságoktól – a fejlettség, az ország vezetésének felkészültsége, geográfiai helyzet, a népesség egészségprofilja stb. – függően különböző mértékben. Mind az öt fő hatással foglalkozni kell, mert ezek mentén nem csupán a bajokat lehet csökkenteni, illetve megelőzni, hanem mert az adódó probléma kezelése egy-egy új megoldás révén előrelépést is jelenthet a 21. századi lét felé [10].

*(1) A járvány keltette szorongás*

A megfoghatatlanság, a tehetetlenség miatt erős szorongást kelt, hogy a betegség és a halál a korábbiakhoz képest sokkal közelebb került a mindennapi élethez. A koronavírus-járvány több szinten is létbizonytalanságot okoz mindennapi életünkben, és így könnyen vezet lelki zavarokhoz. A betegségen túl a munka elvesztése, a család összezártága és még számos járulékos zavar nehezíti a megküzdést. A létbizonytalanság miatti szorongás kialakulását és csökkentését nagyban segítik a hiteles információk, mert az egyén így némi kontrollt érezhet a helyzete fölött.

*(2) A karanténhelyzet által okozott lelki hatások*

Maga a karanténhelyzet is rengeteg szorongást okoz, mert éppen a megbízható, bevált rutintól fosztja meg a családokat. Ezért ennek a problémának is a legfőbb megoldása a rendszeresség kialakítása. Ugyanakkor a bezártság extrafeszültség, amelynek egyik legjobb ellenszere a mozgás. Az összezártág mellett a karantén másik problémája a külső személyes kapcsolatok hiánya. Ez mindenki számára megterhelő, de legjobban a fiatal felnőtt korosztályoknak. A 14–18 évesek az identitásfejlődésük legfőbb szakaszában nem kapják meg társaiktól a személyes impulzusokat, illetve csak nagyon torzan, digitális eszközök beiktatásával. A huszonevesek a másik különösen veszélyeztetett korosztály. Nekik az intim kapcsolatok elmélyítése lenne az identitásfejlődésben a feladatuk, de egymástól elzárva ez nagyon nehéz. Rájuk már kettős nyomás hat. Nemcsak a társas kapcsolatok, hanem a munkavállalás, általában az életkezdés miatt is nyílt térbe kerülnek. Fontos lenne személyes tapasztalatokat gyűjteniük.

*(3) A távoktatásra való átállás okozta hatások*

A hirtelen a digitális térbe kényszerült tanulás megmutatta, mi a baj azzal, hogy a 19. században megalapozott és a 20. században kiteljesedett tömegoktatás még mindig nem adott helyet a 21. századi, személyre szabott és a technikai eszközök adta lehetőségeket kiaknázó tanulási környezetnek. Mindeközben viszont a digitális oktatásra való kényszerülés hihetetlen mértékben megdobta a fejlődést a tanulási környezet terén. Előtérbe került az önálló és társas tanulás, a pedagógus-diák kapcsolat a partneri viszony irányába tolódott el.

*(4) Közvetlen idegrendszeri hatások*

A SARS-CoV-2 vírus más vírusokhoz hasonlóan, de sokkal nagyobb mértékben az idegrendszeri folyamatokra is rátelepszik. Ennek rövid, közép- és hosszú távú hatásai vannak. A különböző idegrendszeri tünetek megkeserítik a betegség időszakát, és több hónapon át megmaradhatnak, így a vírus hatása a betegség után még jó ideig meglátszik az életmód- és teljesítményváltozásban.

*(5) A káosz által kiváltott lelki hatások*

A fejlődés kríziseken keresztül vezet, mert amikor a régi értékek, a régi viselkedés már nem tarthatók, de az újak még nem alakultak ki, rengeteg lehetőség nyílik a továbblépésre. A szabályok fellazulnak, és a lehetőségek mellett rengeteg veszély és főleg bizonytalanság jelenik meg. A káosz ezért nagyon megterheli a lelket, de egy természetes folyamat részeként kell tekinteni rá, hogy a teljes bizonytalanság csökkenjen. A káosszal való megküzdésben, mint általában is, az egyéni, a családi és a közösségi tényezők egyaránt nagy szerepet játszanak. Az egyéni tényezők közé tartoznak a személyiségváltozók, például a vidámság, a barátságosság, az önzetlenség. A családi tényezők közé tartozik a kapcsolat, az elfogadó környezet, amely érzelmi ösztönzést és függetlenséget ad. A közösségi változók közé tartozik a támogató, hatékony iskola, az egyházak és civil szervezetek [10].

### **Megküzdési stratégiák koronavírus idején**

A koronavírus idején stresszhelyzet, megterhelő események sorozata terhelte életünket, amelyeket nem tudtunk kikerülni. A megküzdési képességek, azaz coping stratégiák megmutatják, hogyan lehet az ilyen stresszkeltő élethelyzetekkel megbirkózni. Pikó [11] szerint a megküzdés egy olyan folyamat, amely során a személy kognitív és magatartási erőfeszítéseket tesz a stressz forrását jelentő konfliktus megoldására.

Lazarus és Launier (1978, idézi [12]) kétféle megküzdési formát különböztet meg: problémaközpontú megküzdés és érzelempözpontú megküzdés.

- *Problémaközpontú megküzdés* esetén a helyzetre, a problémára összpontosítunk, aktívan részt veszünk a probléma megoldásában, hogy azt megváltoztathassuk, a jövőben elkerülhessük. Megpróbáljuk racionálisan elemezni a helyzetet, végiggondolni a lehetséges megoldási alternatívákat. Ha rajtunk múlik a megoldás, akkor megteszük a kellő lépéseket. Pl. napirendet készítünk a karantén idejére, kitaláljuk, hányszor megyünk bevásárolni a héten stb.
- *Érzelempözpontú megküzdés* során megpróbáljuk enyhíteni a stresszhelyzet okozta érzelmi reakciókat, megpróbáljuk megakadályozni a negatív érzelmek elhatalmasodását. Leginkább ezt a megküzdést használjuk, ha egy helyzetet nem tudunk megváltoztatni, nincs ráhatásunk az eseményekre. Érzelempözpontú megküzdés során a negatív érzelmekkel többféle módon is megküzdhet a személy, viselkedéses vagy kognitív stratégiák segítségével.
  - *Viselkedéses stratégiák* közé például a testmozgás mint problémaelterelés, az alkoholizálás, drogok fogyasztása, dühkitörés, érzelmi támasz keresése barátoknál.
  - *Kognitív stratégia* lehet a probléma időleges félretétele, a fenyegetettség csökkentése a helyzet jelentésének megváltoztatásával.

A koronavírus járvány hatására megjelenő újfajta stresszforrások eltérő megküzdési stratégiákat váltottak ki. 2020. februárjában és márciusában egy vizsgálat sorozatban tizenöt kínai kontaktszeméllyel készítették interjúkat (Chen et. al, 2000, idézi [9]). A következő hét megküzdési stratégiát azonosították a résztvevőknél:

1. figyelemelterelő stratégiák alkalmazása (tévénézés, zenehallgatás);
2. az optimizmus megtartása (érzelemszabályozás által);
3. immunrendszerük erősítése (fogyasztási szokásokkal, testedzéssel);
4. támogatás igénybe vétele családtagoktól és barátoktól;
5. lelki támogatás igénybe vétele egészségügyi szakemberektől, például pszichológusoktól;
6. az ellátó személyzet törődése (például telefonálási lehetőség biztosításával);
7. kényelmes lakhatási körülmények biztosítása.

A mentális problémák kockázatának kiküszöbölése érdekében lehetőség szerint ápolni kell a társas kapcsolatokat, ha személyesen nincs erre mód, akkor telefonon vagy az interneten keresztül. Fontos lehet a digitális eszközökkel töltött idő szabályozása, a tudatosság, a technológiamentes időszakok vagy tevékenységek beiktatása, valamint probléma esetén a szakmai segítség igénybevétele [3].

A lelki egészség megőrzése járvány idején különösen fontos. A pozitív pszichológiai kutatások eredményei szerint a következő tényezők segíthetnek a rendkívüli helyzettel való megküzdésben: a szorongás normalizálása, a katasztrófizáló gondolkodás csökkentése, strukturált napirend kialakítása, felelős hírfogyasztás, hála és önegyüttérzés kialakítása. A relaxáció, a mindfulness technikák, valamint a testmozgás szintén nélkülözhetetlenek a világgjárvánnyal való megküzdésben. A rendkívüli helyzetben a hatóságoknak körültekintően kell mérlegelni, hogy a kötelező tömeges karanténnak nagyobb legyen a hozama, mint az ára, vagyis amennyire lehetséges, a pozitív hatásai érvényesüljenek azzal a pszichés teherrel szemben, amit az elzártság, magány vagy egyedüllét jelent [9].

### **A pedagógusképző intézmények egészségfejlesztő szerepe**

Az egészséges, a környezetet védő életmódra irányuló széleskörű, ugyanakkor pontosan körülhatárolható védő magatartást mielőbb, már kisgyerekkorban ki kell alakítani. A szülők és pedagógusok akkor tehetik a legtöbbet gyermekeink egészsége és környezetük megóvása érdekében, ha a jövő generációkból az egészséges életmóddal és a környezettel kapcsolatos kérdésekben tájékozott, a felmerülő problémákat kezelni képes és akaró felnőtteket nevel. Éppen ezért a tanítóképzés, tanárképzés fontos szerepet tölthet be az egészségtudatos magatartás kialakításában, a megfelelő egészségmagatartás iránti attitűdök pozitív irányba történő megváltoztatása által. Az attitűdök pozitív irányba való folyamatos változtatása a tanárok feladata, ők alakíthatják majd ki a modern, egészség- és környezetbarát felelősségérzetet és hozzáállást a jövő nemzedékekben [13].

### **2.5. A tanítóképző intézmények feladata az egészségfejlesztés terén**

Amikor egészségfejlesztésről beszélünk, a tanulók fejlesztése mellett elengedhetetlen, hogy a tanárok egészségét is figyelembe vegyük. A tanárok esetében is fontos a kiegyensúlyozottság, annak képessége, hogy a kudarokat le tudják küzdeni, kezelni tudják a problémákat. Másik fontos tényező a tanárok egészségmagatartását illetően a magatartási-kulturális minta és értékrend, amelyet személyiségükkel a tanulók felé mutatnak [14]. A pedagógusok feladata, hogy felkészítsék a gyerekeket arra, hogy önálló, felnőtt életükben legyenek képesek életmódjukra vonatkozóan helyes döntéseket hozni, egészséges életvitelt kialakítani, konfliktusokat megoldani. Ebben a pedagógusok életvitelének is jelentős példaértékű szerepe van [15].

A pedagógus legfőbb munkaeszköze a személyisége, annak harmóniája vagy diszharmóniája tanítványaikra is kihathat. A pedagógus személyiségjegyeinek kapcsán egyre gyakrabban emlegetik a pszichológiai immunrendszer fogalmát, amely alatt olyan személyiségtényezők meglétét értjük, melyek a megküzdés hatékonyságát befolyásolhatják [16].

A tanítóképző intézmények hallgatóinak személyiségét, annak fejlődését, stresszkezelési jellemzőiket vizsgálva az egyik legfontosabb feladat azoknak a változásra érzékeny jegyeknek az erősítése, melyek a feszültségekkel teli helyzetekben is segítik a helytállást, a stabilitás megőrzését és a hatékony megoldások működésbe léptetését. A tényleges megküzdő viselkedésben egyrészt a problémaorientáltság erősítése a feladat, hogy igényük legyen a megoldható helyzetek rövidre zárására, másrészt a feszültségkezelés hatékonyságának fokozása, az önkontrollfunkciók fejlesztése javíthat aktuális és későbbi pszichés egyensúlyuk megőrzésében. Legfontosabb tudatosítani az erősségeket és a veszélyeztető faktorokat megfelelő önismereti munka facilitálásával, hogy kiaknázhatóak legyenek a meglévő erők, valamint meg kellene tanítani, hogy a stresszes szituációkban tudatosabb önszabályozással legyenek képesek az adaptivitásra [17].

Ezért elsődleges fontosságú lehet a felsőoktatási egészségfejlesztő programok bevezetése a tanítóképző intézményekben, különösen a világszintű járványhelyzetet követően, amely számos mentális problémát, nehézséget okozott, különösen az oktatásban részt vevő pedagóg-

gusok és diákok körében. Ez történhet egészségfejlesztési, de a jelen helyzetben akár resztoratív programok formájában is.

Jelenlegi vizsgálatunk azt a célt szolgálja, hogy a feltárt szükségletek mentén megalkothassunk egy olyan egészségfejlesztő program tervét, amely hozzájárulhat a hallgatók mentális egészségének helyreállítására és fenntartására a koronavírus időszakához hasonló krízishelyzetek során.

Komplex egészségfejlesztő programok megvalósítására a felsőoktatási képzési rendszeren belül leginkább tanterven kívüli, intenzív formában van lehetőség. A tervezett egészségfejlesztő program komplex, testi-lelki egészségre egyaránt kedvezően ható tevékenységként kerülne kidolgozásra. A program pedagógiai, módszertani és egészségfejlesztési elveken alapulna, a pozitív pedagógia irányelvei mentén, támogatva a társas interakciókat, aktív, élményszerű cselekvési lehetőségeket biztosítana. A felsőoktatási intézmények társas kapcsolatainak fenntartása érdekében mindenképpen szükség van további intézményekkel való összefogásra a hasonló programok tervezése és megvalósítása során. A jelen kutatás hozzájárulhat annak a lehetőségnek a megvalósításához is, hogy a programot különböző pedagógusképző intézmények hallgatóira kiterjesztve a tanár-és tanítóképző karok oktatói és hallgatói ne magányos kezdeményezőként, hanem egy célirányos csapat tagjaként működjenek együtt egymással, az egészségtudatos magatartás és cselekvési lehetőségek kialakítása érdekében.

## TANÍTÓKÉPZŐS HALLGATÓK MEGKÜZDÉSI STRATÉGIÁINAK VIZSGÁLATA A KORONAVÍRUS IDEJÉN

### A vizsgálat célja

Kérdőíves vizsgálatunk tárgyát a Szerbiában, Szabadkán, magyar tannyelvű környezetben tanuló tanító-és óvóképzős hallgatók megküzdési stratégiái képezik. A vizsgálat célja az volt, hogy feltárjuk, volt-e, és ha igen, milyen fizikai hatásokat okozott a koronavírus a hallgatók körében, milyen mentális egészségi állapot jellemzi őket. Vizsgáltuk, milyen megküzdési stratégiákat alkalmaztak a járványhelyzet miatt bevezetett korlátozó intézkedések során, és hogyan befolyásolták őket az új körülmények egyes élethelyzetekben.

### Módszer

A felmérést kérdőíves módszerrel végeztük, a kérdőíveket online tettük közzé. A mérőeszközt alkotó kérdéseket a COH-FIT projekt<sup>7</sup> kérdőíve alapján állítottuk össze, saját kérdésekkel kiegészítve [18].

A kérdőív összesen 53 kérdést tartalmazott, amelyek a következő kérdéscsoportokból tevődtek össze:

- háttérváltozók: 6 *item*;
- a koronavírussal kapcsolatos fizikai hatások: 10 *item*;
- a korlátozások mértéke: 2 *item*;
- mentális egészség: 18 *item*;
- megküzdési stratégiák: 11 *item*;
- funkcionalitás: 6 *item*.

### Minta

---

<sup>7</sup> Collaborative Outcomes study on Health and Functioning during Infection Times: nemzetközi felmérést végző projekt, amely a corona vírus pandémia (COVID-19) által érintett országok egész lakosságára irányul. A COH-FIT projekt célja a kockázati és a védelmet nyújtó tényezők azonosítása amelyek tájékoztatást nyújtanak a COVID-19 pandémiát megelőző és beavatkozó programok számára.

A kutatásban összesen 132 magyar nyelven tanuló hallgató vett részt a szabadkai Magyar Tannyelvű Tanítóképző Karról.

A szabadkai Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar az Újvidéki Egyetem tizennegyedik, legfiatalabb kara, amely 2006-ban kezdte meg működését. A Kar az egyetlen olyan felsőoktatási intézmény Szerbiában, ahol teljes egészében magyar nyelven valósul meg az oktatás.

Az MTTK-n BA szinten okleveles tanító és okleveles óvodapedagógus, nevelő, valamint kommunikátor képzés folyik. MA szinten mester tanítókat és mester óvókat képezünk.

### A háttérváltozók vizsgálatának eredményei

*Kor:* a felmérésben részt vevő hallgatók 38%-a 20 évnél fiatalabb. 59%-uk 21-30 éves, további 3% 30 évnél idősebb (1. táblázat).

1. táblázat: Korcsoport

<i>korcsoport</i>	N	%
20 évnél fiatalabb	50	38
21-30 éves	78	59
31 évnél idősebb	4	3
Összesen	132	100

*Nem:* a felmérésben összesen 18 férfi (14%) és 114 nő (86%) vett részt.

*Lakóhely:* származási településüket illetően a minta nagyjából azonos arányban oszlik meg falu és város között. 54%-uk városból, 46%-uk faluból származik.

*Évfolyam:* a felmérésben részt vevő hallgatók közül legtöbben, 42%-uk első évfolyamra jár. 21-21%-uk második és harmadik évfolyamos, 12%-uk negyedikes. A mester szakos hallgatók 4%-a töltötte ki a kérdőívet (2. táblázat).

2. táblázat: Évfolyam

<i>évfolyam</i>	N	%
1. évfolyam	55	42
2. évfolyam	27	21
3. évfolyam	27	21
4. évfolyam	17	12
mesterképzés	6	4
Összesen	132	100

*Szak:* a kutatás résztvevői 6 szak hallgatói közül kerültek ki. Legtöbben, a résztvevők 45%-a az okleveles tanítók közül vett részt a felmérésben. További 36%-uk okleveles óvodapedagógus, 10%-uk okleveles kommunikátor, a fennmaradó hányaduk okleveles nevelő, illetve mester tanító és mester óvodapedagógus szakokra jár (3. táblázat).

3. táblázat: Szak

<i>szak</i>	N	%
okleveles tanító	60	45
okleveles óvodapedagógus	48	36
okleveles kommunikátor	13	10
okleveles nevelő	5	4
mester tanító	4	3
mester óvodapedagógus	2	2

Összesen	132	100
----------	-----	-----

## A FELMÉRÉS EREDMÉNYEINEK BEMUTATÁSA

### A koronavírus fizikai hatásai

A koronavírus fizikai hatásaival kapcsolatban tíz kérdést tettünk fel a kutatásban részt vevő hallgatóknak.

A válaszok alapján a kutatásban részt vevő hallgatók 20%-a kapta el a vírust, 80%-uk nem.

Azok közül, akik átestek a fertőzésen, 74% számolt be enyhe, 26% pedig közepes erősségű tünetekről. Súlyos hatása egyik esetben sem volt a vírusnak.

A fertőzöttek 7%-a került kórházba, 19%-uk csak rutinvizsgálaton vett részt, 74%-uk nem szorult kórházi kezelésre.

A kutatásban részt vevők nagyjából fele-fele arányban számoltak be arról, hogy tudomásuk szerint voltak-e egy térben fertőzöttekkel. 49%-uk nem volt, 51%-uk volt.

A válaszadók 30%-a került közvetlen kapcsolatba bizonyítottan fertőzött személyekkel, 70%-uk nem tud ilyen kapcsolatról.

A felmérés időpontját megelőző két hétben a résztvevők mindössze 5%-a tapasztalt olyan tünetet, amely jellegzetesen a koronavírus fertőzésre utal (láz, köhögés, légszomj, torokfájás, fáradtság), 95%-uk nem észlelt hasonló tüneteket.

A hallgatók többségét, 75%-át egyszer sem tesztelték a koronavírusra. 19%-uk egy teszten esett át, 6%-uk esetében kettőnél több tesztet is végeztek.

A résztvevők 55%-a válaszolta, hogy nem fertőződött meg senki a hozzájuk közel álló személyek közül, 45%-uk esetében viszont volt fertőzött a közvetlen környezetükben. A megfertőződött hozzátartozók 5%-a halt meg a vírusfertőzés következtében, 95% esetében nem volt haláleset a közel álló személyek körében.

### A korlátozások mértéke a koronavírus alatt

Két kérdést tettünk fel a kutatásban résztvevőknek a korlátozásokkal kapcsolatban, egyik kérdés a megszorítások fizikai, a másik a mentális hatását vizsgálta.

Érdeklődtünk, mennyire tartották be a korlátozásokat a kutatásban részt vevő hallgatók a szigorítások alatt. A válaszadók 39%-a teljes mértékben, 37%-uk pedig többnyire betartotta a korlátozásokat. 21%-uk be is tartotta és nem is, 2%-uk nem nagyon, további 2%-uk pedig egyáltalán nem (4. táblázat).

4. táblázat: A korlátozások betartása

	N	%
egyáltalán nem tartotta be	3	2
nem igazán tartotta be	3	2
be is tartotta és nem is	27	21
többnyire betartotta	48	37
teljes mértékben betartotta	51	38
Összesen	132	100

Megkérdeztük, mennyire érezték magukat izoláltnak a hallgatók a járvány és a szigorítások miatt. 20%-uk teljes mértékben, 30%-uk többnyire korlátozva érezte magát. 37%-uk semleges

választ adott. 7%-uk nem igazán, 6%-uk pedig egyáltalán nem érezte izoláltnak magát (5. táblázat).

5. táblázat: Izoláltság érzése

	N	%
egyáltalán nem	8	6
nem nagyon	10	7
igen is és nem is	49	37
többnyire igen	39	30
teljes mértékben	26	20
Összesen	132	100

### A hallgatók mentális egészségi állapota

A kutatás során vizsgáltuk a hallgatók mentális egészségének mértékét is. Az automatikus válaszbeállítódás elkerülése végett a 9, mentális állapotra vonatkozó kérdést fordítottan megfogalmazott itemként is beletettük a kérdőívbe.

A választ 1-től 5-ig tartó Likert-skálán adhatták meg a hallgatók, ahol az 1-es érték azt jelzi, hogy egyáltalán nem jellemző rá az adott tulajdonság, az 5-ös érték pedig azt, hogy teljes mértékben jellemző. A kapott válaszok átlagát figyelembe véve a 2,5 és 3,5-ös értéktartományt jelöltük meg semleges attitűdként. A pozitív irányban megfogalmazott kérdések esetében a 3,6-tól 5-ig terjedő értéktartomány pozitív, az 1-től 2,49-ig terjedő értéktartományt negatív attitűdöt jelent az adott tulajdonságra vonatkoztatva. A fordítottan megfogalmazott itemek esetében ezzel ellenkezőleg, a 3,6-tól 5-ig terjedő értéktartomány negatív, az 1-től 2,9-ig terjedő érték pozitív attitűdöt jelöl.

A eredmények alapján öt kérdéspár esetében mértünk pozitív attitűdöt, további négy kérdésben pedig semleges beállítódást (6. táblázat).

6. táblázat: Mentális egészség

	átlag	szórás
Teljesen energikusnak és tettekre késznek érzem magam.	3,30	1,2
<i>Túl ságosan fáradt vagyok ahhoz, hogy bármit csináljak.</i>	2,39	1,3
Úgy érzem, én irányítom az életemet.	3,58	1,1
<i>Mindennel elégedetlen vagy közömbös vagyok.</i>	2,04	1,2
Mindig a legnagyobb erőbedobással cselekszem.	3,64	1,1
<i>Főleges törni magam valamiért, amit akarok, úgysem érem el.</i>	1,54	0,9
Bizakodóan látom a jövőmet.	3,91	1,2
<i>Sötétben látom a jövőmet.</i>	1,54	1,0
Elégedettnek és kiegyensúlyozottnak érzem magam lelkileg.	3,42	1,3
<i>Aggódok lelki egészségem miatt.</i>	1,82	1,1
Társas kapcsolataimmal elégedett vagyok.	3,76	1,2
<i>Minden érdeklődésemet elvesztettem mások iránt.</i>	1,70	1,1
Képes vagyok arra, hogy alkalmazkodjak a változásokhoz.	3,71	1,4
<i>Nehezen alkalmazkodom a változásokhoz.</i>	2,08	1,3
Sokat teszek testi egészségem megőrzése érdekében.	3,29	1,2
<i>Aggódok a testi egészségem miatt.</i>	2,30	1,3
Könnyen megbirkózom a stresszes helyzetekkel.	3,14	1,1
<i>A stresszes helyzetek bénítóan hatnak rám.</i>	2,44	1,3

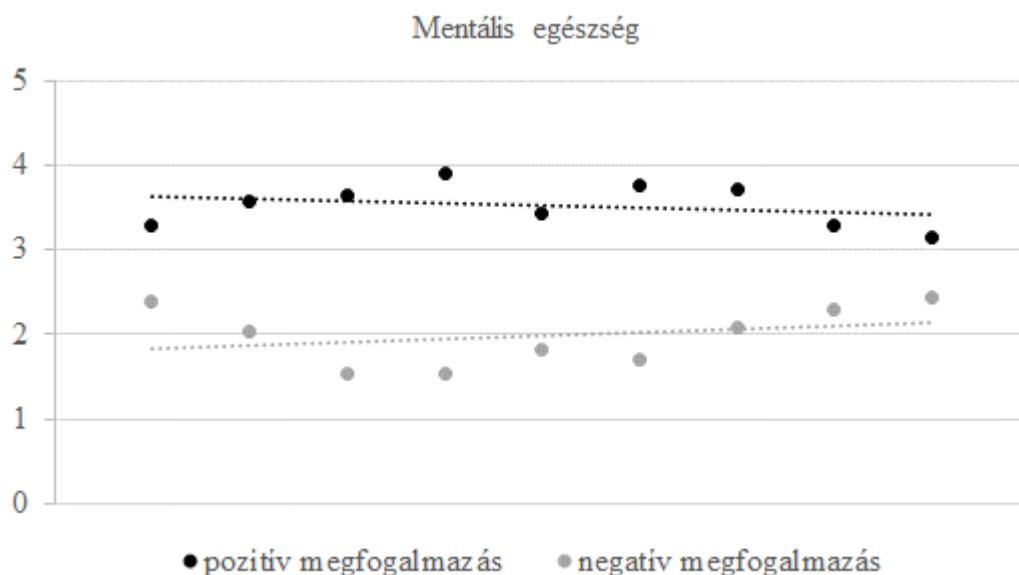


Negatív attitűd egyik esetben sem jellemzi a hallgatókat. Kiemelkedően pozitív attitűddel, azaz 4-es értéken felüli (illetve a fordított itemek esetében egy kivételével 2-es értéken aluli) eredménnyel sem találkoztunk, de alapvetően pozitívnak tekinthető a felmérésben részt vevő hallgatók mentális hozzáállása.

Az energikusság, kiegyensúlyozott lelkiállapot, a testi egészség és a stresszel való megküzdéshez történő hozzáállás a semleges tartományban maradt.

Pozitív attitűd jellemzi az irányítást, erőbedobást, bizakodó jövőlátást, a társas kapcsolatok milyenségét, valamint a változásokhoz való alkalmazkodás képességét. Ezek a jellemzők fokozottan is hozzájárulnak a pandémia miatt kialakult, megterhelő korlátozásokkal sújtott változásokhoz való megküzdés képességéhez.

Amennyiben a két kérdés összevetése után az értékeket jelölő grafikonon a pozitív és negatív válaszok tükörcépként jelennek meg, azt jelenti, hogy sikerült kiküszöbölni a válaszbeállítódást, és a hallgatók reálisan ítélték meg saját mentális állapotukat. Ez a feltétel teljesült, a pozitív és negatív megfogalmazás alapján besorolt attitűdértékek a semleges tengely mentén megközelítőleg arányosan helyezkednek el (1. ábra).



1. ábra: A mentális egészség mértéke a pozitívan és negatívan megfogalmazott itemek alapján

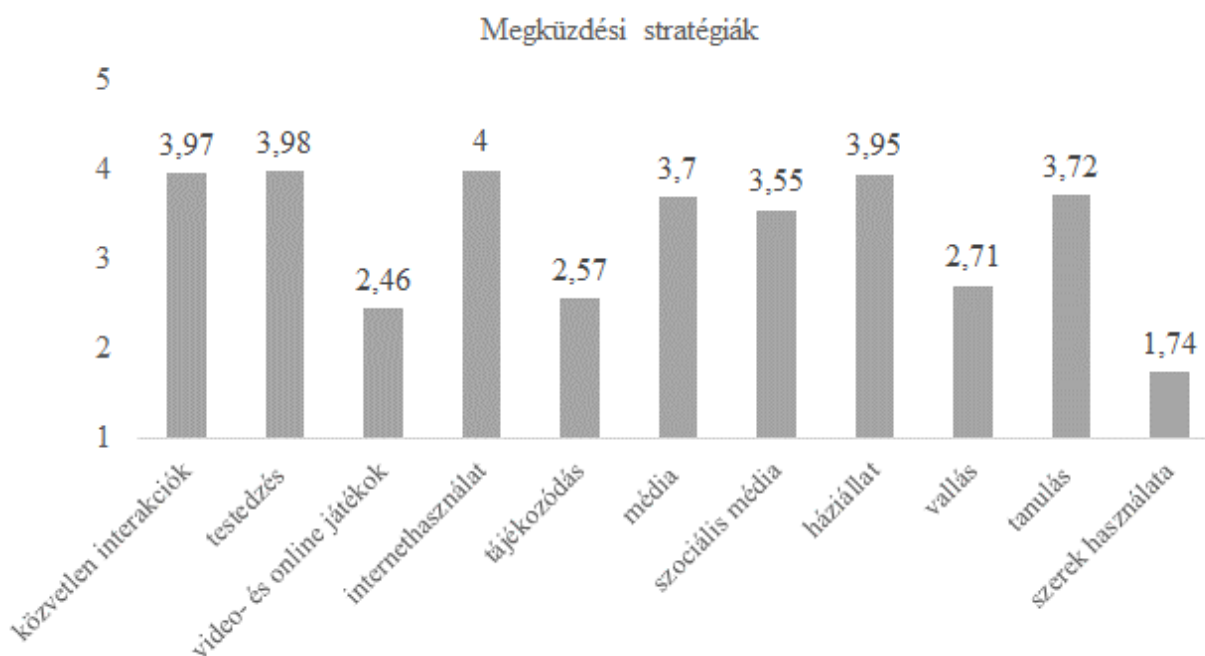
## A járvánnyal való megküzdési stratégiák vizsgálata

Megkérdeztük a felmérésben részt vevő hallgatókat, mely módszereket találták a legalkalmasabbnak arra, hogy enyhítsék a bezártság és a bizonytalan helyzet okozta stresszhatásokat (7. táblázat).

7. táblázat: Megküzdési stratégiák

	átlag	szórás
közvetlen személyes interakciók	3,97	1,1
testedzés vagy séta	3,98	1
video- és online játékok	2,46	1,2
internethasználat	4,00	1,1
folyamatos tájékozódás a járványról	2,57	1,2
média (tv, filmek, rádió, zene)	3,70	1,1
szociális média	3,55	1,2
időtöltés háziállattal	3,95	1,2
vallás, meditáció, spiritualitás	2,71	1,4
tanulás	3,72	1
szerek használata (dohány, alkohol, egyéb)	1,74	1,1

Az egyes lehetőségek alkalmazásának gyakoriságát 5 fokú Likert-skálán jelölhették a kérdőívet kitöltő hallgatók. A kapott átlageredmények alapján az internethasználat, testedzés, a személyes, közvetlen interakciók, valamint a háziállattal való időtöltés kerültek a leggyakrabban igénybe vett stratégiák közé. Magas arányban szerepel még a tanulás, a filmzés/tévénézés, valamint a szociális média (közvetett interakciók) használata is.



2. ábra: Megküzdési stratégiák

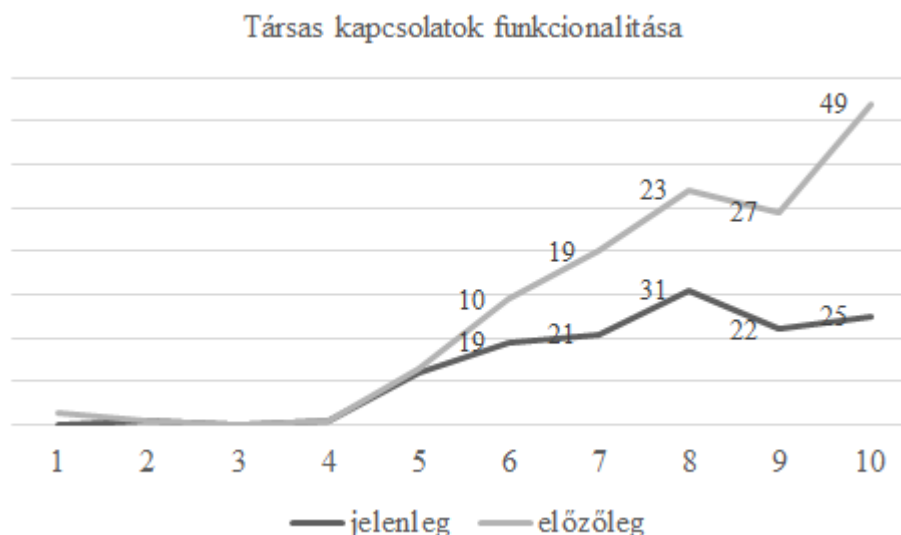
Kevesebb szerepet kapott a megküzdési stratégiák közül a folyamatos, vírushelyzetről való tájékozódás, a video-és online játékok használata, valamint a vallás. Legkevesebb választás a különféle szerek (dohány, alkohol stb.) használatára esett megküzdési stratégiaként (2. ábra).

### Szokásokban bekövetkező változások

A következő kérdéscsoport arra szolgált, hogy megvizsgáljuk, milyen mértékben változtak a hallgatók egyes szokásai, tevékenységei a járvány, illetve az ezzel járó szigorítások, izoláltság hatására. Három területet vizsgáltunk meg, a társas kapcsolatok alakulását, a hobbival, szabadidős szokásokkal kapcsolatos változásokat, valamint a munka illetve a tanulás területén jelentkező változásokat. Megkértük a hallgatókat, hogy egy 1-től 10-ig terjedő skálán jelöljék, hogyan működtek életük egyes szegmensei a járvány kitörését megelőző hetekben, és hogyan működnek a felmérés idején, a szigorítások során.

Mind a három megvizsgált terület esetében magasabb funkcionalitást jelöltek meg a hallgatók a járványügyi megszorításokat megelőzően, mint a jelenlegi helyzetben.

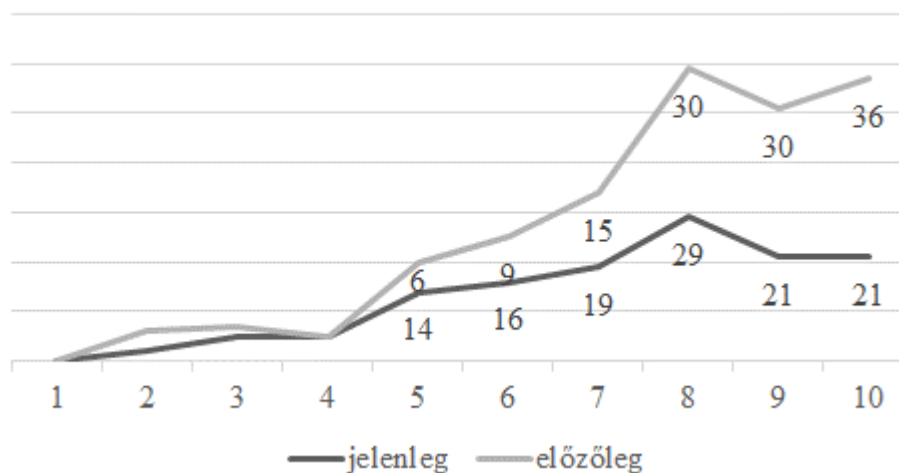
A társas kapcsolatok tekintetében majdnem 50%-al többen érezték úgy, hogy a járvány kialakulását megelőzően teljes mértékben jól funkcionáltak, mint a megszorításokat követően (3. ábra).



3. ábra: Társas kapcsolatok funkcionalitása

A szabadidős tevékenységek esetében ugyancsak magasabb volt azok száma, akik teljes mértékben vagy megfelelően funkcionálisnak érezték életük ezen területét a járványhelyzetet megelőzően mint jelenleg (4. ábra).

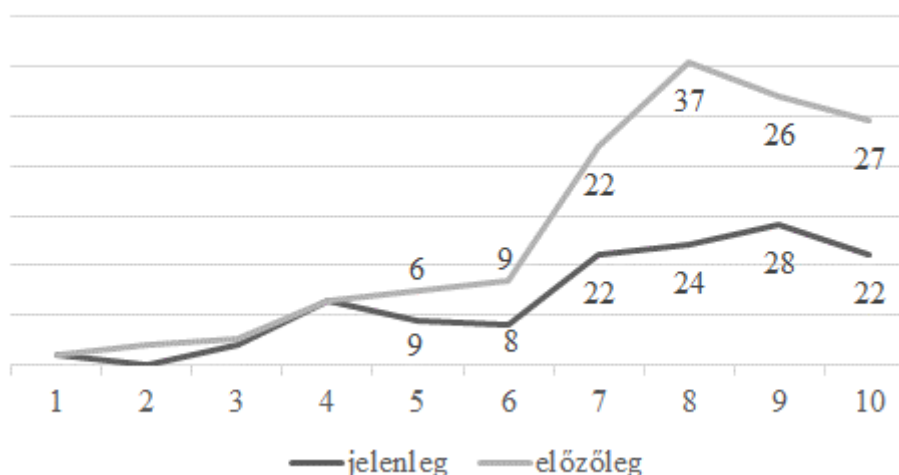
Szabadidős tevékenységek funkcionalitása



4. ábra: Szabadidős tevékenységek funkcionalitása

A tanulási tevékenységek funkcionalitása esetében hasonló eredményeket tapasztaltunk. A hallgatók túlnyomó többsége sokkal inkább működőképesnek ítélte tanulási tevékenységeit a régi, megszokott életforma során (5. ábra).

Tanulási tevékenységek funkcionalitása



5. ábra: Tanulási tevékenységek funkcionalitása

A kapott átlageredmények az 1-től 10-ig terjedő skálán adott válaszok átlagait jelölik. A kapott értékeket páros t-próba segítségével is összevetettük. A statisztikai próba alátámasztja a mért eltéréseket. A járványt megelőzően szignifikánsan magasabb arányban funkcionáltak a megkérdezett hallgatók mindhárom életterületen mint a mostani, megszorításokkal sújtott időszakban (8. táblázat).

8. táblázat: Funkcionalitás az egyes életterületeken

	előzőleg		jelenleg		páros t-próba	
	átlag	szórás	átlag	szórás	t	p
társas kapcsolatok	8,47	1,7	7,75	1,6	-4,94	0,001
szabadidő, hobbi	8,13	1,8	7,34	2,1	-4,28	0,001
tanulás/munka	7,95	1,7	7,40	2,1	-2,98	0,003

### Az eredmények összefoglalása

A tanítóképzős hallgatók körében elvégzett felmérés eredményeiből kiderült, hogy a vizsgálatban részt vevők 20%-a fertőződött meg koronavírussal, közülük a legtöbben enyhe, esetleg közepes súlyosságú tünetekről számoltak be. A fertőzöttek mindössze 20%-a került kórházba.

A járványügyi intézkedéseket a megkérdezett hallgatók többsége betartotta. Legtöbben korlátozva érezték magukat a megszigorítások során.

A hallgatók mentális egészségét vizsgálva megállapítottuk, hogy alapvetően pozitív hozzáállás jellemzi őket ezen a téren. Az irányítást, erőbedobást, bizakodó jövőlátást, a társas kapcsolatok milyenségét, valamint a változásokhoz való alkalmazkodás képességét pozitív hozzáállás jellemzi, az energikusság, kiegyensúlyozott lelkiállapot, a testi egészség és a stresszel való megküzdéshez történő hozzáállás a semleges tartományban maradt.

A megküzdési stratégiákkal kapcsolatos eredmények alapján az internethasználat, testedzés, a személyes, közvetlen interakciók, valamint a háziállattal való időtöltés kerültek a leggyakrabban igénybe vett stratégiák közé. Magas arányban fordul elő emellett még a tanulás, a filmezés/tévézés, valamint a szociális média (közvetett interakciók) használata is. Kevesebb szerepet kapott a megküzdési stratégiák közül a folyamatos, vírushelyzetről való tájékozódás, a video-és online játékok használata, valamint a vallás. Legkevesebb választás a különféle szerek (dohány, alkohol stb.) használatára esett megküzdési stratégiaként.

Megvizsgáltuk, hogyan változtak meg a hallgatók szokásai a társas kapcsolatok alakulását, a hobbival, szabadidős szokásokkal kapcsolatos változásokat, valamint a munka illetve a tanulás területén jelentkező változásokat illetően. Mind a három megvizsgált terület esetében magasabb funkcionáltságot jelöltek meg a hallgatók a járványügyi megszorításokat megelőzően, mint a jelenlegi helyzetben.

### AZ EREDMÉNYEK DISZKUZZIÓJA, TOVÁBBI KUTATÁSI TERVEK

A jelenlegi kutatás során elvégzett empirikus vizsgálat eredményeit felhasználjuk majd a tervezett egészségfejlesztő program hatékony tervezéséhez és kivitelezéséhez. A kutatás folytatásaként a következő feladat a program részletes kidolgozása és megvalósítása lesz. Végző célunk egy olyan állandó, komplex, testi-lelki egészségre egyaránt kedvezően ható program bevezetése az Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Karán, amely pedagógiai, módszertani és egészségfejlesztési elveken alapul. A program biztosítaná a hallgatók számára a szorongás csökkentését és a pozitív gondolkodásmód kialakítását célzó technikák elsajátítását, a testmozgás lehetőségét, a társas kapcsolatok és a szakemberekkel általi lelki támogatást, enyhítve a koronavírus hatására kialakuló mentális problémák kockázatát.

### IRODALOM

- [1] Szabó-Tóth Kinga (2020): A társadalom lelki egészsége és a Covid-19 járvány. *Láttelelet a járványhelyzetről*. Miskolci Egyetem Bölcsészettudományi Kar, Miskolc.

- [2] Albert-Lőrincz Enikő, Albert-Lőrincz Csanád (2020): A Covid-19-pandémia okozta krízis hatása szociális munka szakos erdélyi magyar egyetemisták egészségmagatartására. *Erdélyi társadalom*, 18 (1). DOI: 10.17177/77171.242
- [3] Demetrovics Zsolt, Király Orsolya (2021): A COVID-19-világjárvány hatása a mentális egészségre. *Magyar Tudományos Akadémia*, online. (2021.07.21.) Forrás: <https://bit.ly/3gkEu7b>
- [4] Havasi Virág (2020): Mi változik életünkben a Covid-19 hatására? *Szellem és tudomány*, 11 (2), 87-116. (2021.07.20.) Forrás: <https://bit.ly/3D3IKBD>
- [5] Pikó Bettina (2010): Védőfaktorok nyomában: pozitív fordulat a magatartáskutatásokban? In: Pikó Bettina (szerk.) *Védőfaktorok nyomában. A káros szenvedélyek megelőzése és egészségfejlesztés serdülőkorban*. L'Harmattan, Budapest.
- [6] Vincze-Tiszay Gabriella, Vincze János (2007): Az életesemények stressz skálája. In: *Biophysical Aspects of the Stress*. NDP Kiadó, Budapest.
- [7] Mogyorósy-Révész Zsuzsanna (2019): Érzelmi regulációs változások krízisben és traumában – a helyreállítást segítő, pszichológiai tanácsadás során alkalmazható módszerek és gyakorlatok. *Mentálhigiéné és Pszichoszomatika* 20 (3), 267–298. DOI: 10.1556/0406.20.2019.007
- [8] Kontor Enikő, Szakály Zoltán, Soós Mihály, Kiss Marietta (2016): Egészségtudatos Magatartás a 14–25 Év Közötti Fiatalok Körében (Health Conscious Behaviour of Youth between the Ages of 14–25). *Az Egyesület a Marketing Oktatásért és Kutatásért XXII. Országos Konferenciája – Értékorientáció és hitelesség a marketingben, Tanulmánykötet*, Debreceni Egyetem Gazdaságtudományi Kar, Debrecen. 640-649.
- [9] Szabó Csanád, Pukánszky Judit, Kemény Lajos (2021): A koronavírus járványhelyzetre adott érzelmi reakciók és lelki megküzdési stratégiák a nehézségekkel magyar felnőttek körében. *Egészségtudomány* 65 (1), 38-49. DOI: <https://doi.org/10.29179/EgTud.2021.1.38-49>
- [10] Gyarmathy Éva (2021): A COVID-19-járvány hosszabb távú pszichológiai hatásai – különös tekintettel a gyerekekre (1. rész). *Magyar Tudományos Akadémia*, online. (2021.07.21.) Forrás: <https://bit.ly/3syJEKU>
- [11] Pikó Bettina (1997): Coping – társas kapcsolatok – társas coping. *Pszichológia*, 17 (4), 391–399.
- [12] Margitics Ferenc, Pauwlik Zsuzsa (2006): Megküzdési stratégiák preferenciájának összefüggése az észlelt szülői nevelői hatásokkal. *Magyar Pedagógia* 106 (1), 43-62.
- [13] Major Lenke, Neducsin Mira (2020): Tanítóképzős hallgatók testi és lelki egészségének, valamint stressztűrő és megküzdési képességének vizsgálata. In: Petróczi Erzsébet (szerk.): *Mentálhigiéné a segítő szakmában*. Gerhardus Kiadó, Szeged.
- [14] Benkő Zsuzsanna, Rékasi János (1993): Az egészségnevelés helye és szerepe az iskolai nevelőmunkában. In: Benkő Zsuzsanna (szerk.): *Környezetvédelem és egészségnevelés*. JGYTF Kiadó, Szeged.
- [15] Simonyi István (2012): Az egészségfejlesztés helyzete a hazai nevelési-oktatási intézményekben. In: Darvay Sarolta (szerk.): *Tanulmányok a gyermekkori egészségfejlesztés témaköréből*. Eötvös Loránd Tudományegyetem, Budapest.
- [16] Szelezsánné Egyed Dóra (2016): A pedagógusok körében megjelenő stressz, pszichoterror és kiegész jelensége; prevenciós és kezelési lehetőségek a köznevelési intézményben. *Opus et Educatio*, 3 (5), 590-603.
- [17] Holecz Anita (2015): A pedagógusok pszichés fejlődését segítő képzési feladatok és lehetőségek a tanárképzés és továbbképzés rendszerében. In: *Tanulmányok a pedagógusképzés 21. századi fejlesztéséhez*. Nyugat-magyarországi Egyetem Regionális Pedagógiai Szolgáltató és Kutató Központ, Szombathely.
- [18] Collaborative Outcomes study on Health and Functioning during Infection Times. (2021.07.20.) Forrás: <https://www.coh-fit.com/>
- [19] Na Zhu et. al. (2020): Novel Coronavirus from Patients with Pneumonia in China, 2019. *N Engl J Med*. 2020 Feb 20;382(8):727-733. DOI: 10.1056/NEJMoa2001017.
- [20] Mit tudni az új kínai vírusról? *National Geographic*, 2020.01.21., online. (2021.07.20.) Forrás: <https://ng.24.hu/tudomany/2020/01/21/mit-tudni-az-uj-kinai-virusrol/>

## Meranie informačných kompetencií v procese vzdelávania

SZÓKÖL<sup>1</sup> István – KOVÁČ<sup>2</sup> Ondrej

### Abstract

The goal of this work is to demonstrate the importance of information and communication technologies in the educational process as one of the most important tools enhancing the quality of education. Information and communication technologies play an important role in university studies. Students are expected to learn on their own whilst using modern technologies. The aim of education will shift to improve the skill of learning, critical thinking of the learner, improve the ability to communicate and use information and communication technologies as well as gathering, analyzing and using information effectively and efficiently.

