Az Eötvös Loránd Tudományegyetem
Tanító- és Óvóképző Főiskolai Karának
Tudományos Közleményei XXII.

GYERMEK–NEVELÉS–PEDAGÓGUSKÉPZÉS 2002

TREZOR KIADÓ
Budapest, 2002

GYERMEK–

NEVELÉS–

PEDAGÓGUSKÉPZÉS

2002

AZ EÖTVÖS LORÁND TUDOMÁNYEGYETEM
TANÍTÓ- ÉS ÓVÓKÉPZŐ FŐISKOLAI KARÁNAK
TUDOMÁNYOS KÖZLEMÉNYEI XXII.

GYERMEK–
NEVELÉS–
PEDAGÓGUSKÉPZÉS
2002

TREZOR KIADÓ
BUDAPEST, 2002

SZERKESZTETTE:

BOLLÓKNÉ PANYIK ILONA

A KÖTET LEKTORAI:

Ballér Endre ny. egyetemi tanár, Budapest *(Békési Ágnes, Bollókné Panyik Ilona, Glauber Anna, Hegedűs Judit, Hunyady Györgyné, Körmöci Katalin, M. Nádasi Mária – Serfőző Mónika – Hunyady Györgyné, Ronkovicsné Faragó Eszter)*

Gáspár Mihály tanszékvezető főiskolai tanár, Berzsenyi Dániel Főiskola, Szombathely *(Békésné Lakatos Margit, Jávorné Kolozsváry Judit, Orosz Judit, Páli Judit, Sárosdi Anna)*

KÖZREADJA

**AZ EÖTVÖS LORÁND TUDOMÁNYEGYETEM
TANÍTÓ- ÉS ÓVÓKÉPZŐ FŐISKOLAI KARÁNAK
TUDOMÁNYOS BIZOTTSÁGA**

ISSN 0139-4991
A Budapesti Tanítóképző Főiskola Tudományos Közleményei című kiadványsorozat folytatása.
ISBN 963 9088 77 3

Kiadja a Trezor Könyv- és Lapkiadó, Terjesztő Bt.
1149 Budapest, Egressy köz 6.
Telefon/fax: 363-0276 E-mail: trezorkiado@t-online.hu
Internet: http://trezorkiado.fw.hu
Felelős kiadó: dr. Benczik Vilmosné

Nyomdai munkák: Text-Print Nyomda, Győr
Felelős vezető: Bozsoki Rudolf

TARTALOM

Munka közben *(Hunyady Györgyné)* 7

HUNYADY GYÖRGYNÉ
A magyar tanítóképzés a '90-es években:
a közös tantervfejlesztés feladatai és eredményei..... 9

BOLLÓKNÉ PANYIK ILONA
Az integráció és a kreditrendszer a tanító-és az óvóképzésben 19

RONKOVICSNÉ FARAGÓ ESZTER
Imre Sándor reformjavaslatai
a polgári iskolai tanítóképzés megújítására 25

HEGEDŰS JUDIT
Zirzen Janka és a tanítóképzés..... 35

JÁVORNÉ KOLOZSVÁRY JUDIT
Pszichológiai ismeretek hallgatói
megjelenítése óvodai gyakorlataikban..... 51

BÉKÉSNÉ LAKATOS MARGIT
Hallgatók gyermekkori játékélményei 69

KÖRMÖCI KATALIN
Személyes bánásmód az óvodai tevékenységben 89

BÉKÉSI ÁGNES
Nemi szerepek a muzsikus cigány családokban..... 101

GLAUBER ANNA
Társas készségek alakítása, fejlesztése a gyermekközösségekben..... 113

SÁROSDI ANNA
A pedagógus társas kompetenciája 119

M. NÁDASI MÁRIA – SERFŐZŐ MÓNIKA – HUNYADY GYÖRGYNÉ
Az álomiskola a pedagógusok, a gyerekek és a szülők szemével 125

PÁLI JUDIT
A figyelemhiány és a teljesítményzavar értelmezése,
a fejlesztés lehetőségei 175

OROSZ JUDIT
Pszichés immunkompetencia vizsgálata cukorbeteg serdülőkkel 193

A kötet szerzői *207*

MUNKA KÖZBEN

Az olvasó egy pedagógusképző műhely — az ELTE tanító- és óvóképző karán működő neveléstudományi tanszék — kutató-fejlesztő munkájába betekintést nyújtó kötetet tart a kezében. Szándékunkban áll, hogy időről időre számot adjunk a szélesebb szakmai közvélemény előtt: milyen problémák foglalkoztatnak bennünket, milyen kutatásokkal kísérjük, támogatjuk az oktatást, eredményeink milyen témakörökben járulnak hozzá a neveléstudomány és a pszichológia felismeréséhez, mennyiben támogatják a köz- és felsőoktatás fejlesztését. Először 1999-ben jelentkeztünk a *Gyermek–nevelés–pedagógusképzés* kötetünkkel, majd 2002 februárjában felolvasó ülésen mutattuk be újabb eredményeinket. Az előadások szerkesztett változatát tartalmazza mostani kiadványunk.

A tanszék alapvető funkciója a tanító- és óvodapedagógus-jelöltek felkészítése szakmájukra, a képzés szisztematikus figyelemmel kísérése, a tapasztalatok „visszacsatolása" és a folyamat korrigálása. Az intézmény helyzeténél fogva e „minőségbiztosítási" feladatokat nemcsak a karon belül, hanem (együttműködésben is irányító módon) az egész országra kiterjedően is elvégezzük: a tanítóképzők országos tantervfejlesztő bizottságában 1994 óta követjük nyomon a szakok képesítési követelményeinek megvalósulását a különböző intézményekben. E munkálatokról ad tájékoztatást az első két tanulmány: elemzik a közös tantervfejlesztés folyamatát és eredményeit (Hunyadyné), illetve az intézményi integráció és a kreditrendszer várható hatásait (Bollókné).

A tanulmányok jelentős része — problematikájában, terepében — közvetlenül az oktatáshoz kapcsolódik. A tanítóképzés történeti gyökereit érinti két írás: ma is fontosak, tanulságosak a nőnevelés jeles képviselőjének, Zirzen Jankának és a nemzetnevelési koncepciót kidolgozó neveléstudósnak, Imre Sándornak a tanítóképzéssel kapcsolatos elvi meggondolásai és gyakorlati tevékenysége (Hegedüs, Ronkovicsné). Az oktatás (jelesül a pszichológia oktatásának) hatását sokféleképpen lehet mérlegelni. Vizsgálható a tananyag maga, vajon mennyire célzott, mennyi szükséges ismeretet tartalmaz a szakmai felkészüléshez (Glauber), elemezhető az elméleti stúdiumok szemléletének, ismeretanyagának megjelenése a hallgatók (Jávorné) és a pályán lévő kollégák (Körmöci) gyakorlatában.

Végül hat olyan empirikus vizsgálatot bemutató írást is tartalmaz a kötet, amelyek nem feltétlenül a napi oktatási gyakorlatból erednek, de amelyek mindegyike közvetlenül vagy kissé áttételesebben érinti a pedagógusképzés tananyagát, szemléletét. A hallgatók gyermekkori játékélményeinek feldolgozása (B. Lakatos) nemcsak újszerű kutatási téma, amelynek eredményei esetleg alkalmasak lehetnek majd egy új diagnosztikai eljárás megalapozására, hanem az óvodapedagógus-képzésben fontos forrása lehet a játék és a személyiségfejlődés összefüggését demonstráló oktatásnak. A figyelemhiány és teljesítményzavar értelmezése (Páli), illetve a cukorbeteg serdülőkkel végzett pszichés immunkompetencia vizsgálat (Orosz) a differenciált fejlesztés sajátos — az előbbi esetben gyakori, az utóbbiban ritkán előforduló — feladatainak megismerését, megértését segítik. Az iskola szervezetelméleti megközelítése ma még hiányzik a pedagógusképzés tananyagából. Ennek kidolgozásához jelenthet hozzájárulást a pedagógus társas kompetenciájának (Sárosdi), valamint a szülők, gyerekek és tanáraik iskolaképének vizsgálata (M. Nádasi, Serfőző, Hunyadyné).

Reméljük, hogy a kötet tematikus változatossága sok olvasónkban, kollégánkban kelt visszhangot. Véleményüket, tanácsaikat örömmel olvasnánk a berenyi@mars.btf.hu e-mail címünkön.

Hunyady Györgyné dr.
tanszékvezető

Budapest, 2002. október

A MAGYAR TANÍTÓKÉPZÉS A '90-ES ÉVEKBEN: A KÖZÖS TANTERVFEJLESZTÉS FELADATAI ÉS EREDMÉNYEI

HUNYADY GYÖRGYNÉ

Mint a címből kitűnik, arra vállalkoztam, hogy az utolsó évtized tantervfejlesztési tapasztalatait áttekintsem. A cím már elöljáróban értelmezésre szorul: ahogy a történészek beszélnek a hosszú XIX. századról és a rövid XX. századról, a mi közös, tanítóképzős tantervfejlesztésben eltöltött évtizedünk sem kötődik mereven évszámokhoz. A periódus, amiről itt számot szeretnék adni, sem '90-ben, hanem korábban kezdődött: a '80-as évek derekán, amikor a központi tanterv intézménye a felsőoktatásban is megingott, s helyét a már megnevezésével is rugalmasabbnak ígérkező „tantervi irányelvek" váltották (volna) fel.

1986-ban még elkészült — mintegy reakcióként a tanítóképzés belülről felismert és kívülről, elsősorban kutatói körökben megfogalmazott hiányosságaira — az 1980-as *tanterv teljes átdolgozása.* Ez lényeges strukturális változásokat hozott a képzésben: elsősorban a szakkollégiumi szisztéma egyszerűsítésével, a tantárgy-pedagógiai képzés mértékének növelésével, illetve a középiskolai szint és tanítóképzés közé beiktatott átmeneti szakasszal, ami részben a felsőfokú tanulmányokra való előkészítést, részben a hiányzó, de nélkülözhetetlen középiskolai ismeretek pótlását intézményesítette. Ez a tanterv típusában is új volt: *curriculum-szerűen* tartalmazta a képzés cél- és feladatrendszerét, tananyagát, ezen kívül a követelményrendszert is, illetve metodikai ajánlásokat a feldolgozás célravezető módjára nézve. A kiterjedt munkálatokat egy, a különböző tanítóképző intézményekből és a közoktatás területéről felkért tantervi bizottság irányította, munkáját széleskörű szakértői hálózat segítette és egészítette ki. Lényegében ekkortól számíthatjuk a *Tanítóképzők Országos Tantervfejlesztési Bizottságának működését.*[*]

A tanterv alig született meg, elvileg máris felváltotta az új központi dokumentum: *A tanítóképzés tantervi irányelvei* (1987), ami felfogásmódjában, szellemében az imént említett tanterv koncepciójához igazodott, praktikusan

[*] A tantervfejlesztő munkálatok bázisintézménye a Budapesti Tanítóképző Főiskola volt; a bizottság elnöke megalakulásától a szerző. Az irányító munkában társa: Bollókné dr. Panyik Ilona.

annak az új műfaj által megkívánt lényegkiemelő változata volt. A tanítóképzésben közreműködő intézmények számára ez a névleges és bürokratikusnak tűnő változás fontosnak bizonyult. Jóllehet a tanítóképzés ekkor már egy évtizede kilépett un. intézeti kereteiből, „fellépett" a főiskolai képzés szintjére, de szüksége volt arra a most kínálkozó lehetőségre, hogy új kezdeményezéseknek nyisson teret és a helyi oktatási feltételekkel számolva változatosabbá váljék. A főiskolák száma folyamatosan nőtt, ekkor is már a 15-höz közelített s megérett az idő arra, hogy önálló pedagógiai arculatú intézményekké váljanak.

Az azóta eltelt mintegy 15 év alatt — nem függetlenül a képesítési követelmények kidolgozásától (1994) s az új, egyeztetett helyi tantervek bevezetésétől (1995) — *a tanítóképzés integrációja a felsőoktatásba* a szó minden értelmében előrehaladt. Fontos e tekintetben, hogy a főiskolák személyi összetétele átalakult, a tudományos minősítés megszerzésének minden nehézsége mellett és ellenére mind több a kvalifikált oktatók száma; elmondhatjuk, hogy színvonalas kutatómunka támogatja a tanítóképzést, amely a személyi és szervezeti feltételek függvényében kreatívan változatos képet mutat a különböző képző intézményekben. Ezen szellemi integrálódás mellett bonyolultabbá vált a tanítóképzés intézményrendszere: a rendszerváltozás után szép számú felekezeti főiskola létesült, van példa alapítványi főiskolára is; az állami fenntartású tanítóképzők pedig — az utolsó év fejleményeként — karként csatlakoztak többkarú felsőoktatási intézményekhez, főiskolákhoz, illetőleg egyetemekhez.