### Keywords

Information competencies, education process, students, ICT,

### ÚVOD

Naše ekonomické a spoločenské zriadenie potrebuje nielen produktívnych, ale aj tvorivých jednotlivcov a spoločností. Vyžaduje to aj od školy, ktorá však ešte aj dnes „vyzbrojuje“ poznatkami, vliatymi zväčša do hotových foriem a predkladá ich priam v dogmatickom systéme, určenom zväčša na pasívne prijímanie a memorovanie. Pritom vo všeobecnosti zanedbáva využívanie a rozvíjanie prirodzenej motivácie učenia s tvorivým charakterom, riešenie problémov a spoločenského správania. Toto však je výsledným a zároveň aj spoločným základom každého osvojovacieho procesu.

Informačné správanie človeka je súčasťou komunikovania, spracovania a využívania informácií v spoločnosti. Prejavuje sa aktivitami pri vyhľadávaní informácií, v mediálnej a elektronickej komunikácii, v percepcii textov v tradičnej aj elektronickej forme. Moderné technológie prenikajú nielen do všetkých štruktúr spoločnosti, ale aj do života jednotlivca. Dnešná spoločnosť vyžaduje od absolventa relevantnú gramotnosť, aby bol schopný rozpoznať, kedy potrebuje informácie a bol schopný lokalizovať, zhodnotiť a efektívne využiť potrebné informácie.

Vzdelávanie má preto pre informatizáciu spoločnosti kľúčový význam. Vzdelávanie v informačnej spoločnosti má z pohľadu informatiky dve roviny [4]:

1. vzdelávanie v samotnej informatike, kde informatika je predmetom i prostriedkoma vzdelávania je zamerané na prípravu profesionálov v informatike,
2. vzdelávanie v ostatných oblastiach s použitím metód a prostriedkov informatiky, kedy hovoríme o informatizácii vzdelávania.

---

<sup>1</sup> Szóköl István, Dr. habil., Mgr. Ing., PhD., Pedagogická fakulta Univerzity J. Selyeho, Katedra pedagogiky, szokoli@ujss.sk

<sup>2</sup> Kováč Ondrej, Ing., Vysoká škola DTI, Sládkovičova 533/20, Dubnica nad Váhom, kovac@spskn.sk



Kvalita školského vzdelávania musí byť zaistená na všetkých úrovniach a vo všetkých oblastiach vzdelávania bez ohľadu na akékoľvek rozdiely v cieľoch, metódach a potrebách vzdelávania a bez ohľadu na rozlišovanie škôl podľa ich hodnotenia tam, kde sa vykonáva.

## 1 IKT a informačná gramotnosť

Informatika a informačné technológie sú kľúčovým prvkom budovania modernej spoločnosti založenej na vedomostiach. Cieľom predmetu Informačné a komunikačné technológie je zabezpečenie informatickej a informačnej gramotnosti študenta potrebnej na úspešné štúdium zvoleného odboru a pre život v informačnej spoločnosti založenej na vedomostiach [5].

Informačnú gramotnosť možno explicitne definovať ako schopnosť lokalizovať, hodnotiť a používať informácie tak, aby sa človek stal samostatným, nezávislým a celoživotne sa učiacim jednotlivcom, ako schopnosť nájsť, hodnotiť, používať a sprostredkovať informácie vo všetkých ich rozmanitých podobách, ako integráciu knižnej, počítačovej, mediálnej a technologickej gramotnosti, etiky, kritického myslenia a komunikačných zručností.

Aby sa stal človek gramotným, musí byť schopný rozpoznať, kedy potrebuje informácie. Musí byť schopný lokalizovať, zhodnotiť a efektívne využiť potrebné informácie.

Prioritou práce budúceho absolventa je zabezpečenie svojej informačnej gramotnosti, zameraného najmä na prácu s textovým editorom a tabuľkovými editormi. Tradičnú školu je potrebné čo najskôr premeniť na školu modernú, pričom je potrebné zmeniť obsah aj formu výučby s ohľadom na informatizáciu. Jedným z cieľov modernej školy je, aby absolvent vedel efektívne používať IKT v svojom budúcom zamestnaní. V procese vzdelávania to môžeme zabezpečiť tak, že žiak a študent používa IKT už počas svojho štúdia. Efektívnym nástrojom informatizácie spoločnosti je informatizácia vzdelávania. Je potrebné [4]:

- uskutočniť obsahovú a procesnú premenu tradičnej školy na modernú školu; realizovať obsahovú reformu s ohľadom na informatizáciu, modernizáciu obsahu, zakomponovanie prípravy pre informačnú spoločnosť a znalostnú ekonomiku
- zabezpečiť počítačovú gramotnosť učiteľov na všetkých stupňoch škôl
- približovať sa európskemu priemeru vo vybavenosti informačnými a komunikačnými technológiami (IKT) na školách
- zlepšiť všeobecné povedomie o výhodách informačnej spoločnosti a informačnej gramotnosti, so zameraním na špecifické skupiny

Na počítačovú gramotnosť sa možno pozerieť ako na schopnosť riešiť problémy, to znamená v procese výučby vychovávať a rozvíjať schopnosti:

- odlíšiť podstatné stránky javov od nepodstatných,
- orientovať sa v informáciách a hodnotiť ich,
- zabezpečiť potrebné informácie,
- vyberať (hodnotiť metódu) a použiť vhodnú metódu, zret'azit', či kombinovať niekoľko metód k vyriešeniu problému, alebo prispôsobiť, či navrhnúť novú metódu, ktorá rieši odborný problém
- vyjadrovať skutočnosti a ich javy matematicky,
- realizovať výpočty,
- použiť výsledky – vyriešiť problém.

Takto formulovaná počítačová gramotnosť, príp. informačná gramotnosť, nie je náplňou len vybranej skupiny predmetov s názvami obsahujúcich slová „výpočtová technika, informatika, informačné technológie“ ale komplexu všetkých predmetov, ktorých problémy budeme riešiť,

pričom okrem mechanického používania počítačov je dôraz kladený na rozmýšľanie o veci, hodnotenie, rozhodovanie, optimalizáciu a realizáciu.

Dôležitý význam vo svete informácií má aj používanie internetu [6]. Používanie internetu má v prvom rade ušetriť čas a námahu človeka pri získavaní údajov. Získaný ušetrený čas nám má slúžiť aspoň čiastočne na diskusiu, vyhodnotenie a interpretáciu výsledkov. Rýchly prístup k údajom často spôsobuje práve opačný efekt, že si rýchlo a bez námahy získané údaje „nevážime“, nevenujeme im dostatočnú pozornosť, často ďalej ani nespracujeme a nepoužijeme ani v rozhodovacom procese. Aj pri práci „na internete,“ tak ako pri každej práci nám musí byť jasné: prečo údaje hľadáme, prečo ich potrebujeme, načo ich potrebujeme, k čomu budú naše výsledky slúžiť, pre čo ich použijeme, ako ich použijeme.

S rozvojom informatiky a informačných technológií a s posunom spoločnosti k informačnej spoločnosti, resp. spoločnosti založenej na vedomostiach, vzniká potreba vychovávať odborníkov v špecializovaných oblastiach.

## 2 Kvalita vzdelávania

Používanie pojmov kvalita a efektívnosť je síce veľmi frekventované, avšak často bez presnejšieho vymedzenia. Najmä s príchodom globalizácie sa pojem kvalita objavuje prakticky vo všetkých oblastiach ľudskej činnosti vrátane oblasti vzdelávania. Vzdelávanie je služba, poskytovaná vzdelávacou inštitúciou. V prvom rade je dôležité si uvedomiť, pre koho je táto služba určená a čo je jej cieľom. Ďalej je potrebné si uvedomiť, že vzdelávanie nie je možné chápať jednoznačne v ekonomickej rovine. Úroveň – kvalitu vzdelávania však možno hodnotiť, avšak viac subjektívne, kvalitatívne, ako objektívne, kvantifikovateľne, neustále a dlhodobé. Špecifikom VŠ vzdelávania je však jeho „nepovinnosť“.

V oblasti edukácie možno kvalitu chápať aj ako normatívnu kategóriu, ktorú možno vyjadriť pomocou indikátorov: Kvalita vzdelávacích procesov, vzdelávacích inštitúcií, vzdelávacej sústavy je žiaduca (optimálna) úroveň fungovania / alebo produkcie týchto procesov či inštitúcií. Môže byť predpísaná určitými požiadavkami (napr. vzdelávacími štandardami), a môže byť teda aj objektívne meraná a hodnotená

Faktory determinujúce kvalitu vzdelávania

- obsah vzdelávania,
- didaktické metódy, postupy a prostriedky realizované vo vzdelávacom procese,
- formy preverovania vedomostí,
- samostatná tvorivá činnosť študentov a zapájanie do vedeckovýskumnej práce,
- internacionalizácia vzdelávania,
- personálne, priestorové a informačné zabezpečenie vzdelávacieho procesu,
- pokrytie predmetov študijnou literatúrou a ďalšie.

## 3 Cieľ a proces vzdelávania

### **Celkový proces vzdelávania prebieha v nasledovných etapách:**

1. Analýza potrieb vzdelávania – vychádza zo znalostí cieľov praxe, zo súčasnej úrovne znalostí študentov a absolventov, a z hodnotenia dosiahnutého stavu.
2. Vytvorenie plánu vzdelávania – si tvorí každá inštitúcia individuálne na základe potrieb trhu, ale aj na základe potrieb zameranými na jednotlivcov podľa ich potrieb.
3. Realizácia vzdelávania – prebieha prostredníctvom objednávaného a zadávania vzdelávacích aktivít vzdelávacím inštitúciám, ktoré sú držiteľmi príslušných akreditácií.

Využívajú sa ich štandardné vzdelávacie moduly, ale zároveň zabezpečujeme tvorbu špeciálnych vzdelávacích modulov, ktorých náplň plne zodpovedá požiadavkám na znalosti očakávané od konkrétnych cieľových skupín. V samotnej realizácii je požadované použitie rôznych metód – podľa ich vhodnosti pre konkrétne časti vzdelávacích modulov.

4. Zhodnotenie procesu vzdelávania – Pri vyhodnocovaní efektov zo vzdelávania budeme hodnotiť jeho prínosy. Z možných metód budeme hodnotiť prínosy a očakávané efekty prostredníctvom spracovania kontrolných testov a prostriedkov verifikácie osvojenia si vedomostí (kvalitatívne vyhodnocovanie).

Úlohy na dosiahnutie strategických cieľov

Na dosiahnutie strategických cieľov v oblasti vzdelávania pre informačnú spoločnosť bude potrebné na všetkých úrovniach vzdelávania (základné, stredné, vysokoškolské, celoživotné) realizovať tieto opatrenia [7]:

- Zabezpečiť informačno-komunikačnú infraštruktúru.
- Vytvárať podmienky pre získavanie a udržanie kvalitných pedagógov v oblasti informatiky a jej aplikácií na všetkých stupňoch škôl.
- Inovovať obsah aj formu výučby (výučba informatiky, využitie informatiky a IKT v neinformatických predmetoch, rekvalifikácia a dopĺňovanie a rozširovanie kvalifikácie).
- Podporiť tvorbu zdrojov informácií, dostupnosť informácií a inovatívne formy prístupu k informáciám.
- Podporovať začlenenie do európskeho vzdelávacieho priestoru
- Cielenou informačnou kampanou presvedčať občanov o strategickom význame vzdelávania a vedy pre zabezpečenie prosperity Slovenska.

Pre efektívny výkon povolania je potrebné u žiakov a študentov rozvíjať kľúčové kompetencie človeka. Základné používateľské kompetencie sa skladajú z teoretických vedomostí ale hlavne zručností potrebných pri používaní informačných a komunikačných technológií.

Model zabezpečenia Informačnej gramotnosti študentov - jednotlivým študentom sa na základe výsledkov vstupného testu zostaví individuálny študijný plán – ako odporúčanie na ktorých vyučovacích hodinách sa má zúčastniť, a určia sa im úlohy, ktoré majú samostatne vypracovať. Výsledky testov zároveň určia, ktoré tematické celky (vyučovacie jednotky) koľkokrát sa budú opakovať. Študent na základe požiadaviek a sebapoznania môže vypracovať sám vlastný individuálny študijný plán. Ak túto zodpovednosť neprijme, tak učiteľ na základe výsledku vstupného testu mu odporúča „optimálny“ študijný plán, ktorý môže, ale nemusí rešpektovať. Ak mu návšteva prednášok a cvičení nevyhovuje, môže ich kompenzovať samoštúdiom, počas ktorého rieši úlohy, ktoré mu zadá edukátor. Úlohy sú definované tak, aby ich riešením sa edukant pripravil na úspešné vykonanie skúšky.

## ZÁVER

Zvládnutie tradičnej gramotnosti nemá pre náš každodenný život iba svoj primárny význam. Je tiež podporou pre celý poznávací proces. Keď sa dieťa naučí čítať a písať, uľahčí mu to poznávanie mnohých iných vecí. To isté platí o informačnej gramotnosti. Na získanie potrebných zručností z oblasti používania počítača a IKT nestačí iba samoštúdium, ale je potrebná aj účasť a aktívna práca s PC, ako je aj nutné tieto prostriedky začleniť do každodenného života a využívať ich služby na riešenie bežných úloh a problémov.

Ako rastie informačná gramotnosť žiaka a študenta, dokáže efektívnejšie využívať IKT, dokáže lepšie posúdiť vhodnosť nástroja a primeranosť použitia IKT pre danú úlohu, je menej závislý a vo svojom učení čoraz samostatnejší. Rôzne európske krajiny pristupujú k zavádzaniu IKT do predmetov odlišným spôsobom. Záleží to hlavne od ekonomických možností, technického vybavenia, pripravenosti učiteľov ako aj od angažovanosti vedenia školy. V dnešnej informačnej spoločnosti založenej na znalostiach je každodennou potrebou vedieť pracovať na počítači, využívať rôzne elektronické informačné zdroje a služby, čo tvorí základ informačnej gramotnosti. Na získanie potrebných zručností z oblasti používania počítača a IKT nestačí len účasť a aktívna práca na seminároch, cvičeniach, ale je nutné tieto prostriedky začleniť do každodenného života a využívať ich služby na riešenie bežných úloh a problémov. Študenti majú k dispozícii celý rad námetov a nápadov na riešenie, aby si preverili svoje vedomosti a nacvičili a získali potrebné zručnosti.

### POUŽITÁ LITERATÚRA

- [1] ALBERT, A. 2002. *Rozvoj kvality v škole*. 1. vydanie. Bratislava: Metodické centrum, 2002. 92 s. ISBN 80-8052-166-2.
- [2] ČÁP, J. – MAREŠ, J. 2001. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001. 655 s. ISBN 80-71-78-463-X.
- [3] DÖMÉNYOVÁ, A. – HALÁSZOVÁ, A. 2014: Vybrané údaje z výskumu Štátneho pedagogického ústavu Sledovanie úrovně vyučovania slovenského jazyka v základných a stredných školách s vyučovacím jazykom maďarským. In: Zborník medzinárodnej vedeckej konferencie Univerzity J. Selyeho – 2014 „Vzdelávanie a veda na začiatku XXI. storočia“, Komárno, s. 114 – 137. ISBN 978-80-8122-104-0;
- [4] KALHOUS, Z.-OBST, O. 2002. *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-253-X.
- [5] PETLÁK, E. (2004): *Všeobecná didaktika*. Bratislava : IRIS, 2004. ISBN 80-89018-64-5
- [6] Prokypčáková, K. - Malá, D. - Porubská, G. 2006. *Celoživotné vzdelávanie ako cesta ku znalostnej spoločnosti (skúsenosti PF UKF v Nitre) /*. Bratislava : Eruditio, spol. s r.o., 2006. - 64 s. - ISBN 80-88954-37-1.
- [7] PRŮCHA, J. 1997. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-170-3.
- [8] SKUTNABB-KANGAS, T. 1995. *Jazyk, národnosť a menšiny*. 1. vyd. Bratislava : Nadácia MRG – Slovakia, 1995.
- [9] ŠENKÁR, P. 2016. *Súradnice básnickej polyfónie Slovákov v Rumunsku*. Nadlak : Vydavateľstvo Ivan Krasko, 2016. 219 s. - ISBN 978-973-107-116-9.
- [10] TUREK, I. – ALBERT, S. 2005. *Kvalita školy*. Bratislava: STU, 2005. 128 s. ISBN 80-227-2274-X



## A TANULÁSI ZAVAR DIAGNOSZTIKÁJÁNAK MÉRÉSSEL KAPCSOLATOS KÉRDÉSEI

Gergő VIDA<sup>1</sup>

### Abstract

In Hungary cognitive abilities are measured by quantitative tests, but there is no integrated definition which might be useful concerning identification of learning disabilities.

The norm-based diagnostical classification cannot be used without standardization. The diagnostical test results cannot be clearly related to learning disabilities. This may be the reason why there are so many perspectives in the identification of learning disabilities.

The number of students suffering from learning disabilities is increasing in Hungary and our research discovered a strange phenomenon behind this tendency: the standard educational methodology in Hungary is widening the population with learning disabilities and it deepens the symptoms of learning difficulties.

Some aspects of the research suggested that learning efficiency and learning disability are also independent from each other. The inadequate teaching method may well have main role in evolving learning problems and strengthening the effect of learning disabilities. Consequently, early school leaving can be the result.

**Keywords:** disability, test, diagnostic, quantitative, standardization, school leaving

### BEVEZETÉS

A tanulási zavar polimorf meghatározása és a fogalmi dichotómiák (Csépe, 2008) nehezítik a kvantifikált állapotmérő eszközök hatékony alkalmazását a diagnosztikában. Önmagában a tanulás is mint folyamat meghatározható (Bárdossy, 2002) és multidiszciplináris perspektívából (Németh, 2013) leírható. Magyarországon a tanulási zavar megállapítását szabályzó protokoll (Nagyné, 2012) számos előremutató jegyet hordoz és igazodik a nemzetközi diskurzushoz, de nem oldja fel a már említett nehézségeket.

Egy Baranya megyében végzett kvantitatív vizsgálat, mely tanulási zavarral küzdő gyermekek szakértői véleményeit elemezte, megmutatta, hogy a köznevelésben oktató-nevelő tanárok számára nem egyértelmű, hogy miként jelenik meg a tanulási zavar az iskolai teljesítményében. Tekintve, hogy a magyar gyakorlatban a pedagógus delegálja tanulási zavar diagnosztikájára a tanulót, ez neuralgikus pontja a mérési és értékelési rendszernek. Mindez hatással lehet az érintettek körének lehatárolására is.

A kutatás során vizsgált szakértői vélemények közös jegyei arra utaltak, hogy a magyar köznevelési rendszer hétköznapi pedagógiai gyakorlata, a diagnosztikai folyamat kérelmezése a pedagógus részéről, a megállapított esetszámok és a fogalmi bizonytalanságok összekapcsolódnak. Ez a kapcsolat hatással van a mérési eredmények értelmezésére is. A vizsgált és alkalmazott oktatásmódszertan a kutatás fókuszába került kognitív profilok mintázata alapján a hatékonyságot tovább rontja. Ennek oka, hogy az alkalmazott módszerhez alkalmazkodni képtelen tanulók előbb kerülnek tanulási zavar gyanújával vizsgáló bizottság elé, mint az

---

<sup>1</sup> Dr. Vida Gergő PhD, adjunktus - Soproni Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Kar Neveléstudományi és Pszichológiai Intézet

enyhébb, de valós tünetekkel bíró gyermekek. Ezt a tanulási zavar túldiagnosztizálása is igazolja a kutatásba bevont területen és populációban. A leszakadásban, korai iskolaelhagyásban a sajátos nevelési igény diagnózisa Magyarországon továbbra is hangsúlyos tényező (Mrázik, 2017). A sajátos nevelési igényű gyermekek drasztikus emelkedése miatt a leszakadók száma is vélhetően nőni fog ezen összefüggések mentén.

A kutatás azt is megmutatta, hogy a vizsgált, tanulási zavarral küzdő tanulók képesek önállóan is problémáik kompenzálására. Tehát a tanulási zavar nem írja felül a tanulási hatékonyságot. Ezzel szemben a vizsgált pedagógiai gyakorlat során alkalmazott oktatásmódszertan ezt a kompenzálást gátolja. Ezt az igazolja, hogy a feltárt kognitív profilok szubteszt csoportjai nem a tanulási hatékonyság vagy tanulási zavar tudományos meghatározásainak szempontjából relevánsak, hanem a már említett és vizsgált pedagógiai gyakorlat aspektusából. A hangsúlyosan alkalmazott pedagógiai értékelés a tanulási zavarral küzdő gyermekek esetében így tovább mélyíti a leszakadást (Vida, 2021).

A diagnosztikai eszközök eredményeinek másfajta értelmezési keret (Sántha, 2020) mentén történő közelítése és egy újfajta pedagógiai értékelés (Arató, 2017) alkalmazása a jelenlegi eszközök és oktatási rendszer mellett is növelheti a hatékonyságot és csökkentheti a leszakadást. Mind a mérés-értékelés eredményeinek újfajta értelmezése, mind pedig a bemutatott értékelési metódus széles körben alkalmazható paradigmátikus váltás nélkül is.

## **A VIZSGÁLAT BEMUTATÁSA**

A vizsgált diagnosztikus gyakorlatban WISC-IV gyermekintelligencia tesztet alkalmaztak a kognitív profil feltárására és a tanulási zavar megállapítására vagy kizárására (Nagyné, 2012). Az intelligencia teszt mellett a vizsgálat tanuló pedagógiai teljesítményét is vizsgálják, azonban ebben nem egységes a gyakorlat és Magyarország megyéin belül is eltérés tapasztalható a felhasznált eszközökben. Ezért kutatásunk fókuszába csak meghatározott vizsgálati eredmények kerültek. Több esetben a megye és a járás szintjén is eltér a diagnosztikai folyamat során használt pedagógiai-gyógypedagógiai diagnosztikus eszközök köre. Módszertani szempontból ennek vizsgálata más közelítést igényelt volna és a rendelkezésre álló erőforrások keretein jóval túlmutatott. Az intelligencia teszt alkalmazása azonban egységes. A teszt-eredmények korábbi vizsgálata már igazolta (Vida, 2021), hogy a diagnosztikus folyamat kifejezetten deficit orientált. Így feltételezhető volt, hogy az intelligencia tesztben azonosítható a deficit egy-egy faktora, mutatója, hiszen a diagnosztikában ez az egyetlen általánosan használt eszköz. Habár korábbi kutatásaink (Vida, 2021) azt is alátámasztották, hogy a tanulási zavar megállapítása a vizsgált praxisban vezetőelmélet nélkül történik. A tanulási zavar megállapításában alkalmazott WISC-IV teszt két indexét vetettük össze a munkamemóriához csatolva, mely a számterjedelem és a betű-szám szekvencia (Mészáros, 2012:11) volt. Emellett vizsgáltuk azt is, hogy a két terület hogyan viszonyul egymáshoz illetve a többi területhez.

## **KUTATÁS MÓDSZERTANI LEÍRÁSA**

Baranya megyében 2021.01.05.-2021.01.29. között megállapított tanulási zavart kódoló szakértői véleményeket elemeztük. A nem és az életkor nem volt releváns változó a felvetésünk szempontjából. Csak azon gyermekek, tanulók szakértői véleményét vizsgáltuk, ahol a tanulási zavar önmagában állt, komorbid tényezőként beszéd, viselkedészavar vagy egyéb tényező nem társult. A Baranya Megyei Pedagógiai Szakszolgálat Megyei Szakértői Bizottságánál irattári hozzáférést kezdeményeztünk és az adatokat anonimizáltuk, illetve az irreleváns és érzékeny adatokat nem rögzítettük. Az intelligencia teszt alskáláinak mutatóiból viszont adatbázist hoztunk létre, mely 250 elemből állt. A rétegzett mintába válogatott, magasabb intellektusú tanulók esetében a kompenzálás a skálák összefüggéseit elemezve igazolhatóvá vált. A magasabb IQ érték egyedül mérés módszertan miatt volt releváns, nem vontunk a sikeresség



vagy hatékonyság és IQ között semmilyen értelemben párhuzamot. Egyedüli oka, hogy a kognitív profil megalkotásában használt WISC-IV gyermekintelligencia teszt szubteszt csoportjainak adatbázisa szűkebb populációhoz tartozott a rendelkezésre álló erőforrások miatt. Így a kényelmi mintavétel során meghatároztunk egy olyan IQ értéket, mely esetében a szubteszt csoportok szórása feltételezhetően nagyobb, így alacsonyabb elemszám esetén is láthatóvá válhatnak adott összefüggések. Alacsonyabb elemszámú kontrollcsoportot is vizsgálatba emeltünk.

A tanulmány fókuszja a tanulási zavar diagnosztikájának összefüggése a vizsgált pedagógiai gyakorlattal. Az intelligencia teszt és kompenzálás viszonyáról részletes tanulmány elérhető (Vida, 2021), melyre hivatkozunk. A bevezetőben tárgyaltak alapján releváns annak kifejtése is, és igazodik a már említett fókuszhoz is, hogy a fogalmi bizonytalanságok, a hiányzó szten-derdek, az inadekvát tanítási módszerek és a tanulási zavar, valamint a leszakadás egymással szorosan összefüggő tényezők. Újabb megerősítést nyert az is, hogy az IQ és a tanulók hatékonysága nem összefüggő faktorok. Az viszont kifejezetten aggályos, hogy a hatékonyságot az alkalmazott tanítási módszertan a gyerekek egy egyre szélesedő csoportjánál kifejezetten gátolhatja.

Összességében elmondható, hogy a szubteszt skálák összefüggéseinek feltárására használt Wilcoxon elemzés alátámasztotta, hogy egyes nyelvi és matematikai gondolkodáshoz csatolható területek (Mészáros, 2012) többletfunkciója a gyengébb munkamemória teljesítményt kompenzálhatja. A kontrollcsoport igazolta, mely nem rendelkezett a vizsgálat körébe emeléshez szükséges sajátos szórásképpel az intelligencia teszt alskáláinak tekintetében, hogy ez általánosan megfigyelhető, magas és alacsony IQ mellett is.

A kutatás másik eredménye, hogy felfedte a vizsgált pedagógiai gyakorlattal kapcsolatban, hogy az markánsan a gyermekek, tanulók emlékezeti funkcióit célozza, mely a komplex tanulásnál szűkebb szegmens, illetve kevésbé utal az integrált megközelítésre (Anderson, 2000).

## **MEMÓRIA MEGHATÁROZÁSA A KUTATÁSBAN**

Tekintve, hogy a kutatási eredmények alapján a memória deficit és a tanulási zavar tünetei és meghatározása keveredtek a vizsgált pedagógiai praxisban, indokolt egy a fókuszhoz igazodó fogalmi lehatárolás a memóriával kapcsolatban.

A kutatás során, ahogy arra az absztraktban kitértünk, a tanulási zavarral küzdő tanulók populációján belül egy sajátos csoportot vizsgáltunk. Korábbi kutatásaink (Vida, 2020) alapján alátámasztottnak tartjuk azt, hogy ez a deficit sokkal inkább a jelenlegi oktatási rendszer és a vizsgálatra delegált tanuló sajátos tanulási útjának inadaptívitásából ered, semmint a vizsgált tanuló diagnosztizálható hiányossága. Ezt igazolja korábbi kutatásunk is (Vida, 2020), mely szerint az ismeretközpontú, frontális oktatás és a munkamemória deficit összekapcsolható a vizsgált diagnosztikus gyakorlatban. Ez a tanulási zavart egyszerű munkamemória deficité egyszerűsíténé, ami szaktudományos nézőpontból nem elfogadható. Annak ellenére, hogy az adatok ezt igazolják a vizsgált gyakorlattal összefüggésben. Mindez a tanulási zavar 3 nagy paradigmájához (Fletcher, 2012) is csak részben igazítható. Azaz a tanulási zavar több, mint emlékezeti deficit, de ahhoz részben mégis köthető. A vizsgált gyakorlatban azonban ez a deficit volt a mérvadó, melynek okai köthetők az alkalmazott módszertanhoz és pontosan emiatt került a kutatás fókuszába a memória területe. Hiszen egyrészt, mint arra utaltunk, a magyar gyakorlatban hangsúlyos szerepet szánnak az emlékezetnek, másrésztől a jelenlegi idegtudományi diskurzusban a memória funkciója, hatékonysága jól mérhető és meghatározható idegrendszeri, agyi területekhez kapcsolható. Szorosan utal az idegrendszer állapotára, adott terület struktúrájára bizonyos szempontból a memóriával összefügg (Csépe, 2013).

Meglátásunk és a vonatkozó szakirodalmak egy része az idegrendszeri sérülést a tanulási zavar esetében nem látja bizonyítottnak. A már említett hármas paradigma rendszer sem tud

ezen túljutni (Fletcher, 2012), azaz az idegrendszeri sérülés téziséét megnyugtatóan igazolni. Nem kizárható tehát továbbra sem, hogy a tanulási zavar nem minden esetben jár idegrendszeri elváltozással vagy diszfunkcióval. A tanulási diszfunkciók idegrendszeri topográfiája is bizonytalan, annak ellenére, hogy vannak egyértelmű megfeleltetések. Deduktívan módon egyes problémák idegrendszeri sérüléshez köthetők (Csépe, 2013), de ez nem általánosítható valamennyi esetre. Felvetésünk szerint a tanulás komplex és több olyan funkció, terület és faktor eredménye, mely bármely összetevő kiesése vagy sérülése esetén tanulási zavart okozhat. Ezért az indukció vagy a dedukció a tanulási zavar megállapításában nem lehet célravezető (Vida, 2020). Mindez egy másik kutatás fókuszja, melyben az abdukció kínálhat megoldást (Sántha, 2008). Említése a mérési eredmények értelmezése miatt releváns, hiszen ahogy arra korábban kitértünk, a tanulási zavar esetében a kategorizáció, azaz a kapott eredmények megfeleltetése okozza a problémát, nem maga a mérés.

A kutatásban felhasznált WISC-IV gyermek intelligencia teszt munkamemória vizsgálata magát a munkamemóriát úgy értelmezi, mint „a verbális anyagokra irányuló figyelem, koncentráció és a rövid távú, ill. munkaemlékezet mutatója. A figyelem fenntartása, koncentráció, mentális kontroll gyakorlása. Információk átmeneti tárolása a fejünkben, ameddig azokon műveleteket hajtunk végre, kezeljük azokat, egy interferáló feladatot végzünk, majd az információt helyesen reprodukáljuk vagy megfelelő akciót hajtunk rajta végre; magasabb szintű (nem rutin) feladatokban a mentális kontroll, amely feltételezi a figyelmet és a koncentrációt” (Mészáros, 2012:9-10). Összefoglalva úgy értelmezi a munkamemóriát, mint „a rövid távú memóriából és a hosszú távú memóriából származó információk irányítása, kezelése és átalakítása – mentális manipuláció (pl. Szter F, BSZ). Nem annyira tárolás; fő funkciója a tanulás és magas szintű információfeldolgozás számára lényeges kódolási, tárolási és előhívási műveletek kapacitásának serkentése és növelése. Több komponensből áll, korlátozott kapacitású, multimodális, erőfeszítést igénylő feldolgozás.” (Mészáros, 2012:10-11). A munkamemória idegrendszeri meghatározottsága pedig érvelhető, így a Magyarországon folyó praxishoz és diskurzushoz is részben igazíthatók meglátásaink, eredményeink.

Ez összhangban áll az idegtudományi meghatározásokkal is, ugyanis a munkamemóriát az orvostudomány területén is úgy definiálhatjuk, mint az összetett feladatokhoz szükséges információk ideiglenes, aktív rendszerezése és manipulálása, mely szűri a lényegtelen információkat és magába foglalja a többi memóriakomponenshez hasonlóan a kódolás és a visszakeresés stádiumát is (Brem et al, 2014). Így mind a vizsgált oktatásmódszertan szempontjából, mind az elvégzett teszt sajátosságait, mind a pedagógiai mérés-értékelés tekintetéből releváns a munkamemória vizsgálata az elvégzett kutatás során.

## **A TANULÁS ÉS A MÉRÉSI EREDMÉNYEK ÖSSZEFÜGGÉSEI**

A tanulási hatékonyság komplex fogalom és a hazai diskurzusból is feltárt, hogy nem csak a kognitív terület szerepe meghatározó (Réthy, 2002). A tanulás szempontjából relevánsnak vélt affektív területek vizsgálata azonban attitűd, tanulási motivációs és szülői iskolázottság kvantitatív vizsgálatát jelentette a hazai kutatásokban (Józsa és Fejes, 2012). A bevonódás és az érzelmek vizsgálata szempontjából azonban sajátos kutatási stratégia indokolható (Zank, 2020). Így az affektív terület további vizsgálata jelen kutatás fókuszán kívül esik.

A tanulási zavarral küzdő gyermekek esetében a kognitív funkciók tesztelésekkel feltártak. Ezek a funkciók, pedagógiai tartalmakon keresztül szintetizálva határozzák meg a fejlesztés felépítését (Nagyné és Mészáros, 2012). Nehezíti azonban a megfeleltetést, hogy a tanulási képesség fogalma diverz és szerteágazó a diagnosztika és a tudományos meghatározások tekintetében is. A bemutatott kutatásnak ugyan nem fókuszja, hogy fogalmi distinkciót hajtszon végre, de részben összekapcsolhatja a neuropszichológiai és kognitív értelmezést (Földi, 2004) és a problémákkal nem küzdő gyermekek tanulásával kapcsolatban a napi pedagógiai

gyakorlat számára is releváns lehet. Az összekapcsolás azzal is indokolható, hogy létezik a vizsgált gyermekeknek olyan csoportja, akiknél a Wechsler típusú intelligencia tesztek nem feltétlenül jeleznek deficitet, pedig a tanulási funkciók mutathatnak sérülést és fordítva. Ennek háttere azonban már csak neuropszichológiai tesztekkel feltárható. A kognitív vizsgálatok teszteredményei azonban így sem hozhatók mechanikusan fedésbe a neuropszichológiai vizsgálat eredményeivel (Földi, 2004). Ráadásul a pedagógiai vizsgálaton mutatott teljesítmény deficit sem mindig igazolható kognitív vagy neuropszichológiai vizsgálatokkal. Illetve a deficit mértéke nem standardizált és közvetlenül megalapozott módon egységesített tanulási zavar elméletéhez kapcsolódik. A kategorizáció így eleve nehezített. Az affektív terület pedig nem hozzáférhető a rendelkezésre álló diagnosztikus folyamatban. Azon túl, hogy a mérési eredmények értelmezése így esetlegességé válik, a deficit igazolásán nem is képes túljutni.

A neurodiverzitás (Dezső, 2014) és a tanulás magasabb, többfunkciót felölelő értelmezése azonban feloldhatja ezt a problémát. Továbbra is megoldandó, hogy a kognitív funkciók és a tanulás összekötése teszteredményekhez ennek ellenére sem csatolható, közvetlen összefüggés eddig még nem igazolt. A neuropszichológiai és kognitív vizsgálatok, valamint a pedagógiai teljesítmény közti eltérések is ezt erősítik meg. A neurodiverzitás és a tanulás komplex értelmezése lehetővé teszi, hogy elfogadjuk azt a felvetést, mely szerint a deficittel küzdő tanuló akár az idegrendszeri plaszticitásánál fogva (Dezső, 2014), akár a szülői háttérrel nézve (Józsa, 2010) túllendülhet a nehézségein és sikeresen megvalósul a tanulás. Ez igazolhatja azt is, hogy a pedagógiai folyamatok hozzáadott értéke is releváns a tanulási zavarokkal való megküzdés szempontjából. Másképpen nem is lenne értelme a fejlesztésnek, differenciálásnak. Kutatói aspektusból azonban kezelhetetlen számúra bővíti az adott esetben potenciálisan releváns faktorok sorát, melyet vizsgálni kellene a tanulás folyamatának leírásához.

Látható, hogy az IQ teszt eredménye és a bizonytalan pedagógiai értékelés nehezen hozható fedésbe. A tanulás fogalmának komplexitása és multidiszciplináris volta miatt a fogalmi zavarok tovább mélyülhetnek és egységes értelmezés még kevésbé várható. A kutatási eredmények alapján azonban található olyan alternatív értelmezési keret, mely nem zárja ki a pszichológiai tesztek és a pedagógiai eszközök megfeleltetését.

Ilyen áthidaló megoldás lehet Bloom taxonómikus rendszere azonban a fogalmi lehatárolás szempontjából felhasználható és áthidaló megoldás lehet valamennyi elmélet értelmezésében. Ugyanis a tanulóval kapcsolatos taxonómikus rendszer a gondolkodás szintjeit vagy sokkal inkább a gondolkodás céljait (*objectives*) (Adams, 2015) adja meg. Tehát a tanulás kognitív és neuropszichológiai értelmezését pedagógiai teljesítmény szempontjából teszi értelmezhetővé, hiszen didaktikai kontextusba helyezi a pszichológiai diskurzust. Ez önmagában nem novum, de Bloom rendszerének felhasználás azért indokolt mert egyszerűsítve, hatékonyan és akár a pedagógiai mérés és értékelés szempontjából, egy dolgozat formájában is becsatornázható elmélet (Arató és Vida, 2018)

A bemutatott kutatásban tehát úgy értelmezzük a Bloom taxonómia egyes szintjeit, mint a tanulás céljait, gondolkodási műveleteit (Bárdossy és Dudás, 2002). A gondolkodás kognitív összetevői pedig már feltártak. Tesztekkel azok mérhetőek, az összefüggések pedig alátámasztottak, egyes elemei pedig neuropszichológiai szempontból igazoltak. Tehát, ha a pedagógiai vizsgálat során a gyermekek mutatott teljesítményét és a feladatok céljait Bloom elméletének megfelelően szintezzük és felbontjuk összetevőire, adott teljesítmény kognitív, neuropszichológiai értelmezése elérhetővé válik. Ez azzal a kompromisszummal jár, hogy az affektív területet jelen kutatásban fókuszon kívülre helyezzük, bár a taxonómikus rendszer érinti az affektív területet is, hiszen nem zárja ki a metakognitív értékelést vagy az értékelést tanulásszervezéssel (Arató, 2017). Mindez azért releváns a kutatás tekintetében, mert a taxonómikus rendszer alapján elmondhatjuk, hogy a gondolkodási műveletek és a tanulás miként függ össze a tanulás eredményével.

Így egymás mellé helyezhető az IQ teszt eredménye, a pedagógiai mérés-értékelés és az alkalmazott oktatásmódszertan. A különböző területek és paradigmák viszonya ebben az esetben mellérendelt lesz, ezáltal az indukció és a dedukció kizárólagos használata nem tartható. Ezért utaltunk már a korábbiakban is az abdukció alkalmazására, hiszen az egységes és vezető elmélet hiánya csak ezt teszi lehetővé (Sántha, 2020).

1. táblázat: Bloom taxonómia (Bredács, 2013)

Bloom rendszerével kapcsolatban azonban elmondható, hogy a szintek között szigorú hierarchia nem állapítható meg. A szintek komplexitásában azonban eltérések vannak, mintegy a kódolási sor hosszában.

Az elvégzett kutatás tehát azon a kutatói felvetésen alapul, hogy Bloom taxonómikus rendszerében az egyes szintek nem feltétlenül hierarchikusan egymásra épülő egységek és valójában nem is szintek, mint azt a magyar fordítások tükrözik. Ez tehát nem csak a mi kutatói felvetésünk, hanem Bloom eredeti elképzelése is. Hierarchikus szintek helyett sokkal inkább egy kódolási sor, ami feltételezi az előzetes lépések megvalósulását, de egy-egy kódolt művelet

szintek		meghatározás	műveletek
ismeret		fogalmak, törvények, konvenciók, szabályok, alapelvek, összefüggések ismerete és reprodokciója	reprodukálás (pl.: hagyomány szerinti írásmód, modalitás, írásjelek, mondatkezdés szabályai konzekvens megjelenítése stb.)
megértés		jelentések értelmezése instrukciók alapján – képes információkat az egyik kódrendszerből átültetni a másikba – koncepcióit, ötleteit meg tudja magyarázni	következtetés, értelmezés, magyarázat, transzformálás pl.: szóelemző – szóegyszerűsítő írásmód konzekvens megjelenése
alkalmazás		információkkal való műveletvégzés – átvitel különböző szituációkba – terminológiák, szimbólumok használata	hozzárendelés, konzekvens szabály alkalmazás pl.: hiánya esetén mássalhangzó kettőzés, írásjel inadekvát helyen
elemzés	analízis	funkcionális elemek azonosítása, hogy a részek milyen összefüggésben vannak egymással, szerkezet általánosítása	differenciálás, rendező elv megtalálása, kategorizálás pl.: kiejtés szerinti írásmód és etimologikus írásmód megkülönböztetése
	szintézis	többféle forrásból származó ismeret mozgósítása egyprobléma megoldása érdekében	besorolás, egyesítés, elrendezés, felvetni valamit, megfogalmazás, összegzés, összekapcsolás (pl.: szabály és alkalmazása konzekvensen megjelenik-e)
értékelés		alapvető értékítéletek meghozatala, véleményezés, ítéletalkotás, megoldás megfelel-e a feltételeknek.	értékelés, különbségtétel a részletekben, kérdések feltétele, bizonyítás, érvelés, igazolás, szabványosítás, ellenőrzés

lefuthat anélkül is, hogy előzetesen magába foglalta volna az alacsonyabb szintek lépéseit. Pedagógiai szempontból a következő példával szemléltethető mindez:

- A gyermek ismeri a szorzótáblát, azaz a felismerés szintjén van, másképpen fogalmazva emlékszik rá. Ez azonban nem jelenti azt, hogy bármiféle komplexebb műveletet képes végezni.
- A megértés szintjén a szimbólumokat képes társítani a szorzás műveletével, de még mindig nem végzett semmilyen algoritmikus műveletet.
- Az alkalmazás az, amikor képes elvégezni a szorzás műveletét, hiszen emlékezetéből előhívja az ismereteket, megérti, hogy mit kellene alkalmazni és elvégzi a műveletet.

A pedagógusok értékelési és mérési módszertanának vizsgálata feltárta (Vida, 2020), hogy a hazai köznevelés általában magabiztosan az alkalmazás szintjéig jut. Az analízis, amikor képes adott szempont szerint szorzáshoz kapcsolható elemeket válogatni, szintézis, amikor összehasonlítja akár a szorzás műveletét az összeadással és felismeri a permutábilis viszonyt, vagy szöveges feladat kontextusából, nem közvetlenül kódolva leszűri, hogy szorzás alkalmazására van szükség. Értékelés esetén pedig a szorzás szabályszerűségeit indokolja adott esetben saját bizonyításon keresztül. Ezek a szintek a vizsgált hazai pedagógiai gyakorlatban, ha meg is jelennek, esetlegesek, nem elméletre alapozottan és reflektáltan kerülnek felhasználásra.