A sokszínűség igénye és öröme ilyen körülmények között akár veszélyforrássá is válhat: a széttagoltság, sőt szétesettség kilátásával. Azonban — s itt újfent visszakanyarodunk eredeti tárgyunkhoz — az oktatómunka tervezésében és tapasztalatainak megosztásában *közös munka* folyt és folyik, amely az esetleges veszélyekkel szemben mindmáig komoly — hangsúlyoznom kell, nem bürokratikus, hanem intellektuális — ellensúlynak bizonyult. Ennek az érdemi munkának előbb a tantervi irányelvek kidolgozása, majd az Antall-kormány idején a képesítési követelmények elkészítése (melynek lezárására, talán nem véletlenül a felsőoktatásban először nálunk került sor), utóbb a tantervek egyeztetése és a velük kapcsolatban felhalmozódó tapasztalatok folyamatos gyűjtése és közös elemzése adott formális keretet. Nem tagadva, hogy többlépcsős közös munkánknak voltak kevésbé eseménydús szakaszai is, mégis a tantervfejlesztő bizottság közös tapasztalatát fogalmazom meg, amikor azt mondom, hogy minden kritikus fázisban támaszkodtunk a közös gondolkodás előnyeire s ennek hasznát is láttuk.

Mi volt az a *stratégiai kérdés*, amellyel e többlépcsős munka során szembe kellett néznünk, s amelynek megoldására közös utat kerestünk?

Amit itt elöljáróban intézményeink szakmai-szervezeti fejlődéséről elmondtam, az már jelezte, hogy a tanítóképzés fejlődésének egyik motívuma és eredménye a *tudományos igényesség* növekedése volt. Ez természetszerűleg azzal járt, hogy a tanítóképzésen belül az oktatandó *tárgyak diszciplináris háttere erősödött.* Ez az előre mozgás egyszersmind feszítő erőt is jelentett, hogy a képzésben mind nagyobb súllyal legyenek jelen a tanszéki formában is intézményesedő szakterületek, ezek váljanak gazdáivá a specializálódás egyes irányainak, s bizonyos értelemben képezzenek hidat az azonos irányba mutató tanárképzés felé. Ezen természetes és szükséges fejlődés mellett és ellenében erősen kötődtünk a tanítói mesterség és képzés azon bevált elvéhez, hogy a *tanító munkája és felkészítése* összefogott, *integratív* legyen. A tanító olyan korosztállyal foglalkozik, melynek fejlődési fázisában minden későbbinél fontosabb a személyes kapcsolat, a szocializációs cél és az épülő világkép egységessége. Ez a felismerés a magyar kulturális örökség értékes részének méltán elkönyvelhető tanítóságnak és a tanítóképzésnek a lényegéhez tartozott s ettől nem tántorodtunk el mi sem.

E két tendencia egyensúlyban tartása a képzés koncepciójának megalkotásakor, intézményi tervezésekor és megszervezésekor egyaránt kényes és nehéz feladat. Ezzel a kiérlelt törekvéssel függött össze, hogy a képesítési követelmények kialakításakor a diszciplináris tanulmányokban és a képzés összképében minden korábbinál *nagyobb szerephez* jutott a *tantárgy-pedagógia*. Úgy gondolom, hogy ez — a hozzákapcsolódó kutatásokkal és személyi fejlesztéssel együtt — jellemzője és erőssége a tanítóképzésnek a pedagógusképzés más irányaival és szintjeivel összemérve is. Ugyanígy tartozéka és folyománya volt kiegyensúlyozó törekvésünknek *a gyakorlati képzés minden értelemben kiemelt szerepének biztosítása* a tanítóképzés programjában és gyakorlatában.

Visszatekintve tényszerűen megállapítható, hogy a tanítóképzés felsőoktatási szintre emelkedése során ez idáig csökkent a gyakorlati képzés időaránya és intenzitása. A szép emlékezetű, ám meghaladott középfokú tanítóképzéshez kötődő nosztalgia racionális eleme a tanítói munka gyakorlatára való közvetlen tapasztalatokon nyugvó, élményszerű és készségszintű felkészülés volt. Mindmáig úgy gondolom, s ebben megerősítenek az első végzett évfolyamok teljesítményével és elhelyezkedésével kapcsolatban szerzett rendkívül kedvező tapasztalatok, hogy helyes volt a gyakorlati képzés részarányát

és pedagógiai súlyát biztosítani a főiskolai szinten is megújított, immár négyéves tanítóképzés keretei között.

A *gyakorlati képzés* programja — megőrizve a tanítóképzés évszázadosnál hosszabb hagyományát, egyúttal jól illeszkedve egyes európai országok jelenlegi gyakorlatához — un. konkurens modellt követ, vagyis az elméleti képzéssel párhozamosan, a képzés kezdetétől, annak egész folyamán zajlik. Bonyolult rendszerének ismertetése helyett csak alapelveit idézem fel.

A tanító szak gyakorlati képzése *szisztematikusan építkezik*:

a) a jelölt tevékenységét tekintve: a gyermekek- és tanítói tevékenység megfigyelésétől a modellált és tényleges részfeladatokon keresztül a tanítási és egyéb pedagógusi funkciók ellátásáig terjed;

b) időtartamában: az egynapos intézménylátogatástól a többnapos, egy-kéthetes intézményi gyakorlaton át a legalább 2 hónapos összefüggő iskolai munkát öleli fel;

c) társas jellegében: az egyéni és csoportos képzési formák egymást kiegészítve mind a 4 évben helyet kapnak;

d) a hallgatói önállóságot figyelembe véve: a kezdeti tanári-szakvezetői, részletekre is kiterjedő felkészítést fokozatosan egyre önállóbb tervezés és tevékenység, növekvő felelősségvállalás váltja fel. A képzés struktúrájának megfelelően a gyakorlat az alsó tagozatra koncentrál, de kitekint az óvodai előzményekre is, s bizonyos vonatkozásban felkészít a 11-12 éves gyerekekkel való bánásmódra is. Ugyancsak nem függetlenül a történeti hagyományoktól s kapcsolódva a legújabb pedagógusképzési trendekhez, megerősítettük a gyakorlati képzés reflektív jellegét: azaz a jelölteket tudatosan készítjük fel saját tevékenységük, (motívumaik, érzelmeik) folyamatos elemzésére, értékelésére és korrekciójára.

Koncepciónk, a megszületett tantervek és a meghonosodott gyakorlat tükrözi a gyakorlati képzés jelentőségének felismerését. Azért kell erre itt és most határozottan rámutatnom, mert tudom és tudjuk, hogy nagy és növekvő akadályok jelentkeznek a gyakorlati képzés feltételeinek biztosításában. A négyéves képzés bevezetésének idején (1995) az átgondolt oktatási tervek anyagi kondícióinak megteremtése nem volt és nem lett könnyű feladat. Ebből a szempontból kínálkozó — ám szakszerűtlen és káros — lehetőség, hogy a tanítóképzésnek épp ezt az időt, oktatási kapacitást, munkaszervezést

egyaránt követelő költséges részét fogják vissza vagy adják fel. Az anyagi nehézségeket még megtetézi az az általános gond, amely a felsőoktatási intézmények összességét általában is megoldatlanul terheli: a gyakorló helyek biztosításának nehézségei. Ez mutatkozik természetesen a pedagógusképzés más irányaiban és szintjein is, de ezen messze túl ma súlyos tehertétele az egységesülő felsőoktatás valamennyi ágazata és a szerkezetében, illetve szellemében átépült társadalom kapcsolatának. Azt kell remélnünk, hogy e tekintetben a pedagógusképzés még relatíve jó kilátásokkal rendelkezik, minthogy (eltérően pl. az egészségügyi felsőoktatástól) a képzőintézmények és a képzés hasznosítója végül is egyaránt az oktatásügy átfogó rendszerébe tartoznak.

A tanítóképzés az említett belső alapdilemma — tehát a képzés integratív jellege és a tudományos diszciplináris fejlődés közötti feszültség — megoldásának kísérletén túl a tág értelemben vett évtized alatt *több erős külső hatásnak* volt kitéve. Ezek közül itt most a még rendelkezésemre álló józan időkeretben háromra térnék ki néhány szó erejéig.

A) Közel egy időben a tantervi irányelvek kidolgozásának kezdeteivel az ország szellemileg pezsgő állapotában, a közoktatás termékeny belső erjedésének eredményeképpen, s az átalakuló társadalmi igényekre válaszul felerősödtek az *alternatív pedagógiai törekvések*. Ezeknek volt jelentős szakmatörténeti előzménye, s az elejtett szálak felvétele a '80-as és 90-es évek fordulójának természetes gesztusa volt. Nem is szólva arról, hogy a korszellem is kedvezett az alternatív pedagógiák azon egyetemes hajlamának, hogy vélt vagy valódi társadalmi elvárások és kidolgozott követelményrendszerek helyett a gyermek személyiségét, igényeit és aktivitását állítsa a figyelem előterébe.

Nem kellemes, de tényszerűen igaz, hogy az alternatív pedagógiai törekvések egyik elrugaszkodási pontja, kritikájának egyik kitüntetett céltáblája a tanítóképzés volt. Ennyi év elteltével úgy vélem, joggal mondható el, hogy ez a bírálat nem volt haszontalan, a tanítóképzés végül is összességében elég nyitottnak és rugalmasnak bizonyult, hogy az alternatív pedagógiai törekvésekkel érdemben számot vessen, hazai közegben szerzett tapasztalataikat nyomon kövesse, elemezze és hasznosítsa. Helyet biztosított ezeknek az ilyen irányú tapasztalatokat közvetítő oktatók és az ilyen megoldások iránt érdeklődő hallgatók részvételével a képzés rendszerében. Tette ezt anélkül, hogy az alternatív törekvések esetenként egyoldalúságba átcsapó elvisége és módszertana felborította volna a tanítóképzés rendszerét és rendszerességét s anélkül, hogy akár megkísérelte volna az alternatív pedagógiai törekvéseket

úgy bekebelezni, hogy ezek számára egy ésszerű — mondhatnánk egyedül racionális — munkamegosztásban ne maradjon érdemi funkció. Az alternatív pedagógiáknak ott a helye a gyakorlati képzésben, a speciális tanulmányokban s nem utolsó sorban a végzett tanítók számára nyújtandó továbbképzésben.

B) A tanítóképzést formáló másik befolyásoló tényező — mint története során mindig is — ebben az évtizedben is *a közoktatás* volt, ami sokat és sok mindenben változott az elmúlt évtizedben. 1990-től az iskolarendszer s benne az alsó tagozat munkája decentralizálódott, a szó minden értelmében *pluralissá vált* többféle fenntartóval, a *pedagógiai célkitűzések* és *eszközök* sokszínűségével, élénkebb és változatosabb társadalmi-szülői visszajelzésekkel, valamint az oktatás területén is megmutatkozó s leküzdendő társadalmi és mentálhigiénés problémákkal. Nem kétséges, hogy a közoktatás pluralizmusa visszahatott magára a tanítójelöltek pályaképére, a tanítóképzés szellemiségére és *tananyagának alakítására.*

A Nemzeti alaptanterv elhúzódó munkálatai — s itt az elsőség kérdését nem akarom kiélezni — szinkronban voltak a tanítóképzés értékes és élénkülő hagyományaival olyan területeken, mint a művészeti nevelés, sajátosan a tánc- és drámapedagógia, a népi kultúra ápolása és az integrált természetismeret. A tanítóképzés ugyanakkor érzékenyen és lehetőségeihez képest jól reagált azokra az igényekre, amelyek a lehető legkorábbi időszakban kívánják megismertetni a tanulókat a számítógépes informatika eszközeivel és logikájával. Ezen kihívásokra adott válasz kiegészült azzal is, hogy a tanítóképzés is hozzájáruljon már az elemi oktatásban jelentkező *tanulási és magatartási zavarok,* speciális nevelési szükségletek tudatos, szakszerű kezeléséhez: ennek köszönhetően a pedagógusképzésben elsőként itt jelent meg a *differenciált pedagógiai fejlesztés* (elvei mellett) tételesen kidolgozott tananyaga. Ez egyébként együtt járt hallgatóink pszichológiai tudatosságának, érzékenysége növelésének, személyes szociális készségeinek intenzívebb fejlesztésével. Nem állítható, hogy a sűrűsödő társadalmi-kulturális problémaként az iskolaügyben is megjelenő *roma-kérdés* nem váltott ki érdeklődést és új kezdeményezéseket. De ez az a pont, ahol talán a tanítóképzés és az oktatásügy kapcsolatát mérlegelve értékelésünk átbillenhet: nyilvánvaló, hogy e területen a tanítóknak s így a felkészítésüknek a teendője több, mint amennyit eddig felmutathatnak.