A kutatás szempontjából, ha hierarchikusnak kezelnék Bloom szintjeit, akkor azt kellene mondanunk, hogy amennyiben a gyermek gyenge memóriája miatt nem képes felidézni a szorzótáblát, akkor már nem is lehet képes a megértés szintjére lépni vagy akár szintetizálni egy szöveges feladatban, hogy szorzást kellene alkalmazni. Vagy akár az is elmondható lenne, hogy a későbbiekben a prímtényező felbontást vagy a hatványozás lényegi elemeit meg sem értheti. Pedig ez nem feltétlenül igaz, akkor sem, ha adott esetben számolási zavarral küzd a tanuló. Hiszen a procedurális számolás érintettsége nem lehetetleníti el a teljes matematikai és logikus gondolkodást (Krajcsi, 2014). Ezért nem helytálló az a megfogalmazás sem, hogy „*tanulásban akadályozott*”<sup>2</sup>. Hiszen a tanulás mindenképpen végbemegy, csak más kódolási sorozaton keresztül, akár adott szinteket átugorva vagy adott tartalmakat tekintve legfeljebb az ismereti szinten megrekedve. Kérdés, hogy ezek az ugrások vajon a kognitív tesztek eredményeinek szórásában vagy a neuropszichológiai méréseken tetten érhető-e teszteredmények mérési skáláinak adott pontjához rendelve. Mérés nélkül ugyanis ez „csak” empirikus tapasztalat arra nézve, hogy Bloom taxonómiája nem hierarchikus. Az pedig szintén csak feltételezés így, hogy a kognitív és neuropszichológiai sajátosságok vagy deficiitek csak súlyos esetben gátolhatják meg a teljes folyamatot. Mindez utal arra is, hogy a pedagógia jelentős súlyú hozzáadott értéket képviselhet és a tanulás, mint folyamat a pszichológiai értelmezési kereteinél bővebb megfeleltetést igényelhet.

Az affektív terület, azaz az intrinzink motiváció már tanulás szervezési kompetencia, ha adott esetben nem egyedül a szülői iskolázottságra bízunk a tanulók motivációját, elengedve a pedagógia már említett hozzáadott értékét, melyet kutatások eddig is közvetve bizonyítottak (Czeglédi és Máth, 2013). Így az affektív terület, mely része az attitűd komponenseknek is, bázisa lehet a kompenzálásnak.

---

<sup>2</sup> A tanulásban akadályozottság fogalma a vizsgált pedagógiai diagnosztikus gyakorlatban összemósódott az enyhe intellektuális képességzavarral, annak ellenére, hogy ez a fogalmi rendszer felépítésével nem igazolható (Szenczi, 2010). Összefoglalóan olyan képességprofil, mely az enyhe intellektuális képességzavarhoz nagyon hasonló megjelenésű és ahhoz nagyon hasonló gyógypedagógiai eszközökkel fejleszthető, de a klasszikus értelemben nem megfeleltethető az enyhe fokú mentális retardációnak (BNO: F70). Tehát nem fogyatékoság a BNO meghatározás szerint sem.

Az érzelmek kvantitatív mérése és az affektív terület mennyiségi vizsgálata azonban nem megoldható, ezért ennek kutatása nem is tartozik jelen fókuszhoz. Habár a mikroszoportos tanulásszervezés és az affektív terület összefüggései nem ismeretlenek (Arató és Varga, 2008). Illetve fenntartjuk annak lehetőségét, hogy természetesen az affektív terület jelentős hatással bír a tanulásra, ahogy azt számos kutatás már igazolta, ha másképpen nem is, akkor a később ismertetett attitűd és tanulás kapcsolatán keresztül. Mindez releváns lehet a tanulási zavar megállapítása esetén is, hiszen ahogy arra korábban utaltunk, nem minden probléma és diszfunkció háttérében áll idegrendszeri sérülés. Az már ismert, hogy egyes nyelvi funkcióik bántalmazás hatására eltérő úton fejlődhetnek (McFadyen és Kitson, 2011). Tekintve a verbális funkciók és az alkalmazott tesztljárások sajátosságait az affektív terület említése így is indokolható, bár az összefüggések feltárása további intenzív kutatásokat indokol és szintén fókuszon kívüli.

Annak igazolása azonban, hogy a gyerekek egy csoportja a Bloom taxonómia egyik szintjét kihagyva a másikra ugrik vagy hogy éppen az alacsonyabb szinten rosszul teljesít, még a magasabb területen jobban, igazolható kvantitatív stratégia mentén. A jelenleg is alkalmazott intellektust vizsgáló tesztek célja pont a kognitív funkciók feltárása. Az elméletek átfedéseit fókuszba helyező kutatása azonban kifejezetten nívumnak tekinthető. A magasabb szintű Bloom területek pedig már az érzelmeket is aktiválják, így az attitűd is mozgásba lendül.

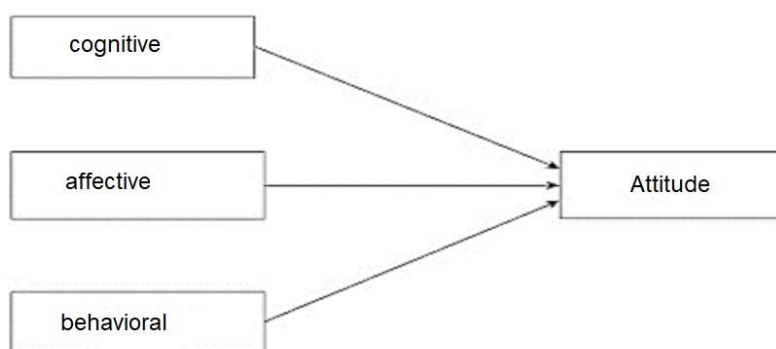
### **EMLÉKEZET – ATTITŰD**

A kutatási eredményeink messzebbre mutatnak annak ellenére, hogy a felhasznált eszközök és az adatok köre szerénységre intenek. A jelen tartalmi egységben megfogalmazott meglátásainkat ezért úgy interpretáljuk, mint a kutatás folytatásának potenciális irányait és a még igazolásra váró tézisek sorát, melyek az elemzés és értelmezés során felmerültek.

Az emlékezet és tanulás idegtudományi modellje alapján elmondható, hogy amit a pedagógiában tanulásnak hívunk, komplexen mindegyik emlékezeti területet érintheti, melyet a neurológia is feltárt és adott esetben jól körül határolható agyterülethez rendelt (Brem et al, 2013). Ennek értelmében a tanulás folyamatának meghatározása a pedagógia területén jelen kutatásban a következő munkadefinícióként adható meg:

*Az információk dekódolása, majd annak, rögzítése, visszakeresése a folyamat során és ismételt felidézése. Ez az ismételt felidézés lesz az, ami bővíti vagy éppen szűri és további agyterületeket bekapcsol a folyamatba, ha úgy tetszik, további memória területeket von be és ezzel a felidézés során új úton és új tartalmakkal bővíti az eredeti maginformációt. Így lesz a betűk memorizálásából, felismeréséből olvasás, majd szövegértés, a motoros funkciók bővítésével írás, az epizódikus memória becsatolásával pedig akár művészi igényű alkotás. Ebben a folyamatmodellben a tanulás idegrendszeri szinten redundánsan kódolt és diverz összetételű egyedi folyamat.*

1. ábra: attitűd CAB modell



**Multi-komponenses attitűd (CAB) modell**

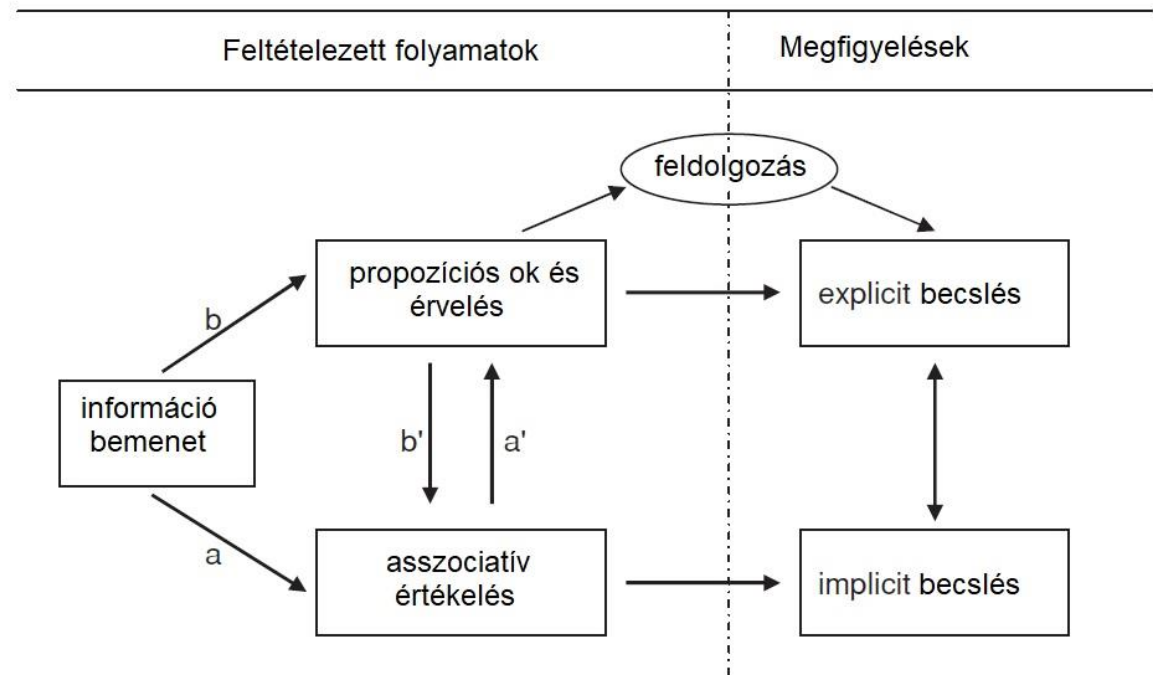
Forrás: Greg Maio és Geoffrey Haddock (2015): *The Psychology of Attitudes and Attitude Change*

Amellett, hogy sikerülhet egy áthidaló meghatározást adni a tanulás neveléstudomány területén értett folyamatáról (*igazolása további kutatások célja*), mely összehangolható a pszichológia és az idegtudomány eredményeivel is, felvetődik egy további értelmezési dimenzió is. Ez pedig az attitűdformálás igazolása az idegtudomány és a pedagógia átfedése mentén.

Az attitűd CAB modellje (Haddock és Maio, 2015) ugyanis azt is mutathatja, hogy a hármas tagolódásának különösen a kognitív része az emlékezeti funkciókhoz erősen csatolható. A tanulási zavarral küzdő gyerekek elfogadása kapcsán vizsgált pedagógus attitűd (Vida, 2019), ismeret – érzelem – gyakorlat hármasa, mely a CAB modellnek is megfelel egyrészt megmutatta, hogy egyetlen terület bővítése a teljes attitűdöt nem fogja megváltoztatni. Másrésztől mindegyik attitűd komponens meg is feleltethető egy-egy emlékezeti területnek (lásd 1. ábra). Illetve, ha talán nem is megfeleltethető, de kiépülésében vélhetően ezek az adott agyterülethez rendelhető idegrendszeri, emlékezeti funkciók hangsúlyosan felelőssé tehetőek. A szakmai ismeretek, ahogy az az elfogadással kapcsolatos attitűd esetében igazolódott (Vida, 2019), erősen az attitűd ismereti, a CAB modell szerint pedig a kognitív egységéhez köthető. Az emlékezeti modellben (Brem, Ran és Pascual-Leone, 2013) ez a deklaratív emlékezet, szemantikus memória egységéhez köthető a legerősebben, az affektív terület az epizódikus emlékezethez, a gyakorlati vagy viselkedéses attitűd komponens pedig a procedurális emlékezethez csatolható tartalmát tekintve.

Az attitűd más modellek alapján is csatolható az emlékezethez, még ha nem is a memóriában tárolt stabil elemek formájában (Gawronski 2007) manifesztálódik, hanem az azokból generált, a korábbi tárolt elemekkel variált ideiglenes ítéletek formájában, dinamikusan. Ez az attitűd asszociatív-propozicionális (APE) modellje.

2. ábra: attitűd változását kiváltó hatások APE modell



**Ábra forrása:** Bohner, G. és Dickel, N. (2010:399)

Az 2. ábrán látható, hogy az attitűd változása két hatásmechanizmuson keresztül értelmezhető (a) közvetett befolyásolás: asszociatív – „precedens” alapú értékelése az beérkező információknak propozíciós - bejósoló érvelési attitűd

b) közvetlen befolyás: propozíciós - bejósoló érvelési attitűd

Tehát az emlékezet egyes egységei, mint a tanulási folyamat részei az attitűdöt is megváltoztatják egyértelműen a komplex tanulás során. Maga a tanulás is tehát egyfajta attitűdváltozás. A beérkező információk szűrése vagy bővülése az elméleti modellek alapján már az emlékezetbe jutás során megtörténik. Ezt az idegrendszeri kapcsolatok diverzitása is alátámasztja, melyek az emlékezés folyamatában részt vesznek. Tehát a szűrés és bővítés, kiegészítés már itt megtörténik. Ez a szűrő tovább finomodik az attitűd szintjén, hiszen ott már értékelés történik. Az attitűd becsatolása a valós és komplex tanuláshoz ebben a modellben elengedhetetlen, hiszen ezért lesz a tanulás több, mint egyszerű emlékezés. Az attitűdön keresztül ugyanis kiegészül érzelmekkel, korábbi tapasztalatokkal, amennyiben indokolt. Az attitűd változás, mint a tanulás egyik következménye egyáltalán nem novum és számos kutatás alátámasztotta, hogy a tanulás attitűdváltásban is tetten érhető (Morgan, 1998). A korszerű emlékezeti modellek (Otsby, 2020) arról számolnak be, hogy minden egyes előhívással tulajdonképpen az eredeti emléket „romboljuk”, hiszen az előhívás során felülírjuk a korábbi emléket és az az új formában kerül vissza a memóriába.

Ez megerősíti az általunk alkotott elméleti modell érvényességét a tanulás és emlékezés pedagógiai meghatározására. Hiszen igazolja, hogy minden felidézéssel együtt potenciális újra szűrés történik, mely során új tartalmak kapcsolódhatnak, bővíthet is, de el is veszhet tartalom a korábbi emlékből. A pedagógiai eszközrendszerével és a felhasznált kutatási eszközrendszerrel, valamint a kutatás fókuszja alapján sem lehet célunk megmutatni és nem is vagyunk rá képesek, hogy miként „képeződhet” ez le az idegrendszer szintjén. Azt azonban igazolhatjuk, hogy az attitűd nyomot hagy az emlékeken, hiszen ez a (konstruktivista) tanulás lényege, hogy a tárolt információk összekapcsolása lévén új tartalom jöjjön létre (Nahalka,



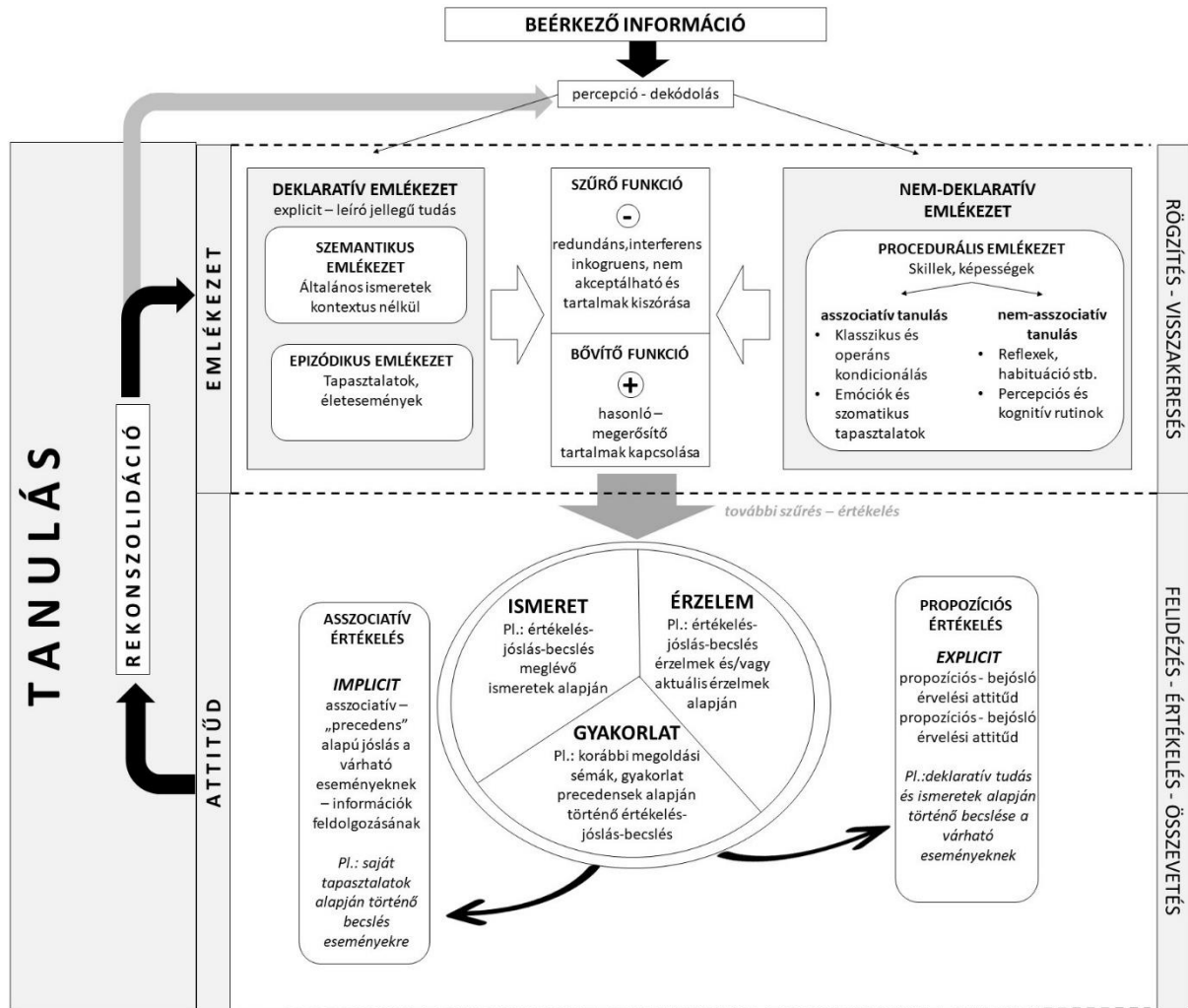
2013). A felidézés során ugyanis értékeljük a felidézett tartalmakat, új képzeteket és ismereteket, érzelmeket, gyakorlatokat társíthatunk hozzájuk, vagy éppen leválaszthatjuk róluk a káros vagy oda nem illő képzeteket, érzelmeket, ismereteket, mely nyomán egy új koncepció jön létre. Megvalósul a konceptuális váltás (Bárdossy és Dudás, 2002). Tehát a tanulás itt lép túl az attitűdön is, hogy mintegy reflektálva a szűrés folyamatára és eredményére tudatosítja, hogy hol és miképpen módosult az eredeti, előhívott emlék, információ. Ez a tudatos reflexió és az összes korábbi funkció együttesen tehát a tanulás.

Ennek az a jelentősége a kutatás folytatásának lehetőségéről szempontjából, hogy igazolhatja azt, hogy ha egy továbbképzésen, iskolai környezetben vagy bármilyen oktatás során felszínre kerülnek (*adott esetben a tanulási zavarral küzdő gyermekekkel kapcsolatos elutasító attitűdök*) diszfunkcionális és általános attitűdök és új ismeretekkel és gyakorlatokkal próbáljuk felülírni a korábbi elutasítást tartalmazó emléket és információkat, akkor megvalósítottuk a tanulást. Hiszen, ha ez nem is jelentkezik a gyakorlat szintjén azonnal, nem maradt reflektálatlan és a kedvezőtlen gyakorlat fenntartása már tudatos döntés és erőfeszítés eredménye lesz. Tehát történt attitűdváltás, azaz létrejött a tanulás, még ha kedvezőtlen irányba is az elfogadás aspektusából. Hiszen, ha más nem is történt, az elutasító attitűdnek egy új szűrőt kellett kiépítenie, új metódust létrehozni és az elfogadással kapcsolatos ismereteket érzelmi vagy gyakorlati emlékeket reflektáltan kell elnyomnia. Tehát meg kellett tanulnia az elutasító és szegregatív gyakorlat tudatos fenntartását.

A tanulás folyamatához tehát nem maradhat az előhívott emlék reflektálatlan sem ismereti, sem érzelmi, sem gyakorlati szinten. Különben nem történik tanulás, csak emlékezés. Ha pedig az attitűd komponenseire és szűrő funkcióira nem vezetjük vissza tudatosan a szűrésbővítés folyamatát, akkor elképzelhető, hogy az attitűd érzelmi komponense átveszi a feladatot a reflektálatlan összetevőktől, ahogy azt láttuk az emlékezettel kapcsolatosan a kutatásban. Hiszen nem csak az emlékezeti, hanem az attitűd komponensek is tudják a kieső területeket kompenzálni. Hiányzó ismeretet érzelmmel vagy automatikus megoldási sémákkal, azaz gyakorlati komponenssel. Ilyen esetben tehát elképzelhető, hogy ha kedvezőtlen attitűd kerül felszínre és nem reflektálunk az ismereti és gyakorlati összetevőre, akkor az érzelmi túlkompenzáció miatt lezár az attitűd és a rekonszolidáció során az emlékezet felé azt csatolja vissza, hogy ez az új információ törölhető. Ezért a tanulás meghiúsul.

A tanulási zavarral küzdők számának csökkenése és egy komplex tanulási folyamat tehát az attitűd tudatos változtatásával érhető el. A tanulási zavarral küzdők esetében a leszakadás is mérsékelhető így, hiszen a kognitív, emlékezeti deficit értelemszerűen nem vonja maga után az affektív, érzelmi terület csökkent funkcióját. Így újabb erőforrások csatornázzhatók be a leszakadással és a tanulási zavarral való megküzdési stratégiák felépítésében.

3. ábra: saját készítésű ábra Brem – Ran és Pascual-Leone alapján a tanulás, attitűd és emlékezés összefüggéseiről neveléstudományi szemszögből a tanulás jelen kutatásban leírt munkadefiníciójához



A tanulás és a self-study típusú kutatások (Mrázik, 2010:10) és továbbképzések, a tanórai tudatos reflexió valamennyi komponensre tehát indokolható. Azonban mindennek kétséget kizáró bizonyítása további kutatásokat igényel.

Mindez azt is igazolja tehát, hogy a pedagógiai értékelésnek az érzelmi komponensekre is hatnia kell, illetve a metakognitív értékelés tudatos bevetése nélkül a feltárt modell tekintetében valódi tanulásról nem is beszélhetünk.

Ezek a komponensek a vizsgált gyakorlatban is megvoltak, azonban nem tudatosan célzottan vagy irányítottan, ami negatív, diszfunkcionális attitűdben is manifesztálódhat.

## KONKLÚZIÓ

Összességében elmondhatjuk, hogy a tanulás során vélhetően és akár mérhetően is attitűdváltás következik be, melyben a memóriának is kulcsszerepe van. Ám csak kognitív tesztekkel, kvantitatív stratégia mentén teljességgel nem írható le a tanulás. Így a tanulás zavara sem. Ez jelentősen túlmutat a vizsgált gyakorlatban a pedagógusok azon percepcióján, mely a problémákat markánsan az emlékezeti funkcióhoz rendeli. Mindez hatással van a mérés-értékelésre is.

Másik eredménye a kutatásnak, hogy igazolta azt, hogy ha csak az emlékezetet célozza az oktatás-nevelés folyamata, akkor az attitűdváltozás kevésbé várható, illetve nem biztos, hogy a célzott, tudatos, azaz hatékonyan végbemegy. Ezért a kognitív diszfunkciók mentén lemorzsolódhatnak a gyerekek, hiszen az affektív zónát be sem csatornázza a módszertan, így a kompenzálás lehetetlen lesz erről a területről.

Az IQ tesztek részeredményei megmutatták, hogy a képességek rugalmasan kapcsolódnak egymáshoz és egyáltalán nem külön, lehatárolt területek. Igazoltá vált, hogy a tanulók képesek spontán kompenzálni is, habár a magyar köznevelési rendszer egyes mutatói szerint ezt a kutatásban hangsúlyosan megfigyelhető tanításmódszertan nem segíti tudatosan elő.

Érvelhető, hogy a Bloom taxonómikus rendszere jó és áthidalható megoldás lehet a jelenleg frontális súlyú magyar köznevelésben is arra, hogy az attitűdváltást segítsük. Mint értékelési és mérési eszköz segítheti a kompenzálást is paradigmaticus váltás nélkül is. Hiszen a Bloom taxonómia magabiztos alkalmazása a pedagógiai gyakorlatban, mint mérési-értékelési rendszer akár az osztályzással is kompatibilis lehet.

A mérési, diagnosztikus rendszer gyökeres átalakítása helyett az abduktív logika (Sántha, 2008) megfelelő lehet célravezető. Hiszen a rendelkezésre álló teszteredmények megfelelő felhasználása, a taxonómikus szintekhez illeszkedő mérés vélhetően kellően hatékony. Az ezzel kapcsolatos nem reprezentatív vizsgálatok (Vida, 2019) 30%-os teljesítményjavulást mutattak az erre áttérő intézményekben, de ennek kutatása további feladat. A kvantitatív teszteredmények kvalitatív adatokkal való kiegészítése és abduktív folyamat során történő felhasználás sokkal jobban leírhatja a vizsgált gyerekek sajátosságait az integráció fókuszából, így a szakértői vélemények az integráló pedagógusok számára valós tartalommal bővíthetnek és teret engednek az affektív terület megjelenésére is, segítve az attitűd célzott alakítását.

## FELHASZNÁLT IRODALOM:

- [1] ADAMS, N. E. (2015): Bloom's taxonomy of cognitive learning objectives, *Medical Library Association JMLA* 103(3):152-153, DOI: <https://doi.org/10.3163/1536-5050.103.3.010>
- [2] ARATÓ, F. (2017): A négydimenziós értékelés néhány gyakorlati aspektusa, *Új pedagógiai szemle*, 68. évf. 11-12. sz. / 2018, 23-45, ISSN: 12151807
- [3] BÁRDOSSY, I – DUDÁS, M. – PETHŐNÉ Nagy, Cs. (2002): *A kritikai gondolkodás fejlesztése. Az interaktív és reflektív tanulás lehetőségei*. PTE Pécs-Budapest, ISBN:9636419205
- [4] BOHNER, G. – DICKEI, N. (2011): Attitudes and Attitude Change, *Annual Review of Psychology*, 62:391-417 DOI: <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.121208.131609>
- [5] BREDÁCS, A. (2013): Az oktatás rendszerelvű modellje. Didaktika előadás. PTE PMMIK, Pedagógiai Tanszék. Pécs.
- [6] BREM, A.- K., RAN, K. – PASCUAL-LEONE, A.: (2013): Learning and memory, *Handbook of Clinical Neurology*, 116: 693–737, ISBN: 978-0-444-64034-5 <https://doi.org/10.1016/b978-0-444-53497-2.00055-3>
- [7] DEZSŐ, R. A. (2014): A diverzitás lehetséges elméleti keretei a neveléstudományokban, *Autonómia és Felelősség Neveléstudományi Folyóirat*, 1. évf. 1. sz. / 2015, 32-44, ISSN: 2415-9484
- [8] F. FÖLDI, R. (2004): *Hiperaktivitás és tanulási zavarok*, Pécs: Comenius Bt., 2004, ISBN:2050000014222
- [9] FLETCHER, J. M. (2012): *Classification and Identification of Learning Disabilities Department of Psychology, Department of Psychology, University of Houston, Houston, Elsevier Inc.*, <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-388409-1.00001-1>
- [10] GAWRONSKI, B. (2007): Attitudes can be measured! But what is an attitude? *Social Cognition*, 25(5), 573–581. Guilford Publications Inc. <https://doi.org/10.1521/soco.2007.25.5.573>
- [11] JÓZSA, K. – FEJES, J. B. (2012): A tanulás affektív tényezői. In: Csapó Benő (szerk.): *Mérlegen a magyar iskola*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 367–406, ISBN: 978-963-19-7233-7
- [12] JÓZSA, K. (2000): Az iskola és a család hatása a tanulási motivációra. *Iskolakultúra*, 10(8), 69-82., DOI: 10.14232
- [13] KŐ, N., MÉSZÁROS, A., MLINKÓ, R., RÓZSA, S. (2011): Képességvizsgáló tesztek/tesztrendszerek standardizálása: kismintás bemérés, pilot szűrőpróba elvégzése, kutatási jelentés. OS Hungary Tesztfejlesztő Kft. [http://www.educatio.hu/bin/content/tamop311/download/tamop\\_311/4piller/kutatasi\\_jelentes\\_kismintas\\_bemeres.pdf](http://www.educatio.hu/bin/content/tamop311/download/tamop_311/4piller/kutatasi_jelentes_kismintas_bemeres.pdf). 2021.09.03.
- [14] KRAJCSI, A. (2014):Nyelvi reprezentáció a numerikus feladatokban. In: *Pszicholingvisztika: magyar pszicholingvisztikai kézikönyv* (2014). 2. köt. / Szerk. Pléh Csaba és Lukács Ágnes. Budapest, Akadémiai Kiadó. ISSN 0139-2190
- [15] MAIO, G. -HADDOCK, G. (2010): *The Psychology of Attitudes and Attitude Change*, SAGE Publications Ltd, Thousand Oaks, California, United States, ISSN 0066-4308 <https://doi.org/10.4135/9781446214299>
- [16] MÉSZÁROS, A. (2020): A verbális tanulás és emlékezet vizsgálata nyelvfejlődési zavarban a Rey Auditív-Verbális Tanulási Teszttel, *Gyógypedagógiai Szemle*, XLVIII.évfolyam : 3-4. szám pp. 184-206. , 23 p. (2020), ISSN 0133-1108
- [17] MLINKÓ, R. (2012):Új intelligenciavizsgáló eljárások felhasználása a mozgáskorlátozott tanulók kognitív képességvizsgálataiban. *Gyógypedagógiai Szemle* 40 : 1 pp. 36-47. , 12 p. ISSN 0133-1108
- [18] MRÁZIK, J. (2010): *A tanárok hangja: Hogyan vélekednek hivatásukról a pedagógusok?* Ad Librum , Budapest, ISBN: 9786155014079
- [19] MRÁZIK, J. (2017):Kiürülnek az iskolák? Trendek és törésvonalak a közoktatásban. *HERA évkönyvek*, 2016 – A tanulás útjai, szerk.: Mrázik Julianna, Magyar Nevelés- és Oktatókutatók Egyesülete, Budapest 188-200, ISBN 978-615-5657-01-6
- [20] NAGYNÉ, dr. RÉZ I.–MÉSZÁROS, A. (2012): A diagnosztikus protokollok egységes alkalmazásának koncepciója, *Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft*, 2012 Budapest, ISSN 0133-1108

- [21] NAHALKA, I. (2013):Konstruktivizmus és nevelés, *Neveléstudomány: kutatás és innováció*, 4 pp. 34-44. , 11 p. (2013), ISSN: 2063-9546
- [22] OSTBY Y. - OSTBY, H. (2020): *Titokzatos memória - A felejtés és emlékezés könyve*, Park Könyvkiadó kft., Budapest, ISBN: 9789633556245
- [23] RÉTHY, E. (2012): A kognitív és motivációs önszabályozást kialakító oktatás, *Iskolakultúra*2002. 2. sz., 3-12, DOI: 10.14232
- [24] SÁNTHA, K. (2008): Abduktív következtetés a kvalitatív pedagógiai kutatásban, *Új Pedagógiai Szemle*, 58. évf. 8-9. sz. / 29-38. , 10 p., ISSN: 1788-2400
- [25] SÁNTHA, K. (2020): Abdukció a kvalitatív tartalomelemzésben, *Neveléstudomány: oktatás - kutatás - innováció*. 8. évf. 2. sz. / 2020, ISSN: 2063-9546
- [26] STERNBERG, R. J., - Tulving, E. (1977): The measurement of subjective organization in free recall. *Psychological Bulletin*, 84(3), 539–556, ISSN: 0033-2909 <https://doi.org/10.1037/0033-2909.84.3.539>
- [27] VIDA, G. (2021): *Abdukció a tanulási zavarok felfedésében* (in print)
- [28] VIDA, G. (2021): Miért egyre több az SNI tanuló In: Juhász, Erika; Kozma, Tamás; Tóth, Péter (szerk.) *Társadalmi innováció és tanulás a digitális korban*, Debreceni Egyetemi Kiadó, Magyar Nevelés- és Oktatáskutatók Egyesülete (HERA) (2021) 479 p. pp. 157-177. , 23 p., ISBN 978-615-5657-01-6
- [29] ZANK, I. (2020): "Just do it" A pedagógusok attitűdjének feltérképezése a lemorzsolódás aspektusából In: Hideg, Gabriella; Simándi, Szilvia; Virág, Irén (szerk.) *Prevenció, intervenció és kompenzáció*, Debrecen, Magyarország: Debreceni Egyetemi Kiadó (2020), ISBN: 978-963-318-857-6

**ÖNKÉNTESÉG  
SZEKCIÓ**

**SEKCIA:  
*DOBROVOLNÍCTVO***

**Szekcióvezető - Vedúca sekcie:**

**PaedDr. Terézia Strédl, PhD.**

## AZ IDENTITÁS KUTATÁSÁNAK LEHETŐSÉGEI KVALITATÍV MÓDSZEREKKEL

L. Patrik BAKA – STRÉDL TERÉZIA<sup>1</sup>

### ABSTRACT

Our aim is to compare different definitions of identity and to study the possibilities of identity research, using qualitative methods. Our target groups are educators, so besides individual identity, professional, local (religious) and collective identity are also playing an important role.

### KEYWORDS

identity, narrative identity, qualitative research methods, Grounded Theory

### BEVEZETÉS

A társadalmon belül különböző alcsoportokhoz, szubkulturákhoz tartozunk, amelyek a közös érdeklődés, származás, a nem, a szociális vagy gazdasági státusz alapján alakulnak ki. Ezek az alcsoportok saját belső renddel, szokásokkal bírnak, amelyek merőben eltérhetnek a többségi kulturális normáktól, más és más igényeket támaszthatnak. Különböző népcsoportok, nemzetiségek, etnikai csoportok együttélése egy társadalmon belül mindig interetnikus kapcsolatok rendszerét hozza létre, amelyet a kultúra, életstílus, nyelvi sajátságok kölcsönhatása alakít. A társadalmi-gazdasági együttélés, a kultúrák és nyelvek alig észrevehető egymásba szövődése, az együvé tartozás foka különböző integrációs folyamatokat gerjeszt. Minden kulturális közeg kialakítja a maga nyelvezetét, értékrendjét, magatartásformáit, értelmezési sémáit, a közös hagyományokat és szokásokat. Minden ember képviseli azt a közeget, amelyben él, tanul, dolgozik. A különböző kulturális csoportok közös megegyezéssel, illetve külső nyomás hatására egy egészen más kultúrával rendelkező, sajátságos, a vegyes csoportot összefogó norma-rendszerrel leírható egészszé rendeződnek. [1]

A Selye János Egyetem Tanárképző Karán végzett identitáskutatás középpontjában a tanulók, a pedagógusjelöltek és a pedagógusok állnak, amely feltételez egy olyan sajátságos pedagógiai interkulturalitást, melynek módszeres feltárására feltétlenül szükség van. Kutatásainkban általában kombinált kutatási módszertant választunk, ezért is volt fontos olyan elméleti háttérrel biztosítani, amely segít minket eligazodni és kiválasztani a célcsoport által igényelt legvalidabb kutatási mérőeszközöket.

Jelen tanulmány fókuszában az identitás különféle definícióinak összehasonlítása, valamint az identitás, mindenekelőtt pedig a narratív identitás kutatását elősegítő kvalitatív módszerek feltérképezése áll. Így kerülnek egymás mellé a dolgozatban Theodore R. Sarbin, Jerome S. Burner, Kenneth J. és Mary M. Gergen, Dan P. McAdams és Pataki Ferenc stratégiái. A dolgozat záró szakaszában kitérünk a figyelmet fordítunk az Anselm L. Strauss és Barney Glaser amerikai szociológusok által kidolgozott Grounded Theory (megalapozott elmélet) elemzési módszereire is. A feltárt stratégiák közös tapasztalatai megkerülhetetlen alapot szolgáltatnak a különféle társadalmi csoportok identitását vizsgáló kutatásokhoz. Mivel

---

<sup>1</sup> PaedDr. Strédl Terézia, PhD. Selye János Egyetem, Neveléstudományi Tanszék, [stredl@uj.s.sk](mailto:stredl@uj.s.sk);  
PaedDr. Baka Patrik, PhD. Selye János Egyetem, Magyar Nyelv és Irodalom Tanszék, [bakap@uj.s.sk](mailto:bakap@uj.s.sk)

folyó és elkövetkező kutatásaink célcsoportját a pedagógusok képezik, az egyéni, szakmai, lokális (vallási) és kollektív identitás ugyancsak meghatározó szereppel bírnak számunkra, ezek jobb leírásához pedig minden kutatónak szüksége van/lehet az alább következő elméleti háttérre.

### **A narratív identitás**

Magát a narratívát olyan elbeszélő szövegtípusként határozhatjuk meg, amely időbelileg és ok-okozatilag összefüggő események láncolatáról értekezik. A narratívum jóllehet, nem az emberi kommunikáció és pszichikus szerveződés egyedüli módja, mégis mindenkor fontos szereppel bírt fajunk története során, hiszen az elbeszélések a legtöbbször éppúgy társas cselekvésekről szólnak, amiként a beszámolók is társas cselekvésként kerülnek közvetítésre [2]. Roland Barthes, az irodalomtudományi narratológia úttörője szerint a narratívum mindent magába implicáló történet, ami szóban vagy írásban élményt és gondolatokat közvetít, emellett kortalan és kultúrafüggetlen, hiszen mindig az emberi mindennapok szerves része volt [3]. A történetek nemcsak körülvesznek bennünket – gondolva itt akár a különféle mediális környezetek által közvetített fiktív vagy reális alapokon álló narratívákra –, de általuk értelmezzük a valóságunkat, általuk állítjuk rendbe életünk eseményeit, és általuk hozzuk létre annak bizonyos olvasatát is.

A narratív identitásról Alasdair MacIntyre beszélt elsőként. Értékelése szerint a személyek önazonossága egy egységet alkot az élettörténetükkel, ezen élettörténetek egysége pedig elbeszélte történeteik által meghatározott [4]. Az élettörténetek ilyenformán remek példái a narratíva és az identitás szoros egymásmellettségének és összetartozásának, igaz, életszakaszonként rendkívül eltérőek, egyfelől az emlékezet torzító hatásai, másfelől az újabb és újabb események újraértelmezésre serkentő ráhatása révén. Az identitás és a narratíva közti kapcsolat fényében az élettörténetre tekinthetünk mint identitás-konstruálásra, de úgy is, mint ami csak azért jöhet létre, mert az identitásunk már eleve adott [5].

A fenomenológia szerint élettörténetünk szereplői vagyunk, a narratívából pedig kiolvasható – s ez az egyén feladata, az önmeghatározás –, hogy milyen változásokon ment keresztül az énünk. „[Ö]nmagunk maradhatunk anélkül is, hogy ugyanazok [...] maradnánk, mint akik voltunk; az önazonosság [...] nem igényli tehát, hogy lényünknek legyen valamiféle magva, amely minden változás közepette megőrződik [...], hanem hogy minden átalakulás, amelyen életünk során keresztülmegyünk, egyetlen egységes történet között elbeszélhető” [6].

A másik megközelítés a narratív identitást állítja előtérbe, mely szerint saját identitásunkra is amiatt tudunk egységként tekinteni, mert egész életünkre is akként tekintünk, s mivel az élettörténetünk ennek magunk által megfogalmazott leképezése, az identitásunkkal is azonosítható. Ez az olvasat a narratívum konstruálásának sajátosságaira is nagy hangsúlyt fordít, gondolva az időkezelésre, a lényegkiemelési stratégiákra, valamint arra, hogy a hagyomány és a kultúrkör milyen normákat szab egy hasonló jellegű szövegre [7]. Hiszen a narrativitás úgy számít egyszerre a konstrukció eszközének és folyamatának, hogy közben bizonyos korlátok közé is szorítja azt. Egyfelől strukturálisan (kezdet, közép, befejezés), funkcionálisan (sűrítés, lényegkiemelés), valamint szociálisan is, hiszen a történetnek megoszthatónak kell lennie [8].

A Walter Fisher által megfogalmazott narratív paradigma értelmében a narrativitás egyszerre módja a gondolkodásnak és a megismerésnek is. Alaptartozékai a hitelesség és a koherencia, mely utóbbit a történet szerkezeti összefüggése, részegységeinek hasonlósága, valamint szereplőinek valódisága határozza meg. A világ az ember történeteiben mint egy folyamatosan formálódó kirakós jön létre, ahol az egyes elemeket maga válogatja ki, és saját értelmezésének tanulságai szerint illeszti egymáshoz [9]. Az élettörténeti narratívák azáltal, hogy a megélt idő leírásának, valamint az élmények emlékezetben tartásának eszközei, az



egyén által megélt realitás (re)konstrukciói is, melyek révén egyszersmind értelmet adunk az életünknek s abban önmagunknak [10]. Leggyakoribb szervezőstratégiáik a kronológia, az elbeszélő horizontja, a megöröklött elbeszélői műfajok, a kiemelt események összekapcsolása, a szereplők funkciói, esetleg csoportjai [11].

### **A narratív pszichológia (Theodore R. Sarbin)**

A narratív pszichológia terminust Theodor Sarbin 1986-os, azonos című kötete vezette be a köztudatba, a megközelítésmód folyamatos térnyerése pedig a pozitivista szemlélettel szembeni kritikai hozzáállás erősödésével párhuzamosan zajlott. A narratív megközelítés a történeteket, illetve az önmagát történetek által reprezentáló egyént állítja fókuszba. A narratív pszichológia centrumában az élettörténeti narratívák vizsgálata áll, konkrétan az, hogy milyen eljárások révén válik a(z) egyén) narratíva(ja) a valóság(a) pszichikus leképezésévé. Mindez azért vizsgálható hitelt érdemlően az élettörténeti narratívumokban, mert itt a narrátor a történet főszereplőjével azonos. Irodalomtudományi kifejezéssel élve homodiegetikus elbeszélőként szólal meg, akinek tudása abban a tekintetben mindenképp korlátozott, hogy a világra való rálátás az ő narratívájában kizárólag a saját szemszögére terjed ki. Az így nyert vizsgálati anyag hiteles forrásnak tekinthető egy olyan kutatás számára, amely kitüntetett pozícióban szerepelteti az egyént. A narratív pszichológia számára az én-elbeszélés elemeiből felépülő élettörténet olyan identitás-leképezésként mutatkozik meg, melynek tartalma az egyén által megélt, befogadott tapasztalatok tárháza. Élettörténetként való összegzésük az individuum áttekintéseként, megerősítéseként is leírható [12].

Sarbin szerint az identitás az élettörténet elbeszélése során alakul ki, amikor is az elbeszélő (az angolban az „I”) megalkotja énjét (a „me”-t) [13]. Az elbeszélés megannyi tartozéka, amiként az abból kimaradt elemek is árulkodnak az egyénről, értékrendjéről, életének súlypontjairól. Az így formát öltő narratív konstrukciót mindazonáltal nagyban befolyásolja a társadalmi környezet is, amelyben létrejön. Megállapítható, hogy Sarbin a hermeneutikai pszichológia alap gondolatát fogalmazta meg, amennyiben a vizsgált személy valóságképét annak egyénileg elbeszélte élettörténete és a hozzá kapcsolódó tartalmak segítségével tárta fel [14].

### **Az élettörténeti narratíva mint kulturális tükör és gondolkodásmód (Jerome S. Bruner)**

Az élettörténeti elbeszélés kultúrafüggő – és vice versa: a kultúra sajátosságairól éppúgy fontos információkat nyerünk azáltal, ha megfigyeljük, milyen modellek mentén épülnek fel az élettörténeti narratívák [15]. Ugyanilyen fontos a szereplők jellem és érdek által befolyásolt cselekvésmódjának tudatosítása, de az is, hogy a történetek többféleképp értelmezhetők és értelmezhetők újra, az elbeszélőre hatást gyakorló újabb és újabb életesemények szerint. Az élet és a narratíva folyamatosan alakítják egymást, hiszen a narratíva az életet, az élet pedig a történetek sajátosságait imitálja [16].