A romanépesség társadalmi integrációjának kulcsfontosságú területe az iskola s ezen belül is nyilvánvalóan kitüntetett szerepe van és lesz a tanulmányok kezdő szakaszának. Ha másra nem gondolunk: itt dől el, hogy lesz-e

egyáltalán a tanulmányoknak önként vállalt és előre vivő további szakasza. Hasonlóképpen az oktatásügy jogos és ma még kielégítetlen igényeként említhetjük a tanítók felkészítését az un. *integrált oktatásra* a szónak azon értelmében, hogy előnytelen adottságokkal rendelkező tanulókkal társaik körében és azokkal együtt foglalkozzanak. A halmozódó nevelési problémák felsőoktatási vetületeként az eddig csak sporadikusan jelentkező gyermekvédelmi ismereteket összefogottabban, nagyobb volumenben, modernebb szellemben kellene nyújtani a tanítójelölteknek is. Ha az iskolai élet árnyoldalaira való felkészítés szükségességét hangsúlyozzuk, azzal nem állítjuk, hogy a tanítóképzés a tanulói kreativitásnak szentelt minden korábbinál nagyobb figyelemmel kielégítően megoldotta volna a tehetséggondozás ügyét.

Mindezen hiányosságok futó számbavétele mellett a képzés helyzetét joggal jellemezhetjük úgy, hogy egyrészt a korábban már említett gyakorlati terepmunka jóvoltából, másrészt a pályán lévők továbbképzése révén a tanítóképzés élő kapcsolatot ápol a közoktatással. Ez számunkra a képesítési követelmények kidolgozásakor, majd a tantervek elkészítésekor és fejlesztésekor nem jelentette azt, hogy a közoktatás képviseletében (akár az irányítók, akár az egyes szakmai közösségek oldaláról felmerült) konkrét igények megrendelésszerű teljesítésére törekedtünk vagy vállalkoztunk volna.

A képzés felé áradó — akár a kordivatnak hódoló, akár a gyakorlatban észlelt tényleges hiányokra reagáló — igényekre évtizedünk szinte minden szeletéből idézhetnénk. Közös vonásuk mindmáig, hogy mindegyik önálló tantárgyat, a többitől elkülönített idői és szervezeti kereteket javasolt, követelt. (Kötelező és alkalmazásra kész felkészítést igényeltek pl. a ’80-as évek végétől az egyes olvasás-írás tanítási programok képviselői; gyakran s nem ok nélkül fogalmazódott meg a gyógypedagógiai ismeretek szükségessége egy vagy több tantárgy formájában; éppen a képesítési követelmények kidolgozásának periódusában kellett érvelnünk amellett, hogy a családi nevelés problémái nem tudhatók le egy 20-30 órás stúdium kereteiben, a képzés társadalomtudományi alapozásában. Pszichológiai-pedagógiai szakképzésében kell jelen lennie (s a specializálódást a pályán lévők számára továbbképzés formájában kell biztosítani, az étized végére ez a rendszer ki is alakult) és így tovább. Az ilyen konkrét megkereséseket azért is el kellett és kell hárítanunk, mert széttagolhatják, aránytalanná s végső soron koncepciótlanná tehetik a tanítók felkészítésének munkáját.

C) A harmadik külső hatás, amelyről a bő évtized tantervfejlesztési munkálatait áttekintve meg kell emlékeznünk, a *továbbképzés új rendszere*. A felsőoktatás és ezen belül a pedagógusképzés nem könnyű, kitérőkkel tarkított

fejlődésében az utóbbi évtized valóban érdemi szerkezeti változást hozott azzal, hogy az alapképzés szintjére ráépült a *posztgraduális képzések szintje*. A felsőoktatásról szóló 1993. évi LXXX. törvény tette lehetővé, hogy a főiskolák is indíthassanak az alapképzés mellett olyan (2 vagy 3 éves) *szakirányú továbbképzési szakokat,* amelyek nem egyszerűen diplomamegújító-frissítő funkciót töltenek be, hanem valamely szakterületen specializálódásra, elmélyültebb ismeretek szerzésére, sőt, újabb szakképzettség szerzésére adnak lehetőséget. Ez a tanítók számára azt jelentette, hogy bizonyos fokig javultak karrier-lehetőségeik: pályájukon előbbre lépni (főként tudásban, kevésbé anyagi elismertségben) ezentúl nem csak úgy lehet, ha elhagyva eredeti foglalkozásukat, tanári képesítést szereznek, hanem a szakmán belül maradva, de újfajta tudást és diplomát szerezve lehet tágítani szakmai kompetenciájukat, alkalmazási és munkavállalási lehetőségeiket.

Azt tapasztaltuk, a pedagógusoknak ez a rétege (az óvodapedagógusokkal együtt) hamar felismerte a posztgraduális képzés ezen válfajának előnyeit, s máris tömegesnek mondható részvételük a szakirányú továbbképzésben. E tekintetben a fejlődés a tanítóképzés területén organikus volt, ugyanakkor — így visszatekintve azt kell mondanom — nem nélkülözte a kellő tudatosságot. Az intézmények elsősorban olyan szakirányú programokat akkreditáltattak, amelyekre a közoktatás akut problémái vagy éppen friss fejleményei miatt nagy szükség volt, s ezért szinte azonnali élénk kereslet alakult ki irántuk. Pl. különböző vezetőképző szakok, a differenciált fejlesztés pszichológiai-pedagógiai kérdéseire koncentráló programok; új műveltségi elemek (báb, tánc, drámapedagógia stb.) tanítására felkészítő oktatás; a képzők képzése, azaz szakvezetői, gyakorlatvezetői szakképzettség nyújtása és így tovább. A tudatosság ezen túlmenően abban is megnyilvánult, hogy a tanítóképzésben igyekeztünk szervesen összeépíteni az alap- és a szakirányú továbbképzést: olyan tartalmakat, amelyeket az alapképzésben nem szükséges vagy az idői keretek miatt nem tudunk kellő mélységben tanítani, illetve olyan pedagógusi funkciókra való felkészítést, amelyhez már nélkülözhetetlen a hallgatók konkrét, személyes, folyamatos iskolai tapasztalata — a szakirányú továbbképzési szakok fokozatosan kiépítendő rendszerében akarjuk megoldani. Ilyen funkció pl. a más vonatkozásban már említett fejlesztő-pedagógusi tevékenység; az iskolai szabadidő-szervezők feladatköre.

Több intézményünk kezdeményezett már olyan szakirányú szakokat, amelyekkel a romanépesség oktatásával (kisebb részben szociális gondozásával) kapcsolatos feladatokra tervezik felkészíteni a szakembereket. Megítélésünk szerint hasonló keretben kell a tanítókat szemléletükben, ismereteik-

ben az un. integrált oktatásra (az ép és a speciális nevelési szükségletű gyerekek együttnevelésére, a gyerekekkel való bánásmód, illetve más szakemberekkel, pszichológusokkal, gyógypedagógusokkal való együttműködésre képessé tenni). Ez utóbbi két posztgraduális szak alakuló programjai nem teszik feleslegessé az alapképzés tartalmi továbbfejlesztését, inkább kiemelik annak e tekintetben kétségtelenül mutatkozó hiányait.

Mindeddig azokat a feladatokat és lehetőséget vettem számba, amelyek a képzés hazai feltételeiből adódtak, s azt is érzékeltetni próbáltam, hogy az iskolai tanulás korai szakasza s vele a tanítói munkára való felkészítés — a szó akár kicsit patetikus értelmében is — nemzeti ügy. Lezárásként érintenem kell képzésünk *nemzetközi összefüggéseit*, amelyek az elmúlt tíz évben növekvő figyelemben részesültek és bizonyos, hogy a jövőben a továbbfejlesztés során még fontosabb tapasztalatokat kínálnak. A tantervek kidolgozása során számunkra is mérvadó információ és viszonyítási pont volt Európa sokszínű, ugyanakkor sok helyütt igen színvonalas tanítóképzése. Módszeresen elemeztük a holland, a német és az angol felsőoktatási formákat, arányokat, különös tekintettel a gyakorlati képzés helyére és funkciójára. Ezért is különösen tanulságos számunkra, s munkánk eredményességének mércéjeként fogjuk fel, hogy azok a tanítójelöltek, akik képzésük során szervezett formában hallgatócserében vesznek részt, milyen tapasztalatokkal és leszűrt következtetésekkel térnek meg külföldi tanulmányi útjukról. A sommás összegzés talán nem túlzott: érdekes megfigyeléseket tesznek, szakmailag bizonyosan előrevivő a hallgatócsere, felfigyelnek új oktatási elvekre és problémakezelési módokra és szakmai kultúrájuk is gyarapodik. Ugyanakkor — beszámolóik tanúsága szerint — a magyarországi tanítóképzés szemükben nem csökken, hanem kifejezetten növekszik, előnyei és értékei még markánsabban megmutatkoznak.

Összefoglalva tehát mondandóm lényegét: a fentiekben jellemzett évtized konkrét, materiális eredménye a tanítóképzés tantervi irányelvei (1987), a szak képesítési követelményei (1994), új programja és helyi tantervei (1995) voltak. Fontosabb azonban a dokumentumok munkálatai révén katalizált szemléleti erősödés, tartalmi megújulás, a négyévessé vált főiskolai szintű tanítóképzés szerves beépülése a felsőoktatás hazai rendszerébe. A Tanítóképzők Országos Tantervfejlesztő Bizottsága végigkísérte, elemezte a szak négyéves programjának bevezetési folyamatát, a közösen összegyűjtött tapasztalatok és adatok alapján analizálta a képesítési követelmények érvényesülését az új rendszerű képzésben, szükség esetén, rendszerint konszenzussal elfogadott ajánlásokat tett az egyes intézményekben folyó tanítási-tanulási

folyamat korrekciójára. Ezeket a főiskolák — élve szakmai autonómiájukkal vagy engedve a feltételekből fakadó kényszernek — különböző mértékben vették figyelembe.

Amint tudjuk, 2000. január elsejétől új helyzet állt elő: az állami felsőoktatás integrációja következtében megszűntek a tiszta profilú, vagy legalábbis hagyományosan tanítóképzéssel foglalkozó intézmények, a szak továbbéltetése és fejlesztése új stratégiát, újfajta kooperációt kíván valamennyiünktől.

Irodalom

A tanítóképzés tantervi irányelvei. Művelődési Minisztérium, 1987.

Bollókné Panyik Ilona: A magyar tanítóképzés tantervtörténeti előzményei és hasznosítási lehetőségei a négyéves tanítóképzésben. In: Bollókné Panyik Ilona – Magyarfalvi Lajos (szerk.): Tartalmilag megújított négyéves tanítóképzés: Helyzetfeltáró előtanulmányok. Ts-4 Programiroda, Budapest, 1990. 13–45. o. A felsőoktatás fejlesztését szolgáló kutatások.

Bollókné Panyik Ilona – Hunyady Györgyné (szerk.): A négyéves „tanító" szak programja. Tanító- és Óvóképző Főiskolák Főigazgatói Kollégiuma, 1995.

Fábián Zoltán (szerk.): Új modellek a pedagógusképzésben. In: A pedagógia időszerű kérdései. Tankönyvkiadó, Budapest, 1989.

Hunyady Györgyné – Magyarfalvi Lajos (szerk.): A négyéves tanítóképzés előzményeinek és koncepcióinak vázlata. In: Hunyady Györgyné – Magyarfalvi Lajos: Tartalmilag megújított négyéves tanítóképzés: Helyzetfeltáró előtanulmányok. Ts-4 Programiroda, Budapest, 1990. 3–10. o. A felsőoktatás fejlesztését szolgáló kutatások.

Hunyady Györgyné – Bollókné Panyik Ilona (szerk.): Képesítési követelmények a tanítói és az óvodapedagógusi szakokra. Pedagógusképzés, Budapest, 1992. 1. sz. 14–41. o.

Hunyady Györgyné – Bollókné Panyik Ilona (szerk.): Az intézmények autonómiája — a diplomák egyenértékűsége: Irányító dokumentumok a tanítóképzésben. A Neveléstudományi Tanszék és a Testnevelési Tanszék közös kiadványa. BTF, Budapest, 1993. 4–17. o. A Budapesti Tanítóképző Főiskola Tudományos Közleményei 14.