A narratív identitás egyik lényegi aspektusaként tehát a folyamatos megújulást emelhetjük ki, minthogy a magunkról szóló történeteket rendre újraformáljuk. Ebből következik, hogy az egymás mellé sorakoztatott életelbeszélések alakulástörténete a szelf alakulástörténete is, a mindenkori életút-elbeszélés pedig a szelf időn átívelő formálódásának felidézése, összegzése és aktuális kifejeződése [17], ami persze összekapcsolódik az emlékezet felelevenítő, helyreállító sajátosságaival, de hiátusaival, torzító hatásaival is [18]. „Az újra és újra elmondott vagy felidézett élettörténeti elbeszélések, énelbeszélések készlete teremt meg énrendszerünk és benne identitásunk anyagát és a távoli, más és más helyzetekhez kötött események közti kapcsolatteremtés által az egyéni lét folytonosságának élményét” [19].

Az élet Bruner szerint a képzelet konstrukciója, a szociális realitás pedig a nyelv révén teremődik meg. Utóbbi dekódolásakor a konnotatív tartalmak ugyancsak hozzájárulnak a

felelevenített események variációkban való megjelenéséhez, amiként maguk az elbeszélők is, eltérő horizontjaik által [20].

Bruner két alapvető gondolkodási módot különböztet meg. Szerinte az emberen túli, annak környezetét képző fizikai valósághoz jóval pragmatikusabb módon viszonyulunk – ellenőrizhetőnek, történéseit ok-okozatinak, függetlennek tartjuk –, míg az emberek közti viszonyokat, a társadalmi valóságot a történetek elbeszélésmintái szerint hozzuk létre, jóval szubjektívebb megközelítéssel. Előbbit nevezi az emberi gondolkodás *pragmatikus* pólusának, amely inkább tudományos jelleget ölt, utóbbit pedig *elbeszélőinek*, amely nem annyira formális és logikai, de az emberek tetteire, azok egymásra hatására s következményeik értelmezésére irányuló fókuszra révén életszerű. A pragmatikus általános érvényű igazságot keres, az elbeszélői inkább az életesemények közti kapcsolatok megtalálására törekszik [21].

*Valóságos elmék, lehetséges világok* című úttörő művében a szerző az iméntieken túl minden történetben két típusú mezőt különböztet meg. A *cselekvés mezejének* tartozékait a cselekvés folyamatában részt vevő elemek, a cselekvő, annak szándéka, a cselekvés szituációja és eszközei képezik. A *tudatosság mezeje* alatt ehhez képest azon tartalmakat érti, melyeket a résztvevő szereplők „tudnak, gondolnak és éreznek, illetve nem tudnak, nem gondolnak vagy nem éreznek” [22]. A két mező segítségével egymástól szegregáltan kezelhetjük tehát az érzelmek és gondolatok, valamint a cselekedetek csoportjait, a történet neuralgikus pontjaként számon tartott események pszichológiai aspektusaira is rálátást nyerve a mezők kölcsönhatásainak fényében [23]. Hiszen ha „elfogadjuk, hogy az ember számos lényeges vonatkozásban történetekben és történetek révén konstruálja önmagát és saját pszichológiai valóságát, akkor joggal feltételezhetjük, hogy e történetek élménymínőségei a történetmondó ember viselkedéses alkalmazkodására, az élethelyzetekkel való megbirkózásának várható módjaira és esélyeire vonatkozóan is fontos ismerteket nyújthatnak” [24].

### **A narratív identitás dramaturgiája (Kenneth J. Gergen és Mary M. Gergen)**

Gergen és Gergen szerint az ember azon képessége, hogy az időben szétszórt történésekből egységes narratívát tud létrehozni, az identitás kialakulásának is előfeltétele, hiszen így teremtünk rendet és rendszert, ok-okozati folytonosságot az életünkben is. Ezáltal hozzuk létre önmagunkat, konstruáljuk meg indentitásunkat. Az egyén a folyamat során azon feltételezés alapján építkezik, miszerint a kiemelt események egymásból következnek. Az így kialakult összefüggésrendszer az alapja a szelf egységének is. Gergen és Gergen szerint paralel kapcsolat áll fenn a történet felépülése és az én szerveződése közt. A narratívum vizsgálatára úgy tekintenek, mintha általa közvetlenül az egyént vizsgálnák [25, 26].

Az irodalmi művek szereplői hasonlóan tesznek szert identitásra, mint ahogy az az elbeszéléseik révén a létező emberekkel is történik. Az akár előre- vagy visszautalásokkal tarkított elbeszélés időrendjét tekintve végeredményben mégis egy kronologikus történetet körvonalaz. A történet nem véletlenül kezdődik el ott, ahol, nem véletlenül kapnak benne kitüntetett pozíciót a kiválasztott események – mind egy bizonyos végkifejlet felé mutatnak. A szerzők szövegelemzési eljárásaira nagy hatást gyakoroltak az irodalomtudomány módszerei. Bizonyos narratívum-jellegzetességek leírásához műfaji jellemzők taglalásakor használt fogalmakat is alkalmaztak, a cselekmény dinamikája alapján pedig aszerint osztályozták az egyes narratívákat, hogy azok az időben előre haladva milyen irányba fejlődtek [27]. Eszerint egy történet lehet:

I. Progresszív/emelkedő – az egyén szempontjából pozitív változást, fejlődést jelent.

II. Regresszív/ereszkedő – a történések mind rosszabbá válnak, az elbeszélő pedig pozícióvesztésen esik át.

III. Stabil – az ilyen narratívában nem következik be változás. A központi motívum általában valamilyen érték melletti kiállás, mely iránt az egyén az akadályok ellenére is elkötelezett marad.

A rétegzett narratívákban a fenti dinamikák valamely fordulópont, lényeges esemény révén megváltozhatnak, ezáltal jelezve a történet legfontosabb pozitív vagy negatív eseményeit, gócpontjait. Az élettörténeti narratívák fontos jellemzője, hogy a történések láncolatára egy egységes, valahonnét valahová tartó folyamatként tekintenek, melynek során a változások és az állandóságok összehangolása a cél.

Az élettörténeteknek fontos szerep jut az egyén szociális megjelenítésében is, hiszen a rá ható, általa megélt események ezek révén lesznek társadalmilag is láthatóak. Az énefejlődés ugyancsak tetten érhető a történetekben, mégpedig az egyre kiforrottabb, a szociális helyzetekhez mindinkább igazodó narratív mintázatokban. Az élettörténetek révén az egyén értelmezhetővé teszi magát a közösség számára, legyen szó a személyes, vagy akár a csoportidentitás kifejezéséről.

Itt térhetünk ki Michael Bamberg megállapítására, aki szerint a történetek vizsgálata a pszichológiában kétféle megközelítés mentén lehetséges. Az első alapján az egyénre, a szubjektumra koncentrálunk. A történet szerepe itt abban áll, hogy az egyén általa összegzi szétartó tapasztalatait, az élete sűrített lenyomatát alakítva ki. A másik a társas megközelítés, amely viszont abból indul ki, hogy a történetek olyan eleve meghatározott sablonok, melyek egy bizonyos közösség szociokulturális értékeit hordozzák – ezek az ún. mesternarratívumok –, és ekként vesznek részt az identitásformálásban. A történetek társas alapú megközelítése az egyén helyett a közösség identitására kíváncsi. Utóbbit gyakran alkalmazzák különböző kisebbségi csoportok identitásának kutatásakor [28], jóllehet, bármilyen csoportidentitás, például egy-egy szakma sajátosságai is vizsgálhatók általa.

Az identitás változékonyságának fontos jelölőjeként tekinthetünk arra a tapasztalatra, hogy különböző helyzetekben nagyon eltérő módon közvetíthetjük az élettörténetünket is. Más-más célokra különböző identitás-variánsokat, identitás-olvasatokat hozunk létre. Az élettörténeti elbeszélés ennek okán tételezhető társas konstrukciónak, hiszen szükségképpen interperszonális kölcsönhatások terméke, az én pedig mindenkor dialogikus és viszonyoszerű [29]. Az énelbeszélés innen nézve annak a folyamatosan zajló párbeszédnek az eszköze és eredménye, amit a személy önmagával és az őt körülvevő világgal folytat [30].

Baron és Bluck az önéletrajzi narratívák három lényegi funkciójaként az önmeghatározást/identitásépítést, az interperszonális kapcsolatok kialakítását, illetve valamely jövőbeli eseményre való hatásgyakorlási szándékot tarják számon [31]. Ezek a funkciók nem kizárólagosak, párhuzamosan is jelen lehetnek egy élettörténeti narratívában, mindenképp számításba kell azonban venni őket, mint a forrásanyag – az élettörténet – jellemzőit, amelyek a vizsgált személy szándékainak lenyomatai. Itt is tetten érhető a narratív identitás társas jellege – lásd alább –, melynek egyik evidenciája, hogy az elbeszélők egy társadalmilag elfogadott szerepet igyekeznek magukra öltetni, vagy legalábbis egy pozitív benyomást keltő narratívában megjeleníteni identitásukat [32].

### **A narratív identitás alkotóelemei, dinamizmusai és modellezésének alapelvei (Dan P. McAdams)**

McAdams munkásságában végig központi szerep jutott az identitás élettörténeti modelljének. Utóbbi alapját a kognitív képességek fejlődése kapcsán végzett kutatásai, valamint Erik H. Erikson identitás-elmélete képezte. Erikson a serdülőkor jelentős pszicho-szociális kihívásának az egyes élethelyzetekben tapasztalt, akár nagyban különböző szelf-érzetek egységes identitássá szervezését tekinti. Eszerint „[a]z identitás az a mind teljesebb meggyőződés, hogy az egyén önazonosságának és önmaga folyamatosságának a fejlődés elmúlt éveit során elért

bizonyossága egybecseng azzal az azonossággal és folyamatossággal, amit ő mások számára jelent” [33]. Miközben az egyén érdeklődése, világlátása és korábbi tapasztalatai által egységes történetként fogalmazódik meg az identitása, a jövőjére vonatkozó céljai is kontúrokat nyernek [34].

McAdams szerint az egyéniség három rétegből épül fel. Az elsőt a vele született jellembeli tulajdonságok, a másodikat a magáévá tett értékek és motivációk, a harmadikat pedig az identitás adja, amely a ráhatások rendszerbe foglalását végzi. Az egyéniség rétegei közül a másodikban számon tartott motivációk lesznek azok, amelyek az élettörténetek fő tematikus vonalait szolgáltatják.

A szerző az egyén identitását és élettörténetét azonosnak tekinti, az élettörténetet pedig négy lényegi elemtípusra bontja, amelyek mentén a narratíva tartalomelemzése is elvégezhető lesz [35]. Ezek a:

I. Nukleáris epizódok – az élettörténet által felvázolt kardinális életesemények.

II. Imágók – a narratíva antagonistái, azok a szereplők, akik az elbeszélő történetében kitüntetett jelentőséggel bírtak.

III. Ideológiák – azon etikai, világnézeti elvek és eszmék, melyek háttérként szolgálnak az események és a szereplők értékelésénél.

IV. Generativitás forogatókönyvei – az egyén jövőjébe vizionált képzetek, reményei, motivációi és céljai, melyek végrehajtására képesnek véli önmagát, s melyek ilyenformán aktuális helyzetéről is tudósítanak.

Hozzájuk kapcsolódik még a narratív komplexitás – ami leginkább tükrözi a vizsgált személy fejlettségi szintjének, hiszen az utóbbi egyenesen arányos a történetek rétegzettségével –, valamint a tematikus vonalak, azaz a narratíva visszatérő tematikus elemei. Utóbbiakat Frye történetformáira [36] alapozva McAdams két motivációs fókusz, a *hatalom* és az *intimitás* szerint rendezte, melyek a narratívák megszólalásmódjában is visszatükröződnek. A hatalom mellett a tragédia és a románc, az intimitásnál pedig a komédia és az irónia tűnnek fel visszatérő történetformákként.

Kutatásaik értelmében McAdams és munkatársai szerint az egyének egy, esetleg két nagyobb téma köré szervezik élettörténetüket, melyek dinamizmusait két, merőlegesen egymásba ékelhető tengelyen való mozgásként írhatjuk le. Az egyiket az individualista (agency) és a közösségi törekvések (communion), a másikat pedig a jobbá válás (redemption), valamint a romlás (contamination) pólusai adják [37].

McAdams az élettörténeti identitás modellje kapcsán hat alapelvet állapít meg, melyek a téma korábbi kutatóinak észrevételeivel is együtt rezonálnak [38]:

I. A szelf egyszerre az elbeszélő és az elbeszél, aki egyéni céljainak megfelelően válogat a múlt elemeiből, de úgy, hogy ezáltal már a vágyott jövőről is tudósít.

II. A narratíva bizonyos értékek alapján épül fel és integrál, melyek a válogatási stratégiát is meghatározzák.

III. A narratív identitás társas természetű, ahol számításba kell vennünk a befogadói környezetet, ami minden esetben hatást gyakorol az elbeszélésre (és annak módjára).

IV. A narratív identitás időben változó. Befolyásolják az emlékezet korlátai, de az újabb események is, amelyek a korábbi elemek átértékelését is magukkal hozhatják.

V. Az élettörténet kulturális narratíva abban az értelemben, hogy legtöbbször egy bizonyos kultúrkör – vagy épp egy azzal markánsan szembenálló kisebbség [39] – által általánosan elfogadott sémát követ. Ennek példája lehet a boldog és konfliktusos időszakok életkor szerinti váltakozási rendje, vagy a kultúránként eltérő súllyal szerepeltetett egyéni, illetve közösségi fókusz.



VI. Bizonyos narratívák *jobbak* a többinél, amit összefüggésrendjük feszessége, sűrűsége, valamint erkölcsi üzenetük is nagyban befolyásol. Egy történet fejlettségének jó mutatója az összetettség.

Összességében kijelenthető tehát, hogy a narratív identitás pszichológiai értelemben az egyén magáról alkotott, bensővé tett, egységesített története.

### **Az énelbeszélés dramaturgiája (Pataki Ferenc)**

Pataki Ferenc a szelf élményekből, tapasztalatokból és (élet)történetekből felépülő önéletrajzi emlékezetét az önmagára vonatkozó információk raktározódásának, a mindenfajta információk felidézésének módja, valamint a narratív identitás folyamatos újrastrukturálódása szerint véli kutathatónak [40, 41].

A múlt a rekonstruáló – és nem reprodukáló – emlékezet révén a jelenhez igazodva idéződik fel, az információkat ugyancsak felelevenítve, amiként feldolgozásuk potenciális kereteit is. Pataki itt az énsémákra (a szelfről kialakított általánosítások), az élettörténeti foratókönyvekre (az élettörténet által implikált sematizáló folyamatok) és az elbeszélősémákra (konkrét narratív kivitelezési formák) gondol, amelyek mind részei az énelbeszélésnek [42].

Az identitás különböző állapotait szerinte leginkább az egyén számára kitüntetett életememények révén lehetséges vizsgálni. Pataki ilyennek itéli a jelentős eredményeket, az antropológiai őselményeket (születés, halál), a meghatározó interperszonális kapcsolatokat, valamint a kudarcokat. Átalluk markánsan megfigyelhetők az egyén önreprezentációs stratégiái, helyzete és a jövőjére vonatkozó lehetőségei. Ezek mellett ismerünk azonban olyan megosztott történeteket is, amelyek nem az önreprezentációban, hanem az interperszonális kapcsolatlésítésben játszanak szerepet. Utóbbiak jobbra egy harmadik, sokszor meg nem nevezett személyekről szóló mikrotörténetek, anekdoták, feladatuk pedig a figyelemfelkeltés, szórakoztatás és mehhökkentés.

Pataki szerint a kardinális életememények által a következő identitásképző módokat különböztethetjük meg:

I. Új identitáskategória felvétele az énrendszerbe – ráeszmélés, megvilágosodás.

II. Az identitáskategóriák komplexitásának növekedése – egy korábban már elsajátított kategória rétegzettebbé válása.

III. Levetett és elutasított identitáskategória – szembefordulás (akár egykor közeli) személyekkel, nézetekkel, sokszor konfliktusok eredményeként.

IV. Devalvált, értékevesztett identitáskategória – a kategória nem szűnik meg, de jelentősége csökken, maga pedig háttérbe szorul.

### **A narratívumok vizsgálatának lehetőségei**

A narratív pszichológiában az elbeszélrt történetek elemzésének három meghatározó vizsgálati módja használatos.

A formális-strukturális elemzés a narratívák jelentésprodukcións funkcióira fókuszál, szerepe pedig az elbeszélések létrehozásakor és befogadásakor megvalósuló pszichológiai folyamatok, valamint a történetek kiváltotta hatások megismerésében van [43].

A tartalomelemzés ezzel szemben mindenekelőtt kvantitatív analízisek segítségével vizsgálja a történeteket, a pszichológiai tartalmak kategóriáira kiélezve. A narratív pszichológiában számottevő hagyománya van az egyes pszichológiai jelenségek és a verbális jelölők összekapcsolásának, amit a mennyiségi vizsgálatokban jól kihasználható számítógépes tartalomelemző szoftverek (pl. Atlas.ti, NooJ) révén kiterjedt korpuszokon is működtetni lehet, legyen szó szóelőfordulás-vizsgálatról vagy összetettebb nyelvi mintázatok közti szignifikáns összefüggések kimutatásáról [44].

A hermeneutikai elemzés az előző kettővel szemben a narratíva szociális, kulturális kontextusainak és szövegkörnyezetének szentel nagy jelentőséget, mindenekelőtt pedig a történet és az azt megfogalmazó egyéniség kölcsönviszonyára koncentrálnak, tehát a korábbiakban is taglalt narratív identitás sajátosságait vizsgálja [45].

Amint azt László János is megjegyzi, a formális-strukturális elemzés és a tartalom-elemzés is modellalkotásra és empirikus igazolásra törekszik, velük szemben a hermeneutikai elemzés azonban kifejezetten elveti az empiriát és egy felülről lefelé haladó, ám egészen értelmezés mellett foglal állást. Munkatársaival ennek okán hívta életre a tudományos narratív pszichológiát, ami a két megközelítési mód – a természettudományi és humán tudományi – összeillesztésében érdekelt. Munkáikban a nyelv és a lélektani folyamatok, illetve a nyelv és az egyéniség kapcsolatát vizsgálják én- és csoportidentitás elbeszéléseken, céljuk pedig az erre alkalmas empirikus kutatási módszerek kidolgozása.

### **A Grounded Theory elemzési stratégiája**

A Grounded Theory – avagy Gelencsér Katalin nyomán megalapozott elmélet [46] – a narratív identitás kutatásának egy olyan elemzési módszere, melynek az előfeltevésekkel szembeni hathatós kétely a legmarkánsabb jellemzője. A Grounded Theory letéteményesei Anselm L. Strauss és Barney Glaser amerikai szociológusok voltak [47], alapjai pedig az amerikai pragmatizmusból – az elmélet helyességét gyakorlati alkalmazhatósága igazolja –, valamint a Chicagói iskola terepmunkán és interjúkon alapuló megközelítésmódjából származnak. Az elemzés „a mikroszkopikusan megfigyelt valóságra, mondatonként boncolgatva haladó adatelemzésre épül, de új és új kérdéseket, kategóriákat generál és végül a társadalom egy-egy szűkebb jelenségét általános elvi képletekkel magyarázza” [48]. Bár a szerzők a kvantitatív és kvalitatív kutatások számára is alkalmasnak tételezték, az elméletet főként az utóbbi horizontjában alkalmazzák.

A megalapozott (grounded) kifejezés arra utal, hogy a vizsgálat alapját a rendszeresen elemzett adatok és nem valamiféle előfeltevések képezik. „A kutatás egy általános, előre nem gondosan kimunkált problémafelvetéssel kezdődik, és ez a vizsgálat előrehaladtával konkretizálódik, szűkül” [49]. Az adatcentrikus megközelítés ilyenformán egyszerre generálja és bizonyítja is az elméletet, az elemzés és a folyamatos adatgyűjtés kölcsönhatása révén [50]. A hipotézisek itt „az elméletalkotás *eredményei* és nem kiindulópontjai, és azok bizonyítása a *kutatás folyamán*, az adatgyűjtés és elméleti elemzés közben történik, nem pedig utólagosan” [51]. A kutatók azt javasolják, hogy a szakirodalmat is csak a vizsgálat után tekintsük át, hogy az se ébresszen bennünk prekoncepciókat. A mélyreható, konzisztens, sűrítő és az alkalmazhatóságot is szem előtt tartó vizsgálat értékelésük szerint önmagában is releváns értelmezéseket eredményez, az empirikus elvárásoknak is megfelel, s a szélesebb befogadóközönség számára is érthető marad [52]. Az elemzés nem az objektív valóság, de a másik ember egyéni, egyedi valóságának megismerésére törekszik. Személyisége által meghatározott kérdései révén a kutató is nyíltan szerepet vállal a vizsgálatban, ám nem mintákat követ, hanem a helyzethez alkalmazkodva építkezik [53]. Az elmélet innen nézve a konstrukcionizmus szellemiségét tükrözi vissza, amennyiben a „tudományos megismerés célja a tudás-konstrukciók megértése és rekonstrukciója, amelyben a vizsgálatot végző és a vizsgálat tárgya/résztevője kölcsönhatásban áll, együtt hozzák létre (konstruálják) a »tudományos tudást«” [54]. Mivel pedig a megalapozott elmélet interakciók révén az egyén horizontjára fókuszálva vizsgálja annak kulturális és szociális környezet-értelmezését, valamint az ezekre adott reakcióit, a szimbolikus interakcionizmussal is párhuzamba állítható [55].

A Grounded Theory alapját, legkisebb egységeit az *empirikus mutatók* vagy incidensek jelentik, melyek a tulajdonképpeni adatoknak – a forrásokban szereplő események, megítélésük, szereplők interakciói, stratégiáik, tetteik következményei – felelnek meg. Az össze-

hasonlítások eredményeként logikusan, tematikusan összetartozó empirikus mutatók csoportokba szerveződnek, azon *koncepció* alapján, amely felé mutatnak. A koncepció a kutató által megállapított, több adat révén is előhívott fogalom. Az elemzés harmadik szintjén az elvontabb *kategóriák* állnak, melyek több fogalomból tevődnek össze, s általuk egységesíthető maga az elmélet is. Az incidensek kategorizálásakor érdemes azokat összevetni a már korábban oda sorolt egyéb empirikus mutatókkal. Minél több forrással, adattal dolgozunk, annál sűrűbb, pontosabb, telítettebb jelentést hordoznak majd a kategóriáink [56].

A kutató által elkészített interjúkon, valamint megfigyelésein kívül forrásként használhatók a vizsgált személyhez köthető egyéb dokumentumok is, a magánjellegű írásoktól kezdve a publikációkig.

A vizsgálatot magát Glaser és Strauss kódolásnak nevezik, ami „azt jelenti, hogy a nyers adatokat részekre bontjuk, konceptualizáljuk, majd új formában rakjuk azokat össze” [57]. A kódolás lehet:

I. Nyílt – ez a kezdeti szakasz, a leginkább szabad forma. Az elemzés során feljegyzett fogalmak némelyike a korpusz tágulásával kikerül, pontosabbra cserélődik, míg mások megszilárdulnak, s a fogalmak kapcsolatai is egyre világosabbak lesznek. A nyílt kódolás alapelvei: az adatok kérdezése (mire vonatkoznak?), alapos elemzésük, a folyamatos felismerésrögzítés, valamint a vizsgált személy szociális státuszához tartozó adatok ignorálása mindaddig, amíg/hacsak azok a vizsgálat révén jelentőséget nem nyernek.

II. Axiális – egy kategória sajátosságait, dimenzióit, szempontjait elemzi az adatok fényében. Itt azt kutatjuk, hogy egy kiemelt kategória mit árul el az elemzés alapproblémájáról. Axiális kódoláskor összevetjük a választottat a többi kategóriával, azok belső rendszerében pedig hierarchikus elrendeződést, alap- és alkategóriákat alakítunk ki.

III. Szelektív – a kategóriák összefüggései, az alapkategóriák előtérbe állítása, valamint a vizsgálat tapasztalatai szerint alig kapcsolódó kategóriák kizárása révén itt az elmélet integrálása zajlik [58].

Az alapkategóriák fő ismérve, hogy lényegi magyarázattal szolgálnak a vizsgált személyek viselkedésmintáinak változásaira, ilyenformán pedig az elmélet fundamentumát adják. A kategóriák kapcsolathálóiban pozíciójuk centrális, gyakran merülnek föl, belső rétegzettséggel bírnak, és egy általánosabb elmélet, egy külső, társadalmi szabályrendszer (pl. munkarend) irányába mutatnak.

A Grounded Theory Glaser és Strauss szerint híd az empirikus, szubsztantív szociológiai elméletek – melyek egy konkrét kutatási kérdésre keresik a választ – és a fogalmi jellegű formális elméletek között, mely utóbbiak egy társadalmi szintű, általánosabb jelenségre vonatkoznak. A szubsztantív elméletek formálisakká fejlesztésében vállalhat szerepet a megalapozott elmélet [59].

A Grounded Theory utóéletéről elmondható, hogy amíg Glaser végig elkötelezett maradt a – megkötésként is felfogható – séma nélküli, eredeti variáns iránt, Strauss Juliet Corbinnal együtt megalkotta a paradigma-modellt. Utóbbi elfogadja az előzetes elméleti keretet, a szakirodalom ismeretét, s egy tengelyes vizsgálati struktúrát javasol, amely az oksági körülmények (A) figyelembevételével felől halad a vizsgált jelenség (B) irányába, számításba veszi annak kontextusát (C), a közbejövő körülményeket (D) – tehát az idő, tér, kultúra által meghatározható strukturális sajátosságokat –, majd a cselekvő előbbiekre adott akció és interakciós stratégiáit (E), végezetül pedig mindezek következményeit (F) is [60]. Az ő munkájukon túl Kathy Charmaz konstruktivista megalapozott elmélete említendő még meg, mely az elemző személyét állítja fókuszba, s általa elfogadja a kutatás szubjektivitását. Charmaz megítélése szerint az adatok ugyanis nem maguktól, de a kutató által bukkannak fel, ő konstruálja azokat, a vizsgálat pedig leválaszthatatlan létrejöttének kontextusáról [61].

## ÖSSZEGZÉS

A megalapozott elmélet a különböző társadalmi szereplők interakcióinak mintáira, a körülmények révén beállt változásaikra, s nem annyira magukra a cselekvőkre kíváncsi. Az így nyert eredmények révén módunkban áll következtetni arra, hogy egy hasonló szituációban milyen változásokra lehet számítani, jóllehet, a társadalmi közeg változása óhatatlanul magával hozza a kiindulási pontok és az azokra alapozott elméletek változását is. A megalapozott elmélet bár rendkívül időigényes, de adatok által alátámasztott vizsgálati módszer [62], mely a narratív identitás kutatásának frontján is alkalmazhatónak tetszik. Igaz ez akkor is, ha annak klasszikus – Glaser által eredetinek tételezett – variánsa mellett törünk lándzsát, s még inkább, ha a továbbfejlesztett paradigma-, esetleg konstruktivista modelleket választjuk, mely utóbbiak a Bruner, Gergen és Gergen, McAdams és Pataki által kidolgozott megközelítés-rendszerekkel párhuzamosan is működtethetők.

Kutatásunkban a kvalitatív módszerek egyes, már más kutatásban is kipróbált elemei jelennek meg, zömében a megalapozott elmélet vonalán. Célunk az elemzés objektivitásának követése, így, ha a nyert adatok további kutatási kérdéseket vetnek fel, azokra lehetőségünk van a válaszokat is fogalmazni.

## BIBLIOGRÁFIA

- [1] NAKHLE, E. *Výchova ku komunikácii medzi etnickými skupinami*. In: *Výchova k ľudským právam*. Bratislava: Minority Right Group – Slovakia. 1994.
- [2] LÁSZLÓ J. Narratív pszichológia. *Pszichológia*, 28(4). 2008. 301–317. p. 302.
- [3] BARTHES, R. *Introduction to the Structuralist Analysis of Narratives. Image – Music Text*. Ed. and trans. Stephen Heath. New York: Hill and Wang. 1977. 79–124. p.
- [4] MACINTYRE, A. *After Virtue. A Study In Moral Theory*. London: Duckworth. 1981. 218.
- [5] TENGELYI L. *Élettörténet és sorsesemény*. Budapest: Atlantisz Kiadó. 1988.
- [6] *Uo.* 18.
- [7] TAYLOR, Ch. – CARR, D. *Discussion: Ricoeur on Narrative*. In: *On Paul Ricoeur: Narrative and Interpretation*. Ed. David Wood. Abingdon-on-Thames: Routledge. 1991. 160–188. p. Idézi: MIHALIK J. *A leader identitás reprezentációja az élettörténeti narratívában* [doktori értekezés], Budapest: Corvinus Egyetem. 2016. 59.
- [8] LÁSZLÓ J. *A történetek tudománya: Bevezetés a narratív pszichológiába. Pszichológiai Horizont 3*. Budapest: Új Mandátum Könyvkiadó. 2005. 29.
- [9] FISHER, W. *Narrative as Human Communication Paradigm*. In: *Contemporary Rhetorical Theory: A Reader*. Ed. John Lucaites – Celeste Michelle Condit – Sally Caudill. New York Fiske: The Guilford Press. 1999. 265–87. p. Idézi: MIHALIK J. *A leader identitás reprezentációja az élettörténeti narratívában* [doktori értekezés], Budapest: Corvinus Egyetem. 2016. 57–58.
- [10] BRUNER, J. Life as narrative. *Social Research*, 54(1). 1987. 11–32. p. 12–13.
- [11] TÓKOS K. Énbemutató, önjellemzés és identitáspróbák (az interneten) narratív-kommunikatív szemszögből. *Új Pedagógiai Szemle*, 56(9). 2006. 48–61. p. Online elérhető: <https://epa.oszk.hu/00000/00035/00106/2006-09-ta-Tokos-Enbemutato.html>
- [12] PATAKI F. *Élettörténet és identitás. Új törekvések az énszichológiában*. In: *Élettörténet és identitás*. Budapest: Osiris Kiadó. 2001. 225–308. p.
- [13] SARBIN, T. R. The Narrative as a Root Metaphor for Psychology. In T. R. Sarbin (Ed.), *Narrative Psychology*, New York: Praeger. 1986. 3–21. p.
- [14] LÁSZLÓ J. Narratív pszichológia. *Pszichológia*, 28(4). 2008. 301–317. p. 302.
- [15] BRUNER, J. Life as narrative. *Social Research*, 54(1). 1987. 11–32. p. 15.
- [16] BRUNER, J. The narrative construction of reality. *Critical inquiry*, (3). 1991. 1–21. p.
- [17] BRUNER, J. *Making Stories: Law, Literature, Life*. Cambridge (USA): Harvard University Press. 2003.



- [18] BARTLETT, F. C. (1932/1995): *Remembering: A study in experimental and social psychology*. Cambridge: Cambridge University Press. Idézi: BERÁN E. (2014): Feminista diskurzusok és a pszichológiai kutatás metszéspontjai: a narratív megközelítés. *Társadalmi Nemek Tudománya Interdiszciplináris eFolyóirat*, (4), 68–90. p.
- [19] TÓKOS K. Énbemutató, önjellemzés és identitáspróbák (az interneten) narratív-kommunikatív szemszögből. *Új Pedagógiai Szemle*, 56(9). 2006. 48–61. p.
- [20] BRUNER, J. Life as narrative. *Social Research*, 54(1). 1987. 11–32. p.
- [21] BRUNER, J. *A gondolkodás két formája*. In: László J. – Thomka B. (szerk.): *Narratív pszichológia*. Narratívák 5. Budapest: Kijárát Kiadó. 2001. 15–27. p.
- [22] *Uo.* 56.
- [23] LÁSZLÓ J. Narratív pszichológia. *Pszichológia*, 28(4). 2008. 301–317. p. 303.
- [24] LÁSZLÓ J. A narratív pszichológiai tartalomelemzés. *Magyar Tudomány* (11). 2005. 1366 p. Online elérhető: <https://epa.oszk.hu/00600/00691/00023/08.html>
- [25] GERGEN, K. J. – GERGEN, M. M. *Narratives of the self*. In: *Studies in social identity*. Ed. T. R. Sarbin – K. E. Scheibe. New York: Praeger. 1983. 254–273.
- [26] GERGEN, K. J. – GERGEN, M. M. *Narratives of the self*. In: *Memory, identity, community: The idea of narrative in the human sciences*. Ed. Lewis P. Hinchman – Sandra Hinchman. New York: SUNY Press. 1997. 161–184. p. 255.
- [27] GERGEN, K. J. – GERGEN, M. M. *Narratives of the self*. In: *Studies in social identity*. Ed. T. R. Sarbin – K. E. Scheibe. New York: Praeger. 1983.
- [28] BERÁN E. Feminista diskurzusok és a pszichológiai kutatás metszéspontjai: a narratív megközelítés. *Társadalmi Nemek Tudománya Interdiszciplináris eFolyóirat*, (4). 2014. 68–90. p. 71.
- [29] *Uo.* 72.
- [30] PATAKI F. *Élettörténet és identitás. Új törekvések az énpeszichológiában*. In: *Élettörténet és identitás*. Budapest: Osiris Kiadó. 2001. 225–308. p. 250.
- [31] BARON, J. M. – BLUCK, S. Autobiographical memory sharing in everyday life: Characteristics of a good story. *International Journal of Behavioral Development*, 33(2). 2009. 105–117. p. <https://doi.org/10.1177/0165025408098039>
- [32] GOFFMAN, E. *The Presentation of Self in Everyday Life*. New York: Doubleday. 1959. Idézi: SCHLEIER N. *Narratív identitáskonstrukciók*. In: Szabari Vera – Takács Erzsébet – Pál Eszter (szerk.): *Vita publica. Tanulmányok Rényi Ágnes tiszteletére*. Budapest: ELTE Társadalomtudományi Kar. 2015. 169–191. p. 170.
- [33] ERIKSON, E. H. 1968. *Az emberi életciklus*. In: Bernáth László – Solymosi Katalin (szerk.): *Fejlődéslélektani olvasókönyv*. Budapest: Tertia Kiadó. 1997. 27–43. p. 37.
- [34] MCADAMS, D. P. The psychology of life stories. *Review of general psychology*, 5(2). 2001. 100–122. p. 101.
- [35] MCADAMS, D. P. *Power, intimacy, and the life story. Personological inquires into identity*. New York: Guilford. 1988.
- [36] FRYE, N. *Fables of Identity: Studies in Poetic Mythology*. New York: Harcourt Brace Jovanovich. 1963.
- [37] ADLER, J. M. – TURNER, A. F. – BROOKSHIER, K. M. – MONAHAN, C. – WALDERBIESANZ, I. – HARMELING, L. H. – ALBAUGH, M. – MCADAMS, D. P. – OLTMANN, T. F. Variation in narrative identity is associated with trajectories of mental health over several years. *Journal of Personality and Social Psychology*, 108(3). 2015. 476–496. p. <https://doi.apa.org/doi/10.1037/a0038601>
- [38] MCADAMS, D. P. Personal narratives and the life story. *Handbook of personality: Theory and research*, (3). 2008. 242–262. p.
- [39] BERÁN E. Feminista diskurzusok és a pszichológiai kutatás metszéspontjai: a narratív megközelítés. *Társadalmi Nemek Tudománya Interdiszciplináris eFolyóirat*, (4). 2014. 68–90. p. 69.
- [40] PATAKI F. *Élettörténet és identitás. Új törekvések az énpeszichológiában*. In: *Élettörténet és identitás*. Budapest: Osiris Kiadó. 2001. 225–308. p.
- [41] PATAKI F. *Az önéletírás „dramaturgiája”: az élettörténeti forgatókönyvek*. In: *Élettörténet és identitás*. Budapest: Osiris Kiadó, 309–360. p.

- [42] TÓKOS K. Énbemutató, önjellemzés és identitáspróbák (az interneten) narratív-kommunikatív szemszögből. *Új Pedagógiai Szemle*, 56(9). 2006. 48–61. p.
- [43] PÓLYA T. A narratív értékelés hatása a szubjektív élmény észlelt minőségére. In: Vincze O. – Bigazzi S. (szerk): *Élmény, történet: A történetek élménye*. Pszichológiai Horizont 4. Budapest: Új Mandátum Könyvkiadó. 2008. 106–120. p.
- [44] EHMANN B. *A szöveg mélyén. A pszichológiai tartalomelemzés*. Budapest: Új Mandátum Könyvkiadó. 2002.
- [45] LÁSZLÓ J. Narratív pszichológia. *Pszichológia*, 28(4). 2008. 301–317. p. 306.
- [46] GELENCSÉR K. Grounded Theory. *Szociológiai Szemle*, 13(1). 2003. 143–154. p.
- [47] GLASER, B. – STRAUSS, A. *The discovery of grounded theory*. Chicago: Aldine. 1967.
- [48] GELENCSÉR K. Grounded Theory. *Szociológiai Szemle*, 13(1). 2003. 143–154. p. 143.
- [49] KUCSERA Cs. Megalapozott elmélet: egy módszertan fejlődéstörténete. *Szociológiai Szemle*, (3), 2008. 92–108. p. 97.
- [50] GLASER, B. – STRAUSS, A. *The discovery of grounded theory*. Chicago: Aldine. 1967. 17.
- [51] GELENCSÉR K. Grounded Theory. *Szociológiai Szemle*, 13(1). 2003. 143–154. p. 153.
- [52] GLASER, B. – STRAUSS, A. *The discovery of grounded theory*. Chicago: Aldine. 1967. 1–2.
- [53] GELENCSÉR K. Grounded Theory. *Szociológiai Szemle*, 13(1). 2003. 143–154. p. 144.
- [54] KUCSERA Cs. Megalapozott elmélet: egy módszertan fejlődéstörténete. *Szociológiai Szemle*, (3), 2008. 92–108. p. 95.
- [55] *Uo.* 96.
- [56] PANDIT, N. R. The creation of theory: a recent application of the grounded theory method. *The Qualitative Report*, 2(4). 1996. 1–15. p.
- [57] GELENCSÉR K. Grounded Theory. *Szociológiai Szemle*, 13(1). 2003. 143–154. p. 147.
- [58] GLASER, B. G. *Theoretical Sensitivity: Advances in the Methodology of Grounded Theory*. Mill Valley: University of California – Sociology Press. 1978.
- [59] KUCSERA Cs. Megalapozott elmélet: egy módszertan fejlődéstörténete. *Szociológiai Szemle*, (3), 2008. 92–108. p. 98.
- [60] STRAUSS, A. L. – CORBIN, J. M. *Basics of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Techniques*. Newbury Park: Sage Publications. 1990.
- [61] CHARMAZ, K. *Constructing Grounded Theory. A Practical Guide through Qualitative Analysis*. London: Sage Publications. 2006.
- [62] GELENCSÉR K. Grounded Theory. *Szociológiai Szemle*, 13(1). 2003. 143–154. p. 153–154.

## DOBROVOLNÍCTVO ZAMERANÉ NA POMOC DIABETIKOM SO SYNDRÓMOM DIABETICKEJ NOHY

Ľudovít GAŠPAR<sup>1</sup> – Eva NIZNEROVÁ<sup>2</sup> – Mária SVITKOVÁ<sup>3</sup> – Eva GAŠPAROVÁ<sup>4</sup>

### ABSTRACT

Diabetics are classified as having the highest cardiovascular risk. In diabetic patients the cardiovascular complications generally affecting all vascular streams. Limb amputation is a serious condition that significantly affects the patients quality of life, not only in terms of physical, but to a large extent also in terms of social, labour, economic and greatly affects the psyche and overall experience of the patient. The International Register of Amputation Procedures in the Lower Limbs (VASCUNET) documents a very poor situation in the number of amputations in Slovakia compared to other countries. It is therefore essential to improve global care for diabetics, starting with prevention, diagnosis, treatment and rehabilitation. Volunteering also has a large field of activity here, both in the educational process and in nursing itself. Thus, a volunteer is a person who, without the right to financial reward, devotes his/her time, abilities, knowledge, energy for the benefit of other people or society. Prerequisites for working in volunteering are moral and human qualities, strong will, patience, perseverance, tolerance, selflessness, reliability and kindness.

### KEY WORDS

Diabetic foot syndrome – volunteering – education – prevention - nursing

### ÚVOD

Syndróm diabetickej nohy patrí medzi obávané chronické komplikácie diabetu mellitus. Predstavuje závažný medicínsky, spoločenský i sociálno-ekonomický problém. Globálna závažnosť tejto problematiky vyplýva z viacerých faktorov. Väčšina amputácií realizovaných na dolných končatinách je v priamej a príčinnej súvislosti s diabetom mellitus, pričom závažným problémom je i veľký počet reamputácií. Nemenej významná je i samotná prognóza pacientov po amputácii, ktorá je zlá nielen z dlhodobého, ale i krátkodobého časového aspektu. Komplexná diagnostika a liečba syndrómu diabetickej nohy je taktiež finančne náročná s nevyhnutnosťou multidisciplinárnej spolupráce. Pre Slovenskú republiku alarmujúco vyzneli výsledky medzinárodného registra VASCUNET v počte vysokých i nízkych amputácií. Navyše, kým v ostatných zúčastnených krajinách počet amputácií klesal, na Slovensku stúpal. Z uvedeného vyplýva dôležitosť hľadania spôsobov pre zvrátenie tohto nepriaznivého stavu a zlepšenia prognózy týchto pacientov. V tejto súvislosti narastá význam dobrovoľníctva, ako neplatenej, uvedomelej činnosti, ktorá je vykonávaná z vlastnej vôle, v prospech druhých. Dobrovoľník je teda človek, ktorý bez nároku na finančnú odmenu

---

<sup>1</sup> Prof. MUDr. Ľudovít Gašpar, CSc.: I. interná klinika LF UK a UNB Nemocnica Staré Mesto, Mickiewiczova 13813, 69 Bratislava / Fakulta zdravotníckych vied UCM v Trnave, Rázusova 14, 921 01 Piešťany; E-mail: ludovitgaspar@gmail.com

<sup>2</sup> Eva Niznerová I. interná klinika LF UK a UNB, Nemocnica Staré Mesto, Mickiewiczova 13, 813 69 Bratislava

<sup>3</sup> Mgr. Mária Svitková I. interná klinika LF UK a UNB Nemocnica Staré Mesto Mickiewiczova 13 813 69 Bratislava

<sup>4</sup> MUDr. Eva Gašparová ORL ambulancia Nemocnica ProCare Trnavské mýto Šancova 110 832 49 Bratislava

venuje svoj čas, svoje schopnosti, vedomosti, energiu v prospech iných ľudí alebo spoločnosti. Ochota a chuť pracovať ako dobrovoľník je vzácna a je hodnotou sama o sebe. Najžiadanejšími profesiami vo vzťahu ku sociálnej práci sú zdravotné sestry, lekári, učitelia, vychovávatelia, psychológovia a sociálni pracovníci, pričom títo sa môžu podieľať i na vzdelávacích aktivitách. Predpokladom pre prácu v dobrovoľníctve sú morálne a ľudské kvality, pevná vôľa, trpezlivosť, vytrvalosť, tolerancia, nezištnosť, spoľahlivosť a vľúdnosť. Tieto vlastnosti sú potrebné všeobecne, ale obzvlášť pri práci s chorými, trpiacimi, ako i krehkými seniormi [1]. Geriatrická krehkosť – frailty – je kľúčovou charakteristikou geriatrického pacienta a seniorskej populácie. Je to multikauzálny syndróm, charakterizovaný stratou fyziologických funkcií, ubúdaním výkonnosti a odolnosti, ako aj zvyšovaním zraniteľnosti (vulnerability) s následkom vzniku zdravotných komplikácií, závislosti (odkázanosti) alebo smrti.

**Starnutie je špecifický, nevratný a neopakovateľný biologický proces**, ktorý je univerzálny pre celú prírodu a jeho priebeh je nazývaný životom. Dĺžka života je pritom geneticky determinovaná a pre každý druh špecifická. Starnutie nezačína šesťdesiatym alebo sedemdesiatym rokom života, ale už od narodenia. Demografické starnutie obyvateľstva je zapríčinené predovšetkým poklesom pôrodnosti, zmenami v úmrtnostných pomeroch a predlžovaním nádeje na dožitie. Podľa dlhodobých prognóz budúceho vývoja počtu a vekovej štruktúry obyvateľstva, bude naďalej podiel starších ľudí výrazne narastať (celosvetovo i v SR). Zmeny v zložení obyvateľstva podľa ekonomických vekových skupín jednoznačnejšie poukazujú na starnutie obyvateľstva SR. Kým v roku 2000 podiel obyvateľov SR v predproduktívnom veku bol 19,2 %, do roku 2018 sa znížil na 15,7 %. Naopak podiel obyvateľov v poproduktívnom veku (65 rokov a viac) sa zvýšil z 11,5 % v roku 2000 na 16,0 % v roku 2018. V porovnaní s rokom 2000 sa v roku 2018 znížil počet obyvateľov SR vo veku 0-29 rokov o 24,4 %, počet mladých ľudí vo veku 10 – 19 rokov sa znížil až o 36,3 % a počet mladých ľudí vo veku 20 – 29 rokov klesol o 24,9 % [2].