Hunyady Györgyné: A négyéves „tanító" szak programja. Bevezetés és kommentár. In: Kovátsné dr. Németh Mária (szerk.): Óvó- és tanítóképzés az ezredfordulón. Tanító- és Óvóképző Főiskolák, Főiskolai Karok Kollégiuma, Óvó- és Tanítóképzők Egyesülete, Kaposvár, 2000.

Kelemen Elemér: Óvó- és tanítóképzés az ezredfordulón. Magyar Felsőoktatás, 2000. 10.

Kovátsné dr. Németh Mária (szerk.): Óvó- és tanítóképzés az ezredfordulón. Tanító- és Óvóképző Főiskolák, Főiskolai Karok Kollégiuma, Óvó- és Tanítóképzők Egyesülete, Kaposvár, 2000.

Szövényi Zsolt: A képzési folyamat szabályozása és a tantervek. Felsőoktatási Szemle, 1988. 3.

SZERVEZETI INTEGRÁCIÓ ÉS A KREDITRENDSZER A TANÍTÓKÉPZÉSBEN

BOLLÓKNÉ PANYIK ILONA

Még tartott az országgyűlés 1868 decemberében, amikor Eötvös József kultuszminiszter e sorokat írta fiához, Eötvös Lorándhoz: „Jó törvények magokban véve még nem elégítik ki a népek szükségeit, …. Sok időre és munkára lesz szükség, míg a törvények gyümölcseiket megteremhetik."[1] Eötvös népoktatási törvénye meghozta gyümölcseit, a hazai tanítóképzés — európai mérce alapján — aránylag rövid idő alatt óriási fejlődést ért el. Vajon bízhatunk-e ma abban, hogy a tanítóképzést érintően „jó törvények" születnek, nyomunkban ésszerű rendeletek látnak napvilágot?

A rendszerváltozást követően Magyarország célul tűzte ki az Európai Unióhoz történő csatlakozást. A folyamat felgyorsítása érdekében a felsőoktatás területén bizonyítani kellett az intézményhálózat átalakításával az ésszerűbb működtetést. Az ezredfordulóra a felsőoktatási intézményeket két területen érintette változtatási kényszer, amelyről megállapítható, hogy alapja a külső elvárásoknak való megfelelésben rejlik. Az oktatási kormányzat ezen elvárásokat érvényesítette, amikor az integrációval és a kreditrendszerrel összefüggő intézkedéseit meghozta.

Előadásomban két problémára keresem a választ:

Az Európai Unió országainak tanítóképzése és az integráció nyomán kialakult hazai intézményrendszer illeszkedik-e egymáshoz?

Milyen kooperációt indukál a négyéves tanító szak kreditalapú működtetése az integrált intézményektől?

Az első problémakör kibontásához megvizsgáljuk az Unió viszonyát a tagországok nemzeti kultúrájához, oktatásához. Az európai országok többsége arra törekedett és törekszik ma is, hogy tagja lehessen az Európai Uniónak. A szervezet az integráció alapjaként olyan feltételek teljesítését határozta meg, amelyek nyomán az egyes tagországok gazdasági, kül- és biztonságpolitikai együttműködése jön létre. A kultúrát és az oktatást érintő témákkal 1988-ban a Strasbourgban megtartott EU-konferencián foglalkoztak a tagállamok képviselői, akik „újólag megerősítették az európai nemzetállamok autonómiáját a kultúrát érintő kérdésekben". Hitet tettek amellett, hogy „első-

[1] Eötvös József levelei fiához, Eötvös Lorándhoz. Szépirodalmi Könyvkiadó, Budapest, 1988. 42. o.

rendű feladat a tagországok képzési és pedagógiai hagyományai gazdagságának, sokszínűségének megőrzése", elutasították az „oktatási rendszerek bárminemű, differenciálatlan standardizálását vagy a kényszerharmonizálását."[2] A közösen elfogadott tézisekkel a tagországok saját kulturális és művelődési értékeiket védik nemcsak egymással szemben, hanem a globalizációs veszélyekkel szemben is. Az európai dimenzió hangoztatása a művelődés területén az európai minőség védelmét is jelenti.

Ugyanakkor a konferencia résztvevői rámutattak a lehetséges tartalmi integráció közös pontjaira a tanító- és a tanárképzést illetően, pl. a pedagógiai és a pszichológiai képzés területén, a szaktudományos képzésben, az elmélet és a gyakorlat összekapcsolásának hangsúlyozásában.

Az EU országaiban a pedagógusképzés közismerten „igen változatos képet mutat, ami természetes folyománya a történeti fejlődésmenet különbségeinek."[3] A tanítóképzés színterei változatosak, országonként különbözőek, Olaszország kivételével önálló pedagógiai főiskolákon, pedagógiai intézetekben, tanítóképző akadémiákon, valamint egyetemekhez kapcsolódó pedagógiai karokon, fakultásokon és intézetekben folyik a tanítók képzése. Azonban Németország kivételével 14 országban országonként egységesek a színterek. Az unió tagországai nem kívánják egyik formát sem megszüntetni, nem tűzték ki sem közeli, sem távoli célként az egyetemekhez történő integrálódást.

Az 1. sz. táblázat az Európai Unió 15 országában folyó tanítóképzés intézményrendszerét, képzési szintjeit mutatja be.

[2] Szabó László Tamás: Európai dimenziók a tanárképzésben. In: Euroharmonizáció, Oktatáskutató Intézet, Budapest, 1998. 79. o.

[3] Hunyady György: A pedagógusképzés az európai csatlakozás időszakában = Pedagógusképzés, 1997. 22. o.

1. sz. táblázat

Önálló intézmények	**Integrált intézmények**
I. Pedagógiai főiskolák	***Egyetemekhez tartozó pedagógiai karok, fakultások, intézetek***
1. Dánia (4 év)	[1. Németország (4-5 év)]*
2. Hollandia (4 év)	2. Finnország (4 év)
[3. Németország (4 év)]*	3. Franciaország (4 év)
4. Görögország (4 év)	4. Anglia (3-4 év)
5. Norvégia (3 év)	5. Írország (4 év)
6. Portugália (3 év)	6. Spanyolország (3 év)
II. Felsőfokú pedagógiai intézetek	7. Svédország (3 év)
1. Belgium (3 év)	
III. Tanítóképző akadémiák	
1. Ausztria (3 év)	
IV. Középfokú képzés	
1. Olaszország (4 év)	
* Megjegyzés: Németországban mindkét forma megtalálható	

Az országok többségében három-, illetve négyéves időtartam alatt főiskolai szintű oklevelet lehet szerezni. Németországban és Angliában a többszintű egyetemi képzés első fokozatát végzik el a hallgatók, oklevelük itt sem egyetemi szintű. Az intézmények irányítása eltérő, centralizált képzési struktúrával találkozunk Franciaországban, Svédországban és Ausztriában, a decentralizált irányítás szélső pólusán áll Németország és Anglia.

Magyarországon 2000-ig a tanítóképzés színterei önálló, autonóm főiskolák voltak. Többségük hosszú múlttal, nagy hagyományokkal rendelkezett, pl. a budai képző (Eötvös szándéka szerint a „mintaképző") 130 éves gazdag története Európában is értéknek számított. Ha a felsőoktatási integráció előtti állapotot vetjük egybe az EU országainak tanítóképzési rendszerével, akkor megállapíthatjuk, hogy főiskoláink egységesen illeszkedtek Dánia, Hollandia, Görögország, Norvégia, Portugália és részben Németország intézményrendszereihez.

A 2. sz. táblázatunkból leolvasható az integrációt követő állapot.

2. sz. táblázat

Tanítóképzés Magyarországon
I. Egyetemhez integrált főiskolai karok: 1. ELTE *Tanító- és Óvóképző Főiskolai Kar* (Budapest) 2. Kaposvári Egyetem, *Csokonai Vitéz Mihály Pedagógiai Főiskolai Kar* (Kaposvár) 3. Miskolci Egyetem, *Comenius Tanítóképző Főiskolai Kar* (Sárospatak) 4. Nyugat-Magyarországi Egyetem, *Apáczai Csere János Tanítóképző Főiskolai Kar* (Győr) 5. Pécsi Tudományegyetem, *Illyés Gyula Főiskolai Kar* (Szekszárd) 6. Szent István Egyetem, *Jászberényi Főiskolai Kar* (Jászberény) 7. Karoli Gáspár Református Egyetem, *Tanítóképző Főiskolai Kar* (Nagykőrös)
II. Integrált főiskolák (több karral, fakultással, intézettel) 1. Nyíregyházi Főiskola (Nyíregyháza) 2. Kecskeméti Főiskola, *Tanítóképző Kar* (Kecskemét) 3. Berzsenyi Dániel Főiskola (Szombathely) 4. Eötvös József Főiskola, *Pedagógiai fakultás* (Baja) 5. Tessedik Sámuel Főiskola, *Körös Főiskolai Kar* (Békéscsaba)
III. Önálló főiskolák maradtak 1. Apor Vilmos Katolikus Főiskola (Zsámbék) 2. Vitéz János Római Katolikus Tanítóképző Főiskola (Esztergom) 3. Kölcsey Ferenc Református Tanítóképző Főiskola (Debrecen) 4. Mozgássérültek Pető András Nevelőképző és Nevelőintézete

Az integrációt követően megváltozott a tanítóképzést elsődlegesen feladatnak tekintő főiskolák helyzete. A rendszerváltozást követően az ismét egyházi fenntartású debreceni, zsámbéki és esztergomi főiskola tarthatta meg önállóságát, továbbá önálló intézmény maradt a konduktor-tanítókat képező Mozgássérültek Pető András Nevelőképző és Nevelőintézete is (ez utóbbi alapítványi fenntartású).

Öt önálló főiskolán — melyek integrált karokból állnak — továbbra is folyik tanítóképzés (Nyíregyháza, Kecskemét, Szombathely, Baja, Békéscsaba).

A legnagyobb változást azok az állami fenntartású főiskolák élték/élik át, amelyeket egyetemekhez csatoltak (Budapest, Kaposvár, Sárospatak, Győr,

Szekszárd, Jászberény). A sort a református egyház által fenntartott nagykőrösi főiskola zárja.

Az 1. és a 2. sz. táblázat összehasonlítása alapján megállapíthatjuk, hogy az integráció következtében megszűnt hazánkban az azonos szervezeti keretek között folyó tanítóképzés, valójában egyetlen EU-országhoz sem hasonlítható az új helyzet. Szakmai okokkal nem indokolható az integráció szükségessége. Véleményem szerint feladtuk eddigi hagyományainkat, az önálló főiskolákat, melyek az új helyzetben szakmai érdekeiket nehezebb terepen, bonyolultabb érdek-összeütközések mentén tudják csak érvényesíteni. A sárospataki, a győri, a szekszárdi, a jászberényi és a nagykőrösi karok nem ugyanabban a városban találhatók, ahol az az egyetem működik, melyhez csatlakozniok kellett. Az azonos városban működő karok (pl. Budapesten) is érzik az integrációból következő, megnövekedett anyagi és adminisztrációs terheket. Önállóságuk elvesztése után vajon mi vár a karként működő intézményekre?

Az érdemi kérdés az, hogy mi vár a tanítóképzésre, milyen lesz a tanító szak jövője? Az integrációt követően lehetséges-e újfajta kooperációt kialakítani, melyek lesznek ennek a formái?