**To znamená, že demografická kríza nás nečaká, ona tu už je!** Syndróm diabetickej nohy je definovaný ako infekcia, ulcerácia alebo deštrukcia hlbokých tkanív, spojená s neurologickými abnormalitami a s rôznym stupňom ischémie nôh. Približne 40-60 % všetkých netraumatických amputácií dolných končatín sa uskutočňuje u pacientov s diabetom, pričom viac než 85 % vysokých amputácií sa realizuje pre gangrénu [3]. Riziko vzniku ulcerácií na nohách diabetika je počas jeho života v rozmedzí 15-25 %, pričom ročná incidencia je na úrovni 2 % [4]. Riziko podstúpenia amputácie na dolnej končatine u diabetika je 23-krát vyššie, než u osoby bez prítomnosti diabetu mellitus [5]. U 30 až 50 % pacientov, ktorí podstúpia amputáciu dolnej končatiny sa vyvinie podobná komplikácia i na druhej strane [6]. Periférne artériové ochorenie dolných končatín (PAODK) je dôležitou manifestáciou systémovej aterosklerózy a iných artériových chorôb cievneho systému. Je to nezávislý rizikový faktor následnej ulcerácie a straty končatiny u diabetika. Preto je dôležité PAODK včas identifikovať, napríklad meraním tlakového indexu členok-rameno (ABI). Osobitne rizikovými sú osoby s kritickou končatinovou ischémiou, ktorí majú nielen významne vyššie riziko straty končatiny, ale je u nich i vyššia celková mortalita.

**Medzinárodný register amputačných výkonov na dolných končatinách (VASCUNET)** poukazuje na veľké rozdiely medzi jednotlivými krajinami [7]. V tomto registri sú okrem počtu vysokých a nízkych amputácií na 100 000 obyvateľov, uvedené i demografické údaje - počet obyvateľov príslušnej krajiny, podiel populácie vo veku 65 rokov a viac, podiel osôb s diabetom na počte amputácií, ako i očakávaná dĺžka dožitia, hrubý domáci produkt krajiny na obyvateľa, ako i odhadované výdavky z HDP na zdravotnú starostlivosť v percentách. Register porovnáva tieto údaje medzi 12-timi krajinami, vrátane Slovenskej republiky, pričom odhaľuje krutú realitu - sme krajinou s najvyšším počtom nízkych amputácií, pred

Nemeckom, Maďarskom a Austráliou, pričom v počte vysokých amputácií sme hneď za Maďarskom, pred Rakúskom, Fínskom a Nemeckom. Situácia je o to horšia, že kým v ostatných porovnávaných krajinách, počet amputácií v rokoch 2010-2014 klesal, v Slovenskej republike, ako jedinej krajine tohto registra, počet amputácií stúpá. V Slovenskej republike bol i najvyšší podiel diabetikov na amputáciách (74,3 %). Tieto údaje jasne deklarujú potrebu zásadnej pozitívnej zmeny v celospoločenskom (nielen zdravotníckom) prístupe k tejto problematike. Nemenej významnou je i problematika mortality pacientov po amputácii dolnej končatiny, ktorá je veľmi vysoká. Podľa retrospektívnej kohortovej štúdie Fortingtona a spol. [8] do 30 dní od vysokej amputácie v úrovni predkolenia alebo stehna zomrelo 22 % pacientov, do 1 roku zomrelo 44 % operovaných a do piatich rokov od amputácie zomrelo 77 % pacientov. Hlavnými faktormi, ktoré vedú ku vzniku syndrómu diabetickej nohy, sú ischémia končatiny, neuropatia (senzomotorická a autonómna), znížená kĺbová pohyblivosť a pôsobenie tlaku na plantu nohy. Syndróm diabetickej nohy je tak charakterizovaný symptomatológiou, ktorá vzniká z kombinovaného postihnutia nohy ischémiou, neuropatiou a infekciou. Aj keď každý z uvedených procesov môže prichádzať samostatne, zvyčajne sa objavujú spoločne v rôznom zastúpení. Medzi najvýznamnejšie prediktory amputácie a reamputácie pri syndróme diabetickej nohy patrí mužské pohlavie, trvanie diabetu mellitus, infekcia ulcerácie, diabetickej neuropatia a anamnéza nikotinizmu [9]. Syndróm diabetickej nohy sa delí na neuropatický, ischemický a zmiešaný (neuroischemický). Keďže neuropatia sa vyskytuje až u 90 % všetkých ulcerácií na nohách, možno z praktického dôvodu tento syndróm rozdeliť na neuropatický a neuroischemický. V klinickom obraze je samostatnou jednotkou osteoartropatia (Charcotova artropatia), ktorá sa vyznačuje progresívnou deštrukciou kostí nohy pri neuropatii, ktorá prispieva k hypercirkulácii (s urýchlením kostnej rezorbcie), mikrotraumatickým zmenám, ba až ku fraktúram a nálezu osteolýzy. Klinická manifestácia PAODK u diabetikov je silne ovplyvnená súčasťou prítomnosťou diabetickej neuropatie. Diabetickej metabolická a hormonálna porucha s hyperglykémiou je významným patogenetickým faktorom v rozvoji syndrómu diabetickej nohy. V zrýchlenej aterogenéze diabetikov zohrávajú úlohu mnohé činitele, predovšetkým hyperglykémia, nefyziologické koncentrácie inzulínu, zmenené reologické vlastnosti krvi, zmenený metabolizmus lipoproteínov a znížená obranyschopnosť organizmu. Mechanizmy vzniku diabetickej angiopatie sú komplexné, pričom z viacerých teórií je najprepracovanejšia metabolická koncepcia, ktorá tvrdí, že diabetickej angiopatia je komplikáciou diabetu mellitus v dôsledku hyperglykémie, ktorá je spôsobená absolútnym či relatívnym nedostatkom alebo nedostatočným účinkom inzulínu a ďalšími zmenami v metabolizme sacharidov, lipidov a proteínov [10]. Medzi klasické rizikové faktory aterosklerózy s ukladaním aterogénnych lipoproteínov so zápalovou infiltráciou cievnej steny patria jednak neovplyvniteľné, napr. starnutie a genetická predispozícia, ale predovšetkým ovplyvniteľné, ktorými sú dyslipidémia, nikotinizmus, obezita, fyzická inaktivita, artériová hypertenzia, diabetes mellitus a mnohé ďalšie. U osôb s diabetom mellitus, predovšetkým pri jeho dlhšom trvaní a zlej metabolickej kompenzácií, pozorujeme skorší nástup aterosklerózy s akceleráciou i klinických príznakov. V patofyziológii akútnej ischémie zohráva dôležitú úlohu ruptúra vulnerabilného plaku [11]. Mediálna artériová kalcifikácia (mediokalcinóza) sa vyskytuje u 5-10 % diabetikov, ale až u 50 % pacientov so syndrómom diabetickej nohy. Mediokalcinóza je často v koincidencii s autonómnu neuropatiou a je markerom zvýšenej kardiovaskulárnej morbidity a mortality. Je nezávislým rizikovým faktorom koronárnej choroby srdca a PAODK, pričom u pacientov s DM je asociovaná s trojnásobne vyšším rizikom amputácie dolnej končatiny [12]. Poznáme viacero systémov klasifikácie závažnosti syndrómu diabetickej nohy, jednou z najpoužívanejších je klasifikácia podľa Wagnera [13]. Podľa nej je stupeň 4

charakterizovaný nálezom lokalizovanej gangrény a stupeň 5 nálezom gangrény celej nohy. Tkanivové lézie pri syndróme diabetickej nohy sú spravidla chronické, dlhodobo sa nehojace ulcerácie s infekciou mäkkých tkanív, pričom nezriedka táto infekcia prestupuje na kostné štruktúry vo forme osteomyelitídy. Pri týchto nálezoch nekrotických tkanív vo forme gangrény, sa často pristupuje ku amputáciám. Konečný výsledok amputácii v zmysle zhojenia amputačných kýpťov závisí od viacerých faktorov, avšak najvýznamnejšiu úlohu zohrávajú cirkulačné pomery. Pokiaľ sú tieto v úrovni amputačnej výšky zlé, s nedostatočnou perfúziou tkanív s nízkymi hodnotami parciálneho tlaku kyslíka, ku zhojeniu nedôjde a je nutná reamputácia [14].

Civilizačné choroby (obezita, diabetes mellitus, metabolický syndróm, artériová hypertenzia, koronárna choroba srdca) prinášajú so sebou nielen závažné zdravotné riziká v dôsledku asociácie s kardiometabolickými a nádorovými ochoreniami, ale predstavujú aj nesmiernu socioekonomickú záťaž pre spoločnosť. Negatívne ovplyvňujú kvalitu života a skracujú očakávanú dĺžku života.

**V praxi rozoznávame a uplatňujeme tri stratégie prevencie, ktoré sa navzájom dopĺňajú:**

- globálna populačná
- vysokoriziková individuálna
- sekundárna

Globálna populačná stratégia má viesť ku zmene životného štýlu a ku zmene tých sociálnych a ekonomických determinantov životného prostredia, ktoré sú v príčinnej súvislosti s pandemickým výskytom civilizačných chorôb. Populačná stratégia má v primárnej prevencii rozhodujúci význam. Je potrebné zmeniť myslenie a konanie nielen zdravotníkov, ale celej spoločnosti, vrátane štátnych inštitúcií. Treba si uvedomiť, že globálny zdravotný stav jedinca je podmienený niekoľkými determinantmi zdravia, kam patrí predovšetkým genetika, prostredie, zdravotná starostlivosť a spôsob života. Vysokoriziková individuálna stratégia je preventívna starostlivosť, ktorá je zameraná na osoby, ktoré majú genetickú predispozíciu ku ochoreniu alebo majú vaskulárne rizikové faktory (dyslipidémia, artériová hypertenzia, fajčenie, diabetes mellitus, obezita), pričom cieľom je ich eliminácia. Pre rizikového jedinca je kontrola, redukcia a eliminácia týchto faktorov rozhodujúca. Závažnosť zmien spôsobených ochorením cievneho systému dolných končatín možno hodnotiť jednak klinicky a jednak prístrojovými vyšetřovacími metódami [15,16]. Významnými faktormi zlého hojenia rán, sú nielen (a predovšetkým) tkanivová hypoxia a prítomnosť infekcie, ale tiež nekrotické povlaky a pablany, nevhodné lokálne ošetrovanie a zlý celkový stav s febrilitami a podvýživou. Zlá metabolická kompenzácia diabetu mellitus je taktiež významným, nepriaznivo vplyvujúcim faktorom procesu hojenia rán [17,18,].

**Pre diabetikov sú nesmierne dôležité a užitočné edukačné aktivity** so zameraním na ozrejmenie príčin akútnych i chronických komplikácií diabetu ako i zásad ich racionálnej prevencie a liečby. Tieto edukačné aktivity realizované formou lektorstva pre občianske združenie diabetikov, ako i v rámci Univerzity tretieho veku, si vyžadujú hlbokú odbornú znalosť prednášanej problematiky. Sú ale zmysluplné a užitočné, keďže napomáhajú diabetikom v ich snahe o oddialenie vzniku chronických komplikácií a pri spoznávaní ich klinických prejavov. Práve pri syndróme diabetickej nohy je to nesmierne dôležité, keďže prítomnosť diabetickej polyneuropatie, môže klinickú symptomatiku významne modifikovať. Avšak i pre človeka involvovaného v dobrovoľníctve (človeka s dobrovoľníckym srdcom) je táto aktivita prospešná. Seberealizáciou, pocitom spolupatričnosti, ako i napĺňaním humanitárneho poslania, že pomáha iným byť zdravšími, a teda šťastnejšími. Zdravotnícky pracovník musí z podstaty svojho povolania i pri aktivitách dobrovoľníctva aplikovať profesijnú etiku, ktorú chápeme ako súčasť aplikovanej etiky. Profesijná etika sa prejavuje na

dvoch základných úrovniach: na individuálnej a na inštitucionálnej, keď sa skupinová etika inštitucionalizovala. Existencia profesijnej etiky je zdrojom formovania stavovskej cti – vedomej hrdosti na príslušnosť ku danej profesii a vedomého plnenia morálnych povinností, ktorými sa výkon tejto profesie reguluje. Profesionálna etika je odrazom prieniku spoločenských, skupinových a individuálnych hodnôt. Humanisticko-mravné hodnoty vychádzajú zo základných záujmov života, človeka a sociálneho spoločenstva. V ich širokom hodnotovom spektre zaujímajú osobitné postavenie univerzálne, multikultúrne hodnoty (mier, dobro, blaho, spravodlivosť, česť a dôstojnosť, zodpovednosť, povinnosť, tolerancia). Je našou humanistickou, a nielen profesionálnou etickou povinnosťou, brániť a ďalším pokoleniam odovzdať tieto všeľudské multikultúrne hodnoty.

## ZÁVER

Diabetici sú zaradení medzi osoby s najvyšším kardiovaskulárnym rizikom, pričom kardiovaskulárne komplikácie u pacienta s diabetom postihujú spravidla všetky cieвне riečiská. Amputácia končatiny je závažný stav, ktorý značne vplýva na kvalitu života pacienta, nielen po stránke telesnej, ale v značnej miere aj po stránke sociálnej, pracovnej, ekonomickej a vo veľkej miere ovplyvňuje aj psychiku a celkové prežívanie chorého. Medzinárodný register amputačných výkonov na dolných končatinách (VASCUNET) dokumentuje veľmi zlú situáciu v počte amputácií na Slovensku v porovnaní s ostatnými krajinami. Je preto nevyhnutné zlepšiť globálnu starostlivosť o diabetikov, počnúc prevenciou, diagnostikou, liečbou a rehabilitáciou. Veľké pole pôsobnosti tu má i dobrovoľníctvo, ako v edukačnom procese, tak i v samotnom ošetrovatelstve.

## LITERATÚRA

- [1] ZÁŠKODNÁ, H., MOJŽIŠOVÁ, A.: *Psychologické aspekty dobrovoľníctva v kontextu sociálnej práce*. Sociálna práca/Sociálna práca 2011; 9 (4): 62-68, ISSN 1213-6204
- [2] Štatistický úrad Slovenskej republiky, 2019. *Demografia a sociálna štatistika. Vekové zloženie obyvateľstva Slovenskej republiky 2000* (sprístupnené 10/09/2019)
- [3] SCHAPER, N.C., ANDROS, G., APELQVIST, J. et al. 2012. *Specific guidelines for the diagnosis and treatment of peripheral arterial disease in a patient with diabetes and ulceration of the foot*. 2011. *Diabetes Metab Res Rev* 2012; 28: 236-237. <https://doi.org/10.1002/dmrr.2252>
- [4] ABOYANS, V., RICCO, J.B., BARTELINK, M.E. et al. 2018. *2017 ESC Guidelines on the diagnosis and treatment of peripheral arterial diseases, in collaboration with the European Society for Vascular Surgery (ESVS)*. *Eur J Vasc Endovasc Surg* 2018; 55 (3): 305-368.
- [5] HOLMAN, N., YOUNG, R.J., JEFFCOATE, W.J. 2012. *Variation in the recorded incidence of amputation of the lower limb in England*. *Diabetologia* 2012; 55 (7): 1919-1925. <https://doi.org/10.1007/s00125-012-2468-6>
- [6] ACAR, E., KACIRA, B.K. 2017. *Predictors of lower extremity amputation and reamputation associated with the diabetic foot*. *Journal of Foot and Ankle Surgery* 2017; 56 (6): 1218-1222. <https://doi.org/10.1053/j.jfas.2017.06.004>
- [7] BEHRENDT, CH-A., SIGVANT, B., SZEBERIN, Z. et al. 2018. *International variations in amputation practice: A VASCUNET Report*. *Eur J Vasc Endovasc Surg* 2018; 56 (3): 391-399.
- [8] FORTINGTON, L.V., GEERTZEN, J.H.B., van NETTEN, J.J. et al. 2013. *Short and long term mortality rates after a lower limb amputation*. *Eur J Vasc Endovasc Surg*. 2013; 46 (1): 124-131. <https://doi.org/10.1016/j.ejvs.2013.03.024>

- [9] GAVORNÍK, P., DUKÁT, A., GAŠPAR, Ľ. 2013. *Manažment dyslipidémiei – prítomnosť a budúcnosť*. Odporúčania Sekcie angiológov Slovenskej lekárskej komory (2013). *Vnitř Lék* 2013; 59 (10): 932-938.
- [10] SAKAKURA, K., NAKANO, M., OTSUKA, F. et al. 2013. *Pathophysiology of atherosclerosis plaque progression*. *Heart, Lung and Circulation* 2013; 22 (6): 399-411. <https://doi.org/10.1016/j.hlc.2013.03.001>
- [11] SILVESTRO, A., DIEHM, N., SAVOLAINEN, H. et al. 2006. *Falsely high ankle-brachial index predicts major amputation in critical-limb ischemia*. *Vasc Med* 2006; 11 (2): 69-74. <https://doi.org/10.1191/1358863x06vm678oa>
- [12] JEFFCOATE W.J., RASMUSSEN, L.M., HOFBAUER, L.C. et al. 2009. *Medial arterial calcification in diabetes and its relationship to neuropathy*. *Diabetologia* 2009; 52 (12): 2478-2488. <https://doi.org/10.1007/s00125-009-1521-6>
- [13] WAGNER, F.W. Jr. 1981. *The dysvascular foot: a system for diagnosis and treatment*. *Foot and Ankle* 1981; 2 (2): 64-122. <https://doi.org/10.1177/107110078100200202>
- [14] GAŠPAR, Ľ. 2019. *Syndróm diabetickej nohy – najčastejšia príčina amputácií na Slovensku*. *Slovak Journal of Health Sciences* 2019; 10 (2): 39-46. ISSN 1338-161X.
- [15] LEPÄNTALO, M., APELQVIST, J., SETACC, C. et al. 2011. *Management of critical limb ischemia and diabetic foot*. *Clinical practice guidelines of the European Society for Vascular Surgery*. *Eur J Vasc Endovasc Surg* 2011; 42 (S2): S60-S74.
- [16] MONTEIRO-SOARES, M., BOYKO, E.J., RIBEIRO, J. et al. 2011. *Risk stratification systems for diabetic foot ulcers: a systematic review*. *Diabetologia* 2011; 54 (5): 1190-1199. <https://doi.org/10.1007/s00125-010-2030-3>
- [17] GAŠPAR, Ľ. 2013. *Transkutánná oxymetria v klinickej praxi. UK v Bratislave*. 2013: 7-24. ISBN 978-80-223-4109-7.
- [18] GAŠPAR, Ľ., AMBRÓZY, E., MESÁROŠOVÁ, D. a spol. *Amputácie pri syndróme diabetickej nohy – quo vadis?* Zborník vedeckých prác. Dni praktickej obezitológie a metabolického syndrómu 2020, Warszawa 2020: 118-126. ISBN: 978-83-958245-0-0. EAN: 9788395824500.



## ALTRUIZMUS, AVAGY A TANULT SEGÍTÉS ALTRUISM OR LEARNED HELP

STRÉDL Terézia<sup>1</sup> – NAGY Melinda<sup>2</sup> - L. BAKA Patrik<sup>3</sup>

### ABSTRACT

The aim of the study is to process and provide an overview of volunteering guidelines in education at the national and international levels. Then to outline the possibilities of implementing volunteering in the helping professions, in the graduate training on a theoretical and practical level.

### BEVEZETÉS

Az altruizmus emberi tulajdonság, bennünk van a készség, segíteni másokon, bajba jutott társainkon. Már Comenius is foglalkozott az önkéntesség problémakörével, amely főleg a múltban az idősekre, a szegényekre és az árvákra összpontosított. Az önkéntesség területeit mindig a társadalmi események, a természeti katasztrófák határozták meg, amelyeket csak részben lehet előrelátni. Az önkéntes részt vehet az élet minden területén, szabadidős programok szervezésében, betegápolásban, köztér szépítésében, hírlapterjesztésben stb. Az együttműködést tanulni kell, ezért manapság nagyon fontos, hogy általában is, de a segítő szakmákban fokozottan helyt kapjon, ráerősítéssel bírjon az olyan segítség, ami professzionalizálódik. Az önkéntesség minden társadalom humánus hozzáállását képviseli, mivel nem tud érdemben mindenütt ott lenni és a kihívásoknak eleget tenni. Az önkéntesség a krízis időszakokban még erőteljesebben jelentkezik, hiszen a segítségre szorulóak száma megnő. *Elég ez a mai társadalomban, ahol az ösztönkésztetés erős, így az agresszió, a rivalizálás is fokozottan jelen van a mindennapjainkban?!* Tanulmányunk célja, hogy a segítő szakmákban, esetünkben a pedagógusképzésben, rámutassunk arra, hogyan jelentkezik az önkéntesség professzionális megfogalmazása, oktatása, kivitelezése, vagyis mennyire tudatosan visszük be a képzés folyamatába.

### Önkéntesség

Az önkéntességet úgy határozzuk meg, hogy amit a személy szabadidejében valaki számára, családtagon kívül, anyagi haszon nélkül, végez. Az önkéntesség lehetőséget ad a személyiségi és szakmai kiteljesedéshez, gazdagításához, elégedettségérzéssel tölt el, új kapcsolatokat, barátságokat hoz létre, és főleg új tapasztalatokat nyújt. A szociális elfogadás vagy elutasítás nemcsak az egyén eredményességét befolyásolja, hanem kihat személyiségére, érzelmi életére, motivációjára, az egész szociális viselkedésére. A kapcsolatközpontú ellátás felelősségteljes emberi kapcsolatot jelent, amelynek jellemzői a szeretet, lojalitás, bizalom, gondoskodás, tisztelet, kötődés, elkötelezettség, támogatás, nyitottság. Az ember önmegvalósításának törekvéseit Rogers [1] a következőképp fogalmazta meg: a tapasztalatok iránti nyitottság, elhárítás nélküli érzékelés, az új tapasztalatok tudatosítása, az érzések pontos megnevezése és értelme-

---

<sup>1</sup> PaedDr. Strédl Terézia, PhD. Selye János Egyetem, Neveléstudományi Tanszék, stredlt@ujs.sk

<sup>2</sup> Dr. habil PaedDr. Nagy Melinda, PhD. Selye János Egyetem, Biológiai Tanszék, nagym@ujs.sk

<sup>3</sup> PaedDr. Baka Patrik, PhD. Selye János Egyetem, Magyar Nyelv és Irodalom Tanszék, bakap@ujs.sk

zése, a saját magáról nyert tudás az énképbe illeszthető, amely ezáltal folyamatosan változik, gazdagodik, az értékelések és a kontroll helye az énben van, a személyes és a másoktól nyert értékelések egybeesnek, feltétel nélküli önbecsülés, a lehető legnagyobb harmónia másokkal, melynek alapja a kölcsönös tisztelet és megbecsülés. Bagdy Emőke [2] szerint a partner önkifejezését nehezítik a következő szóbeli közbelépések, mint az értékelő vagy erkölcsileg megítélő válasz, értelmező válasz /egyéni magyarázat/, támogató válasz (vigasztalás), felderítő válasz (kiegészítő információ kérése) "és akkor hogy volt" problémát megoldó válasz, tanácsadás. Ha a fent leírtakat elemezzük a pedagógusképzés szempontjából, akkor látjuk, hogy a személyiségformálás és –építés kulcspozícióval bír, s mind ezek mellett nyitottá teszik a személyt a tudatos önkéntes munka irányába is. Mindegyik oktatott tárgynál a segítség jelen van, hiszen a pedagógia segítő szakma. A segítség pedig alapja az önkéntességnek.

Az önkéntes aktivitás lehet egyéni vagy csoportos, bent vagy kint, intellektuális vagy manuális. Színterét véve lehet lokális, regionális, nemzeti vagy nemzetközi. [3] Bagdy [2] (1999, 38.o.) az egyik fő iránynak tartja a hazai regionális hálózat, a közösségi mentálhigiéne ökológiai szemléletének megfelelően, kiépítését, helyben segíteni, kialakítani az önkormányzati támogatású integráló ellátást. A lokális önkéntesség fontossága elsődleges funkciót tölt be.

A csoportos foglalkozásokat, és a csoportos foglalkozások előnyét Yalom [4] tételekben fogalmazta meg, amelyek közül a pedagógiában több is fellelhető és alkalmazható (főleg a „nézői terápia”). A csoportos foglalkozások tényezőiként a következő elemeket sorolja fel a hatékonyság növelése érdekében:

- csoporttagság (univerzalitás, problémahasonlóság)
- érzelmi támogatás (akceptálás, kohézió, reménykeltés)
- mások segítése (altruizmus)
- önismeret (önfeltárás és erős személyes érzelmek)
- levezetés (katarzis, erős érzelmek átélése)
- visszajelzés (konfrontáció, interakció)
- rálátás (a zavar mechanizmusának tudatosítása)
- korrekciós érzelmi megtapasztalás (csoport, mint „család”)
- az új viselkedési forma be/gyakorlása (imitálás)
- előnézet (bomlasztó mechanizmusok megértése)
- új információk és szociális készségek elsajátítása (mások viselkedésének és élményének megfigyelése alapján történő tanulás, „nézői terápia”).

Definiálnunk kell a *közösségi szolgálat* fogalmához szorosan kapcsolódó *önkéntesség* fogalmát is. 2001-ben az ENSZ, az Önkéntesek Nemzetközi Éve alkalmából kibocsátott egy dekrétumot mely az önkéntesség jellemzőit és kritériumait a következőkben határozza meg:

- Önkéntesnek tekinthető az a személy, aki a nem kötelezően elvégzendő munkát, önszántából, szabad akaratából, valamiféle belső indíttatásból végzi.
- Az önkéntes munkát az egyén elsősorban nem az anyagi ellenszolgáltatásért és nem a pénzszerzés lehetőségének reményében végzi.
- Elsősorban más személy, csoport, vagy a társadalom hasznát, a közjót szolgálja.
- Az önkéntesség lehet belső (szubjektív, értékorientált) és/vagy külső (instrumentális, de nem közvetlenül anyagi) motivációjú egyaránt. [5]

Az önkéntességnek két típusát különböztethetjük meg; a *hagyományos* és az *új típusú önkéntességet*. A hagyományos-, régi-, klasszikus típusú csoport általában szervezeti tagsággal jár, altruista indíttatású, erős vallásos háttér jellemzi. Az új típusú önkéntesség, tudatos választással jár, individuálisabb, értékrend szempontjából megosztott, ellentmondásos, és inkább a fiatalokra jellemző [6]

Különbséget kell tennünk a „service-learning” és a „community-service” kifejezés között, melyhez a következő ábra nyújt segítséget. [8]

1. ábra: A „service-learning” fogalom meghatározásának ábrája [7]



A „service-learning” egy olyan újfajta tanítási módszer, mely kombinálja az önkéntes szolgálatot a tanulással. Nem csak a szociális szakmák profitálhatnak ebből a tanítási módszerből, hanem egyéb diszciplínák is. A „service-learning”-gel ellentétben a „community-service” magát a szolgáltatásnyújtást állítja a középpontba, valamint azt, hogy a szolgáltatás hasznára váljon azok számára, akiknek ezt nyújtják. A tanulónak pozitív élményt jelent az, ha rádöbben arra, hogy az általa végzett tevékenység pozitív irányú változást hoz a szolgáltatást igénybe vevő életében. A „community-service” és az önkéntes programok ezen elv szerint működnek, önzetlen és jótékony indíttatásúak. [7]

Szlovákiában az önkéntes aktivitásokat a kerületi központok összesítik, valamint országos szinten az Önkéntes Központok és Szervezetek Platformja (Platforma dobrovoľníckych centier a organizácií). A önkéntesség jelentősége nemzetközi szinten is fontos. Egyik ilyen lehetőség, amivel élni lehet, az Európai Szolidaritási Közösség (Európsky zbor solidarity) által kínált lehetőség. Fiatalokat szólít meg 30 éves korig. Nem véletlen a fiatal korosztály aktivizálása ezen a területen, mivel személyiségformáló időszak és a tapasztalatszerzésre alkalmas lehetőség.

Az egyik kutatás (IVO<sup>4</sup>), amely 2003-ban valósult meg, a következő eredményeket kapta: Szlovákiában a legtöbb önkéntes az egyház és vallási területen (13%), utána következik a helyi fejlesztés (12%), a sport és üdülés (9%), az iskola, oktatás, kutatás (9%), a kultúra és művészet (7%), a szociális szolgáltatások a rászorultaknak (7%), a környezetvédelem (7%) és végül az egészségünk (7%) területén volt. Az Eurobarometer (2006) kutatása azt jelezte, hogy Szlovákiában legtöbben a sport területén tevékenykedtek (13%). A Focus Ügynökség 2004-es kutatása kimutatta, hogy 43% önkéntes a civil szervezeteknél dolgozott, 37% a településen fejtette ki tevékenységét, majd 33% az egyház és egyházi szervezeteknél. Az önkéntes tevékenység gyakoriságánál a nem rendszeres, sporadikus aktivitások voltak előtérben az önkénteseknél, majd a többiek rendszeresebben, vagyis min. egyszer egy hónapban önkénteskedtek. Volt olyan kutatás is, amely az önkéntesek korösszetételét figyelte (UIPS, 2005). A 15 – 26 év közötti tanuló fiatalság közül az előző egy évben majd a fele (47,8%) aktív volt az önkéntesség területén. A fő területek a sport/szórakozás (20,2%), gyermekekkel és fiatalokkal való foglalkozás (19,5%), környezetvédelem/állatok (12,2%) és a művelődési, zenei, kulturális akciók (10,3%) voltak. Az önkéntességnél a legfontosabb tömörítő erőt az együttműködésre a kor határozza meg. Legtöbben a 23 – 26 év között aktivizálódtak (62,1%), utána a vallás és a lakhely volt a meghatározó a közös aktivitásoknál. [9]

<sup>4</sup> IVO – Inštitút verejných otázkov n.f., Bratislava

Kétfajta önkéntes csoportot különböztetünk meg [3]:

- *Rövidtávú önkéntesség*: konkrét céllal, rövid időtartamra, gyakran ad hoc, krízishelyzet kialakulásánál.
- *Hosszútávú önkéntesség*: a személy az életvitelét összeegyezteti az önkéntes munkával, amit saját életének részévé tesz. Képes akármilyen munkát elvégezni, mindezt akkor is, ha személyes motiváció és nyereség ebből nincs, azonban a szervezet sikeressége fontos számára.

A társadalomban az önkéntesség formális és nemformális fajtái is jelen vannak. A fejlett társadalom állampolgárai kiegészítik egymást, rokoni, szomszédi alapon. Ez a hagyományos értelmezés, és szinte nem is tulajdonítunk neki jelentőséget, mert az életünk részévé válik. Ha mindez tudatosodik, szerveződik és formális keretet kap, pl. egy polgári társulás megalapításával, konkrét célkitűzéssel és módszeres segítségnyújtással, az önkéntes munka itt már a társadalom ellátó rendszerét gazdagítja. Szlovákiában e két forma gyakran helyettesíti egymást és az *önsegélyezés az önkéntességgel* felcserélődik, nem differenciálódik. Az önkéntességgel foglalkozó szervezetek az önként dolgozók munkáját irányítják, koordinálják. Többségében nonprofit szervezetek, amelyek a kisebbségi jogérvényesítéssel, az egyéni szükségletek ellátásával foglalkoznak. Rugalmasan reagálnak a történésekre, ezért gyakran a változásokat ösztönzik, ezeket megvalósítják és kivitelezik. Tošner – Sozanská [9] szerint az önkéntes az a személy, aki anyagi juttatás nélkül idejét, energiáját, tudását és készségét a többi ember és a társadalom javára fejti ki. Ez a tudatos és szervezett önkéntesség, ami megkülönbözteti az önsegítéstől.

### **Az önkéntesség módszertana**

Ha az önkéntességet szervezeten értékeljük, akkor az első feladat, hogy a szervezet mennyire és hogyan készült fel a fogadásukra. Ugyanis, a meghívásukat megelőzi a kiválasztásuk, felkészítésük, a szupervízió és az értékelésük. Az önkéntesség professzionalizálódása alatt azt értjük, hogy van egy koordinátor, aki az önkéntesek munkáját irányítja, segíti és felügyeli. A professzionális segítőnek képesítése van, gyakorlata és teljesíti azokat a formális követelményeket, amelyeket az adott szervezet előír. Az önkéntes elsősorban segítője az adott helyzetnek, azonban vezetésre, irányításra van szüksége, ha állandósítani akarjuk. Az önkéntesek motivációja, elköteleződése a legerősebb hozadék a munkafolyamatban, ehhez gyakori és rendszeres pozitív visszajelzésekre van szükségük. A fogadó szervezet tudatosítja, hogy az önkéntes egy elvárással, javaslattal jelentkezik az adott pozícióra, amit teljes mértékben akceptál, megbeszél, pontosít vele. A jól elkészített **önkéntességi program** növeli a hatékonyságot, és a szervezet presztízsét is. Az önkéntességgel szemben azokban a szervezetekben, amelyek nem az önkéntességre épülnek, ellenállás is tapasztalható, pl. iskolákban, kórházakban. Az önkéntességet általában a megkötések nem érintik, mégis megemlítenénk egyet. Az önkéntes munka nem helyettesítheti a szakmai munkát, illetve olyan munkaterületet, amelyet senki sem akar végezni. [10] Látjuk, többtényezős állapotfelmérés és felismerés kell ahhoz, hogy reálisan elemezni tudjuk, hogyan emelhetjük be az önkéntesség edukációs elemeit a felsőoktatási képzésbe, esetünkben a pedagógusok pregraduális képzésébe. Feladatunk, elsajátítani azokat az ismereteket, amelyek segítenek az ok okozati feltárásban, ami nagyon fontos, mivel a segítő szakmákban nem szabad a tünet alapján ítélni. Feladatunk megismerni az alapfogalmakkal, a tényezők harmonikus és diszharmonikus működésével, ezek értelmezésével, valamint a terhelhetőség lelki tényezőivel.

### **Szupervízió és értékelés**

Az önkéntesek szupervíziója alatt a szupervízor kommunikációját értjük az egyénnel vagy csoporttal olyan helyen, amely biztonságos. Lehetővé teszi az önkéntesnek feltenni kérdéseit,

érzéseit, benyomását megosztani, hogy a tevékenységét hatékonyan láthassa el. A folyamatos szupervízió biztonságot nyújt az önkéntes számára. Az önkéntesek értékelése összefügg a szervezet értékelésével. Ennek alapján értékelheti őket a nyilvánosság, a sajtó, a szponzorok és lehetőséget adnak arra, hogy az önkéntesség jelentőségét, konkrét segítségnyújtását propagálják. Az önkéntes munkája jegyezve van, így a ledolgozott órák száma, valamint a szervezet számára kifejtett munkája. Ennek dokumentálása bekerül az önkéntes portfóliójába, ami segítheti a munkaerőpiacon is. Az önkéntes szervezetek központjai az önkénteseket felkészíthetik általánosan, és arra a speciális munkaterületre is, ahol szükség van rájuk. Az önkéntesség problémakörével módszeresebben és nagyobb hangsúllyal kéne foglalkozni, így a középiskolákban és a felsőoktatási intézményekben is. [10]

Magyarországon az oktatáspolitikai 2011-ben bevezette az *iskolai közösségi szolgálatot*, mely az érettségi megszerzésének feltételévé vált. Az iskolai közösségi szolgálat célja a hagyományos típusú önkéntesség motivációinak erősítése a fiatalok értékrendszerében. A Nemzeti Köznevelési törvény definíciója szerint, a „*közösségi szolgálat: szociális, környezetvédelmi, a tanuló helyi közösségének javát szolgáló, szervezett keretek között folytatott, anyagi érdektől független, egyéni vagy csoportos tevékenység és annak pedagógiai feldolgozása*” (kozossegi.ofi.hu). 50 óra közösségi munka kell az érettségihez. A szolgálat azoknak a nappali tagozatos diákoknak kötelező, akik 2016. január 1. után érettségiznek. Az eddigi tapasztalatok pozitívak, a diákok sok esetben megható élményekkel gazdagodnak.

Szlovákiában központosított és szervezett formában még nem valósult meg az önkéntesség, habár a törvényt a parlament 2011-ben elfogadta. Módszertani leírások és iskolák, amelyek ezt felvállalják, már vannak<sup>5</sup>. 2018-ban az Oktatásügyi Minisztérium jóváhagyta minden iskolatípusra az önkéntesség koncepcióját [16] A koncepció meghatározza az önkéntesség alapvető céljait, elveket fogalmaz meg, majd a megvalósításhoz az utasításokat. Alapvető küldetése az önkéntesség elvének elfogadása, mint a természetes életforma és közösségi lét részét. Követi azt a lehetőséget, hogy az iskola élete és a valós élet átfedései létrejöhessenek, vagyis bevinni az életet az iskolába. A tavalyi évben Az önkéntesség hetét hirdették meg, mint országos kampányt. A diákok az **iskolákban leggyakrabban a pedagógusoktól hallanak az önkéntességről, általában a Társadalomismeret vagy Polgári nevelés órákon. Ahol tapasztalatot szereznek még, az a konkrét önkéntes munka végzése, vagy az önkéntes aktivistákkal való beszélgetés. Mind ez attól függ, hogy az iskolavezetés mennyire nyitott aktivitást kifejezni, szervezni, megvalósítani ezen a területen. Szignifikáns különbséget találtak az önkéntesség javára az egyházi iskolákban, és a legnagyobb ellenállást/közömbösséget a szakközépiskolákban mérték. [9] A leggyakoribb formája az önkéntességnek a gyűjtés szervezése, amely az egyszeri támogatásnak felel meg. Az alsó tagozaton, a felmérés alapján, az önkéntességgel az iskolák csupán egyharmada foglalkozik.** Ismert tény, hogy a személyiség alapjai az első 6-8 évben alakulnak, szükség szerű lenne, ha már ebben az időszakban a segíteni a másoknak, egymás javára való gondolkodás eszméje bekerülne a pedagógiai programba, és a tanulók aktív részesei lennének.

### **Önkéntesség edukációja a felsőoktatásban**

A felsőoktatási intézmények képzési rendje a kötelező, a kötelezően választható és a választható tárgyakból áll össze. Az utóbbi két sávnál az intézménynek nagyobb tere van meghatározni azokat a képzési tárgyakat, amelyeket prioritizál. Ahogy írtuk, a pedagógia segítő szakma, így már a kötelező sávban szereplő tárgyaknál, minimum az adott tárgyak keretein belül

---

<sup>5</sup> Zákon č. 406/2011 Z. z. o dobrovoľníctve upravuje právne postavenie dobrovoľníka a právne vzťahy pri poskytovaní služieb, činností a iných výkonov dobrovoľníkom./www.minedu.sk: Koncepcie výchovy a vzdelávania detí a mládeže k dobrovoľníctvu (ďalej len Koncepcia) z roku 2018



ott van a lehetőség, amivel az oktató élni tud. Például a társadalomlélektan órán találkozunk a marginalizált csoportokkal és felvázolhatjuk nemcsak a lemorzsolódás mutatóit, hanem a felzárkóztatás lehetőségeit is. A kisebbségpedagógiában, avagy az inkulturális nevelés keretén belül a halmozottan hátrányos helyzetűek lehetősége a felzárkóztatáshoz a tanodák. A nevelésszociológia és a nevelésemélet foglalkozik a szabadidő hasznos eltöltésével, amelynek a lehetőségei az önkéntesség szempontjából a formális, nemformális és az informális térben is megtalálhatóak. Az önkéntesség napjai (Víz Napja, Föld Napja, ...), az önkéntesség hete (Lelkiegészség Hete, ...), az idősek köszöntése, a park „örökbefogadása” lakóhelyünkön, ez mind-mind nyitott lehetőség. A pedagógiai gyakorlat is bővíthet nemcsak a szakpedagógiai követelményei alapján, hanem a nemformális lehetőségekkel (nyári tábor, szabadidős foglalkozások stb.). Mindezzel a fiatalokat meg kell ismertetni, fel kell hívni rá a figyelmet és lehetőséget nyújtani a megvalósításhoz, pl. a pedagógiai gyakorlatokon önkéntes terepmunka keretén belül.

Általában már az akkreditáció tartalmazza a leendő pedagógusok tréning alapú felkészítését. Ezt részletesebben kifejtenénk, mivel az életképességhez a kognitív terület fejlesztése nem elég, ehhez az érzelmi és a szociális készségek fejlesztését is biztosítani kell. Az élménytanulás, a tréning módszerek lehetőséget adnak az egyénnek „kipróbálni” azokat a szerepeket, amire szüksége van. A visszajelzések az adott közegben szükségesek, és gyakran ráirányíthatják a figyelmet olyan látens problémákra is, amelyek addig nem manifesztálódtak. A csoportos foglalkozás lehetőséget ad a pozitív visszajelzésre, a kölcsönös korrekcióra. Azoknál, akik izolációt élnek meg, még nagyobb az esély az elmagányosodásra és így még jobban marginalizálódhatnak. Sok problémával találkoznak a környezetükben, amelyeket támogatás nélkül nem képesek kezelni. A problémamegoldás tudatos elsajátítása, a konfliktuskezelés alternatív módozatainak alkalmazása, segíti őket. Az élménytanulás eszközei megszólítanak minden egyént, korosztályt. A tréning célja átadni azokat a szociális készségeket, kialakítani azt a szociális kompetenciát, amelyre szüksége van a segítőnek és az önkéntesség hitelességét biztosítja. A tréning cselekvésorientált jellegű módszer, ami a résztvevők tudatos, önként vállalt hatékony együttműködésén alapul, amely révén a résztvevők képessé válnak a hatékony csoportmunkára. A tréning módszere tartós és könnyen előhívható tudást nyújt és többféle szempont alapján csoportosíthatjuk: hely szerint (indoor, outdoor) és módszertan szerint (csapatépítő, személyiségfejlesztő, képességfejlesztő, szervezetfejlesztő, kommunikációs stb.), esetünkben a kompetenciafejlesztés a központi tematika. A sikeres csoportmunka a résztvevőknek speciális ismereteket, jártasságokat és készségeket nyújt. A résztvevők képesek csoportban dolgozni, együttműködni, kompromisszumot kötni, problémamegoldás eszközeit használni, konfliktust kezelni, hatékonyan kommunikálni, alkalmazkodni a csoportdinamikai szabályokhoz (a tréningcsoporton belül mindenki egyenlő). A tréner a csoport egyenjogú tagja, aki segíti a csoporttagok fejlődését. A tréningeken meghatározó szerepe van a szakképzettségének, felkészültségének, egyben módszertani segítő, tanácsadó, aki kérdező magatartásával moderálja, irányítja a tréning folyamatát (*egyben az önkéntesség koordinátora, a csoport szupervízora is*). A tréning elején mindig van egy *bemutató kör*, a bemutató kör is oldja a kezdeti feszültséget, ami az új helyzet miatt felmerülhet. A résztvevők megismerkednek azzal, hogy miért vannak itt, mi lesz a tréning célja, milyen elvárások vannak mind a tréner, mind a résztvevők felől (gyakori konfliktust szokott eredményezni a dohányzás, a mobiltelefon - használat és a késés), ezért fontos a szabályok meghatározása. A bemelegítő szakasz után megtörténhet a *téma bevezetése*, az elmélet és gyakorlat átadása, majd a *tanultak kipróbálása*. A produkció szakaszában a csoport már jól működik, sok jó ötlettel. A tréningeken gyakoriak a játékok, gyakorlatok. Sok felnőtt nem szeret/akar játszani, úgy tartja, hogy játszani csak a gyermekeknek „szabad”. A gyakorlatokból nagyon sok mindent tanulhatunk, a mindennapi eseményeket szimulálhatjuk, illetve különböző képességeinket fejlesztik, mint a krea-

tivitást, memóriát, kommunikációt, kapcsolatteremtést, csoportmunkát stb. A tréning önkéntes alapon zajlik, így a gyakorlatok is önkéntesek, de szerencsés, ha mindenki részt vesz benne, mert akkor tapasztalja meg a saját élményét, amelyről utána beszélgetés, véleménycseré folyik. A gyakorlatoknál a tréner mindig megfogalmazza, hogy a gyakorlatot miért végezte el a csoport. Az élménytanulás, a tréningmódszerek lehetőséget adnak az egyénnek „kipróbálni” azokat a szerepeket, amire szüksége van. A visszajelzések az adott közegben szükségesek, és személyiség-megerősítő szerepe van. A csoportos foglalkozás lehetőséget ad a pozitív visszajelzésre, a kölcsönös korrekcióra. Sok problémával találkozunk a környezetükben, amelyeket támogatás nélkül nem képesek kezelni. Ebben az önismeret, az önreflexió segít, ha célirányos fejlesztés történik. Az élménytanulás eszközei megszólítanak minden egyént, korosztályt. A tréning célja átadni azokat a szociális készségeket, kialakítani azt a szociális kompetenciát, amelyre szüksége van a segítőnek és az önkéntesség hitelességét biztosítja.

A tréning a *szerepjátékokat* önálló módszertanként alkalmazza, saját célokkal. A szerep és a szerepjátékok felhasználása széleskörű. A szociális szerepek játszása rituálissá is válhat, különböző funkciókkal. Ezeken keresztül fejezzük ki az akceptálását, elutasítását, és így igazoljuk vissza az egyén létezését. Az életképességhez a kognitív terület fejlesztése nem elég, ehhez az érzelmi és a szociális készségek fejlesztését is biztosítani kell. Az élménytanulás, a tréningmódszerek lehetőséget adnak az egyénnek „kipróbálni” azokat a szerepeket, amire szüksége van. A visszajelzések az adott közegben szükségesek, és gyakran ráirányíthatják a figyelmet olyan látens problémákra is, amelyek addig nem manifesztálódtak. A csoportos foglalkozás lehetőséget ad a pozitív visszajelzésre, a kölcsönös korrekcióra. Azoknál, akik izolációt élnek meg, még nagyobb az esély az elmagányosodásra és így még jobban marginalizálódhatnak. Sok problémával találkozunk a környezetükben, amelyeket támogatás nélkül nem képesek kezelni. A problémamegoldás tudatos elsajátítása, a konfliktuskezelés alternatív módozatainak alkalmazása, segítik őket. A munkakeresés is igényesebb a mai munkaerőpiac ismeretében, és ezen a területen is támogatás kell. Tudatos és megfontolt pályaválasztás segíti a szakmai előkészületet. A fiatalok egyik marginális lételeme a párválasztás, a leendő családalapítás is. Ebben az önismeret, az önreflexió segít, ha célirányos fejlesztés történik. Az élménytanulás eszközei megszólítanak minden egyént, korosztályt. A tréning célja átadni azokat a szociális készségeket, kialakítani azt a szociális kompetenciát, amelyre szüksége van a segítőnek és a tanácsadás hitelességét biztosítja. [12]

A tréning a *szerepjátékokat* önálló módszertanként alkalmazza, saját célokkal. A szerep és a szerepjátékok felhasználása széleskörű. A szociális szerepek játszása rituálissá is válhat, különböző funkciókkal. Ezeken keresztül fejezzük ki az akceptálását, elutasítását, és így igazoljuk vissza az egyén létezését. Eric Berne [13] a tranzakció analízis hármas tagolású, az emberi viselkedésre fókuszáló elmélete azon alapul, hogy szülői-, felnőtt- és gyermek-ént (egogram) különíti el a személyiségben, amely interakcióban sajátos megjelenítést kap. Erősítheti egymást, ütköztethet, vagy behódolóvá tesz. A *szülő-én* olyan válaszokat ad, amelyeket szüleinktől vagy más tekintélyszemélyektől hallottunk a szocializáció folyamán. Ha egy vezetőnek erős a szülő-énje, lehet diktátor, de lehet gondoskodó tyúkanyó is. A *felnőtt-én* egy precízen működő információ feldolgozó. A tényeket figyeli és a logikus következtetéseket leszűrve, összegezve indulatok nélkül, józanul dönt. *Gyermek-énünk* kíváncsi, rengeteg eredeti ötlete van, igényli a dicséretet, de hárítja a felelősséget, mentegetőzik és sértődékeny. A gyermek-énen belül megkülönböztetünk alkalmazkodó, dacos, szabad és lázadó én-állapotokat. *Tranzakciónak* a szerző a kommunikáció egységeit nevezi. Minden tranzakció egy ingerből és egy válaszból áll. A tranzakciók bizonyos válfajai a *játszmák*, amelyek rejtett tranzakciók sorozata, amelyeknek jól meghatározható, előre látható kimenetele van. Ha például az egyik ember felnőtt-énje kivetíti a horgot a másik fél gyerek-énjére, és az abból a gyermek-én állapotból válaszol (kiegészítő tranzakció), jó esély van a játszma kialakulására. Tapasztalat-

lan szakembereknél gyakran előfordul, hogy későn veszik észre, hogy felelősséget vállalnak a másik fél sikeréért, és álmatlan éjszakáik vannak ezért. A segítő szakmában gyakori az átvállalás, amit tudatosítani kell! Ebben a segítő szakmánál a szupervízió hatékony, amely célja a segítő szakmában dolgozók mentális védelme és szakmai kompetenciájuk fejlesztése, vagy a szupervízió alapú coaching (professzionális, megoldás orientált tanácsadási módszer). A közösségi szolgálat legfőbb célja a fiatalok személyiségének fejlesztését. Olyan segítő magatartás és szociális érzékenység kialakítása a fő cél, melyhez saját élményeik és tapasztalataik által jutnak el. Ezen kompetenciák értékrendszerükbe való beépülése során olyan attitűd átalakulás következhet be, amely hozzájárul az aktívabb állampolgári lét kialakulásához, valamint egy szociabilisebb, empatikusabb magatartás kialakulásához.

Mindez, amivel foglalkoztunk, látjuk, hogy nemcsak a leendő önkéntes profiljának érzékenyítése, hanem a pedagógus személyiségének felvértezése az adott kompetenciákkal, amelyek szükségesek a ma valóságában. Épp ezért kijelenthetjük, hogy a pedagógusképzésbe az önkéntesség evalvációja nem egy többlettel jár, hanem szakmai és társadalmi szükséglet is.

## ÖSSZEGZÉS

Az önkéntesség a segítő szakmákban főleg, de társadalmi szinten is, fontos terület. A felsőfokú intézményekben módszeresen odafigyelni és átadni azokat a készségeket, informálni azokról a lehetőségekről a diákokat, szinte kötelességünk. A pedagógus találkozik a mássággal, a szociális hátrányossággal, a sajátos nevelési szükséglettel, és ebben az esetben nyitottnak kell lennie a formális és a nemformális segítségnyújtásra.

## SZAKIRODALOM

- [1] ROGERS, J. C. *Valakivé válni – a személyiség születés.* Budapest: Edge 2000 Kiadó. 2018. 520 o. ISBN 9789639760486
- [2] BAGDY, E. *Mentálhigiéné elmélet gyakorlat képzés kutatás.* Budapest: Animula. ISBN 9634081711
- [3] SCHAVEL, M. – ČIŠECKÝ, F. 2005. *Sociálna prevencia I.* Trnava: Vydavateľstvo TŠ pre Spoločnosť pre podporu vedy a vzdelávania na FZaSP TU. 2005. 120 s. ISBN 8096895257
- [4] Yalom, I. *A csoportpszichoterápia elmélete és gyakorlata.* Budapest: Animula. 1995. ISBN 963 8611588
- [5] Fényes Hajnalka (2015): Önkéntesség és új típusú önkéntesség a felsőoktatási hallgatók körében. Debreceni Egyetemi Kiadó, Debrecen 194 old
- [6] Fényes Hajnalka – Kiss Gabriella (2011): 2011 – az Önkéntesség Európai Éve. Az önkéntesség társadalmi jelensége és jelentősége Debreceni Szemle I. rész XIX. évfolyam, 4. szám 360-368
- [7] Andrew Furco (1996): Service-learning: A balanced Approach to Experiential Education "Service-Learning: A Balanced Approach to Experiential...<https://digitalcommons.unomaha.edu> ›. 2021.08.17.
- [8] MARKOS, V. EDUCATIO. 2016/3Szakkollégiumok és elitképzés ISSN: 1216–338. Közösségi szolgálat vagy önkéntesség? - Pedagógiai ... <https://folyoiratok.oh.gov.hu> › koz..
- [9] BROZMANNOVÁ GREGOROVÁ, A., MARČEK, E., MRAČKOVÁ, A. *Analýza dobrovoľníctva na Slovensku.* Apríl 2009 PDCS, o.z. \_ PANET
- [10] TOŠNER, J. – SOZANSKÁ, O.2002. *Dobrovoľníci a metodika práce s nimi v organizáciách.* Praha: Portál. 2002. 149 s. ISBN 8071785148
- [11] JANKOVÁ, M. *Výchova a vzdelávanie k dobrovoľníctvu v základných a stredných školách.* Bratislava: Centrum vedecko-technických informácií SR. 2021. ISBN



- [12] STRÉDL, T. *Terápiák és nevelés*. Komárno: Selye János Egyetem. 2017. ISBN9788081222276
- [13] BERNE, E. *Jak si lidé hrají*. Praha: Dialog. 1992. ISBN 808519451X
- [14] MIKULÁŠTÍK, L. *Sociální kompetence*. Bratislava: BVŠP. 2008. ISBN 97880889319004
- [15] ZÁKON z 21. októbra 2011 o dobrovoľníctve a o zmene a doplnení niektorých zákonov: Čl. I. Zákon č. 406/2011 Z. z. o dobrovoľníctve
- [16] Koncepcie výchovy a vzdelávania detí a mládeže k dobrovoľníctvu v roku 2018, Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu SR.

***ISKOLAI INKLÚZIÓ***  
**SZEKCIÓ**

**SEKCIA:**  
***INKLUZÍVNA ŠKOLA***

**Szekcióvezető - Vedúca sekcie:**

**Dr. habil. PaedDr. Melinda Nagy, PhD.**

## THE POTENTIAL OF SPORT FOR INTEGRATION AND INCLUSION

Péterné BLATT<sup>1</sup>

### ABSTRACT

The concept of inclusion has changed in several ways over the past two decades, on the one hand, the range of target groups, individuals and areas has expanded, and on the other hand, it has become a concept that is now understood at a societal level. In the case of inclusion, the focus of inclusion is not on the person or group to be included, but on the receiving environment [46]. This environment is not always successfully created within the walls of the school. In such cases, sports clubs offer an excellent opportunity. "Sport is now much more than a leisure activity: it permeates the economy and society as a whole... it is the perfect educational tool: it teaches social coexistence and the individual to integrate into a group, becoming a useful member of it. Through it, one learns respect for both peers and opponents, respect for rules, solidarity, entrepreneurship and collective discipline" (Szent-Györgyi – quoted in [20: 94]).

### KEYWORDS:

Integration, inclusion, disadvantaged situation, school, sport

### INTRODUCTION

"A society can survive only if a sufficient degree of homogeneity is established among its members; education perpetuates and reinforces this homogeneity by reinforcing in the child from the very beginning all the essential similarities which collectively organised life requires" (Durkheim – quoted in [16:22]).

Education, like other subsystems of society, has four functions: reproduction, adaptation, signalling and integration. The latter can help to transform the social structure and bring about positive social change for marginalised social groups [2]. According to Coleman (1966), disadvantages in school are the result of social, economic and cultural differences of students, i.e. they are closely related to their origin.

Research in recent years has shown that schools alone cannot always compensate for disadvantage. In such cases, sport can be an effective weapon.

### DISADVANTAGED SITUATION

#### Interpretation of the concept

The concept of disadvantage began to emerge and become known in the 1960s, after the abolition of university/college enrolment by origin. The concept itself has never been well understood or scientifically defined [36]. "There are two cases of disadvantage. In one case it is understood as the unequal opportunities in the so-called upward vertical mobility of different strata, groups or individuals in our society. In the other case, it is used to denote a certain state of affairs in order to characterize the position of certain social groups' [26: 18]. Ilona Liskó defines disadvantage as a flexible category that adapts to the economic - social environment and is always present 'here and now' [28]. Nowadays, many disciplines use this term, but for my topic the sociological and

---

<sup>1</sup> Blatt Péterné Barbara, Pécsi Tudományegyetem, Oktatás és Társadalom Neveléstudományi Doktori Iskola, 7622 PÉCS, Vasvári P. U. 4.

pedagogical definitions are relevant.

Sociology understands the concept as social disadvantage. It is interpreted as a trigger by Liskó (1997):

- low levels of parental education
- the number of dependants
- parental deviance
- the broken families
- the precarious existential situation of families
- minority, ethnic situation.

Papp (1997), like Liskó, mentions the following factors as typical manifestations of disadvantage:

- low income
- poor housing conditions
- low educational attainment of parents
- family, or lack of it
- parents unable to provide adequate care for their children
- the socialisation harms of a deviant microenvironment.

These factors form a chain, as one often leads to another. Children from such families are easily marginalized, often forming substitute communities with their own subculture, and are more exposed to certain deviant influences [26]. As can be seen from the list, in addition to economic factors, race and ethnicity can also be a breeding ground for disadvantage. In Hungary this is particularly true for members of the Roma minority.

Réthy and Vámos (2006) take two approaches to the concept of disadvantage:

- socio-economic disadvantage: economic situation is the determining factor
- socio-cultural disadvantage: ethnicity, education, place of residence or living environment are the root causes.

Disadvantage can also be interpreted in terms of social status. In contrast to Lisko, Kolosi (2010) does not take family background as a benchmark, but develops different status dimensions. He mentions three status characteristics that are closely related to social status. These are occupation, education and income.

"An essential element in the definition of deprivation is the residential environment, which can be interpreted in many ways: it can be limited to housing conditions, extended to the village-urban area, or, broadening the definition further, the whole settlement can be considered as a residential environment." [18: 169].

The spatial distribution of disadvantaged and severely disadvantaged pupils is not even. Studies by Tamás Híves (2015) show that these pupils live mainly in deprived and peripheral areas. In these areas, economic indicators are much lower and basic infrastructure provision is weaker. Unemployment, impoverishment and falling property values are much more marked in these areas.

It is important to note, however, that it is not only the child who may be disadvantaged, but also the family, which is disadvantaged if it cannot provide the right socialisation conditions for its members.

### **Disadvantage and school**

The factors contributing to disadvantage mentioned earlier also have an impact on educational attainment. Pedagogy, unlike sociology, considers school performance as a measure of disadvantage. The source of disadvantage at school is the academic gap with respect to one's own abilities. Inequality in schools means that not everyone has access to the education and training that is appropriate to their abilities and talents [5].

In addition to children, educational institutions can also be disadvantaged. Such schools are attended by a large number of disadvantaged children from disadvantaged families. These institutions are usually located in a disadvantaged municipality or part of a municipality [21]. Anna Imre (2002) identifies the reasons for the creation of disadvantaged institutions as being not only geographical location but also staff and material conditions and teaching methods. Ilona Liskó's (2002b) research shows that the education of disadvantaged pupils takes place in less favourable conditions than the average. The data showed that in schools with a large number of disadvantaged pupils, the quality of the physical conditions is below average. Anikó Fehérvári's (2015) research showed that these institutions have more early career teachers, a higher teacher shortage and a higher number of teachers with inadequate qualifications. Mártonfi (2006) introduces the concept of segregation of teachers in his article on the topic, referring to the significantly higher work and psychological burden of teachers working in such institutions. Széll's (2015a) research also shows that segregated schools have a higher turnover of teachers, which hinders the development of a cohesive staff climate, thus hampering the effective pedagogical work and the compensatory power of the school.

Another risk is a lack of attachment to school, as students who are attached to school are mentally healthier, have a more positive self-image and perform better. Factors that influence school attachment include family, student communities, culture and school influences. Among the latter, the size of student groups, the teacher-student relationship and the tolerance and receptiveness of the student community are the most significant [42] Mayer (2016) also lists inappropriate assessment practices and passive teaching methods as risk factors.

In addition to these, there are also factors of a non-economic and non-material nature, such as

- parents' attitudes towards education and school,
- and the family's level of education.

It is the former factor that is perhaps most effectively addressed. However, we must also acknowledge that this is a very difficult task for staff in nurseries and schools. Often the parents themselves come from disadvantaged backgrounds, with poor academic results and many failures at school, which have a very negative impact on their perception of the school and its teachers. Closely related to the literacy level of the family is the level of the language they use [50].

Klaus Mollenhauer (1996) argues that the reasons for school failure are only partly to be found in the school. Another important factor is that children who enter school have different chances of starting the learning process. The reasons for this must be sought in the period before the child starts school. School implies a process of socialisation. However, this process is influenced by many factors. A number of studies have shown that the values that children have acquired in the family and that they have been brought up with strongly influence their performance at school.

Family socialisation is strongly influenced by the early caring relationship between the child and the caregiver. The lack of this relationship has a negative impact on the child's learning abilities, skills, social behaviour, creative activities and language skills.

The number of children in a family and the relationship between parents have a similar effect on school performance. Based on studies by Bronfenbrenner (1965), he concludes that a child's aspiration level is highest in families that are mother-centred [33]. Rosen's research has shown that children at the lower levels of society are more passive, present-focused and family-oriented, with lower motivation to continue their education. In contrast, children in the middle classes are more active, future-oriented and individualistic, with higher intentions to continue their education and better academic performance [33].

The results of international and domestic measurements (PISA, PEARL, TIMMS, National Competency Measurement), which also examine the relationship between family background and student performance, have already shown that the correlation between the two factors is particularly strong in Hungary. Family background is responsible for a quarter of the differences in student performance [4]. Studies by Anikó Fehérvári (2015) have also shown that the vast majority of teachers also blame the family environment, inappropriate lifestyle and lack of family socialisation for school failure. In addition, they attribute a significant role to the lack of good quality nursery education, and only then do they mention school factors. The majority of teachers see little scope for school to compensate for disadvantages brought from home.

In addition to the spatial distribution of disadvantaged families, there are also significant differences between different types of secondary school. The highest number of disadvantaged pupils is found in vocational schools, the lowest in upper secondary schools. Only one out of two disadvantaged children reach upper secondary education, while only one third of pupils with multiple disadvantages do so [19]. According to Liskó's 2001 study, the secondary schools with the highest drop-out rates were those with the most disadvantaged pupils [30].

According to Aranka Varga (2015a), the number of early school leavers can be significantly reduced by creating and maintaining an inclusive school environment.

## **INTEGRATION, INCLUSION**

### **Understanding integration**

"In today's parlance, integrated education refers to a pedagogical approach that involves the combined education and teaching of children with learning difficulties for whatever reason" [1: 191]. "A process that aims to maximise the relationship between disadvantaged and non-disadvantaged learners" (Evens et al. – quoted in [23]).

Children come to school with different needs, interests, motivation and family backgrounds. The values and norms of the school are generally not the same as those of disadvantaged pupils. Thus, if teachers want to do effective and quality work, they need to approach them in different ways and with different methods [44]. All these facts have been recognised by legislators in European societies. In recent decades, it has become increasingly clear that disadvantaged children who are raised and educated in segregation find it very difficult to integrate into society as adults. This recognition has led to the emergence of the concept of children with special educational needs and the growing need for integrated education. Today, disadvantage is a situation that can be changed by shaping the environment, thus enabling the social integration of the persons and groups concerned [1].

### **The legal basis for the practice of integration**

The first of a series of legal instruments to ensure equal opportunities for disadvantaged pupils, the Charter adopted by the UN General Assembly in 1993, states that Member States shall strive to provide children, young people and adults with an equal and integrated education at primary, secondary and tertiary levels. The so-called Salamanca Declaration on Principles, Programmes and Practices for the Education of Pupils with Special Educational Needs was adopted at the 1994 UNESCO Conference. "The Declaration emphasised the importance of education adapted to individual characteristics, meeting individual learning needs and creating equal opportunities" [1: 188]. In 1996, the then fifteen Member States of the European Union established the European Agency for Development in Special Needs Education to coordinate the development of education for pupils with special educational needs [1].

## Integration in Hungarian public education

The first roots of the idea of integration in our country date back to the 18th century. Joseph II's decree of 1782 ordered the merging of schools of different denominations. The second Ratio Educationis, issued in 1806, aimed at common education without religious or national distinction. After the Reunification, the first law on public education in Hungary, the XXXVIII Law of 1868, was drafted. Although it does not specifically mention disadvantaged individuals, it states that 'all children shall be taught in their mother tongue in the folk school' [32: 309].

This positive trend started to decline already at the end of the 19th century [1]. As the mainstream institutions could not cater for pupils with special educational needs, the development of a system of supportive special education institutions began. Article XXX of Law No. 1921 already designated 'remedial-educational' institutions for pupils with physical or mental retardation or mental illness or dull-mindedness [1].

It was only in the late 1980s that segregation started to ease. By that time, citizens and legislators in European societies had become increasingly aware of the positive aspects of integrated education and the damaging effects of the segregating world of special education institutions. In Hungary, the legal basis for the practical implementation of integrated education was first provided by Act LXXIX of 1993 on Public Education, Article 30 (1) of which declares that: 'every child and pupil has the right to receive pedagogical, remedial and conductive educational care appropriate to his or her condition within the framework of special care, starting from the time when his or her entitlement to such care has been established' [51]. It is also important to mention Act XXVI of 1998 on the rights of persons with disabilities and ensuring their equal opportunities [1].

However, several factors are essential for integration to take place. According to Ágnes Lányiné Engelmayer (1990), these are:

- psychologically well-trained teachers who accept that they have to deal with more than just the average "normal" person
- teachers trained in special education for problem children
- positive social opinion
- differentiated assistance adapted to individual learning abilities
- appropriate technical and specialised training tools
- active partnership between children
- a supportive atmosphere
- more flexible assessment, grading and standards than classical pedagogical practice.

## Forms of integration

László Katona (2020) distinguishes the following types of integration:

- local integration: the simplest form of integration, which aims to reduce spatial distance. The most common form of integration is the simplest form of integration. This variant has the potential for integration, for example through the organisation of joint leisure activities, but in its absence it is merely a form of segregation.

- social inclusion: this type of inclusion involves the above-mentioned joint leisure activities. This type of social inclusion is the one described above. This can take two forms:
  - periodically and occasionally: for example, trips, certain school events
  - regularly and continuously: for example, meals, afternoon classes, afternoon leisure activities are always organised together
- Functional inclusion: the highest level of inclusion, where disadvantaged children are developed alongside their peers. This joint development can be achieved:
  - partial integration, where children are only together for certain lessons, and
  - full inclusion, where disadvantaged children spend all their time with their peers.

The author distinguishes two levels of integration. The first is integration, as already discussed, where the school expects the disadvantaged pupil to adapt as much as possible to the school's norms, values and rules. The teacher does not change his or her own teaching methods or pedagogical tools, and it is up to the special needs teacher and the parents to remedy the problems. The second, and most desirable level of co-education is inclusion, where the school itself changes the framework for implementing the curriculum and tries to create conditions to ensure the progress of all pupils.

### **Inclusion**

The concept of inclusion has changed in several ways over the past two decades, on the one hand, the range of target groups, individuals and areas has expanded, and on the other hand, it has become a concept that is now understood at a societal level. In the case of inclusion, the focus of inclusion is not on the person or group to be included, but on the receiving environment. It aims to make the environment inclusive through interventions that prevent the exclusion of certain individuals or groups [46]. "Inclusive pedagogy presupposes a system that begins with the recognition of difference between students, which sees the student as an autonomous individual in its complexity" [46: 253]. "The aim of inclusive education and teaching is to enable children with special educational needs to learn in schools that are suitable for inclusion, where the organisational and content framework for implementing co-education is considered, and the conditions are thought through to maximise the progress of all pupils' [1: 197]. Inclusive schools are constantly adapting to their students through the teaching methods they use and the curricular content they deliver, i.e. they are able to innovate continuously. Teachers in inclusive education institutions strive for the individual development of students and the differentiated development of their abilities, emphasising the importance of joint activities and mutual communication [46]. In the opinion of Aranka Varga (2015b), "the inclusive institutional approach, which can be seen in the attitudes of teachers, is the cornerstone of inclusiveness" [47: 80].

### **SPORT AS A POTENTIAL FOR INTEGRATION AND INCLUSION**

School alone cannot compensate for disadvantage, but sport can be an effective weapon. In Germany, an initiative was launched as early as 1972 with the aim of making sport accessible to socially disadvantaged and marginalised groups. It was advocated that sports clubs should focus on overcoming social challenges rather than on performance. If schools, sports clubs and social institutions align their sporting offer with the needs of their social environment, taking into account its problems, sport can be implemented in a socially responsible way. However this can only be achieved if organised physical activity is available to all [7].



Bailey's (2005) research in the UK shows that sport offers the opportunity to build wider networks of friendships by increasing the number of friendships and to reduce social isolation by developing social capital.

"Through its socialising and value-communicating effects, its power to shape healthy lifestyles and its integrating mechanisms, physical education at school can play an important role in the lives of young people with integration problems, disadvantaged groups and those who may be prone to deviant behaviour. It is often the first link that binds these children to school, providing them with a sense of achievement' [15: 55]. Belonging to a sports club is an excellent opportunity to meet people of other ethnic or national backgrounds and to develop friendships. Athletes who train in a club can integrate linguistically more easily than recreational athletes or their non-athletic counterparts [17]. The German Olympic Sports Association claims that organised sport promotes intercultural understanding and makes a positive contribution to democratic and tolerant coexistence [9]. Náadori (2009) cites sport as an effective weapon for preventing social exclusion, counteracting school failure and integrating disadvantaged people. The Annex on Sport to the Amsterdam Treaty of October 1997 also stresses its importance in reducing cultural and ethnic disparities. Tonts (2005), drawing on the results of his research in Australia, stresses the potential of sport to provide a bridge between different groups and social networks. It is an excellent form of social interaction not only for athletes but also for spectators and non-sporting participants, and can thus be seen as a hub for local and regional communities.

Pühse et al (2011) define sport as a "social marketplace" where children can meet peers and build relationships. Membership of a sports club increases the chances of social contact and the bonds that develop between members, thus promoting integration [9]. Research by Slutzky and Simpkins (2009) has shown that sport is particularly beneficial for children who are difficult to accept by their peers, as students tend to value success in sport. Young people with low social status tend to have lower self-esteem and often do not perform well in group-oriented activities. The author's research shows that the more time children spend in team sports, the better they feel about themselves during the sporting activity and the more positive their self-esteem becomes. Time spent in team sports can therefore contribute positively to a positive change in their self-esteem and perception.

Stephoe and colleagues (1997) found a significant positive correlation between regular physical activity and the level of social support, i.e. more physically active individuals have higher social support. Studies by Klenk and colleagues (2019) among children with disabilities have shown that sport also contributes positively to their social acceptance. Physical activity strengthens their social bonds, makes it easier for them to adopt community rules and improves their positive self-image. Sport also helps children to integrate into the social system. Through sport, they can experience social expectations, which helps them to assert themselves in adulthood and find ways to become useful members of society. It is an opportunity for socially marginalised groups to break out of society, as it creates a kind of equal opportunities for them [12].

Biróné et al. (2011) have compiled a bundle of factors that contribute to the community-building of sport, which are:

- common objectives
- the shared experience of doing the activity
- good performance
- recognition of achievement, community status
- being bound by the rules
- togetherness and interdependence within the team

- shared experiences related to sport but beyond training
- upholding traditions

Meeting the same people regularly is an excellent way to build and maintain relationships. Sport can therefore facilitate regular social contact and thus contribute to the social integration of the individual [6]. From the point of view of social integration, sports clubs have a monitoring and support function. Individuals who belong to formal and informal groups have higher mental health indices. They suggest that those who play sports with others have more positive psychological indicators, while this is less the case for individual sports [49].

The integration potential of sport is an opportunity in itself. It is not the sport itself that brings people together, but rather the way it is organised and the values it represents that have the potential for integration [35]. Nor is it uncommon for sport to promote segregation rather than integration, in other words exclusion of some - for example, when an immigrant player is met with reservations, prejudice and rejection from the rest of the team. Therefore, integration goals should be deliberately targeted. Favourable conditions are needed to support and promote effective integration [9]. "The promotion of intercultural coexistence through physical education and sport presupposes highly personality- dependent, social, professional and didactic competences. A mindset oriented towards the promotion of equal opportunities, the reduction of discrimination and the further development of social justice is a particular requirement of this educational environment" [14: 88]. Sport is a magic bullet that can be a natural tool for reducing tensions between different nations. Sport can easily form a bridge for tolerance, respect and trust [35].

## SUMMARY

In summary, "sport integration is a tool for social inclusion that is an accepted and popular activity among young people of Roma origin and disadvantaged groups. The use of sport is of crucial importance for inclusion" [12: 138].

However, research by Sacker and Cable (2005) found that, despite the long-term positive effects of sport on disadvantaged young people, it does not compensate for adverse life circumstances. Herzog and colleagues (2009) point out that if there are specific national or ethnic criteria for belonging to a sports club, a sporting space can be created that can have a socially destabilising effect.

## REFERENCES

- [1] ANTALÓCZY, P. A hátrányos helyzetű tanulók integrációja a magyar közoktatásban. In CSERTI CSAPÓ, T. (Eds.) *III. Romológus Konferencia – Konferenciakötet*. Pécs: Pécsi Tudományegyetem BTK NTI Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, 2014. 179-216 p. ISBN 978-963-642-734-4
- [2] BACSKAI, K. *Iskolák a társadalom peremén*. Szeged: Belvedere, 2015. ISBN 978-615-5372-37-7
- [3] BAILEY, R. Evaluating the relationship between physical education, sport and social inclusion. *Educational Review*, 57(1), 2005. 74-90 p.
- [4] BALÁZSI, I., HORVÁTH, Zs. A közoktatás minősége és eredményessége. In BALÁZS, É., KOCSIS, M., VÁGÓ, I. (Eds.) *Jelentés a magyar közoktatásról 2010*. Budapest: Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet, 2011. 325-362 p. ISSN 1219-8692
- [5] BALOGH, L. *Pedagógiai pszichológia az iskolai gyakorlatban*. Budapest: Urbis

- Könyvkiadó, 2006. ISBN 978-963-929-194-3
- [6] BECKER, S., HÄRING, A. Soziale Integration durch Sport? – Eine empirische Analyse zum Zusammenhang von Sport und sozialer Integration. *Sportwiss*, 42, 2012. 261-270 p.
- [7] BECKER, B., BINDEL, T., HEINISCH, S. Sport in sozialer Verantwortung – Bedeutung und Rolle der Sportpädagogik. *German Journal of Exercise and Sport Research*, 48, 2018. 110–119 p.
- [8] BIRÓNÉ NAGY, E., BOGNÁR, J., FARKAS, J., GOMBOCZ, J., HAMAR, P., KOVÁCS, A. T., MÉSZÁROS, J., OZSVÁTH, K., RÉTSÁGI, E., RIGLER, E., SALVARA, I. M., SZABÓ, B., TIHANYINÉ HŐS, Á., VINÁNÉ KOKOVAY, Á., *Sportpedagógia – Kézikönyv a testnevelés és a sport pedagógiai kérdéseinek tanulmányozásához*. 2011.  
[http://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop425/0025\\_Birone\\_Nagy\\_Edit-Sportpedagogia/adatok.html](http://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop425/0025_Birone_Nagy_Edit-Sportpedagogia/adatok.html), Accessed: 06.11.2015. ISBN 978-963-642-445-9
- [9] BURMANN, U. The Capacity of Organised Sport for the Integration of Migrants in Germany. In LIDOR, R., SCHNEIDER, K-H., KOENEN, K. *Proceedings – Sport as a Mediator between Cultures*. Berlin: International Council of Sport Science and Physical Education, 2011. 35-50 p. ISBN 978-3-9811179-4-3
- [10] COLEMAN, J. S., CAMBELL, E. Q., HOBSON, C. J., McPARTLAND, J., MOOD, A. M., WEINFELD, F. D., YORK, R. L. *Equality of educational opportunity*. Washington: US Government Printing Office, 1966. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED012275.pdf>  
Accessed: 18.10.2020.
- [11] EXPANZIÓ Kft. *Az elmúlt húsz évben a felzárkóztatás terén megvalósult hazai tevékenységek elemzése*. Budapest: Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, 2015.
- [12] FARAGÓ, B., DIÓS, K. Sporttal az integrációért. In CSERTI CSAPÓ, T. (Eds.) *III. Romológus Konferencia – Konferenciakötet*. Pécs: Pécsi Tudományegyetem BTK NTI Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, 2014. 137-153 p. ISBN 978-963-642-734-4
- [13] FEHÉRVÁRI, A. A hátrányos helyzetű tanulók oktatásának változásai, 2006-2014. In FEHÉRVÁRI, A., TOMASZ, G. (Eds.): *Kudarcok és megoldások – Iskolai hátrányok, lemorzsolódás, problémakezelés*. Budapest: Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, 2015. 31-52 p. ISBN 978-963-682-862-2
- [14] GIEß-STÜBER, P., BARRIO MARIO, R. LEY, C. Physical Education and Sports as Tools to Promote Intercultural Living Together Processes: Conceptual Basics and a Drafted Approach for a Transnational Research Programme. In LIDOR, R., SCHNEIDER, K.-H., KOENEN, K. *Proceedings – Sport as a Mediator between Cultures*. Berlin: International Council of Sport Science and Physical Education, 2011. 81-96 p. ISBN 978-3-9811179-4-3
- [15] H. EKLER, J. A testnevelés tantárgy a közoktatásban. In RÉTSÁGI E., H. EKLER, J., NÁDORI, L., WOTH, P., GÁSPÁR, M., GÁLDI, G., SZEGNERNÉ DANCS, H. *Sportelméleti ismeretek*. Pécs: Pécsi Tudományegyetem, 2011.
- [16] HEGEDÜS T. A. *A nevelővé válás*. Budapest: Tankönyvkiadó, 1988. ISBN: 978-963-18-1353-3
- [17] HERZOG, W., EGGER, K., MAKAROVA, E., NEUENSCHWANDER, M. P., ABÄCHERKI, A. *Sport als Medium der sozialen Integration bei schweizerischen und ausländischen Jugendlichen*. Forschungsbericht 38. Bern: Institut für Erziehungswissenschaft Abteilung Pädagogische Psychologie, 2009. [Sportbericht\\_titel\\_1 \(fhnw.ch\)](http://www.fhnw.ch) Accessed: 14.11.2020.
- [18] HÍVES, T. A hátrányos helyzet az oktatás területi kutatásában. *Educatio*. 15(1), 2006. 169-174 p.
- [19] HÍVES, T. A hátrányos helyzet területi aspektusai In FEHÉRVÁRI, A., TOMASZ, G.

- (Eds.) *Kudarcsok és megoldások – Iskolai hátrányok, lemorzsolódás, problémakezelés.* Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, 2015. 13-30 p. ISBN 978-963-682-862-2
- [20] HORVÁTH, A. A Sport Általi Nevelés multifunkcionális szerepe. *Termékmenedzsment*, 12(2), 2011. 94-100 p.
- [21] ILLYÉS, S. Rendszerfunkciók és hátrányos helyzet In HOFFMANN, R. (Eds.) *Hátrány, kudarc, leszakadás a közoktatásban. Az Országos Köznevelési Tanács az 1999. évről.* Budapest: OM, OKTN, 200. 35-45 p.
- [22] IMRE, A. Az iskolai hátrány összetevői. *Educatio*, 11(1), 2002. 63-72 p.
- [23] KATONA, L. Integrált nevelés. [https://kupdf.net/download/integralt-neveles\\_59f60206e2b6f5ea028f4693\\_pdf](https://kupdf.net/download/integralt-neveles_59f60206e2b6f5ea028f4693_pdf) Accessed: 27.10.2020.
- [24] KLENK, C., ALBRECHT, J., NAGEL, S. Social participation of people with disabilities in organized community sport. *German Journal of Exercise and Sport Research*, 4(49), 2019. 365–380 p.
- [25] KOLOSI, T. A terhes babapiskóta. In ANGELUSZ, R., ÉBER, M. Á., GECSE, O. (Eds.) *Társadalmi rétegződés - olvasókönyv.* ELTE. Társadalmi rétegződés olvasókönyv | Digitális Tankönyvtár (tankonyvtar.hu) 2010. Accessed: 18.11.2020. ISBN 963-389-003-9
- [26] KOZMA, T. *Hátrányos helyzet – Egy oktatásügyi probléma társadalmi vetületei.* Budapest: Tankönyvkiadó, 1975. ISBN 963 17 1304 0
- [27] LÁNYINÉ ENGELMAYER, Á. A fogyatékosok szocializációjának lehetséges útjai. In PÁLHEGYI, F. (Eds.) *A gyógypedagógiai pszichológia elméleti problémái.* Budapest: Tankönyvkiadó, 1990. 146-151 p.
- [28] LISKÓ, I. Hátrányos helyzetű gyerekek a szakképző iskolákban. *Educatio*, 6(1), 1997. <http://epa.oszk.hu/01500/01551/00011/pdf/215.pdf> Accessed: 05.10.2017.
- [29] LISKÓ, I. A hátrányos helyzetű tanulók oktatásának minősége. *Új Pedagógiai Szemle*, 2. 2002a. A hátrányos helyzetű tanulók oktatásának minősége | Pedagógiai Folyóiratok (gov.hu) Accessed: 28.12.2017.
- [30] LISKÓ, I. Cigány tanulók a középfokú oktatásban. *Új Pedagógiai Szemle*, (52)11, 2002b. 157-170 p.
- [31] MÁRTONFI, GY. Adalékok a szegregáció és az iskolai eredményesség összefüggéséhez. *Iskolakultúra*, 16(12), 2006. 28-42 p.
- [32] MÉSZÁROS, I., NÉMETH, A., PUKÁNSZKY, B. *Neveléstörténet.* Budapest: Osiris Kiadó, 2005. ISBN: 978-963-389-591-7
- [33] MOLLENHAUER, K. Szocializáció és iskolai eredmény. In MELEG, CS. (Eds.) *Iskola és Társadalom I.* Pécs: JPTE Tanárképző Intézet Pedagógia Tanszéke, 1996. 95-109 p. ISBN: 963-954-20-40
- [34] NÁDORI, L. Az Európai Unió és Sport. In SZATMÁRI, Z. (Eds.) *Sport, életmód, egészség.* Budapest: Akadémia Kiadó, 2009. 1249-1272 p. ISBN 978-963-058-653-5
- [35] NUJEIDAT, G. Local Perspective for Sport Projects Promoting Social Inclusion. In LIDOR, R., SCHNEIDER, K.-H., KOENEN, K. *Proceedings – Sport as a Mediator between Cultures.* Berlin: International Council of Sport Science and Physical Education, 2011. 147-152 p. ISBN 978-3-9811179-4-3
- [36] PAPP, J. A hátrányos helyzet értelmezése. *Educatio*, 6(1), 1997. 3-8 p.
- [37] PÜHSE, U., BARKER, D., BARKER-RUCHTI, N., GERLACH, E., SATTLER, S., GERBER, M. Social Integration in and through Sports in Adolescents with Migration Background in Switzerland. In LIDOR, R., SCHNEIDER, K.-H., KOENEN, K. *Proceedings – Sport as a Mediator between Cultures.* Berlin: International Council of Sport Science and Physical Education, 2011. 105-116 p. ISBN 978-3-9811179-4-3
- [38] RÉTHY, E., VAMOS, Á. *A gyakorlati pedagógia néhány alapkérdése – Esélyegyenlőtlenség és méltányos pedagógia – Bölcsész Konzorcium, Budapest, 2006.*

- ISBN 963-970-463-6
- [39] SACKER, A., CABLE, N. Do adolescent leisure-time physical activities foster health and well-being in adulthood? Evidence from two British birth cohorts. *European Journal of Public Health*, 16(3), 2005. 331–335 p.
- [40] SLUTZKY, C. B., SIMPKINS, S. D. The link between children's sport participation and self-esteem: Exploring the mediating role of sport self-concept. *Psychology of Sport and Exercise*, 10. 2009. 381–389 p.
- [41] STEPTOE, A., WARDLE, J., FULLER, R., HOLTE, A., JUSTO, J., SANDERMAN, R., WICHSTROM, L. Leisure-Time Physical Exercise: Prevalence, Attitudinal Correlates, and Behavioral Correlates among Young Europeans from 21 Countries. *Preventive Medicine*, 26, 1997. 845–854 p.
- [42] SZABÓ, L. Az iskolai kötődés és a lemorzsolódás összefüggései. *Educatio* 27(4), 2018. 692-699 p.
- [43] SZÉLL, K. Iskolai eredményesség a hátrányos helyzet tükrében. *Educatio*, 24(1), 2015a. 140-147 p.
- [44] SZÉLL, K. Szegregáció és hátránykompenzáció – Pedagógusattitűdök. In FEHÉRVÁRI, A. TOMASZ, G. (Eds.) *Kudarok és megoldások – Iskolai hátrányok, lemorzsolódás, problémakezelés*. Budapest: Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, 2015b. 53-72 p. ISBN 978-963-682-862-2
- [45] TONTS, M. Competitive sport and social capital in rural Australia. *Journal of Rural Studies*, 21, 2005. 137–149 p.
- [46] VARGA, A. Esélyegyenlőség és inklúzió az iskolában. In VARGA, A. (Eds.) *A nevelésszociológia alapjai*. Pécs: Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Intézet Romológia és Nevelésszociológia Tanszék Wlislocki Henrik Szakkollégium, 2015a. 241–273 p. ISBN 978-963-642-805-1
- [47] VARGA, A. Lemorzsolódás vagy inklúzió. In FEHÉRVÁRI, A., TOMASZ, G. (Eds.) *Kudarok és megoldások*. Budapest: Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, 2015b. 73-88 p. ISBN 978-963-682-862-2
- [48] VARGA, A. A hazai oktatási integrációs tapasztalatok és a korai iskolaelhagyás megelőzése. In ZSOLNAI, A., KASIK, L. *Új kutatások a neveléstudományokban – A tanulás és nevelés interdiszciplináris megközelítése*. Szeged: Szegedi Tudományegyetem BTK Neveléstudományi Intézet és Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Tudományos Bizottsága, 2016. 113-141 p. ISBN 978- 963- 306- 567- 9
- [49] VILHJALMSSON, R., THORLINDSSON, T. The Integrative and Physiological Effects of Sport Participation: A Study of Adolescents. *The Sociological Quarterly*, 33(4), 1992. 637- 647 p.
- [50] WISEMAN, S. A környezeti hátrány és a tanár. In VÁRNAGY, E. (Eds.) *A hátrányos helyzet szociálpedagógiája*. Pécs: Carbocomp Nyomda, 1996. ISBN 963 9062 32 4
- [51] 1993. évi LXXIX törvény a közoktatásról In Magyar Közlöny, 1993. 107



## **KORAGYERMEKKORI INTERVENCIÓ A SIKERES ISKOLAI INKLÚZIÓÉRT ÉS A TÁRSADALMI BEFOGADÁSÉRT**

**Adél MAGYAR<sup>1</sup>**

### **ABSTRACT**

Successful schooling - optimizing the ability profile of a child with different development for the period of school maturity - can be assisted from the earliest age with pedagogical and special pedagogical methods. In Hungary, the first places for early childhood intervention service were nurseries during the mid-1980s. The establishment of the National Methodological Institute of Nurseries has helped to emphasize the need for a family-centered approach and co-education in the service. In 1993, two laws were passed. The Act on "Social Administration and Social Service" defined the operation of nurseries and the principles of care. The LXXIX. Act of 1993 on "Public Education" defined the tasks of pedagogical service in early development, education and care. Legislative cooperation between the two sectors in favor of the integrated care of children with disabilities has stabilized. The advancement of science and practice and the need for collaboration between sectors have identified the basic tasks of inclusive early childhood care for professionals in early childhood special development and staff in pedagogical services. In my study, I present the short history and current state of care in Szeged, as well as the results of a questionnaire survey with professionals.

### **KEYWORDS**

Early development, inclusive care, nursery, early childhood educators, special education

### **BEVEZETÉS**

A koragyermekkorai intervenció a magyarországi pedagógiai szakszolgáltatások egyikeként a legkorábbi életkortól teszi lehetővé a születéskor biológiai, genetikai sérüléssel vagy fejlődési eltéréssel, késéssel diagnosztizált gyermekek pedagógiai, pszichológiai módszerekkel való fejlesztését, felzárkóztatását. A gyermekek jelentős csoportja a koraszülött, kissúlyú populációba tartozik, akik szomatikus és idegrendszeri éretlenséggel jönnek világra.

A sikeres iskolai beválás – az eltérő fejlődésmenetű gyermek képességprofiljának optimalizálása az iskolaérettség időszakára – a legkorábbi életkortól segíthető pedagógiai, gyógypedagógiai módszerekkel. Magyarországon a kora gyermekkorai intervenciók szolgáltatásai elsősorban a bölcsődék biztosították az 1980-as évek közepétől. A Bölcsődék Országos Módszertani Intézetének (BOMI) létrejötte segítette a családközpontúság és együttnevelés szükségességének hangsúlyozását az ellátásban. 1993-ban két törvény született: „a szociális igazgatásról és szociális ellátásokról” a bölcsőde működését és az ellátás alapelveit határozta meg, az 1993. évi LXXIX. törvény „a közoktatásról” pedig a korai fejlesztés, nevelés és gondozás pedagógiai szakszolgálati feladatát nevesítette. A két ágazat jogi szabályozáson alapuló együttműködése a fogyatékos gyermekek integrált ellátása érdekében stabilizálódott. A gyógypedagógiai korai fejlesztést végző szakemberek, a pedagógiai szakszolgálatok munkatársai számára

---

<sup>1</sup> dr. Magyar Adél Márta PhD, Szegedi Tudományegyetem JGYPK Gyógypedagógus-képző Intézet, Szeged, Magyarország. magyar.adel.marta@szte.hu

a tudomány és a praxis együtt haladása és az ágazatok együttműködésének szükségessége kijelölte a kora gyermekkori inkluzív ellátás alapfeladatait. Tanulmányunkban a szegedi ellátás rövid történetét és jelenlegi tartalmát szakemberekkel végzett kérdőíves pilot-kutatás eredményével ismertetjük.

### **A fejlődési rizikóval született gyermekek iskolai bevalását előjelző néhány hazai kutatás**

Estefánné Varga Magdolna 2003-ban ismertette kutatási eredményeit, amelyben harminc koraszülött gyermek (14 fiú és 16 lány, gesztációs idő-átlaguk 33,9 hét, születési súlyuk 2500 g alatt, átlag 1885 g) longitudinális vizsgálatát végezte, 6 és 10 éves korban. A korai anamnesztikus adatokat az egészségügyi intézmények születési és nyomonkövetési adatai szolgáltatták. A vizsgált populáció az Egri Nevelési Tanácsadó (pedagógiai szakszolgálat) ellátási területén élt.