A Tanítóképzők Országos Tantervfejlesztő Bizottsága az ezredforduló előtt megjelent első kreditrendelet után létrehozott egy ad hoc bizottságot[4], melynek a feladata volt a tanító szak képesítési követelményeit „kreditesíteni". 2000-ben új kormányrendelet jelent meg, majd a 2002-ben kiadott 77/2002. (IV.13.) számú újabb rendelet szakcsoportokra vonatkozva határozta meg a képesítési követelmények átalakításának szabályait. A kreditrendszer a hallgatói munka mennyiségi és minőségi értékelésére szolgál. A magyar kreditrendszernek az Európai Kreditátviteli Rendszerhez (ECTS) kell igazodnia. A kredit (kreditpont) a tantervben szereplő valamely kötelező, kötelezően választható vagy szabadon választható tárgyra fordítható együttes munkamennyiség relatív mérőszáma. A kreditek az összes hallgatói munkaidőn alapulnak, vagyis a tanórák és az önálló hallgatói munkaidő együttesét tekintik egységnek. Az ECTS ajánlását követően a hazai szabályozás egy szemeszterhez átlagosan 30 kreditpontnak megfelelő munkamennyiséget rendel, egy kreditponthoz 30 hallgatói tanulmányi munkaóra tartozik. A kép-

[4] Megjegyzés: Az ad hoc bizottság vezetője: Bollókné Panyik Ilona (Budapest, ELTE TÓFK); tagjai: Kálmánné Bors Irén (Budapest, ELTE TÓFK), Kiss Sándor (Debrecen), Várady Zoltán (Szekszárd), Koós Ildikó (Szombathely). A nemzetiségi tanító szakot Hodoványné Varga Györgyi (Baja), az óvodapedagógus szakot Szakács Mihályné (Szarvas), a nemzetiségi óvodapedagógus szakot Tárnok Péter (Sopron), a konduktor-tanító szakot Demeter Katalin (Budapest, Pető A. Intézet) képviselte.

zésben a jövőben meg kell különböztetni a szemeszter és a félév fogalmát. A hallgató egy félév alatt egy szemeszternek megfelelő 30 kreditpontnál többet és kevesebbet is teljesíthet.[5]

A kreditrendszer elsődleges célja a hallgatói mobilitás elősegítése, a külföldi felsőoktatási intézményben folytatott résztanulmányok leghatékonyabb megszervezése. A kreditrendszert oktatás-szervezési technikaként is értelmezhetjük, amely a diákok számára kínálatként jelenik meg, s amely lehetővé teszi az önálló előrehaladási ütem megválasztását. Az intézmények által felkínált minta óra- és vizsgatervek tartalmazzák azokat a szakmai előfeltételeket, amelyek teljesítése feltétele lehet egy új stúdium felvételének.

A hazai kreditrendelet részben egyszerre kívánja érvényesíteni a szakok képesítési feltételein keresztül az egységes mérőszámokat, ugyanakkor az intézmények maguk dolgozzák ki saját kreditrendszerüket. Ennek ismeretében kellett a bizottságnak ajánlást készíteni a szakcsoportra vonatkozóan.

Az ad hoc bizottság tagjai egyetértettek abban, hogy a szakcsoportba sorolt szakok (tanító, nemzetiségi tanító, konduktor tanító, óvodapedagógus, nemzetiségi óvodapedagógus) értékeit meg kell őrizni, az új képesítési követelményeket ezekkel összhangban szükséges megalkotni. Az elkészült dokumentumok önálló alapszakként értelmezik a tanító és óvodapedagógus szakokat, melyeknek kreditértéke 240, illetve 180. Egyetértés alapján fogalmaztuk meg a főbb tanulmányi területekhez rendelhető kreditek minimális és maximális százalékos arányait. Közös eleme a tanító szakoknak a szakdolgozatok 15 kreditpontja, óvodapedagógus szak esetében a 10 kreditpont. Mindkét szak gyakorlat-orientált jellegű, ezért megőriztük az elmélet és a gyakorlat arányait. A szigorlathoz többszöri vita után nem rendeltünk kreditértékeket, de szigorú előfeltételként illesztettük be kötelező jelleggel ezt az ellenőrzési formát.

A tanító szak kötelező tantárgyainak kreditértéke legalább 149, legfeljebb 170; a kötelezően választható tantárgyak legalább 55, legfeljebb 68; a szabadon választható tantárgyak legalább 12 kreditpontot tartalmazhatnak. Az arányok megállapításánál tekintettel voltunk a szakcsoportra vonatkozó előírásokra, a négyéves tanítóképzés eddigi szakmai értékeire.

Úgy véljük, hogy a jövőben a szakcsoportnak megújult formában lehet/kell a képzés érdekeit képviselni, s ezen belül a tanítóképzés értékes hagyományait védeni.

[5] Vö.: Temesi József: A kreditrendszer felsőoktatásunkban. (Vitaindító a Magyar Felsőoktatás Műhely VIII. ülésére (1999. október 1.) kézirat

IMRE SÁNDOR REFORMJAVASLATAI A POLGÁRI ISKOLAI TANÍTÓKÉPZÉS MEGÚJÍTÁSÁRA

RONKOVICSNÉ FARAGÓ ESZTER

Előadásom a tanítóképzés megújításának gondolatát veti fel, de majdnem száz évvel ezelőtti állapotokra tekint vissza.

A reformjavaslatok a gyakorlat megújítására vonatkoznak elsősorban, de az elmélet és gyakorlat harmóniája — mint hangsúlyos alapelv — miatt az elméleti hátteret is érintenünk kell.

A XX. század első évtizedeiben ugyanis a neveléstudománynak egy olyan belső elméleti fejlődése zajlott, mely az értékek középpontba állításához vezetett. Az értékszemlélet filozófiai, pszichológiai és pedagógiai alapozású. Az európai tendenciák erős hatást gyakoroltak, termékeny talajra találtak hazai földön is.

Ahhoz, hogy Imre Sándor javaslatai értelmezhetőek legyenek, célszerű elhelyezni felfogását a hazai gondolkodók koncepcióinak sorában.

A fentiekben említett értékek szempontjából három, egymáshoz csak lazán kapcsolódó, koncepcionálisan különböző elméleti rendszert emelek ki:

1. Schneller István személyiségpedagógiáját;
2. Imre Sándor nemzetnevelési pedagógiai rendszerét;
3. Prohászka Lajos művelődésfilozófiai felfogását.

A fenti nézetek bővebb kifejtésére nincs lehetőség, de annyi megállapítható, hogy azonos a három koncepció abban, hogy mindhárom filozófiai alapokon nyugszik, illetve abban, hogy az akkori iskolarendszert átalakító tantervfejlesztési elképzeléseket is tartalmaztak. Különböznek azonban olyan szempontból, hogy az átalakítást mely iskolafokra kívánták érvényesíteni: Prohászka Lajos és Schneller István a tanárképzésre, Imre Sándor a népiskolára vonatkozóan alkotta meg elméletét, amely a népiskolai és polgári iskolai tanítóképzés számára is fontos tanulságokkal szolgált. Előadásomban arra vállalkozom, hogy a Ráday Levéltár kéziratos feljegyzéseire, töredékeire támaszkodva Imre Sándor nézeteinek egy részét bemutassam.

Imre Sándor egyetemi tanulmányainak befejezése után, 1899–1900 között a németországi egyetemeket látogatta (Heidelberg, Lipcse, Strasbourg, Berlin, Jena), majd 1900–1908 között a kolozsvári református collegium főgim-

náziumának tanára volt. Innen került Budapestre, a Paedagogiumba. (1908–1918.) Már 1902-ben sok kritika érte a polgári iskolai tanítóképzést az elméleti képzés színvonaláért. Az országos vizsgáló bizottság (elnök: Pauer Imre) működése nyomán a tanterv beosztása ugyan nem változott, de tartalmi újításokat hozott (a filozófia története kötelezővé lesz mindenki számára, az egyetemes történelmet összekapcsolják a magyar történelemmel, matematikából felveszik a differenciál és integrálszámítást, a természettudományi képzésben rendszeresítik a laboratóriumi gyakorlatokat… stb.). Többen kifogásolják az elméleti és gyakorlati képzés rendszerét is (pl. dr. Kovács Imre), de az elmélet átalakítását halaszthatatlannak ítélik.

Tanári kinevezésekor a polgári iskolai tanítójelöltek pedagógiai tanulmányait lényegében az 1895-ben kiadott tanterv fogalmazta meg. Néhány szakcsoport számára a következő pedagógiai tárgyakat írta elő: bölcseleti előtan, nevelés- és tanítástan, tanítási gyakorlatok.

A tantervet kisebb-nagyobb mértékben évente módosították a képzés színvonalának emelése céljából. 1901-ben a korrekció során bekerült a tantárgyi struktúrába a filozófia és neveléstörténet is.[1]

Ehhez csatlakozott 1910-ben Imre Sándor. Ő fogalmazta meg a pedagógia tárgyaira vonatkozó javaslatot. Ennek teljes tartalma a következő:

I. Közös tárgyak
   1. Pedagógiai tanulmányok
   2. Magyar irodalomtörténet (nem szakosok részére)
   3. Idegen nyelvi conversatorium (német nyelv, francia nyelv)

II. Nyelv- és történettudományi szakcsoport
   1. Nyelvtudományi kör tantárgyai
   2. Történelemtudományi kör tantárgyai

III. Természetrajz-, vegytan- és földrajzi szakcsoport
   1. Biológiai kör tantárgyai
   2. Ásvány-, vegytani kör tantárgyai
   3. Földrajzi kör tantárgyai
   4. Vegyes tantárgyak

IV. Mennyiségtan és természettudományi szakcsoport

[1] Simon Gyula: A polgári iskola és a polgári iskolai tanárképzés története Magyarországon. (TK. Budapest, 1979.) 177. o.

1. Mennyiségtani kör tantárgyai
2. Természettudományi kör tantárgyai

V. Tornászati szakcsoport

VI. Zenei szakcsoport

VII. Általános óra-terv

A tantervi javaslaton belül csak a „Pedagógiai tanulmányok” anyagát mutatjuk be évfolyamonként.

Első évfolyam (Hetenként 5 óra)

1. Bevezetés a tanulmányokba
2. Lélektan (hetenként 4 óra az I. félévben)
3. Logika (hetenként 3 óra az II. félévben)
4. Tanítási gyakorlat (hetenként 1 óra az egész éven át)

Második évfolyam (hetenként 7 óra)

1. Szociológia és etika (hetenként 2 óra az egész éven át)
2. Nevelés- és tanítástan (hetenként 2 óra az egész éven át)
3. Szemináriumi foglalkozás (hetenként 1 óra az egész éven át)
4. Tanítási gyakorlat (hetenként 2 óra az egész éven át)

Harmadik évfolyam (hetenként 8 óra)

1. Bölcsészet- és neveléstörténet (Hetenként 3 óra az egész éven át)
2. A pedagógiai tanulmányok befejezése
3. Szemináriumi foglalkozás (hetenként 1 óra az egész éven át)
4. Tanítási gyakorlatok (hetenként 4 óra az egészéven át); (Tanterv, 1910)

A javaslattal egy időben vizsgálták az intézet tanárai azt is, hogy milyen terheket rónak a hallgatóságra az egyes tárgyak. Egy-egy főszakcsoport hallgatóinak elfoglaltsága a három éves képzésben átlag havi 100 óra volt, ennek 1/5-ét a pedagógiai tárgyak tették ki.

Imre Sándor a tantervi-javaslat lényegét a Polgári Iskolai Közlöny 1910. évi márciusi és áprilisi számában tette közzé. Ebben a cikkében azzal érvel, hogy a pedagógiai elméleti tárgyak és a gyakorlat egy egységet alkotnak,

mely egyrészt a jelöltek szemléletét, másrészt gyakorlatban való eredményességét szolgálja. Azt is megjegyzi, hogy főiskolává kíván válni az intézmény, így a pedagógia súlyát nem csökkenthetik.

(A Paedagogiumban a pedagógiai tanulmányok elméleti részét Imre Sándor tanította a működés utolsó tíz esztendejében.)

Később is világossá kívánta tenni, hogy az intézmény rendeltetése a tanítói feladatokra való felkészülés, melyben egyenlő arányban kívánta érvényesíteni az elméletet és a gyakorlatot.

Erre utal kézirata[2], előadásának vázlata:

„1) A Peadagogium célja: hallgatóink törekvése.

2) A tanítói pálya; a polgári iskolai tanító sajátos feladata (a polgári iskola határozott célja, a növendékek életkora, társadalmi köre, megelőző tanulása, szakrendszere stb.)

3) A polgári iskolai tanítóságra való előkészülés, a „továbbtanulás" fogalma és módja, a szakiskolai és főiskolai munka (tanulás és önálló tanulmányozás).

4) A pedagógiai tanulmányok jelentősége, a nevelői gondolkodás fejlesztése, ezáltal az iskolai munkára képessé tétel. Tudatossá teszik a célt, amely felé a tanító halad, tudatossá teszik azt az eljárást is, amellyel a célt leginkább meg lehet közelíteni. Csak az az iskola végez jó munkát, amelynek minden tanítója látja ennek a munkának az egész nemzetre vonatkozó egyetemes jelentőségét, ismeri általában a köznevelés intézményeinek, s főként a maga iskolájának helyzetét, tudja mely határokig terjed a nevelés jelentősége és megérti, hogy a viszonyok változásával az iskolának is mindig megfelelően alkalmazkodni kell. A pedagógiai tanulmányok alapján értjük meg tisztán az oktatás és nevelés viszonyát, ezek ismertették fel velünk az egyén és a közösség nevelési szükségleteit, amelyeket a legjobb szervezet is csak akkor elégíthet ki, ha minden tanító tudja a saját munkáját ezek szerint végezni.