A kutatás három területről gyűjtött információt 6 és 10 éves életkorban:

- a gyermekek biológiai fejlődéséről és a környezetükről (saját kérdőívvel, HOME-leltárral)
- pszichológiai vizsgálatot végeztek a gyermekek értelmi fejlődéséről, teljesítménytesztekkel (Budapest Binet, Goodenough-rajzteszt, Bender „B”-teszt, iskolaérettségi kiegészítő pszichológiai vizsgálat, Wechsler-teszt-HAWIK és Brickenkampff-figyelemteszt)
- az iskolai bevalást vizsgálták a pedagógusoktól felvett kérdőívvel.
- A vizsgálat arra kereste a választ, hogy a koraszülöttség, mint biológiai rizikótényező, befolyásolja-e a gyermekek mentális fejlődését, az iskolaérettség elérését 6 éves életkorban, majd az iskolai „bevalást”, beilleszkedést.

A kutatás kiterjedt a *környezeti tényezők hatásának vizsgálatára*, a szocio-ökonómiai státusz (SES), a családi nevelésnek, a családi légkörnek, az intellektuális hatásoknak a gyermek fejlődésére gyakorolt szerepére, a biológiai és a környezeti tényezők iskolai bevalást segítő/gátló hatására. Itt megjelenik az integráló bölcsődei ellátás lehetséges hatása is.

A kutatás vizsgálati eredményei 6 éves korú, koraszülött gyermekeknél (iskolaérettségi vizsgálat): a gyermekek 56,6%-a felelt meg az iskolaérettségi követelményeknek. Az éretlenséget a Bender-teszt gyenge teljesítménye (értelmi fejlődést mutat) és a beszédfejlődés késése jelezte. Normál időre született gyermekek kontrollcsoportjával összevetve a koraszülött gyermekek gyengébben teljesítettek a performációs gondolkodási, a vizuális emlékezeti feladatokban a munkaérettség, a munkatempó, figyelem és a grafomotoros készség területén. Az iskolai bevalást vizsgálva a 6 éves koraszülött gyermekek tantárgyi teljesítménye az olvasásban mutatott elmaradást, amely a vizuális emlékezet és az általános figyelmi állapot gyengeségével indokolható. Emellett a szem-kéz koordináció gyengesége, a vizuális téri orientáció zavara és a rövid idejű emlékezet gyengesége később tanulási nehézséget okozhat. Az adatok faktoranalízisével kimutathatóvá vált, hogy az iskolai bevalást és az iskolaérettséget *leginkább a környezeti hatások határozzák meg*.

A 10 éves korban végzett vizsgálatban a teszteredmények, mint az iskolai teljesítmények előrejelzője a VQ (verbális kvóciens) szerepét emeli ki, mellette a figyelemtesztek eredményi számottevőek, illetve a PQ (performációs kvóciens). A HOME-leltár faktorai közül meghatározóan befolyásoló szerepe a „családtagok részvállalása fejlődést segítő élményekben” van. Ez képvisel kitüntetett szerepet a környezeti változók közül, míg biológiai faktorként a gesztációs idő.

A vizsgálat eredményeit összegezve elmondható, hogy a 6 éves koraszülött gyermekeknél vizuomotoros koordinációs gyengeséget, gyengébb vizuális emlékezetet, e gyengébb teljesítmények háttérben feltételezhető figyelemzavart tárt fel. A jelenségek azonban nem jellemezték valamennyi koraszülött gyermeket. A 10 éves korban végzett nyomonkövető vizsgálatban



az iskolai jó és rossz teljesítmény *legerőteljesebben a családi környezeti változókhoz volt köthető*, kismértékben pedig a gesztációs időhöz volt kapcsolható. „Az általunk vizsgált mintában, amely a prenatális előtörténet, gesztációs idő, születési súly, peri- és posztnatális események tekintetében meglehetősen változatos volt, mégsem ezek a biológiai tényezők, hanem sokkal inkább az otthoni környezet tárgyi és személyi feltételei mutatkoztak meghatározónak a gyermek iskolai sorsát, sikereit vagy kudarcait illetően. Eredményeink megerősítik azt a számos szerző által hangsúlyozott összefüggést, hogy hasonló súlyosságú perinatális biológiai inzultus – pl. koraszülöttség és alacsony születési súly – hatása a pszichikus fejlődésre eltérő lehet a környezeti feltételek függvényében. Kedvező családi háttér enyhíti vagy teljesen ki is küszöbölheti a káros következményeket” [5]. A korai fogadó környezet optimalizálása folytatható a felkészült, kompetens kisgyermeknevelőkkel és korai intervenciók teammel dolgozó bölcsődék hálózatával is.

Ferenczi Szilvia Györgyi és Kalmár Magda (2009) a temperamentum és a kognitív és nyelvi fejlődés kapcsolatát vizsgálták (mérsékelt rizikósintű) koraszülött és időre született gyermekeknél. A temperamentum az individuális különbségeket meghatározó személyiségjellemző, konstitucionális háttere van, és a viselkedés más megnyilvánulásaihoz képest jellemzője a *tartósság*. A temperamentumdimenziók viselkedéstendenciákra vonatkoznak, nem pedig diszkrét cselekedetekre.

Az egyének közötti különbségek megértése mellett a szülő-gyermek kapcsolatban *a temperamentumbeli eltérések az interakciók nehezítettségén túl a gyermeket stimuláló szülői magatartás gyengülését, illetve a felnőttet a saját szülő-szerepében elbizonytalanító*, a sikertelenség érzetét hozó érzelmi disszonanciát eredményezhet. A vizsgálatokban a koraszülött gyermekeket *gyakrabban* találják *nehéz temperamentúnak*. A temperamentumbeli különbségek pedig hatással vannak a szülőkkel való kapcsolatra, és ennél a csoportnál a kognitív fejlődésre is. A temperamentum és a kogníció egymáshoz való viszonya egyidejű és előrejelző is lehet. Az egyidejű viszonyban a személyiség és a szociális viselkedés befolyásolja a kognitív működést. Kutatási eredmények szerint a koraszülött gyermekeknél kapcsolat van a kognitív fejlődés és a temperamentum között. Három temperamentum-jellemző (kitartás, alkalmazkodás, ritmicitás) illetve a tesztfelvétel alatti magatartás kapcsolódott pozitívan a mentális fejlődés értékeihez 1 éves korban [14]. A temperamentum és a kogníció kapcsolatáról az eddigi kutatások igazolták, hogy a temperamentum-jellemzők egyidejű és prediktív kapcsolatban is állnak a mentális fejlődéssel, azonban ez a kapcsolat rizikós populációban egyértelműbb és kifejezettebb. A nyelvi fejlődés tekintetében a kutatások igazolták a két konstruktum kapcsolatát, elsősorban a temperamentum-jellemzők előrejelző szerepét. Ferenczi és Kalmár (2009) kutatásában két – a későbbi iskolai bevényt alapvetően befolyásoló – kérdésre keresett választ: van-e egyidejű összefüggés a temperamentum és a motoros, mentális fejlődés között? Van-e longitudinális összefüggés a temperamentum és a motoros, mentális fejlődés között?

Egy és két éves koraszülött gyermekeket és kontrollcsoportot vizsgálva megállapították, hogy a koraszülött gyermekek fejlődésében nagyobb szerepe van figyelmüknek, illetve figyelmük visszaterelhetőségének és fáradékonyságuknak, mint az időre született gyermekeknél. Ez az összefüggés utalhat arra, hogy a későbbi iskolai teljesítmény-problémák mögött figyelmi probléma valószínűsíthető.

A vizsgált koraszülött gyermek - csoportban azon kívül, hogy az egy éves kori jellemzők befolyásolták a két éves kori fejlődési teszt eredményeit, a talált egyidejű és longitudinális kapcsolatok száma és erőssége is nagyobb, mint a kontrollcsoportnál. Ezek az eredmények arra mutatnak rá, hogy koraszülött gyermekek esetében a temperamentum-jellemzők erősebb befolyást gyakorolnak a fejlődési kimenetelre. Ugyanakkor a megfelelő anyai viselkedés és az időben kezdődő személyre szabott fejlesztés kompenzálhat a fejlődési kimenetelre nézve kedvezőtlen temperamentum-jellemzőket.

A hazai kutatási eredmények egybehangzóan foglaltak állást a koraszülött gyermekek (és az anyák) minél korábbi pszichés és szociális támogatásának szükségességével. A temperamentum-vizsgálat a kognitív és nyelvi teljesítmények szintjét összekapcsolta a gyermek feladathoz való visszatérésével, együttműködő készségével, amelyek kiegyensúlyozott, biztonságos érzelmi légkörben tudtak leginkább megvalósulni. A 10 éves kori iskolai teljesítmény-mutatók korreláltak a koraszülött gyermek családi környezeti változóival. Ezek sokkal erőteljesebben határozták meg a jó vagy gyenge teljesítményt, mint az első élethónapok, életévek prioritást élvező biológiai rizikói.

A fejlődési rizikót hordozó gyermekek, köztük a koraszülött csecsemők minél korábbi és komplex ellátását, családjaik támogatását a kora gyermekkori intervenció rendszere tudja leghatékonyabban megvalósítani. A rendszer több ágazat (szociális, család- és gyermekvédelmi, egészségügyi, oktatási) szolgáltatási rendszerének hálózatos összehangolásával optimalizált gyermekút megvalósulását teszi lehetővé a koraszülött gyermek számára. Ugyanakkor rugalmas profilt fenntartva a kora gyermekkori szolgáltatások kiteljesíthetők az inkluzív (bölcsődei) helyzetben folyó szocializációval is. Az inkluzív ellátás a kisgyermeknevelők pedagógiai tudásával és a gyógypedagógiai fejlesztés szakszolgálatok általi biztosításával a legkorábbi időszak képességfejlesztését és az iskolai beválásra való felkészítését jelentheti.

### **Eltérő fejlődésmenetű gyermek a bölcsődében**

A kisgyermekellátás bölcsődei rendszerének, a 0-3 éves korosztály intézményes ellátásának története Magyarországon négy nagy időszakra bontható: 1852 és 1945 között az első, 1945 és 1970 között a második, 1970 és 1993 közti időszak a harmadik, míg 1993-tól napjainkig a negyedik szakaszról beszélhetünk. Tanulmányunkban a témánk szempontjából releváns időszakokat mutatjuk be, amikor az intézményhálózat eltérő fejlődésmenetű gyermekek nappali ellátását is végezte. Bemutatjuk a gondozás-centrikus ellátástól a kora gyermekkori intervenciót végző kompetens team-tagokat, képzett kisgyermeknevelőket alkalmazó, a pedagógiai szakszolgálat gyógypedagógusaival konzultáló, befogadó nappali ellátás intézménytípusát Magyarországon.

Az 1970-1993 közötti időszakot a Bölcsődék Országos Módszertani Intézetének (BOMI) létrejöttétől számíthatjuk. Ez a bölcsődei nevelés tartalmának megújítására és annak hálózatban való alkalmazására fókuszáló tevékenységet jelentett. A BOMI módszertani ajánlásokat, útmutatókat dolgozott ki, „Játék a bölcsődében”, „Folyamatos napirend”, „Szülővel történő fokozatos beszoktatás”, „Kapcsolat az óvodával” témákban. A központi módszertani intézmény mellett ebben az időszakban regionális módszertani központok, munkacsoportok is alakultak, amelyek pedagógus munkatársakkal decentrumokként segítették a bölcsődében folyó gondozónői tevékenységet. A szakgondozónői képzés bevezetése a '80-as évek végétől a szakalkalmazottak ismeretbővítését és -frissítését szolgálta, az intézmények vezetői másodfokú szakgondozónői oklevelet szereztek. A bölcsődei nevelésben a szociális és családsegítő funkció megőrzése és továbbfejlesztése volt a cél és a családokkal való együttműködés formáinak gyarapítása. Természetes, és a valóságra alapozott folyamatok voltak ezek, hiszen 1985-től kezdve a bölcsődei intézmények és férőhelyek száma fokozatosan csökkent.

Az intézménybezárások oka a születő gyermekek számának csökkenése, és a rendszerváltás után a bölcsődék önkormányzati fenntartásba kerülése volt. Költséges ellátási formaként (viszonylag alacsony gyermek-gondozónő arány) az önkormányzatok racionalizálásra kényszerültek. Megjelentek a napközbeni ellátás alternatív, rugalmasabb keretek között megvalósított formái a bölcsődei intézményrendszeren belül és kívül is, mint a CSANA, a családi napközi, a házi gyermekfelügyelet, játszóház, interaktív játszótér (máltai játszótér) és a gyerekvagyó (megőrző, felügyelet).

Az eltérő fejlődésmenetű gyermekek integrált napközbeni ellátása ebben az időszakban indult. Az első kezdeményezések 1975-től egyedi esetekként, dr. Kardos Andor, az Újpesti Kórház és Rendelőintézet gyermekgyógyász-főorvosának személyéhez köthetők. Ő indítványozta – az akkori bölcsődei ellátás körülményei között jól integrálható – eltérő fejlődésmenetű gyermekek nappali ellátását arra a tapasztalati tényre hivatkozva, hogy a szülő normál ingereket biztosítana gyermekének, és nem akarja intézményes ellátásba „adni” őt – szemben azzal, amit a korszak egészségügyi ellátórendszere megoldásként javasolt a család számára.

1986-tól országsszerte felgyorsult az eltérő fejlődésmenetű gyermekek fogadása a bölcsődékben. A kezdeményezés – hogy a tipikus fejlődésmenetű kisgyermek nappali ellátását biztosító, szociális és családsegítő funkciót betöltő intézmények eltérő, ill. meglapított fejlődésmenetű gyermekeket is fogadjanak – kapcsolódott az adott időszak demográfiai folyamataihoz, a csökkenő gyermeklétszám miatt fenyegető intézménybezárásokhoz és a már ellátott gyermekek szakszerű fejlesztéséhez. Ekkor – bár a jogszabályi környezet nem biztosította a bölcsődékben dolgozó fejlesztő szakemberek finanszírozását – néhány úgynevezett „speciális csoport” szakmai vezetését vállalták már gyógypedagógusok. A bölcsődék és a fenntartó önkormányzatok pedig saját kereteiket felhasználva szakmai és anyagi támogatást nyújtottak az integrációs feladatok ellátására. 1989-ben a következő speciális csoportok működtek országsszerte: Vác, Szentendre, Budapest XVI. Ker., Debrecen, Dunakeszi, Dunaújváros, Kaposvár, Ózd, Oroszlány, Szolnok, Szombathely, Veszprém. Szegeden, a Boldogasszony sgt-i bölcsőde speciális csoportja 1993 szeptemberében indult.

A közelmúlt csaknem három évtizedének újabb szakaszba sorolását a 1993. évi III. törvény „a szociális igazgatásról és szociális ellátásokról” megjelenése, és ezzel a bölcsődei ellátórendszernek az egészségügyből való kivezetése indokolja. Bár a 0-3 éves gyermekek intézményes gondozásának ágazati hovatartozását véglegesen az 1997. évi XXXI. tv. „a gyermekek védelméről és gyámügyi igazgatásról” döntötte el, a szociális védelem, gyermekvédelem, gyermekjóléti alapellátásba sorolás folyamata 1993-ban megkezdődött. Szintén jelentős mérföldkő a közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény, mely a korai fejlesztés fogalmát legitimálja, és az arra jogosult gyermekek számára előírja állapotuk diagnosztizálását követően – a lehető legkorábbi időponttól kezdve.

Az 1993-tól napjainkig tartó időszak jellemzői. A korszerű szemléletű bölcsődei nappali ellátás célja a gyermeknevelés feladatainak megosztása a családdal, illetve a szociálisan hátrányos helyzetű családok, gyermeküket egyedül nevelők, fogyatékos gyermeket nevelő családok gyermekei számára biztosítani a kiegyensúlyozott, harmonikus fejlődéshez szükséges feltételeket. A tevékenységet, mint a szociális ágazat részét 1997-től az Egészségügyi, Szociális és Családügyi Minisztérium felügyelte. 2010-től az irányítást az Oktatási és Kulturális Minisztérium, az Egészségügyi Minisztérium és a Szociális és Munkaügyi Minisztérium, valamint az Önkormányzati Minisztérium sportpolitikáért felelős részlegének összevonásával létrejött Nemzeti Erőforrás Minisztérium végzi, amely 2012 óta Emberi Erőforrások Minisztériumaként működik. Az ágazatközi együttműködésnek ez a miniszteriális szinten való megjelenése a bölcsődei ellátás számára nem jelentett arculatvesztést. Ellenkezőleg: a köznevelés rendszeréhez és a szociális ágazathoz való könnyebb kapcsolódást eredményezett egy hosszú utat megtett ellátási forma számára. A története során az egészségügy medikális szemléletét követő intézménytípusból a korszerű pedagógia és pszichológia eszköztárát használó, családi rendszerekhez rugalmasan kapcsolódó kora gyermekkori napközbeni ellátás lett. A bölcsődéket napjainkban a gondozás mellett nevelés-hangsúlyos tevékenysége, gyermeknevelést segítő szolgáltatásai (tanácsadás, időszakos gyermekfelügyelet), és – amennyiben a gyermek érési tempója megkívánja, a pedagógiai szakszolgálattal együttműködve – a gyermek négy- illetve hatéves koráig az óvodába való átlépés rugalmas lehetősége jellemzi.

### **Kora gyermekkori ellátás és a bölcsődék szerepvállalása**

A magyarországi kora gyermekkori intervenció kezdetéhez két időpontot rendelhetünk hozzá: a gyógypedagógiai fejlesztés gyakorlati megvalósításában az 1986-os év jelölhető meg, amikor Vácon, egy bölcsődében elindul ép és sérült kisgyermek együttnevelése és gyógypedagógiai korai fejlesztése. Ettől az időponttól kezdődően a bölcsődei modell-kísérletek, a szaporodó speciális csoportok szakmai tapasztalatai, nemzetközi példák és civil szervezetek tevékenysége készítette elő a jogszabály megalkotását, amely a 1993-as évben megjelenő A közoktatásról szóló LXXIX. törvény, mely a korai fejlesztést pedagógiai tevékenységként nevesíti. Ezzel a törvénnyel az 1993-as év a másik kezdeti időpont, amikor a hazai korai fejlesztő tevékenység jogszabályi alapokat kapott. A komplex gyógypedagógiai szolgáltatás kialakításának lehetőségét a 14/1994. MKM rendelet a pedagógiai szakszolgáltatásokról teremti meg. A rendelet 1996-os és 1998-as módosítás a szolgáltatás biztonságát és fenntarthatóságát adja azzal, hogy állami feladatként határozza meg a korai fejlesztést, állami normatívát rendel a tevékenységhez. Az 1998. évi XXVI. törvény „a fogyatékos személyek jogairól és esélyegyenlőségük biztosításáról” többek közt az ellátáshoz való jogot deklarálja a legkorábbi időtől kezdve, tehát a korai időszakban is.

Az Európai Ügynökség a Sajátos Nevelési Igényű Tanulók Oktatásának Fejlesztéséért (European Agency for Development in Special Needs Education; továbbiakban: Európai Ügynökség) 2003/2004-ben 19 európai ország szakértőinek bevonásával készített felmérése azokat a kulcstényezőket elemezte, amelyek a koragyermekkori intervenció meghatározó tényezői. A projektet lezáró „Jelentés” a kulcstényezők mellett a gyakorlatban alkalmazható ajánlásokat is megfogalmazott [6]. Megalkottak a kora gyermekkori intervencióra egy munkadefiníciót, mely szerint „a korai fejlesztés a fiatal gyermekek és családjaik számára biztosított, a gyermek bizonyos életszakaszában kérhető szolgáltatások/ellátások összessége, mely bármilyen cselekvést magában foglal, ami

- a gyermek személyes fejlődésének biztosításához,
- a családi kompetenciák erősítéséhez és
- a család és a gyermek társadalmi inklúziójának elősegítéséhez szükséges.

A szolgáltatásokat lehetőség szerint helyi szinten, a gyermek természetes környezetén belül, családközpontú multidimenzionális csoportmunka keretében kell biztosítani.” Ezzel valamilyen érintett szakterület számára világossá vált, hogy a korai beavatkozás meghatározó elemei: a gyermek (fiatal) életkora és a feladat összetett, komplex jellege. Csak több ágazat képviselőinek szolgáltatói együttműködésével és interakciójával végezhető tevékenység, melynek aktív részesei a családtagok.

Az Európai Ügynökség megállapítása szerint fontos közös vonások jellemezték 2005-ben a kontinensen a koragyermekkori intervenciók szolgáltatásokat. Ezek a következők voltak:

Elérhetőség: mindenki számára, mindenhol azonos minőségű szolgáltatás érje el a gyermeket és családját.

Közelség (közel térben és közel valakihez): a szolgáltatások lehető legteljesebb mértékű decentralizációját jelenti: a családok lakóhelyéhez való közelséget, illetve az otthonukban nyújtott szolgáltatást. Ugyanakkor olyan közelséget is jelent mindez, amely minden egyes család saját, egyedi igényeinek feltárását és az arra adott differenciált segítségnyújtást is magában foglalja.

Költségfedezet: a szolgáltatások a legtöbb országban ingyenesek vagy minimális költséggel járnak a családok számára.

Interdiszciplináris team-munka: a gyermek és a család számára szolgáltatást nyújtó szakemberek különböző tudományok és hivatások képviselői, akik egymással folyamatosan együttműködnek.

A szolgáltatások változatossága: az interdiszciplináris team olyan segítségnyújtást tesz lehetővé, amely az oktatási, a szociális és az egészségügyi szektor szereplőit vonja be a prevenció három szintjén.

Magyarországon az elmúlt tizenöt évben valamennyi érintett ágazat számára megjelentek fejlesztést szolgáló pályázati programok. Az egészségügy, a szociális ágazat, a köznevelés fejlesztése történt, végül pedig a „Kora gyermekkori program” az ágazatközi együttműködést, a szakmai és a képzési tartalmak és a kliens-utak harmonizációját szolgálta.

TÁMOP – 6.1.4/12/1 – 2012-0001 „Kora gyermekkori (0-7 év) program” – az egészségügy számára

TÁMOP - 5.2.1-11/1 „Gyerekesély program országos kiterjesztésének szakmai-módszertani megalapozása és a program kísérése” – a szociális ágazat számára.

TÁMOP – 3.1.1 „XXI. századi közoktatás (fejlesztés, koordináció) II. szakasz” kiemelt projekt – a köznevelés számára.

TÁMOP – 3.4.2/B „Sajátos nevelési igényű tanulók integrációja. Szakszolgálatok fejlesztése” – a köznevelés számára.

„A kora gyermekkori intervenció ágazatközi fejlesztése” - EFOP-1.9.5-VEKOP-16-2016-00001

A jogszabályi változások egyre erőteljesebben és differenciáltabban rajzolták meg annak a fejlesztő tevékenységnek a keretét, ami ma Magyarországon az európai kora gyermekkori intervenció ismérveit követhetően elvárható.

A nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXC. törvény tíz pedagógiai szakszolgálati tevékenységet sorol fel, ezek országos hálózatát pedig a 2013 februárjában életbe lépett 15/2013. (II. 26.) EMMI rendelet határozza meg. A tíz pedagógiai szakszolgálati feladat a köznevelési törvény 18. § (2) alapján:

- a) a gyógypedagógiai tanácsadás, korai fejlesztés, oktatás és gondozás,
- b) a fejlesztő nevelés,
- c) a szakértői bizottsági tevékenység,
- d) a nevelési tanácsadás,
- e) a logopédiai ellátás,
- f) a továbbtanulási, pályaválasztási tanácsadás,
- g) a konduktív pedagógiai ellátás,
- h) a gyógytestnevelés,
- i) az iskolapszichológiai, óvodapszichológiai ellátás,
- j) a kiemelten tehetséges gyermekek, tanulók gondozása

A kora gyermekkori intervenció legtágabb értelmezése olyan speciális szolgáltatások összessége, amelyek a várandósságtól a gyermek iskolába lépéséig tartó időszakban a gyermekre és családjára irányul annak érdekében, hogy biztosítsa a gyermek személyes fejlődését, megerősítse a család kompetenciáit, valamint elősegítse a gyermek és a család szociális inklúzióját. Ma egyre inkább beszélünk korai támogatásról (early support) vagy segítségről (early aid), amely a kora gyermekkori intervenció inkább szociális és pedagógiai oldalát erősíti, szemben az intervenció medikális tartalmával. A koragyermekkori intervenció a szűrés szakaszától, a probléma felismerésétől és jelzésétől kezdve a diagnosztizáláson át a különböző habilitációs/rehabilitációs, (pszicho)terápiás és gyógypedagógiai fejlesztő és tanácsadó tevékenységet is magában foglalja.

Egymásra épülő elemei: 1. a szűrés-jelzés szakasza, 2. a minősítés és diagnosztizálás folyamata, illetve 3. az ellátások, juttatások és szolgáltatások rendszere.

A koragyermekkori intervenció legkorszerűbb definícióját találjuk a pedagógiai szakszolgálati intézmények működéséről szóló, 15/2013. (II.26.) EMMI rendeletben (lásd még: szakszolgálati rendelet):

„A korai fejlesztés feladata a komplex koragyermekkorai intervenció es prevenció: az ellátásra való jogosultság megállapításának időpontjától kezdődően a gyermek fejlődésének elősegítése, a család kompetenciáinak erősítése, a gyermek es a család társadalmi inklúziójának támogatása. A korai fejlesztés és gondozás tevékenységei a komplex gyógypedagógiai fejlesztés, tanácsadás, a társas, a kommunikációs és nyelvi készségek fejlesztése, a mozgásfejlesztés és a pszichológiai segítségnyújtás.”

Szintén a rendeletben olvashatjuk, hogy amennyiben a szakértői bizottság korai fejlesztést javasol, ellátási helyként a gyermek lakóhelyéhez legközelebb eső pedagógiai szakszolgálati intézményt jelöli ki. Ha ilyen intézményben nem oldható meg az ellátás, a gyermek otthonában, vagy olyan intézményben is végezhető a fejlesztés, amely szerződést kötött a pedagógiai szakszolgálat fenntartójával. Ez olyan esetekben valósulhat meg, ha a gyermek bölcsődei nevelésben, gyermekotthoni ellátásban, fogyatékos személyek nappali intézményében vagy fogyatékos személyek ápoló-gondozó bentlakásos intézményében kap ellátást. „Ha a gyermek bölcsődei nevelésben intézményi ellátásban részesül, a fejlesztő nevelést – amennyiben a feladat ellátásához szükséges feltételek biztosítottak – az intézményben kell ellátni, és a tanácsadást a szülőn kívül az intézménynek a gyermekkel foglalkozó szakalkalmazottak részére is biztosítani kell.” (efiportal.hu) A szakszolgálati rendelet a korai fejlesztést egyéni és legfeljebb hat gyermekből álló csoportos fejlesztés keretében írja elő, 0-3 éves kor között legalább heti egy óra egyéni vagy négy óra csoportos fejlesztést, 3-5 éves kor között legalább heti kettő óra egyéni és öt óra csoportos fejlesztés biztosítható. Fontos feladat, hogy a gyermeket ellátó szakember minden lehetőséget megragadjon arra, hogy a gyermek szüleivel kapcsolatban legyen. A bölcsődei órarend kialakításánál rendszeres lehetőséget kell biztosítani számukra a fejlesztő órán való részvételre és a szakemberrel való konzultációra. Ugyancsak kiemelt feladata a pedagógiai szakszolgálat munkatársának az, hogy a gyermek napközbeni ellátását biztosító szakalkalmazottak részére tanácsadást, konzultációt biztosítson. Ha az ellátás helye a gyermek bölcsődéje, a kora gyermekkorai intervenció munká részéeként lehetőség van arra, hogy a gyermek ellátásában részt vevő szakemberek esetmegbeszélő, esetfeldolgozó teamet tartsanak. Indokolhatja ezt a gyermek fejlődésében adódó elakadásnak, vagy a családhoz tartozó problémákör megoldásának szándéka.

„A kora gyermekkorai intervenció ágazatközi fejlesztése” - EFOP-1.9.5-VEKOP-16-2016-00001 program, amelynek lezárás a 2021. évben történt, számos képzést dolgozott ki, amelyeket bölcsődei dolgozók vehettek igénybe. Az alábbi továbbképzések a szakami tevékenység, az ágazatközi kommunikáció és az ellátáshoz szükséges kompetenciák fejlesztése területén voltak elérhetőek:

- Képzések a gyermekek napközbeni ellátásának területén
- Bölcsődében, mini bölcsődében intézményvezetői képzés
- Bölcsődei szolgáltatást nyújtó személy számára szervezett tanfolyam
- Kiegészítő képzés a bölcsődei szolgáltatást nyújtó személy részére
- Napközbeni gyermekfelügyelet szolgáltatást nyújtó személy részére szervezett tanfolyam
- Kiegészítő képzés a napközbeni gyermekfelügyelet szolgáltatást nyújtó személy részére szervezett tanfolyam
- Téma- és célcsoport-specifikus képzések a kora gyermekkorai intervenció területén
- Hazai fejlesztésű gyermekfejlődési kérdőív kisgyermeknevelők számára (0-3 év)
- Felismerés és támogatás – a kora gyermekkorai intervencióról
- Pedagógiai tanácsadás
- Szakemberek, szülők kompetenciáinak erősítése, mentálhigiénés támogatás a kora gyermekkorai intervenció területén
- Ágazatközi szupervíziós csoport
- Ágazatközi esetmegbeszélő csoport

### **Szegedi pilot-kutatás a kisgyermeknevelők bölcsődei integrációs tevékenységéről**

A legkorábbi életkorhoz kapcsolódó gyógypedagógiai szolgáltatások Magyarországon a kisgyermek nappali ellátását végző intézményhálózatában jelent meg. A sajátos nevelési igényű gyermekek együtt nevelkedtek tipikus fejlődésmenetű társaikkal. A korai komplex diagnosztikai szolgáltatás hálózata nem alakult ki az 1980-as években, így szakértői vizsgálatra is jellemzően akkor kerültek, amikor viselkedéses tüneteik problémát jelentettek az együttnevelésben, fejlődésüket nem látták biztosítottak a gondozónők a nagyobb létszámú kortárs csoportban, illetve a közösségben való ellátásukhoz a gyermeknek, a családjának és a szakalkalmazottnak is speciális segítségre volt szükségük. A bölcsődei felvétel idején a gyermekek intézménybe kerülése nem kívánta meg a részletes állapot-diagnózist, így gyakori jelenség volt, hogy a már intézménybe beszoktatott gyermekeknél tapasztaltak egyre markánsabb fejlődési elmaradást vagy eltérést. A vezető tünetek a mozgás, a kognitív fejlődés és a beszéd területén mutatkoztak. A fenntartó önkormányzatok ebben az időszakban igyekeztek fejlesztő gyógypedagógust, gyógytornászt illetve konduktort biztosítani a bölcsődék számára. Mivel a pedagógiai szakszolgálatokban – és a közoktatás egészében – ekkor még nem körvonalazódott a korai fejlesztés feladatát ellátó szakemberek és intézmények köre, optimális esetben a bölcsődék fenntartói alkalmaztak egy-egy szakembert a gyermekek ellátására. A költséghatékony megoldást az jelentette, hogy úgynevezett speciális csoportokat hozzanak létre kijelölt bölcsődékben, így a jelentkező sajátos nevelési igényű gyermekek, vagy időközben fejlődési eltérést mutató gyermekek családja számára ezt az ellátási formát ajánlotta fel az intézmény-hálózat. Természetesen sok nehézség adódott a megbélyegzéstől való félelem miatt a gyermek családja, a bölcsődei dolgozók, a bölcsődébe járó gyermekek szülei részéről. A legmarkánsabb érv a speciális csoportok indítása mellett az volt, hogy olyan bölcsődében hozták létre, amelyet az alacsony ellátotti létszám miatt megszüntettek volna. A speciális ellátást igénylő gyermekek a létszámban kétszeres, háromszoros szorzóval jelentek meg, ezzel a bölcsőde kihasználtsági mutatóit optimalizálták. A folyamat elkezdődött, és a csoportok működése valóban megmutatta a befogadó környezet számára, hogy a fogyatékos gyermekek jobban hasonlítanak ép fejlődésmenetű társaikhoz, mint amennyi eltérés van köztük. A speciális csoportok szakalkalmazottai a fejlesztő szakemberek mellett önként jelentkező gondozónők voltak, akik pályakezdőként vagy sokéves tapasztalattal, szakmai tudásuk, emberségük és tanulni vágyásuk minden erejével vettek részt a munkában. Örömet adva a gyermeküket féltő szülők számára, példát nyújtva kollégáik számára és biztos alapot adva a fejlesztést tervező, végző, velük konzultáló szakemberek számára.

Szegeden 1993-tól indult a bölcsődei integráció az első speciális csoporttal, majd 1995-től a fogyatékos gyermekek ellátását a hálózatban alkalmazott fejlesztő szakemberek kiterjesztették az integráltan, nem speciális csoportban ellátott, fejlődési zavart mutató gyermekekre is. Ezt a tevékenységet mindvégig segítette a Szegedi Bölcsődék Igazgatósága, valamint a kisgyermeknevelés szakmai színvonalát biztosító Módszertani Csoport pedagógus munkatársai.

2021 tavaszán kérdőíves kutatást végeztem a szegedi bölcsődék intézményhálózatában, olyan bölcsődék kisgyermeknevelői között, ahol speciális csoportban és/vagy inkluzív környezetben, normál gyermekcsoportban valósul meg a fogyatékos kisgyermek nappali ellátása. Kutatásom célja, hogy feltárjam azokat a személyi, szolgáltatási tartalmakat, amelyek az eltérő/meglassúbbodott fejlődésmenetű, korai fejlesztésben részesülő gyermekek számára a bölcsőde, mint nappali ellátást nyújtó, inkluzív közeg biztosít.

A pilot-kutatás résztvevője 12 kisgyermeknevelő volt, valamennyien nők. Életkoruk huszonöt és ötvennégy év között mozgott. Az életkori szóródás ehetővé tette, hogy a szegedi bölcsődei integráció több időszakának résztvevőjeként válaszoljanak a megkérdezettek a feltett

kérdésekre. Kisgyermeknevelőként munkatapasztalatuk négy és harmincnégy év között szóródott. Az általuk eddig személyesen ellátott, gondozott sajátos nevelési igényű gyermekek száma legkevesebb kettő, legtöbb huszonöt volt.

Képesítésük szerint óvodapedagógus, szakközépiskolai képzettségű kisgyermeknevelő, szakgondozónő, felsőfokú OKJ-képzéssel rendelkező kisgyermeknevelő és főiskolát végzett kisgyermeknevelők voltak.

A kérdőív első kérdései a képzés tartalmára, az ismeretszerzési forrás elérhetőségére és típusára vonatkoztak.

A kérdésre, hogy képzése során kapott-e ismereteket az eltérő fejlődésmenetű gyermekekről, két fő „kevés, érintőleges” választ adott; tíz fő „kurzuson, képzés keretében igen”-t választott.

Ismeretszerzés forrásaiként konferenciát, továbbképzést 6 fő, CSBO-koragyermekkori programot 1 fő jelölte meg, öt fő nem jelölt ilyen forrást.

A sajátos nevelési igényű kisgyermekek ellátásának gyakorlati feladatvégzésére vonatkoztak a további kérdések.

A kapott válaszok szerint a kisgyermeknevelőt a vezető kéri fel a feladatra 10 fő esetében, önként jelentkezett 2 fő, csoportlétszám miatt (a kisgyermeknevelő csoportjában alacsony volt a gyermeklétszám) 2 fő válaszában szerepelt, illetve később derült ki a gyermek állapota, „beletanult” a munkatárs, majd utána már felkérték a feladatra – 3 fő esetében.

A következő kérdéscsoport az inkluzív ellátás szakmaközi együttműködéséről, a team-szemlélet megvalósulásáról szólt bölcsődei terepen.

A gyermekek ellátásában közreműködött-e fejlesztő szakember? Kilenc válaszadó igennel válaszolt, 3 fő nemmel. Az okot is megjelölték: jelzése ellenére nem támogatta az intézmény vezetője, tanév rendje miatt időszakosan (nyáron) nincs szakember. (Sajnos, a kérdőív nem volt kellően érzékeny arra vonatkozóan, hogy a válaszadó melyik időszakban tapasztalta a szakmai segítségkérés elutasítását: az inkluzív ellátás kialakulásakor vagy a közelmúltban.)

A szakmai együttműködés minőségére vonatkozó kérdések a napi ellátásra, gondozásra és fejlesztésre, a szakemberek közti kapcsolat tartalmára irányult. A kérdésre, hogy „Mit beszél meg a szakemberrel?”, az alábbi témákat jelölték meg: Gyermekek fejlődése, csoportban tapasztalható viselkedése, társas kapcsolatai, tevékenysége, velem való kapcsolata, szülők visszajelzései, fejlődési elakadás, tapasztalt új pozitív vagy negatív viselkedési minták.

Milyen segítséget kap a kisgyermeknevelő a fejlesztő szakembertől? A következő válaszok érkeztek: Megtudom, hogy mi volt a fejlesztésen, milyennek látja a gyermeket, tanácsokat, ötleteket kapok a gyermekekre egyénre szabottan, az elakadásokhoz közös gondolkodással ötleteket gyűjtünk, fejlesztési javaslatokat kapunk a viselkedési-, társas-, beszéd- és mozgás-problémákra.

A kisgyermeknevelők a legnagyobb kihívásnak a sajátos nevelési igényű kisgyermekek inkluzív ellátásában az eltérő fejlődésmenetű gyermek és a tipikusan fejlődő csoporttársak kölcsönös előnyben részesítését látják. Nehézséget okoz az egyéni bánásmód elvének megvalósítása bármilyen fejlődési tempó és minőség esetén, együttnevelésben – négy fő válasza szerint. A gyermek fejlesztésének módszertana, fejlődési tempója kilenc kisgyermeknevelő válaszaiban jelenik meg próbatételként. Három szakember a szülőkkal való munka nehezítettségét emelte ki.

A bölcsődei inkluzív ellátás, az intézményben megjelenő fejlesztő tevékenység és a nappali ellátás előnyéről tizenegyen igennel válaszolt. Tízen ennek okaként a közvetlen kapcsolattartást, a fejlesztővel való interakciót jelölték meg. Előnyként hárman kiemelték, hogy a gyermek a saját közegében kap fejlesztést, a feladatokat pedig a bölcsődei napirendbe ágyazva a kisgyermeknevelő a hét többi napján gyakorolni tudja vele. Egy fő tapasztalata szerint a gyermek jobban figyel, ha nincs jelen a szülő.



A kérdésre, hogy mit jelent a szakemberrel való személyes, közvetlen kapcsolat, a válaszok tartalma összegezve: „Segítséget, megértést, a gyermek elfogadását, a szülőknek közösen kialakított képet, hogy közösen kialakított, egymással egyeztetett tartalmú információt adunk a gyermekről, bármikor számíthatok a fejlesztő szakemberre, „merek” kérdezni, a jelenléte megerősítést, biztatást ad, biztosítja az együttműködésen alapuló kapcsolattartást, gördülékenyebb, közvetlen a kapcsolat köztünk, hatékonyabb a kommunikációnk, megélem, hogy kikérik a véleményem.”

A kismintás kérdőíves kutatás eredményeként néhány javaslat már megfogalmazható az eredményesebb, a későbbi iskolai bevényt segítő, szociális, kommunikációs, kognitív támogatást nyújtó kora gyermekkori inkluzív ellátásért.

Javasolt az online platformok intenzívebb és többcélú használata a szereplők, a szülő, fejlesztő szakember és kisgyermeknevelő kommunikációjában. A gyermek dokumentációjának megismerésében, a fejlesztő feladatok, óraterv megosztásában és a szülői/nevelői tapasztalatok megosztásában hatékony felület lehet – bizonyos értelemben intenzívebb kommunikációval.

Javasolt a fejlesztő szakember tevékenységében a konzultáció, tanácsadás, ágazatközi team-tevékenység nevesítése a fejlesztő terápiás szolgáltatás mellett.

Újra gondolásra érdemes a közös célok meghatározása a szakmai kompetenciák és kapcsolódások aktuális körvonalazása – akár rendszeres esetmegbeszélő, esetfeldolgozó teamek formájában a szakemberek és a szülők között.

## IRODALOM

- [1] ÁCS-SÁNTA Istvánné, KIRÁLY Sándorné és KISSNÉ KASZA Irén (szerk.) (2017): Szegedi bölcsődék története. Szegedi Bölcsődék Igazgatósága, Szeged.
- [2] BADICS Tiborné, KORINTUS Mihályné, MÁTAY Katalin és VILLÁNYI Györgyné (2004): Gyermekünk gondozása, nevelése. Nemzeti Család- és Szociálpolitikai Intézet. Budapest.
- [3] BALOGH Lászlóné, BARBAINÉ BÉRCI Klára, KOVÁCSNÉ BÁRÁNY Ildikó, NYITRAI Ágnes, RÓZSA Judit, TOLNAYNÉ FALUSI Mária és VOKONY Éva (2012): A bölcsődei nevelés-gondozás szakmai szabályai. Módszertani levél. EMMI-NCSSZI, Budapest.
- [4] Egységes Fogyatékoságügyi Információs Portál <https://www.efiportal.hu/nevelo-oktatas/szolgaltatasok-0-5-ev/> [2021. 08. 23.]
- [5] ESTEFÁNNÉ VARGA Magdolna (2003): Koraszülött gyermekek longitudinális, pszichodiagnosztikai vizsgálatának és iskolai bevélyének eredményei. In: Alkalmazott Pszichológia, 5 pp.5–27., Budapest.
- [6] European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2005): Early Childhood Intervention: Analysis of Situations in Europe – Key Aspects and Recommendation. [https://www.european-agency.org/sites/default/files/early-childhood-intervention-analysis-of-situations-in-europe-key-aspects-and-recommendations\\_eci\\_hu.pdf](https://www.european-agency.org/sites/default/files/early-childhood-intervention-analysis-of-situations-in-europe-key-aspects-and-recommendations_eci_hu.pdf) [2021. 08. 23.]
- [7] FARAGÓ Tamás (2003): Csecsemőhalandóság Magyarországon a 18-20. században. In: K. Horváth Zsolt – Lugosi András és Sohajda Ferenc (szerk.): Léptékváltó társadalomtörténet: Tanulmányok a 60 éves Benda Gyula tiszteletére. Budapest. Hermész Kör-Osiris pp. 446-474.

- [8] FERENCZI Szilvia Györgyi - KALMÁR Magda (2009): A temperamentum és a fejlődés kapcsolata koraszülött és időre született kisgyermeknél. Gyógypedagógiai Szemle. 2009/4. Budapest.
- [9] KERÉKI Judit – SZVATKÓ Anna (2015): A koragyermekkorai intervenció, valamint a gyógypedagógiai tanácsadás, korai fejlesztés, oktatás és gondozás szakszolgálati protokollja. Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft. Budapest.
- [10] KISSNÉ FAZEKAS Ibolya (szerk.) (2010): Iránytű antológia. I-II. Típegő Szegedi Bölcsődei Alapítvány. Szeged.
- [11] MAGYAR Adél (1989): Fogyatékos gyermekek bölcsődei integrációjának lehetőségei. Speciális csoport Szentendrén. (kézirat)
- [12] MAGYAR Adél (2015): Szakmaközi együttműködés a kora gyermekkorai intervencióban. SZTE Mentorháló Program, digitális tananyag.  
<http://www.jgypk.hu/mentorhalo/tananyag/szakmaiegyuttmukodes/index.html> [2021. 08. 23.]
- [13] MÁTAY Katalin (szerk.) (1999): Módszertani levél. A bölcsődei gondozás-nevelés minimumfeltételeiről és a szakmai munka részletes szempontjairól. Országos Család- és Gyermekvédelmi Intézet. Budapest.
- [14] ROTH, K., EISENBERG, N. & SELL, E. R. (1984): The Relation of Preterm and Full-Term Infants' Temperament To Test-Taking Behaviors and Developmental Status. *Infant Behavior and Development*, 7, pp. 495–505.
- [15] VEKERDY-NAGY Zsuzsanna (szerk.) (2019): A gyermekrehabilitáció sajátosságai. Medicina Kiadó. Budapest.
- [16] VEKERDY-NAGY Zsuzsanna (szerk.) (2019): A gyermekrehabilitáció sajátosságai. Medicina Könyvkiadó Zrt. Budapest.
- [17] 1868. évi XXXVIII. tv. a népiskolai közoktatás tárgyában.  
<https://net.jogtar.hu/getpdf?docid=86800038.TV&targetdate=&printTitle=1868.+%C3%A9vi+XXXVIII.+t%C3%B6rv%C3%A9nycikk&referer=1000ev> [2021. 08. 23.]