5) Ilyen célzatos tanulmányok a Paedagogiumban: pszichológia, logika, pedagógia, pedagógia és filozófia története. Nem tárgya önálló előadásnak, de állandó figyelembe részesül minden lehető alkalommal az etika (erkölcstan) és a szociológia (a társadalom éle-

[2] Ráday Levéltár 52. doboz 1. ív

térről való tudomány). Főként a pszichológiára nézve fontos, hogy ezt az elemi iskolai tanítóképző-intézetben már tanulták és pedig az itteninél több heti óraszámban."

Továbbá hiteles forrásul szolgál[3] a félig gépelt, félig kézzel írott anyag, melyet a később megjelent (1912) Nemzetnevelés című könyvéhez készített. Tantervi újításainak tartalma ezzel is összecseng, — bár a tanterv nem módosult, de könyve nagy hatással volt a későbbi pedagógusképzésre.

„*Bevezetés*

I.) A neveléstan mivolta és feladata. (1) A neveléstan értelme. (2) A pedagógia kettős értelme. (3) A neveléstan tartalma.

II.) A neveléstan tudományossága. (1) Ellenvetés felfogások. (2) A tudományosság ismertető jegyei. (3) Tudományos irány a neveléstanban. (4) Pedagógiai kísérletezés. (5) A központi gondolat fontossága.

III.) A neveléstan alapvető és segítő tudományai. (1) A tudományok kapcsolatai. (2) A neveléstan alaptudománya: a) filozófia, b) szociológia. (3) A neveléstan segítő tudományai.

IV.) A neveléstan és az iskolai munka kölcsönhatása. (1) Elmélet és gyakorlat. (2) A neveléstan ellen vetett kifogások. (3) Miért kell neveléstan?

Általános rész

I. A nevelés fogalma. (1) A nevelés fogalmának tényezői. (2) Mi a nevelés?

II. Az egyén és a közösség érdeke a nevelésben. (1) A nevelés általános jelentősége. (2) Az egyén és a nevelés. (3) A közösség és a nevelés. (4) Nincs ellentét az egyén és a közösségi nevelés között.

III. A nevelés célja. (1) Sok meghatározás van. (2) Mit értünk közösségen? (3) A nevelés központi gondolata: a nemzet. (4) A nevelés hármas célja: a) végső cél: az emberiség fejlődése. b) közelebbi cél: a nemzet fejlődése. c) közvetlen cél: az egyén fejlődése. (5) A személyiség. (6) A magyar nemzetnevelés mai feladatai.

[3] Ráday Levéltár 53. doboz 3. ív

IV. A nevelés lehetősége. A nevelés lehetősége általában. A rendszeres nevelés lehetősége.
V. A nevelés feltételei.
VI. A nevelés tényezői. (Összefoglalás)

A köznevelés szervezete

I. Az iskola mivolta, kialakulása. (1) Mi az iskola? (2) Az iskola kialakulása. (3) Az iskola nevelőintézet legyen.
II. A tanító hivatása és tanulmányai. (1) A tanító hivatása. (2) A tanulmányok.
III. A köznevelés külső szervezete. (1) Az iskola fenntartói. (2) A szervezet.
IV. Az iskola belső szervezete. (1) A felügyelet. (2) Az igazgató. (3) Az iskola munka szervezete: a) évi munkaidő, b) tanterv, c) órarend, d) osztályfőnökség és a szaktanítás, e) osztályzás és vizsgálatok.

Az iskolai munka

I. A tanító személyisége.
II. A testi nevelés kérdései. (1) Az iskola egészségügye általában.
III. Az értelem nevelése (1) A szellemi élet egészségtana. (2) Az oktatás lélektani feltételei. (3) Az oktatástan általános kérdései: a) a tantervelmélet kérdései, b) a tanterv alkalmazása, c) a tanítás módszere (tanítói eljárások) — fokozatosság — formális fokok (Herbart, Rein, Kármán), — a tanítás alakja, — kérdezés, — ismétlés (kikérdezés, összefoglalás), — a koncepció kérdése. d) tanmenet, tanítási tervezet. (4) A polgári iskolai oktatás fő szempontjai (részletes módszer nélkül): a) vallástan, b) anyanyelv, c) élő idegen nyelv, d) történelem, e) földrajz, (a mennyiségtan és a természettudomány tárgyai hiányoznak). Minden bizonnyal ezt a jegyzetet az A szak: nyelv- és történettudomány szakcsoport hallgatói használták. (Ebből a sokszorosított jegyzetből a IV. Erkölcsi nevelés kérdései hiányoznak.)”

A tantervi javaslatoknak azonban csak egy része foglalkozik az elmélettel. Az egyoldalúság elkerülése végett harmonikus egységben kezelte Imre Sándor az elméletet a gyakorlattal.

Mint a pedagógia tanárának fontos feladata volt a jelöltek tanítási gyakorlatának irányítása is.

Egyébiránt az intézetben folyó tanítási gyakorlatot az 1882. évi tanterv szabályozta.

Imre Sándor tanári munkájának elején, 1909-ben kapta első ízben feladatul a folyó gyakorlat áttekintését és az új gyakorlati szabályzattervezet kidolgozását.

Az Imre Sándor által kidolgozott dokumentum[4] három részben foglalja össze a feladatokat:

I. évfolyamon:

V. A gyakorlat párhuzamosan folyik az elméleti tárgyak oktatásával.
„A próbatanításra a jelöltek sorrendjét, a tantárgyakat … a pedagógia tanára állapítja meg."

VI. A bírálatot, a megbeszélést a pedagógia tanára vezeti, a bíráló hallgatót neki kell kijelölni, hasonlóképpen a jegyzőkönyvet vezető hallgatót is.

VII. A próbatanításon a pedagógia tanára elnököl, összegzi a kialakult véleményeket, és ő is értékel pedagógiai szempontból.

A napló vezetését az alábbiak szerint szabályozta[5]:

— Vázlat az előkészítő órára

(az előkészítő órán felmerült gondolatokat felhasználva)

— Vázlat a tanítási órára

— Bírálat:

1. Az előkészítésről 2. A megértésről 3. Az állandósításról	1. A csendes foglalkozásokkal való bánásmód. 2. A figyelem és érdeklődés felkeltéséről és ébrentartásáról. 3. A tananyag kiszemeléséről, elrendezéséről és az idő felhasználásáról.

[4] Ráday Levéltár 20. doboz 1. ív
[5] Ráday Levéltár 20. doboz 5. ív

	4. A fegyelmezésről. 5. Az osztálytanításról, és a gyermek egyéniségének figyelembevételéről. 6. A nyelvezetéről. 7. A logikai, esztétikai, etikai hatások keltezéséről. 8. Egyéb észrevételekről. 9. A tanítói arravalóságról
Eredménytár	

— Gyermekmegfigyelések

A II. és III. évfolyam hallgatói gyakorlatának tartalma:

II. évfolyam:

1. Tapasztalatszerzés a gyakorlóiskola tanárai munkájának megfigyelése útján.
1. A tanári rátermettség bizonyítása a próbatanítás útján.

III. évfolyam:

1. A tanítás gyakorlása.
2. Az iskolai élet megismerése.

A szabályzat megfogalmazása, a gyakorlat kereteinek és tartalmának szabályozása ugyan hatással volt a képzés modernizációjára, több előterjesztés is készült a VKM részére, de reformjai nem hoztak nagy áttörést. Annál nagyobb elismerést, hírnevet szerzett szakmai körökben és fővárosszerte.

Elnökként irányította az Országos Polgáriskolai Egyesületet, s amikor tehette, érvényt szerzett a tanítóképzés ügyének.

Államtitkárként[6] az új szervezet kialakításakor is gondot fordított az intézkedések továbbvitelére. 1919-ben a gyakorlóiskolát érintő két fontos intézkedést tett.[7] Egyrészt különválasztotta a gyakorlóiskola igazgatását a főiskoláétól, másrészt növelte a tanerők számát.

Összegezve: A fenti levéltári dokumentumok — mint elsődleges források — őrzik azokat a jegyeket, melyek a századforduló utáni első évtized polgári iskolai tanítóképzésének megújítását célozták. Az intézkedések, felterjeszté-

[6] S. Heksch Ágnes: Imre Sándor művelődéspolitikai rendszere (TK. Budapest, 1969.) 146. o.
[7] Ráday Levéltár 53. doboz III. köteg: Jegyzőkönyvi kivonat idézi: R. Faragó Eszter: A pedagógia alapkérdései. 87. o.

sek, javaslatok máig hatóak. Ha ebben a században a kutatók elvégzik a tantervtörténet egészének feldolgozását a XX. századra vonatkozóan, a fentiek némi adalékul szolgálhatnak. Az összefoglaló tantervtörténet mai nevelésünk elméletére és gyakorlatára is szolgálhat tanulságul és útmutatóul.

Irodalom

Ballér Endre: A hazai tantervtörténeti kutatások jellemzői (OPKM. Budapest, 1995.)

Bereczki Sándor: A gyakorlati kiképzés fejlődése a tanárképző főiskolán (1873–1971.) In: A szegedi Tanárképző Főiskola Tudományos Közleményei, Szeged

Gyertyánffy István: A Paedagogium (Franklin, Budapest, 1913.)

Köte Sándor: A hazai neveléstudomány tudományelméleti alapkérdései (TK. Budapest, 1997.)

Köte Sándor: A hazai neveléstudomány történeti kutatásairól (OPKM. Budapest, 1995.)

R. Faragó Eszter: A pedagógia alapkérdései Imre Sándor munkásságában (Comenius Bt. Pécs, 1999.)

S. Heksch Ágnes: Imre Sándor művelődéspolitikai rendszere (TK. Budapest, 1969.)

Szabályzatok: A tanítóképző-intézeti tanároknak az „Apponyi-Collegium" keretében történő képzéséről és képesítéséről. Kiadatott: a VKM. m. kir. miniszter 1912. évi márc. hó 27-én 149837/1911.sz. a kelt rendeletével. Budapest

Tóth Gábor: Imre Sándor és a Paedagogium (Magyar Pedagógia, 98. évf./1.)

ZIRZEN JANKA ÉS A TANÍTÓNŐKÉPZÉS*

HEGEDŰS JUDIT

A nők megítélésében a XIX. században igen eltérő álláspontok alakultak ki. Amellett, hogy még mindig továbbélt az a felfogás, mely szerint „... a nő tetszeni, boldogítani van hivatva s ezen hivatása nem teszi lehetővé, hogy ő elvekért küzdjön, hogy kitegye magát — ha kell — üldöztetésnek is”[1], egyre erőteljesebben megjelent — a férfiak között is — a női emancipációt hirdetők köre. 1869-ben Zirzen Janka kinevezésével elindult az a folyamat, melynek során a nők is egyre fontosabb szerepet kaptak az állami intézményes oktatás területén.

Célom az volt, hogy bemutassam az 1868-as népoktatási törvény alapján a tanítónőképzők szervezetét, valamint az első igazgatónő, Zirzen Janka életét, pedagógiai munkásságát. Munkám során elsődleges forrásként az Erzsébet Nőiskola értesítőjét, valamint egyik Zirzen Janka növendék fennmaradt feljegyzéseit használtam fel.[2] Másodlagos forrásként a nőnevelés legfőbb korabeli folyóirata, a Nemzeti Nőnevelés és a tanítónőképző intézetről szóló művek szolgáltak alapul. Emellett levéltári kutatásaim során talált iratokból is igen sok információt kaptam a tanítónőképzőről. Itt kell kiemelnem azt, hogy az 1867–1918 közötti iratok javarésze a Magyar Országos Levéltárban a második világháború és az 1956-os nagy raktárégés miatt megsemmisült, ez a tény nagyban megnehezítette munkámat.

Az 1868. évi 38. törvény és előzményei a nőnevelés szempontjából

Két évvel a népiskolai törvény megalkotása előtt, 1866-ban jelent meg Schwarcz Gyula tollából a *Közoktatásügyi reform, mint politikai szükséglet* c. munka,[3] melyben megfogalmazta a hazai nőnevelés átalakításának szükségességét. Feltehetőleg ez a mű is hozzájárult ahhoz, hogy a népoktatási törvény a leányoktatás ügyét is felkarolta: a tankötelezettségnél nem tett kü-

* A tanulmány a T 034969 OTKA számú kutatás keretén belül készült. A kutatás vezetője dr. Fábri Anna egyetemi docens.

[1] Artemidus, A nők a közoktatás terén. Család és Iskola. 1876. 8. szám 63. o.

[2] Ezúton szeretnék köszönetet mondani Tóth Anna örököseinek, hogy lehetővé tették számomra a hagyatékba való betekintést, valamint Fábri Annának és Szabolcs Évának a munka megírásában nyújtott segítségért.

[3] Schwarcz Gyula, Közoktatásügyi reform, mint politikai szükséglet. Pest, 1866.

lönbséget a fiúk és a lányok között, mindkét nemnek egységes tananyagot írt elő. Azonban ezt a gyakorlatban nem sikerült megvalósítani.

A népoktatásra vonatkozó részen belül is foglalkozni kell az „ismétlőiskolákkal", ahol kötelező jelleggel a 12 és 15 év közötti gyermekek ismételték át az általános ismereteket. Az ismétlőiskolákban már az az elv működött, hogy „a fiú és leánygyermekek... minden esetben elkülönítve taníttassanak."[4] A tananyagban is volt különbség, a lányoknál az általános ismereteken kívül hangsúlyt helyeztek a női szerepre való felkészítésre is (kézimunka, háztartástan).

A népoktatási törvény főképpen a gyakorlati műveltség magasabb színvonalra emelése érdekében megalkotta a polgári iskolát. A lányok az elemi iskola első négy osztályának elvégzése után kerülhettek be polgári iskolába, ahol 4 éves, a fiúk pedig 6 éves képzésben részesülhettek. Ugyan a törvény nem tett különbséget a fiú illetve a lány polgári iskola tantárgyai között, de az 1869-ben kiadott tantervben már a fiúknál a társadalmi élethez szükséges ismeretek, szakismeretek domináltak, míg a leányokat a családban betöltött szerepre készítették fel. A századforduló táján a polgárit végzett leányok 40 %- a folytatta tanulmányait, elsősorban tanítónőképzőben.[5]

A nőnevelés szempontjából igen fontosak a népoktatási törvénynek azok az intézkedései, melyek révén megteremtette Eötvös József a tanítónőképzés alapjait. Azonban az érettségi megszerzését még mindig nem tették lehetővé a nők számára. A század végére, főleg a tanítónőképzők elterjedésével, egyre inkább erősödött az igény felsőbb fokú képzés iránt. 1895-ben Wlassics Gyula minisztersége alatt megnyíltak a nők előtt is a bölcsész-, a természettudományi, az orvosi és a gyógyszerészi kar kapui.

A tanítónőképző intézet

A tanítónőképzők felállítását a népoktatási törvény VII. fejezetének 106. §-a tette állami feladattá, és egyben meghatározta a képzési célt: „Az állam az ország különböző vidékein tanítónőket képző intézeteket is állít fel, amelyekben különösen az alsó nép- és polgári iskolákban lévő leányosztályok számára tanítónők képeztessenek."[6]

[4] Magyar Törvénytár, 1836–1868. évi törvénycikkek. Budapest, 1896. 458. o.
[5] Mészáros István – Németh András – Pukánszky Béla, Bevezetés a pedagógia és iskoláztatás történetébe. Budapest, 2000. 359. o.
[6] Magyar Törvénytár… 464. o.

A törvény a férfi tanítóképzéshez hasonlóan a tanítónők képzésének idejét is 3 évben határozta meg. Különbség volt azonban a felvételi eljárásban. Míg a férfiakat meghatározott tanulmányok elvégzése után automatikusan felvették, a 15. életévét betöltött lányoknak szigorú felvételi vizsgát kellett tenniük.[7] A tanítónőképzőkben elsősorban a „nőhivatásra" készítették fel a leendő tanítónőket, így a képzésben igen fontos szerepet kapott a női foglalkozással kapcsolatban lévő „gazdaasszonyság és háztartás szabályai, női munkák."[8] A tanítónőjelöltek gyakorlati képzéséről nem rendelkeztek, ennek valószínűleg az lehetett az oka, hogy ekkor még nem álltak fenn gyakorlóiskolák.

Az 1868-as törvény 107. §-a rendelkezett az internátusról, eszerint a növendékek mindannyian az intézetben laknak és közösen étkeznek. A kintlakás csak kivételes engedéllyel volt lehetséges. A bentlakásért és az ezzel kapcsolatos szolgáltatásokért (mosás, élelmezés) mérsékelt árat kellett fizetniük, azonban „több szegény és kitűnő szorgalmú leányért az intézet fizeti meg az eltartási díjat. Ezek számát az igazgatótanács felterjesztésére a közoktatási miniszter határozza meg."[9]

Az elemi tanítónőképzés szervezetének kialakítását Eötvös József alapozta meg, mikor 1869-ben megnyitotta Budán az első tanítónőképző intézetet, melynek vezetésével Zirzen Jankát bízta meg. A következő évben Kolozsvárott, majd 1871-ben Pozsonyban nyitotta meg kapuit tanítónőképző intézet.

A polgári tanítónőképzéssel kapcsolatban az 1868-as népoktatási törvény nem hozott olyan rendkívüli intézkedéseket, mint az elemi tanítónők képzésénél. A külön leánypolgári iskolai tanárképzés intézményét Eötvös törvénye még nem ismerte. Eötvös József ugyan 1870-ben kiadott egy szabályrendeletet, melyben a polgári iskolák leendő tanítóinak, illetve tanítónőinek a képesítővizsgálatairól rendelkezett, és további tervei is voltak polgári tanítónőképzők felállításával kapcsolatban, azonban ezek végrehajtása halála miatt utódjára, Pauler Tivadarra hárult.

Az 1872-ben készült második jelentésben Pauler Tivadar igen fontos nyilatkozatot tett, melyet mérföldkőnek lehet tekinteni a polgári tanítónőképzők tekintetében: *„... eddig polgári tanítókat képező intézet nem áll fenn; ennek rendezését most vettem tárgyalás alá s a mint az országgyűléstől e végre a szükséges költségek megszavazását kinyerhetem, legközelebb fogok ily intéze-*

[7] Ez természetes, hiszen csak a népoktatási törvény tette lehetővé a lányok számára felső nép-, illetve polgári iskolai képzést.
[8] Magyar Törvénytár… 464. o.
[9] Magyar Törvénytár… 468. o.

tet mind a férfiak, mind a nők számára életbe léptetni."[10] (kiemelés Sebestyénnétől)

Ígéretét Pauler nem válthatta be, hiszen 1872. szeptember 2-án át kellett adnia miniszteri székét Trefort Ágostonnak, akinek a hazai nőnevelés igen sokat köszönhet. Nevéhez fűződik nemcsak a polgári tanítónőképző intézet megteremtése, hanem a felsőbb leányiskolák létrehozása is.

Hosszas tárgyalások után 1873 januárjában megnyílt az első állami polgári iskolai tanítónőképző intézet, amely ekkor még szoros kapcsolatban volt a Zirzen Janka vezette VI. kerületi intézettel. A polgári tanítónőképző igazgatónője Zirzen Janka lett, és tanárai is az elemi képzőintézetből kerültek ki. Az intézetnek egészen 1875/76-os tanévig nem volt önálló tanári testülete és épülete. Ugyan a felsőbb hatóságok már 1874-ben elismerték a polgári tanítónőképző intézet működésének sikereit, de az önálló működéshez a tárgyi feltételeket csak 1875-ben teremtették meg, amikor a polgári iskolai képezde elvált az elemitől, és a Sugárút 74-ik számú házába[11] helyezték el. Az elemi képezde Budán maradt az Ötpacsirta-utcai helyiségben, s igazgatójává özv. Dusóczky Károlynét nevezték ki. A polgári tanítónőképző élén továbbra is Zirzen Janka maradt.

A polgári tanítónőképzőben is nagyon ügyeltek arra, hogy színvonalas oktatásban részesítsék az ide jelentkező lányokat, éppen ezért — és önállóságuk megerősítése érdekében — 1880-ban bevezették a felvételi vizsgát, és felemelték a képzés idejét 3 évre.[12] Ettől kezdve az intézet nemcsak a polgári tanítónők képzésére fordított figyelmet, hanem a nevelőnőképzésre is. Az 1882-es rendelet szerint az intézet ezentúl tanítványait *„házi nevelőnőkké és polgári iskolai tanítónőkké"* képezi.[13] (Kiemelés Sebestyénnétől)

Azonban az intézet nem volt képes mindkét feladatának (polgári iskolai tanítónőképzés és nevelőnőképzés) megfelelni, ezért a miniszter 1885-ben elrendelte a polgári tanítónőképző intézettel kapcsolatban álló, de attól független nevelőnőképző-intézet felállítását.

[10] Idézi Sebestyénné Stetina Ilona, A polgári iskolai tanítónőképző-intézetek története. In: dr. Kiss Áron – Sebestyénné Stetina Ilona, A polgári iskolai tanító- és tanítónőképzés. Budapest, 1896. 66. o.
[11] Ez a mai Andrássy út.
[12] Eddig nem volt felvételi vizsga, az elemi tanítónőképzőt kiválóan elvégzettek közül kerültek ki a polgári tanítónőképző intézet hallgatói a képzés ideje is 2 év volt.
[13] Az 1882. évi 27748. sz. a. kiadott miniszteri rendeletet idézi Sebestyénné Stetina Ilona, A polgári iskolai tanítónőképző-intézetek története. In: dr. Kiss Áron – Sebestyénné Stetina Ilona (1896), i. m. 80. o.

Az állami tanítóképzés fejlődését vizsgálva, 1868-1918. között nagyarányú növekedés figyelhető meg. 1871-ben az állami tanítónőképzőbe 182 növendék járt, ez a szám 710-re növekedett 1894/95-ben.[14] 1900-ban már 1019 növendéket tartottak számon, majd 1918-ban 1675 növendék járt ide. A tanítónőképzőben tanulók száma rohamosan növekedett, éppen ezért némi szabályozásra volt szükség: a már említett 1880-as rendelet után 1887-ben is újabb szabályozás történt, mely szerint azok jelentkezhetnek, akik „ép testűek, a 14. évet meghaladták és valamely nyilvános polgári vagy felsőbb leányiskola második osztályát általános jó eredménnyel végezték."[15]

1895-ig a tanítónőképző volt az egyetlen intézmény mindazoknak a nőknek, akik több ismeretre akartak szert tenni. Sokan szereztek ezáltal hivatást, de voltak olyanok, akik „csak" diplomájukat vették át, azonban a gyakorlatban nem használták fel.

Eötvös József azáltal, hogy megalapította az első tanítónőképzőt és élére nőt állított, „nemcsak magas nevelői tapintatáról tett ez által bizonyságot, nemcsak azt mutatta meg, hogy nagy psychologus, hanem férfiúi bátorságot is árult el ezen cselekedetével; mert kész volt szembeszállni a netaláni évszázados előítéletekkel."[16] Ez a gesztus azért is volt nagyon fontos, hiszen ezáltal bizonyossá vált, hogy a nőknek is vannak lehetőségeik, és belőlük is nagyszerű vezetők válhatnak, mint ahogy vált is például Zirzen Jankából, Lázárné Kasztner Jankából, Katonáné Thuránszky Irénből és Geöcze Sarolttából.

Zirzen Janka neveltetése és pályának kezdete

„Ki volt Zirzen Janka? Egyszerű ház szülöttje, szinte mítoszi származású, oly keveset tudunk róla és oly keveset beszélt ő maga erről. Nála az volt a fő, hogy létezett, mint *alakító erő*, mint embereket formáló, nevelő hatalom!"[17] (Kiemelés Berta Ilonától) — olvashatjuk az első állami tanítónőképző első igazgatónőjéről. Vajon miért erre az egyszerű polgári családból származó nőre esett Eötvös József választása? Honnan hozta azt a kitartást, erőt, amely egész igazgatói munkásságát jellemezte? Talán neveltetésével megismerkedve választ kapunk ezekre a kérdésre.