## INKLÚZIA SOCIÁLNE ZNEVÝHODNENÝCH ŽIAKOV NA ZÁKLADNÝCH ŠKOLÁCH NA SLOVENSKU

NAGY<sup>1</sup> Melinda, TÓTH<sup>2</sup> Péter,  
STRÉDL<sup>3</sup> Terézia, LÉVAI<sup>4</sup> Attila, SZARKA<sup>5</sup> László

### ABSTRACT

This study was developed as part of a project to promote school inclusion, integration and community partnerships to reverse inequality and exclusion. The motif of this programme is primarily educational, the proposed action targets such (imaginary, symbolic, and real) walls of exclusion which are intended to segregate children (based on class, ethnicity, gender, etc.), which are meant to divide and alienate the local communities to which those children nonetheless belong, thus actively (re)producing inequalities. In contrast to the power-relations of exclusion, the culture of silence, and the reproduction of unjust structures, the project aims to foster and promote pedagogical relations of inclusion, a culture of dialogue, and the transformation of unjust structures through education. For this, the survey presented here was prepared as first step of the research. The support of the project Horizon 2020 No.: 101004653 “School-community Partnership for Reversing Inequality and Exclusion: Transformative Practises of Segregated Schools” is gratefully acknowledged.

### KEYWORDS

Inclusion, integration, schools, Slovakia

### ÚVOD

Univerzita J. Selyeho v Komárne je partnerskou organizáciou medzinárodného projektu Horizon 2020 No.: 101004653 *Inclusion4Schools* “School-community Partnership for Reversing Inequality and Exclusion: Transformative Practises of Segregated Schools” (2020 – 2024), ktorá zabezpečuje realizáciu zámerov projektu na území Slovenskej republiky. Okrem našej univerzity sa na projekte spolupodieľajú univerzity a odborné pracoviská z ďalších troch krajín: John Wesley Theological College, Maďarsko (ako vedúci partner), Regional Centre for Information and Scientific Development, Maďarsko, C.E.G.A. Foundation, Bulharsko, Oltalom Charity Society, Maďarsko a Albanian National Orphans Association, Albánsko. V našom medzinárodnom programe spolupráce oslovujeme najlepšie základné školy, ktoré sa dlhodobo a systematicky zaoberajú žiakmi zo sociálne znevýhodneného prostredia.

---

<sup>1</sup> Dr. habil. PaedDr. Nagy Melinda, PhD., Selye János Egyetem, Tanárképző Kar, Komárno, Szlovákia, nagym@ujs.sk

<sup>2</sup> Prof. dr. Péter Tóth, PhD., Selye János Egyetem, Tanárképző Kar, tothp@ujs.sk

<sup>3</sup> PaedDr. Strédl Terézia, PhD., Selye János Egyetem, Református Teológiai Kar, stredlt@ujs.sk

<sup>4</sup> Mgr. Attila Lévai, PhD., Selye János Egyetem, Református Teológiai Kar, levaia@ujs.sk

<sup>5</sup> Dr. habil. László Szarka, CSc., Selye János Egyetem, Tanárképző Kar, szarkal@ujs.sk

## Vytváranie inkluzívneho a nediskriminačného prostredia na školách na Slovensku

Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu SR podporuje vytváranie hodnotovo orientovaného prostredia školy, v ktorom prevládajú pozitívne interpersonálne vzťahy bez segregáčnych prejavov.

Na školách je cieľom vytvárať inkluzívne a nediskriminačné prostredie – s týmto cieľom súvisí § 107 ods. 1 zákona č. 245/2008 Z. z. [1] o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov stanovuje, že výchova a vzdelávanie detí alebo žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia sa v školách uskutočňuje podľa individuálnych podmienok. Individuálnymi podmienkami sú úprava organizácie výchovy a vzdelávania, úprava prostredia, v ktorom sa výchova a vzdelávanie uskutočňuje, alebo uplatnenie špecifických metód a foriem výchovy a vzdelávania. Dieťa alebo žiak, ktorého špeciálne výchovno-vzdelávacie potreby vyplývajú výlučne z jeho vývinu v sociálne znevýhodnenom prostredí, nemôže byť prijatý do špeciálnej školy alebo do špeciálnej triedy materskej školy, základnej alebo strednej školy. V základných školách má pôsobiť na každých 50 žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia jeden asistent učiteľa alebo jeden sociálny pedagóg.

Ďalším dokumentom na vytváranie inkluzívneho a nediskriminačného prostredia na školách na Slovensku je *Nulý akčný plán stratégie inkluzívneho prístupu vo výchove a vzdelávaní na rok 2021* [2] ktorý sa zameriava na oblasti desegregácie vzdelávacieho systému, inklúziu v ranom a predškolskom veku (0-7 rokov), inklúziu žiakov a žiačok v základných a stredných školách, podporné a personálne podmienky inklúzie a špeciálno-pedagogickú podporu vo vzdelávaní a v poradenstve.

Priority a odporúčania v oblasti vytvárania inkluzívneho a nediskriminačného prostredia na školách na Slovensku pre žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia sú stanovené v dokumente *Sprivodca školským rokom 2021/2022* [3] nasledovne:

- Vytvoriť podmienky pre individuálnu podporu všetkých detí a žiakov v školách; vytvoriť priaznivé prostredie pre rozvoj inkluzívneho vzdelávania, zabezpečiť inkluzívne prostredie na školách zvýšením počtu zamestnancov v pomáhajúcich profesiách na školách.
- Šíriť myšlienky tolerancie, akceptácie odlišností a zlepšovanie postojov voči znevýhodneným skupinám obyvateľstva, eliminovať intoleranciu a nenávistné prejavy.
- Pri zavádzaní inkluzívneho vzdelávania vytvárať inkluzívne tímy zložené z pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov. Implementovať princípy inklúzie a multidisciplinárneho prístupu, vytvárať klímu školy pre vzájomnú spoluprácu. Školský podporný tím predstavuje tím zostavený z odborných a pedagogických zamestnancov, ktorí sú prítomní priamo v škole a aktívne sa podieľajú na tvorbe rešpektujúcej kultúry školy a učiacej sa organizácie a pracujú nielen s deťmi, ale aj s učiteľmi a rodičmi.
- Pedagogickú diagnostiku orientovať predovšetkým na zohľadňovanie silných stránok vo vzdelávaní a identifikovanie bariér a nerovností vo vzdelávaní a ich následné odstraňovanie a identifikovanie rizikových faktorov.
- Vytvárať rovný prístup k vzdelávaniu žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia a žiakov z marginalizovaných komunít v hlavnom vzdelávacom prúde, zamedziť oddelenému vzdelávaniu, priestorovému vyčleňovaniu a oddelovaniu žiakov zo sociálne

znevýhodneného prostredia a žiakov z marginalizovaných komunít v samostatných triedach len pre týchto žiakov.

- Vytvárať podmienky na realizáciu akceleračných programov v motivujúcom školskom prostredí a žiakom umožniť zmysluplné využitie voľného času.

Metodikú podporujúcu inkluzívne vzdelávanie v školách na Slovensku [4] ponúka aj Štátny pedagogický ústav, ktorý je priamoriadenou rozpočtovou organizáciou Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky. Táto publikácia vyšla v rámci projektu „Inovatívne vzdelávanie pre pedagogických zamestnancov základných škôl za účelom zvýšenia ich interkultúrnych kompetencií vo vzdelávacom procese rómskych žiakov“. Výskumný ústav detskej psychológie a patopsychológie tiež vydáva metodické a podporné materiály. V roku 2018 vydalo informačnú brožúru pre pedagógov v základných školách s názvom *Od integrácie k inklúzii* [5] ktorá môže byť nápomocná pre pedagógov na školách ktoré navštevujú žiaci zo sociálne znevýhodneného prostredia.

## CIELE VÝSKUMU

Tento prieskum bol vypracovaný ako súčasť projektu *Inclusion4Schools* na podporu školskej inklúzie, integrácie a komunitných partnerstiev s cieľom zvrátiť nerovnosť a vylúčenie. Naším cieľom bolo získať základné údaje o školách, ktoré navštevuje vysoký podiel žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia – zistiť aké metódy, aktivity a postupy sú charakteristické pre nich, ktorými pomáhajú znevýhodneným žiakom. Údaje sme získavali formou online dotazníka. Spracovanie tohto dotazníka nám umožní vytvoriť si obraz o odborných skúsenostiach a nárokoch týchto škôl.

## MATERIÁL A METÓDY

### Výber škôl pre vyplnenie online dotazníka

V roku 2021 sme oslovili celkom 330 škôl z celého Slovenska s výzvou na vyplnenie dotazníka formou online.

V prvom kole boli oslovené školy, ktoré navštevujú deti zo sociálne znevýhodneného prostredia podľa zoznamu Ministerstva školstva vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky, ktoré vedie evidenciu týchto detí pre účely ich finančnej podpory. Zoznam obsahuje názov školy, lokalitu, a počet podporených žiakov v danom školskom roku. Zoznam neobsahuje osobné údaje detí, ani kontaktné údaje škôl, ani ďalšie údaje školy – takže ani celkový počet žiakov navštevujúcich danú školu – preto do výberu sme zaradili tie školy, ktoré mali absolútne najvyššie počty žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia. Takto bolo vybratých 235 škôl. Vyhľadali sme na internete na stránke školy mená kontaktných osôb, telefónne čísla a email, a kontaktovali sme ich.

Ďalšiu skupinu škôl sme oslovili na základe predošlých kontaktov našich kolegov a riešiteľov projektu. Tieto školy boli zapojené v predošlých rokoch do projektu našej univerzity, a preto náš riešiteľský kolektív mal relevantné informácie o tom, že majú vysoký podiel rómskych žiakov, alebo sú segregované. Z toho dôvodu sme oslovili ďalších 48 škôl.

### Charakteristika škôl zaradených do prieskumu

Z 330 oslovených škôl dotazník vyplnilo 75 škôl. Tieto školy sú lokalizované väčšinou na východnej a južnej časti Slovenska, a pochádzajú z 68 obcí a miest (boli prípady, keď z danej lokality dotazník vyplnilo viacero škôl).

Do prieskumu sa zapojili základné školy plnoorganizované, neplnoorganizované (majú len ročníky 1 až 4) základné školy s prípravným (nultým) ročníkom, a aj základné školy spojené s materskou školou. Najväčšia škola má 926 žiakov a najmenšia 14.

24 percent zapojených škôl je škola s vyučovacím jazykom maďarským. Okrem škôl pre národnostné menšiny, ďalšie 4 percentá z oslovených škôl sa vyjadrilo, že školu navštevujú okrem Rómov aj deti z iných menšinových alebo etnických skupín: deti maďarskej alebo rusínskej národnosti.

Dotazník väčšinou vyplňoval riaditeľ školy, alebo zástupca riaditeľa, v ojedinelých prípadoch to bol učiteľ alebo školský špeciálny pedagóg, v jednom prípade pedagogický asistent.

Na otázku „*Je na Vašej škole trieda, v ktorej väčšina detí patrí k Rómom?*“ 84 percent z nich odpovedalo kladne, čiže väčšina škôl bojuje s problémom segregácie.

### VÝSLEDKY

V našom uvedenom výskume sme zisťovali, či majú do výskumu zapojené školy nejaké metódy, aktivity alebo postupy, ktoré sú charakteristické pre danú inštitúciu, priamo alebo nepriamo pomáhajú znevýhodneným žiakom a mohli by byť zaujímavé pre iné školy alebo učiteľov.

77 percent škôl má zaužívané metódy, ktoré aj konkrétne vymenovali, z časti pomenovali. Ostatné školy (23 percent) nemajú zatiaľ žiadne metódy a techniky na riešenie tejto problematiky.

8,6 percent škôl ktoré pomenovali metódy, aktivity alebo postupy, čiže majú zaužívané metódy, hlásila, že tieto aktivity alebo postupy sa viažu na nejaký projekt. Školy sú zapojené do rôznych projektov, ktoré sú zamerané na zlepšenie študijných výsledkov žiakov s rôznymi znevýhodneniami, ale aj do projektov a aktivít, ktoré napomáhajú žiakom nielen rozvoju ich vedomostí, ale aj rozvoju ich komplexnej osobnosti. Školy pomenovali konkrétne projekty, a to: *Spolu múdrejší 2*, *Podpora výučby materinského jazyka národnostnej menšiny 2021*, *ImO a Pomáhajúce profesie v edukácii detí a žiakov 2*. Na otázku „*Uvedte najdôležitejšie programy alebo školenia, ktoré škola absolvovala za posledných desať rokov*“ školy uviedli ďalšie desiatky projektov, ktoré ale priamo nesúviseli s problematikou vyučovania žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia, alebo súviseli len nepriamo.

23 percent škôl prevádzkuje prípravný ročník pre deti zo sociálne znevýhodneného prostredia. Okrem bežných tried na niektorých školách sú zriadené špeciálne triedy alebo špecializované triedy, mnohé školy zamestnávajú pedagogických asistentov (asistentov učiteľa). Zákon 138/2019 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch [6] definuje prácu pedagogického asistenta, ako zamestnanca, ktorý podľa požiadaviek učiteľa alebo vychovávateľa v spolupráci s odbornými zamestnancami vytvára rovnosť príležitostí vo výchove a vzdelávaní, pomáha dieťaťu, žiakovi alebo skupine detí alebo žiakov pri prekonávaní architektonických, informačných, jazykových, zdravotných, sociálnych alebo kultúrnych bariér.

16 percent škôl deklarovalo, že u nich pracuje inkluzívny tím. Žiaci zo sociálne znevýhodneného prostredia sa učia v bežných triedach spoločne s ostatnými žiakmi, v ktorých sa

im pedagógovia snažia pomôcť individuálnym prístupom. Tieto školy zabezpečujú inkluzívny tím v zložení: špeciálny školský pedagóg, sociálny pedagóg, pedagogický asistent, ktorí individuálnym prístupom dbajú o výchovu a vzdelávanie žiakov so zdravotným znevýhodnením a žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia v spolupráci s učiteľmi aj v rámci mimoškolských činností. 4 percentá škôl odpovedalo, že spolupracujú aj so špecializovanými poradňami a využívajú odbornú pomoc CPPP a ČŠPP.

19 percent škôl deklarovalo individuálny prístup k žiakom zo sociálne znevýhodneného prostredia, a popísalo, že vzdelávanie žiakov prebieha v súlade s ich rôznorodými potrebami, alebo že využívajú rôzne metódy, ktoré sú založené na akceptovaní individuálneho rozvoja každého žiaka.

13 percent škôl prevádzkuje celodenný výchovnovzdelávací systém. Školy to zabezpečujú pre žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia hlavne na 1. stupni ZŠ, kde sa pripravujú žiaci na ďalší deň, zapájajú sa do činnosti školského klubu alebo krúžkov a zároveň sa odbúrava aj ich jazyková bariéra.

20 percent škôl deklarovalo zážitkové vyučovanie, ako zaužívanú metódu, a to organizovaním množstva exkurzií, pravidelných návštev kultúrnych inštitúcií, alebo program *ExpEdícia – skús, skúmaj, spoznaj*.

Školy vymenovali aj mnohé ďalšie konkrétne metódy, techniky, aktivity alebo postupy na podporu rozvíjania komplexnej osobnosti žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia ako napr. výchova hrou, dramatické metódy, lego-triedy, tematické dni, doučovanie, zápisný program až po metódu *Komplexný inštrukčný program (KIP)*, ktorá funguje na báze kooperácii žiakov spolupracujúcich v skupinách.

Len 7 percent škôl považovalo za dôležité vyzdvihnúť metódy, aktivity alebo postupy zamerané na rodičov. Boli to nasledovné: funguje rodičovská rada školy, podporujú spoluprácu triedneho učiteľa a rodiča a vzniknuté problémy sa riešia okamžite v spolupráci s rodičmi. V jednej škole sa uviedol nasledovný prístup: kompetentný pedagóg vysvetlí význam pojmu „žiak zo sociálne znevýhodneného prostredia“ pre rodičov budúcich prvákov. Na ďalšiu konkrétnu otázku v znení „*Aký druh služieb alebo podpory sa poskytuje rodinám*“, sme ponúkali výber z odpovedí. Školy tu zaznačili hlavne možnosti: „*zbierka (napr. oblečenie, učebné pomôcky, hračky, atď.)*“, „*psychologická podpora*“ a „*mimoškolské / športové aktivity*“.

## Zhrnutie a ďalší postup

Náš dotazník na zmapovanie zaužívaných metód, techník alebo postupov škôl, ktoré poskytujú vzdelávanie pre žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia, bude základom pre koncipovanie ďalšieho procesu výskumného projektu, ako napr. poskytovať praktickú konzultačnú pomoc a služby pre vybudovanie komunikačných a odborných kontaktov pre spoluprácu medzi školskými, metodickými inštitúciami na Slovensku, ako aj v ostatných troch krajinách (Maďarsko, Bulharsko a Albánsko) zapojených do projektu. Ide o podporu spolupráce základných škôl a pedagogických fakúlt, neziskových organizácií, miestnych samospráv, odborných pracovísk a ministerstva, v záujme spoločného zvyšovania odbornosti a súťažeschopnosti školských zariadení, ktoré venujú podstatnú časť svojej práce inkluzívnemu vzdelávaniu [7]. Plánujeme vybudovať slovenskú i regionálnu komunikačnú a konzultačnú sieť, odborné platformy partnerských škôl, aby sme napomáhali dialógu medzi aktívnymi účastníkmi tejto sféry v rámci výchovno-vzdelávacieho

systemu [8], t. j. medzi pedagógmi základných a vysokých škôl, ako aj medzi pedagógmi a samosprávami, resp. politickou sférou.

## POUŽITÁ LITERATÚRA

- [1] NÁRODNÁ RADA SLOVENSKEJ REPUBLIKY (2021): 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) <https://www.slov-lex.sk/pravne-predpisy/SK/ZZ/2008/245/20210901.html> (Cit.: 2. 09. 2021)
- [2] MINISTERSTVO ŠKOLSTVA, VEDY, VÝSKUMU A ŠPORTU SR (2021): Nultý akčný plán stratégie inkluzívneho prístupu vo výchove a vzdelávaní na rok 2021 <https://www.minedu.sk/nulty-akcny-plan-strategie-inkluzivneho-pristupu-vo-vychove-avzdelavani-na-rok-2021/> (Cit.: 2. 09. 2021)
- [3] MINISTERSTVO ŠKOLSTVA, VEDY, VÝSKUMU A ŠPORTU SR (2021): Sprievodca školským rokom 2021/2022 <https://www.minedu.sk/data/att/21392.pdf> (Cit.: 2. 09. 2021)
- [4] BAGALOVÁ, Ľ., BIZÍKOVÁ, Ľ., FATULOVÁ, Z. (2015): Metodika podporujúca inkluzívne vzdelávanie v školách. ŠPÚ, Bratislava, ISBN 978-80-8118-143-6 [https://www.statpedu.sk/files/articles/nove\\_dokumenty/projekty/eea\\_grants/metodik-a-podporujuca-inkluzivne-vzdelavanie-skolach.pdf](https://www.statpedu.sk/files/articles/nove_dokumenty/projekty/eea_grants/metodik-a-podporujuca-inkluzivne-vzdelavanie-skolach.pdf) (Cit.: 2. 09. 2021)
- [5] ŠPOTÁKOVÁ, M., KUNDRÁTOVÁ, B., ŠTEFKOVÁ, M., VOJTOVÁ, Z., ZIKMUND PERAŠÍNOVÁ, D. (2018): Od integrácie k inklúzii. Výskumný ústav detskej psychológie a patopsychológie, Bratislava, ISBN: 978-80-89698-27-1 <https://www.minedu.sk/europska-agentura-pre-rozvoj-specialneho-a-inkluzivnehovzdelavania/> (Cit.: 2. 09. 2021)
- [6] NÁRODNÁ RADA SLOVENSKEJ REPUBLIKY (2021): Zákon 138/2019 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov <https://www.slov-lex.sk/pravne-predpisy/SK/ZZ/2019/138/20191015.html> (Cit.: 2. 09. 2021)
- [7] NAGY, M. (2021): Školské - komunitné partnerstvo na zvrátenie nerovnosti a vylúčenia: transformačné postupy segregovaných škôl. <https://www.ujs.sk/sk/horizon-2020-call-h2020-sc6-transformations-2018-2019-2020.html> (Cit.: 2. 09. 2021)
- [8] CSEHIOVÁ, Agáta. (2021): Művészeti nevelés, tolerancia és kapcsolódási pontjaik a pedagógushallgatók szemszögéből = Art education, tolerance and their connection from the perspective of teacher trainees. In: Aktuálne úlohy, problémy a riešenia vyučovania slovenského jazyka a slovenskej literatúry v školách s vjm. Szőköl István. = Szlovák nyelv és szlovák irodalom aktuális feladatai, problémái, tanításának megoldásai a magyar tannyelvű iskolákban Komárno: Univerzita J. Selyeho, 2021, P. 5-22, [CD-ROM]. ISBN 978-80-8122-387-7.



## **THE MARGIN OF FURTHER THINKING. CHARACTERISTICS OR DISABILITY IN EDUCATION**

**Ildikó LAKI<sup>1</sup>**

### **ABSTRACT**

One of the most important issues and tasks to be solved in the recent period is the school integration of children with special educational needs.

The special educational need and the special life situation of living with a disability determine the future of the individual/pupil /student and his or her participation in all areas of the social life. In this respect, it is therefore a responsibility to determine whether a child actually requires special education. Thus, the unsolvability of the problem of students with special educational needs can be felt more and more strongly in the public education system as a whole. Although a number of positive efforts are being made to promote integration and / or inclusion, the growing number of students with SEN still seems to be moving precariously in the public education system.

### **KEYWORDS**

special educational needs, youth and young adults with disabilities, education, integration, elementary institution

*“The analysis of the discourses about people with disabilities has become of central importance in the Western societies because it is becoming increasingly clear that these ways of speaking play a fundamental role in the formation and maintenance of the socio-political positions of people with disabilities. In fact, there can be no doubt that the discourses about people with disabilities do not simply have political and social consequences, but are linked to clearly direct, although often hidden political processes. ” [1]*

### **THOUGHT-PROVOKING – INTRODUCTION**

One of the biggest educational challenges of the past decades is the question of the social and educational integration of young people with special educational needs (SEN) and/or youth and young adults with disabilities. The importance of the topic is provided by two factors; there is a clearly rising trend in the increase in the number of children with special educational needs, which can be identified almost immediately among the children due to the methodological results, on the one hand, and it has become a feature of the public education that was able to launch many segments of the market - developments, movement therapy, complex forms of education based on special needs – and, as a result, industries are slowly beginning to emerge to create opportunities for them to enter the system, on the other hand.

---

<sup>1</sup> Ildikó Laki, associate professor – Milton Friedman University, b.laki.ildiko@gmail.com

In the case of the public education, the SEN category also represents a kind of set of problems, because in the case of students who study at a normal pace, those belonging to the SEN group only experience disadvantages.

The purpose of this summary is, on the one hand, to describe the concept and the framework of the content of the special educational needs used in the public education, and, on the other hand, to summarize the types of disabilities in the light of such data. The study also seeks to give an answer to the question how the determination of the disability is able to reflect a specific educational need, and shed light on the usable, more relevant concept from the perspective of the interested persons.

## CONCEPTUAL MATTERS

*“The education of children and young people with special educational needs (SEN) is a special area of care in the system of public education. Although the education of SEN children, ensuring that the knowledge and the competences detailed in the basic curriculum of the given system of public education are gained, is subject to special professional conditions, the existence and the level of operation of such conditions show the quality of the whole system of education, while its unresolved issues affect the whole system of the public education.” [2]*

In Hungary, the use of the term “disability”, in the field of public education, has been replaced by the term “child or student with special educational needs” in recent years. This concept was first introduced in Act LXXIX of 1993 on Public Education, as amended several times. In Act CXC of 2011 on National Public Education, a child with a disability means a child with special educational needs. [2.a]

The law distinguishes between children and students who need special attention. In this sense: children or students who need special treatment belong to the following groups:

- children, students with special educational needs,
- children, students with integration, learning and behavioural difficulties,
- highly talented children, students,

as well as the disadvantaged and cumulatively disadvantaged children or students under the Act on child protection and guardianship administration.

According to the Act, the children and students with special educational needs (SEN) also belong here: “the children or students with special educational needs (SEN) are children or students who need special treatment, who, according to the expert opinion of the expert committee, have musculoskeletal, sensory, intellectual or speech disabilities, are cumulatively disabled in the case of multiple disabilities, and struggle with autism spectrum disorders or other psychiatric developmental disorders (severe learning, attention, or behavioural disorder). (Summary based on Section 4§, Paragraph 25 of Act CXC of 2011 on National Public Education). [2.a]

The concept of special educational need is used in the methodology of public education, while, in the everyday life, the concept of people with disabilities is used in scientific studies and evaluations, in the writing and evaluation of professional documents.

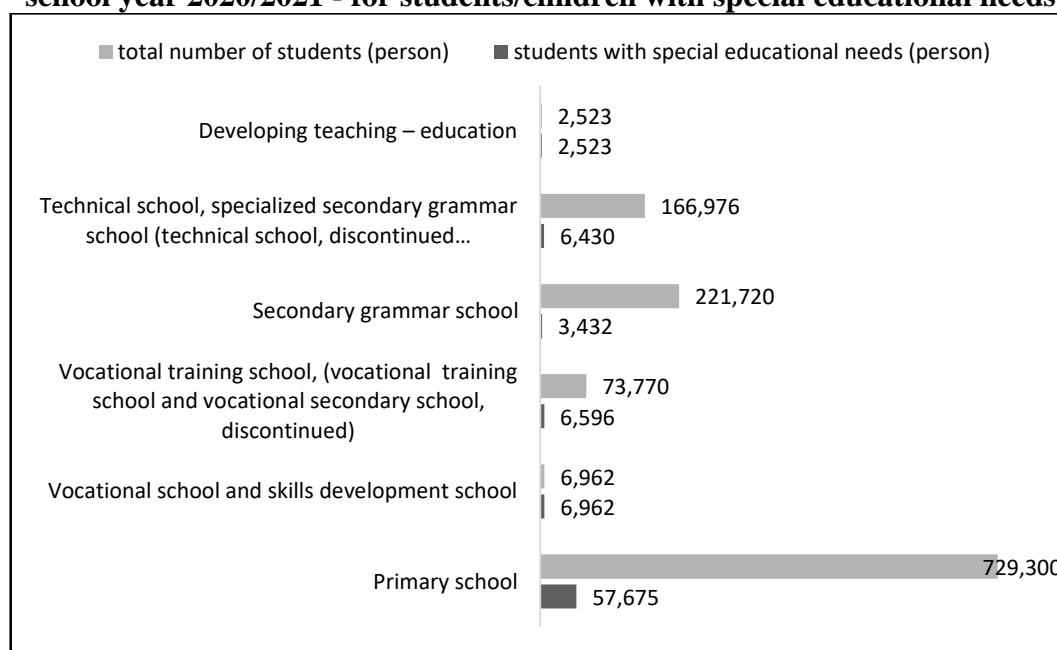
“Disability” is a summary term for a large number of different functional limitations that are found in any group of people (population) in any country of the world. The disability may be

caused by physical, mental or sensory impairment, health condition or mental illness. These issues, conditions or diseases may be of a permanent or of temporary nature." [3]

*“Disability is an unfavourable change in a person's abilities affecting the satisfaction of the personal, social, occupational or legal requirements and obligations expected from the person, due to the damage. The disability always refers to a specific activity (self-sufficiency disability, mobility disability, visual disability, hearing disability, etc.). The disability may be partial or complete, and may be classified as mild, slight, moderate or severe.” [4]*

Examining the conceptual framework of special educational needs (SEN) and/or disability, we can conclude that not all students with SEN are persons with disabilities, and not all people with disabilities are students with SEN. At the same time, this definition is an integral part of the everyday public education, which is properly showed by the current state of the educational data.

**Figure no. 1**  
**Preliminary statistics for public education and school-based vocational education in the school year 2020/2021 - for students/children with special educational needs**



Source: <http://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/oktat/oktatas2021e/index.html> KSH (CSO -Central Statistics Office, 2020).

The above data show that most children with special educational needs are in the primary school, the second stage of public education, which number eventually decreases to one tenth when they enter the secondary school.

Here we need to make two assumptions. Primarily, the main question is whether the special educational need is eliminated for the next stage of the education and it is removed thus from the child, or they only finish the primary school classes and are no longer included in the later statistics. The question remains to be answered, because further researches are necessary to make it clear.

## INCLUSION AND INTEGRATION IN THE PATH OF THE PUBLIC EDUCATION

The concept of inclusion, approached from the ideas of Niklas Luhmann, is the presence in the system. "In his theory, the inclusion refers to a state when a person is inside a system or subsystem." [5]

The concept of integration has no properly defined content in the sociology. It means strong interdependence, close connection and belonging to each other in the science, and in the everyday life.

“Integration means to ensure the participation of people with disabilities in the social processes; and as a pedagogical task, it attempts to help the learning of disabled and healthy children using didactic and methodological tools.” [6]

The basic principle of inclusive schools is that all children should learn together, as far as possible, regardless of the difficulties and the differences that may arise. The inclusive schools need to recognize the different needs of the students and adapt to them, both in terms of the learning and the teaching styles and the content of the education, providing high-quality education for everyone, with a proper curriculum, organization, teaching strategy, use of resources and through ongoing contact with the given communities.

The question remains, however, whether all the participants of the public education are able to ensure inclusiveness while facing such difficulties, individual characteristics and peculiarities. If we summarize the research as well as our own experience, it can be clearly stated that the answer is “no”. This is supported by a study by Erdei, in which he attempts to interpret inclusivity and integration through different points of approach.

In his opinion, “integration, which in today's sense is also called rigid integration (Mrs. Varga, 2006), consists of the following points:

- the host institution does not have an integration strategy
- the teacher does not change their methods, or changes them slightly
- solving the problems is entirely the task of the special education teacher and the parent
- the special education teacher teaches the child in a separate room.” [7]

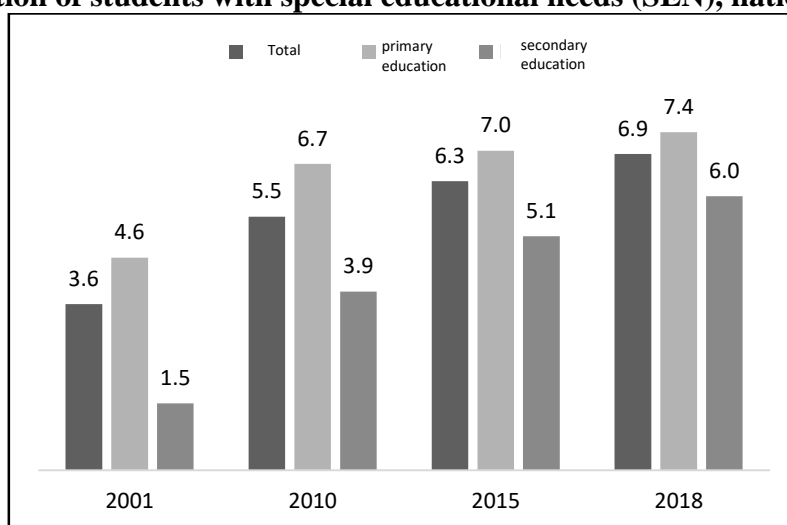
Inclusive teaching, on the other hand, represents the highest level of co-education; the inclusion and the acceptance, and implements the adaptive education, as well. It provides carefully considered and differentiated education tailored to the individual abilities and needs. *“The teachers of the majority schools accept this solution; they do not draw a strong line between pupils/students with disabilities/special educational needs and other children, because anyone may have difficulties in learning. It builds on partnership, and the special education teacher primarily provides assistance to the teacher, and the assistance is provided to the child within the classroom”.* [8]

The successful path of life of students with special educational needs is positively facilitated by their learning together with students without special educational needs. The pupils without special educational needs can thus become more sensitive and inclusive, so the social need that focuses on the principles of equal treatment may also be met. This has a key role in the case of public education, and social acceptance must be made a feature of the age group, which facilitates the laying of the pillars of a society based on justice in the future.

## SPECIFIC QUESTIONS, SPECIAL ANSWERS

*“The proportion of students with special educational needs in the primary and secondary education increased from 3.6 to 6.9% between 2001 and 2018. Analysing the primary and the secondary education separately, we see that while the proportion of students with SEN has changed only slightly among the 1 to 8-year students between 2005 and 2018, it has increased from 2.3 per cent to 6.0 per cent in the secondary education over the same period.” [9]*

**Figure no. 2**  
**The proportion of students with special educational needs (SEN), national data (%)**



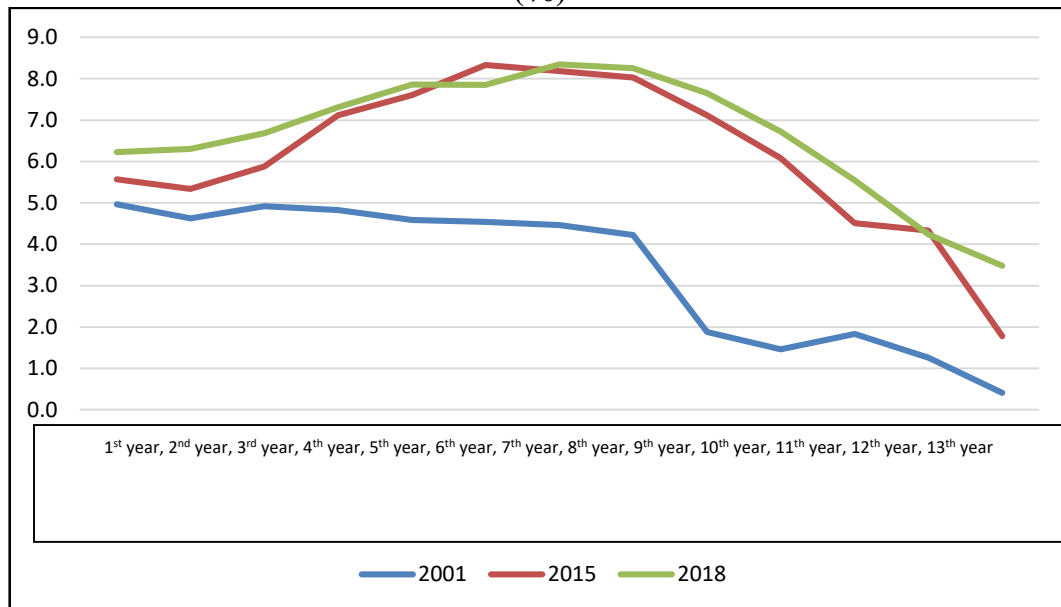
Source: The public education's indicator system, 2019 [9]

*“In the 2020/2021 school year, 1 million 812 thousand children and young people participate in the various levels of education in the public education, vocational training and higher education. 729.3 thousand students receive primary education and 469.5 thousand students receive secondary education in Hungary. 2.5 thousand children with severe and multiple disabilities fulfil their compulsory education within the framework of skills development training and education.” [10]*

Without the nursery schools, 1,201,251 persons visit educational institutions, of which 7.8% (93,736 persons) are students with special educational needs.

As for the years, the proportion of SEN students is almost gradually increasing in years 1 to 7, and some decrease is only observed from year 9. So the numbers are gradually decreasing in the secondary schools, whether it is a secondary grammar school or any other type of secondary school institution. Further dilemmas emerge in this case, because, at this point, the large number of SEN students, leaving this framework, may continue their studies.

**Figure no. 3**  
**The proportion of students with special educational needs (SEN), breakdown by years (%)**



Source: The public education's indicator system, 2019

“The special educational need and the special life situation of living with a disability determine the future of the individual/pupil /student and his or her participation in all areas of the social life. In this respect, it is therefore a responsibility to determine whether a child actually requires special education.” [11] Society does not take kindly to differences that greatly influence the smooth role of education and the labour market, the question of the integration of an individual. A further disadvantage is the totality of the factors that mean the attitude of the participants in these areas. The responsibility and helpful intention of the teachers and educators participating in the education have a profound effect on the lives of the pupils and students participating in the education. In addition to the basic educational activities, educational and integration tasks complement the everyday tasks, which are of primary importance for the pupils in this group.

## SUMMARY

We have reviewed the SEN students and their general situation, as well as their ‘positions’ in the public education in this short study. The question today is, and has been for a long time, the potential and modern way of teaching students with special needs, or rather the issue of solving their professional care. At the same time, it is not a negligible mission that, in terms of the education market, and in addition to the general service function of public education, the tools, the institutions and the opportunities appropriate for the examined population should be brought to their attention.

The number of students with SEN keeps increasing year by year, however, in many cases, the institutional structure is not able to handle the appearance of the affected group. In fact, some stages of the public education are not prepared for their “reception,” which causes a number of

dissonances, influencing the further life path of the individual, and the efforts to solve the social challenges.

An important stage in the study has been to review the scope of the concept of inclusion and integration and their broad interpretation, incorporating the alternative ways of the implementation of inclusive education. Based on the above, the statement that the often voiced ideas of inclusive education in public education, the principle of equal treatment and the idea of unconditional acceptance, contradict the social manifestations people feel in reality can only be made cautiously.

The unresolved problem of the students with special educational needs can be felt stronger and stronger throughout the system of public education. Although many positive efforts are facilitating the achievement of integration and/or inclusion, it seems that the growing number of students with SEN is still moving uncertainly in the system of public education.

## BIBLIOGRAPHY

- [1] Kiss, V. (2013): A teljesség politikája: Fogyatékosdiskurzusok és a normalitás ideológiai Magyarországon. In: Laki, I. (szerk.) (2013) A nemzetközi és hazai fogyatékospolitika 21. századi körképe. L'Harmattan, Budapest
- [2] Csépe, V. (2007): *A különleges oktatást, nevelést és rehabilitációs célú fejlesztést igénylő (SNI) gyermekek ellátásának gyakorlata és a szükséges teendők.* Forrás: [http://econ.core.hu/file/download/zk/zoldkonyv\\_oktatas\\_06.pdf](http://econ.core.hu/file/download/zk/zoldkonyv_oktatas_06.pdf)
- [2.a] 2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről, 4. § 25. bekezdés. Forrás: <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1100190.tv>
- [3] A fogyatékossgal élő emberek esélyegyenlőségének alapvető szabályai. MEOSZ, Budapest Forrás: [https://tamogatosegitseg.hu/pdf/a\\_fogyatekossaggal\\_elo\\_emberek\\_eselyegyenlosegenek\\_alap\\_veto\\_szabalyai.pdf](https://tamogatosegitseg.hu/pdf/a_fogyatekossaggal_elo_emberek_eselyegyenlosegenek_alap_veto_szabalyai.pdf)
- [4] Kapitány, B. (2015): Demográfiai fogalomtár. KSH Népeségtudományi Kutatóintézet, Budapest. <http://demografia.hu/hu/letoltes/kiadvanyok/Demografiai-Fogalomtar.pdf>
- [5] Bánfalvy, Cs. (szerk.) (2008) Integrációs cunami. Tanulmányok a fogyatékos emberek iskolai és társadalmi integrációjáról. ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskolai Kar, Budapest
- [6] Erdei, N. (2016): A fogyatékkal élő emberek elutasításának és elfogadásának története napjainkig és helyzetük a mai oktatási rendszerben. Különleges Bánásmód, II. évfolyam 2016/3. Forrás: <http://real.mtak.hu/80365/1/KB2016-3-041-E-1001-65XXXXXX0-Erdi.pdf>
- [7] [8] Erdei, N. (2016): A fogyatékkal élő emberek elutasításának és elfogadásának története napjainkig és helyzetük a mai oktatási rendszerben. Különleges Bánásmód, II. évfolyam 2016/3. Forrás: <http://real.mtak.hu/80365/1/KB2016-3-041-E-1001-65XXXXXX0-Erdi.pdf>
- [9] Varga, J. (2019): *A közoktatás indikátorrendszere.* Közgazdaság- és Regionális Tudományi Kutatóközpont Közgazdaságtudományi Intézet, Budapest Forrás: [https://www.mtaki.hu/wp-content/uploads/2020/01/A\\_kozoktatasi\\_indikatorrendszer\\_2019.pdf](https://www.mtaki.hu/wp-content/uploads/2020/01/A_kozoktatasi_indikatorrendszer_2019.pdf)
- [10] Oktatási adatok, 2020/2021 (előzetes adatok) KSH, 2020. Forrás: <http://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/oktat/oktatas2021e/index.html>
- [11] Laki, I.- Tóth L. (2013): *Életkeretek meghatározása a jogszabályok által.* In: Laki I. (szerk.) (2013) A nemzetközi és hazai fogyatékospolitika 21. századi körképe. L'Harmattan, Budapest





**A Selye János Egyetem XIII. Nemzetközi Tudományos Konferenciája: 2021. szeptember 8-9.  
XIII. Medzinárodná vedecká konferencia Univerzity J. Selyeho – 2021**

**Pozitív edukáció – Pozitív pszichológia – Művészet, és kapcsolódási pontjaik az oktatásban-  
nevelésben szekció**

**Sekcia: Pozitívna edukácia-Pozitívna psychológia-Umenie, a ich styčné body vo vzdelávaní**

Szekcióvezetők / Vedúce sekcie:  
PaedDr. Tóth-Bakos Anita, PhD, Doc. dr. univ. Csehiová Ágata, PhD.

**A szekció előadásai a BigBlueButton videokonferencia-rendszerben, a  
<https://bigbluebutton.ujs.sk/b/doc-d7c-tu7>  
linken érhetőek el**

## **PROGRAM**

**2021. szeptember 8.**

13.00 – 13.20	KANCZNÉ NAGY Katalin, PhD.– GÁL Gyöngyi, PhD.	A családi háttér és a rendkívüli helyzet elviselése közti összefüggés vizsgálata egyetemisták körében
13.20 – 13.40	RÉTI Tamás	Fodor Ernő (1878–1944) – az iskolaalapító zenetanár
13.40 – 14.00	Dr. univ. CSEHI Ágota, PhD., egyetemi docens	Az élményközpontú zenei foglalkozások jelentősége az óvodapedagógusok képzésében
14.00 – 14.20	Mgr. MÉSZÁROS Tímea	Közösségi élmény az online vizuális nevelésben

**A Selye János Egyetem XIII. Nemzetközi Tudományos Konferenciája: 2021. szeptember 8-9.  
XIII. Medzinárodná vedecká konferencia Univerzity J. Selyeho – 2021**

**Pedagógiai értékelés szekció**

Sekcia: **Pedagógické hodnotenie**

Szekcióvezetők / Vedúce sekcie:  
Dr. habil. Mgr. Ing. Szőköl István, PhD.

**A szekció előadásai a BigBlueButton videokonferencia-rendszerben, a  
<https://bbbt.kk.ujs.sk/b/dr--iol-0jg-1mj>  
linken érhetőek el**

**PROGRAM**

**2021. szeptember 8.**

16.00 – 16.15	BORBÉLYOVÁ Diana - KORCOVÁ Mária	A tanulók kritikus elemi alapkészségeinek mérése az első évfolyamban
16.15 – 16.30	JÓZSA Krisztián – BORBÉLY Diána – ZENTAI Gabriella – HORVÁTH Kinga – ORSOVICS Yvette	Szlovákiai és Magyarországi gyermekek számolási készségének az összehasonlítása
16.30 – 16.45	MAJOR Lenke – KALMÁR Laura – KOVÁCS Cintia – NÁMESZTOVSZKI Zsolt – PINTÉR KREKITY Valéria	Nemzetiségi nyelven tanuló tanítóképzős hallgatók megküzdési stratégiái a koronavírus idején
16.45 – 17.00	VIDA Gergő	A tanulási zavarral kapcsolatos mérés-értékelés és diagnosztika kérdései

**A Selye János Egyetem XIII. Nemzetközi Tudományos Konferenciája: 2021. szeptember 8-9.  
XIII. Medzinárodná vedecká konferencia Univerzity J. Selyeho – 2021**

**Önkéntesség – Önkéntesség éa Inklúzió szekció**

Sekcia: **Dobrovoľníctvo a Inklúzia**

Szekcióvezetők / Vedúce sekcie:  
PaedDr. Strédl Terézia, PhD., Dr. habil. PaedDr. Nagy Melinda, PhD.

**A szekció előadásai a BigBlueButton videokonferencia-rendszerben, a  
<https://bigbluebutton.ujs.sk/b/pae-ue7-vr4>  
linken érhetőek el**

**PROGRAM**

**2021. szeptember 8.**

13.00 – 13.15	STRÉDL Terézia	Köszöntő, bevezetés, információk a szekció működéséhez
13.15 – 13.40	LAKI Ildikó – SCHOTTNER Krisztina	A továbbgondolás margójára. A sajátos nevelési igény aktuális kérdései és válaszai
13.40 – 14.00	GAŠPAR Ľudovít	Dobrovoľníctvo zamerané na pomoc diabetikom so syndrómom diabetickej nohy
14.00 – 14.20	STRÉDL Terézia – BAKA Patrik	Altruizmus, avagy a tanult segítség
14.20 – 14.40	BAKA Patrik – STRÉDL Terézia	Az identitás kutatásának lehetőségei kvalitatív módszerekkel
14.40 – 15.00	HORVÁTH Kinga – TÓTH Péter	Szlovákiai magyar pedagógusok pályaképezés értelmezése 1
15.00 – 15.20	TÓTH Péter – HORVÁTH Kinga – NAGY Melinda	Szlovákiai magyar pedagógusok pályaképezés értelmezése 2
15.20 – 15.40	NÉMETH András	A szlovákiai magyar pedagógusok identitásának vizsgálatával foglalkozó VEGA kutatás bevezető áttekintése
15.40 – 16.30	Vita	
16.30 – 16.45	Zárszó	