Zirzen Janka 1824. május 18-án született Jászberényben, édesapjáról keveset tudunk. Édesanyja, aki bábaként dolgozott, igen fontosnak tartotta lá-

[14] Sebestyén Gyula, Elemi iskolai tanító- és tanítónőképzésünk fejlődése. Budapest, 1896. 95. o.
[15] Magyarországi Rendeletek Tára, 1887. 1248. o.
[16] Kasztner Janka (szerk.), Zirzen Janka emlékkönyve, 1897. Budapest, 1897. 11. o.
[17] Berta Ilona, Erzsébet napján. Nemzeti Nőnevelés, 1911. 366. o.

nyának neveltetését: „... egyetlen leánya nevelését, taníttatását, határozta el oly korban, amikor még csak kevesen ismerik el a leányok taníttatásának szükségét!”[18]

Már 7 éves korától nevelőintézetben tartózkodott, 11 éves korában került a korabeli Pest egyik leghíresebb intézetébe, amelyet Felber vezetett. Az intézetről fennmaradt visszaemlékezés szerint „egyszerű intézet, primitív felszereléssel, mégis nevelői hatása el nem vitatható. E kedves, családias iskolában mindig józan kedélyesség uralkodott.”[19] Tanulmányait Egerben, Tóth Terézia intézetében fejezte be 16 éves korában. Ezeknek az intézeteknek köszönhette azt, hogy nagyon jól megtanult németül és franciául. Az intézeti évek után visszatért szülővárosába, ahol egy leánynevelő intézetet alapított. Ez az intézet igen rövid életű volt, 3 évi működés után bezárta kapuit, és Zirzen Janka magánnevelő lett.

1844-ben átvette Madarassy János leányának, Klotildnak a nevelését, aki az 50-es évek beszélyirodalmának egyik ismert képviselője volt, majd két év múlva ismét visszatért Jászberénybe, ahol újra megnyitotta intézetét. Az intézetet 1849-ben a politikai helyzet miatt kénytelen volt bezárni. Zirzen Janka elhagyta Jászberényt, melyet életrajzírója, Sáfrán Györgyi azzal is magyarázott,[20] hogy nem sikerült férjhez mennie szerelméhez, dr. Elefánthy Ernesthez, a város orvosához az Elefánthy család ellenkezése miatt. Ettől kezdve Zirzen egész életét tanítványainak és tanítónőképzőjének szentelte.

Aradon a Steinitzer családhoz került, itt nevelőnősködött 16 éven át. Zirzen Jankára nagy hatást gyakorolt a Steinitzer család: „...a család nagyműveltségű férfi tagjai társaságában szellemi látóköre tágult, érdeklődése a zene, szépművészetek és az irodalom termékei iránt éber maradt s az a sajátságos philosopháló irány, mely közöttük otthonos volt, felemelte lelkületét a tiszta, magasabb gondolkozás honába.”[21] Az Aradon töltött idő másként is hatást gyakorolt Zirzen Janka életére, itt ismerkedett meg Bohusné Szögyény Antóniával, aki beajánlotta Eötvös Józsefnek.

1865-ben elhagyta Aradot. A Steinizer család hálájáról és őszinte szeretetéről tanúskodott az általuk kiadott bizonyítvány, amelyben elismerték Zirzen

[18] Sáfrán Györgyi, *Zirzen Janka és az egységes magyar nőnevelés kezdete.* A m. kir. Horthy Miklós Tudományegyetem Pedagógiai Intézetének Közleményei 4. Szeged, 1942. 11. o.
[19] Wollmann Elma, Uhrl Józsa emlékezete. Nemzeti Nőnevelés, 1906. 177–187. o.
[20] Sáfrán Györgyi, i. m. 12. o.
[21] Marsits Rozina, Zirzen Janka életrajza. In: Kasztner Janka (szerk.), Zirzen Janka emlékkönyve, 1897. Budapest, 1897. 13–14. o.

Janka érdemeit.[22] A következő állomás életében ismét Jászberény lett, azonban itt csupán 3 évet töltött az Eördögh családnál. Miközben nevelőnősködött, nem hagyta abba a tanulást, ennek eredményeként 1866 áprilisában az Angolkisasszonyoknál megszerezte kitűnő és jeles eredménnyel a tanítónői oklevelet. 1868-ban azonban megvált az Eördögh családtól, mert Eötvös Józsefnek nagyobb tervei voltak Zirzen Jankával.

Zirzen Janka feladatai igazgatósága alatt

1. A tanítónőképző igazgatása

Eötvös József nem csupán az intézet vezetésével bízta meg *Zirzen Jankát*, hanem a szervezés nehézségei is rá hárultak. Legelső feladata az volt, hogy berendezze a tanítónőképző intézet számára kibérelt Novák-házat, amely Budán, az Alsó-bástyán állt. Itt nemcsak a tantermek berendezésére, padok, asztalok, tanszerek, táblák beszerzésére kellett gondolnia, hanem az internátus lakó és háztartási helyiségeit is fel kellett szerelni, hiszen „az intézet nemcsak bejáró, hanem egyszersmind, legalább bizonyos számig, bennlakó növendékek számára is volt tervezve."[23] Ezenkívül a tanerő kiválasztása is Zirzen Janka feladata volt, illetve az intézeti élet belső rendjének, a házi rendnek megállapítása is. Csak ezek elvégzése után, 1869. december 15-én kezdhette meg működését az intézet (azonban pár nappal később szüneteltetni kellett a tanítást 1870. február 3-ig az egyre inkább terjedő himlőjárvány miatt). Eötvös József nemcsak egyszerű igazgatónőként tekintett Zirzen Jankára, hanem legfőbb segítőtársa volt a nőnevelés fejlesztésében, a tanügyi kormány mindenben kikérte véleményét ezzel kapcsolatban. Eötvös halála után Trefor Ágoston is ugyanúgy igénybe vette Zirzen Janka tapasztalatát, ennek jeleként rábízta a polgári tanítónőképző intézet szervezetének kidolgozását, illetve a tantervek átdolgozását.

A 80-as években felbuzdulva a polgári tanítónőképző intézet megszervezésének sikerén, *Trefort Ágoston* a nevelőnőképzés ügyét is Zirzen Jankára bízta, olvashatjuk hozzá írt levelében:

> „A sugárúti tanítónő-képezde épületének nagyobbításával, a mi már befejezéséhez közel áll, az intézet s nagyságod feladatai is növekednek. ... Az állam nagyságod rendelkezésére bocsátja a szükséges esz-

[22] „...kedves modora, mérsékelt igényei, mívelt társalgása által mind növendékei, mind ismerősei őszinte tiszteletét és szeretetét nagy mértékben elnyerte." Idézi Sáfrán Györgyi, i. m. 15. o.

[23] Zirzen Janka (állította össze): A budapesti VI. ker. állami tanítónőképző-intézet és a vele kapcsolatos gyakorló-iskola (leánynevelő-intézet) múltja és jelene. (1869–1885) Budapest, 1885. 5. o.

közöket, azok felhasználása nagyságodtól függ, valamint az idomitható anyag kiválasztása is nagyságod és az igazgató-tanács kezeibe van letéve. Életre való, tehetséges, tanulékony s egészséges leányokat kell a nevelőnői pályára képző intézetbe felvenni; mert ha nem a czél jelentőségét veszszük fontolóra, hanem protekciókat akarunk gyakorolni vagy jótékonysági művet eszközölni: akkor az intézet nem fog megfelelni feladatának. Én bizom nagyságodnak mind szakértelmében, mind nemes buzgalmában, s azért teljes megnyugvással bizom ezt az intézetet nagyságod vezetésére. Budapest, 1882. szeptember hó 19-én. Trefort s.k."[24]

Ennek megfelelően Zirzen Janka 1884-ben új tantervet dolgozott ki a nevelőnőképző intézetek számára is. Emellett természetesen nem szabad elfeledkezni a tanítónőképző intézet mellett álló gyakorlóiskoláról sem, amelynek minden terhe az igazgatónőn volt.

Az első igazgatónő munkássága alatt végig arra törekedett, hogy minél jobb és színvonalasabb képzést nyújtson, éppen ezért különféle szakosztályokat, szakköröket szervezett: kiemelten foglalkozott a kézimunkával és háziiparral; virágkötészetet, kosárfonást, kesztyűvarrást tanítottak délutánonként a lányoknak. 1871-től torna-szakkör is működött az intézetben, majd az első hazai főzőiskola megszervezésére került sor.

A tanítónőképzőben tanulók számának növekedésével arányosan egyre több lett az igazgatónő adminisztrációs kötelezettsége, amelyet a későbbi vezetőknek is el kellett látni. Az igazgatónő feladatainak javarésze a szervezéssel volt kapcsolatban: például megszerkesztette az órarendet, elkészítette a munkabeosztást, meghatározta a tanulók napirendjét. Ha a szülők igényeltek magánórákat, akkor neki kellett megkeresnie a megfelelő tanárt.

Zirzen Janka adminisztrációs feladatai közé tartozott az anyakönyvek vezetése, az ügyviteli könyvben a rendeletek nyilvántartása. Minden év végén leltárt kellett felvennie a szertárakról, az intézményben található vagyoni tárgyakról. Az állami elemi tanító- és tanítónőképző-intézetek rendtartása[25] előírta az igazgatóknak, hogy kötelesek vezetni az iskola krónikáját.

[24] Zirzen Janka (1885), i. m. 47. o.

[25] Az állami elemi tanító- és tanítónőképző-intézetek rendtartása és képesítő vizsgálati szabályzata. Magyar Tanítóképző, 1899. 592. o.

Az iskola vezetője volt az, aki tartotta a kapcsolatot az intézmény és a felsőbb hatóságok, a királyi tanfelügyelő, az igazgatótanács illetve a vallás- és közoktatásügyi minisztérium között. Minden évben az igazgatónőnek jelentést kellett tennie a tanfelügyelő útján a vallás- és közoktatásügyi miniszternek az iskola ügyeiről, gazdasági helyzetéről, a tantestületben történő változásokról, a növendékek egészségügyi állapotáról, magatartásukról és tanulmányi eredményeiről, illetve az iskolában történt fontos eseményekről, látogatásokról, kirándulásokról. Mindezek az információk megjelentek az iskola értesítőiben, melyek szerkesztője az igazgatónő volt. A jelentések mellett kérvények, felterjesztések útján érintkezett az iskola vezetősége a minisztériummal.

Az iskolai rendszabályokból igen sokat megtudhatunk arról, hogy az igazgatónőnek még milyen kötelességeik voltak. Neki kellett gondoskodnia arról, hogy mindenkit értesítsenek a felvételről, a beiratkozás idejéről és az iskolai év kezdetéről. A beiratkozásnál rendszerint jelen volt és üdvözölte a hallgatókat. Az igazgatónőnek gondosan kellett ügyelnie azokra, akik nem szüleiknél laknak és az internátusban sem kaptak helyet. Mint már korábban említettem, ezek a növendékek csak az igazgatónő beleegyezésével foglalhatták el szálláshelyüket. Ha az igazgatónő személyes látogatás után nem tartotta megfelelőnek a szállást, a tanuló fejlődésére nézve károsnak vélte a környezetet, akkor joga volt más szállást keresni neki.

Az igazgatónőnek kapcsolatban kellett lennie a szülőkkel, elküldte a növendék értesítőjét, illetve közölte a szülőkkel, ha bármilyen probléma volt gyermekükkel, megbetegedtek, igazolatlan órájuk volt vagy a tanulmányi eredményeik nem megfelelőek.

Ha valamelyik tanuló magántanításra vállalkozott, vagy tanítási idő alatt el akart távozni az iskolából, akkor erre az igazgatónőtől kellett engedélyt kérnie. Semmiféle gyűlést, rendezvényt nem lehetett tartani az iskola vezetőjének tudta nélkül. Az igazgatónőnek tudnia kellett arról és beleegyezését kellett adni ahhoz, hogy valaki iskolán kívüli társulatnak, egyesületnek tagja legyen, illetve bármilyen felolvasáson, előadáson, táncmulatságon részt vehessen.

Az igazgatónőnek mindemellett tanítania is kellett. Kezdetben heti 14 órában tanított Zirzen Janka is, majd 1887-ben a miniszter felmentette a tanítás kötelessége alól. Azonban nem mindenki volt ilyen kedvező helyzetben, hiszen 1893-ban *Szuppán Vilmos* az Országos Közoktatási Tanács jelentésé-

ben[26] kitért arra a problémára, hogy az igazgatónők mennyire túlterheltek. Ezzel kapcsolatban kívánatosnak tartotta, hogy „az igazgatónő, a kinek vállain az intézet vezetésén kívül a népes internátus dolgainak intézése is nyugszik, lehetőleg kevés órával legyen elfoglalva."[27]

Láthatjuk, hogy Zirzen Janka munkája igen sokrétű volt: „tiszte a nevelés és oktatás összhangú vezetése, a tanárok és tanítónők munkájának állandóan figyelemmel kisérése, a netalán felmerülő hiányok orvoslása. Neki jutott a legfontosabb teendő; ő tekintheti át az egész iskola működését; az ő kezében futnak össze a bonyolult szervezet összes szálai. *Az igazgató arravalósága s lelkiismeretes kötelességteljesítése az iskola eredményes működésének legjobb biztosítéka*."[28] (Kiemelés tőlem)

2. Az internátus igazgatása

Zirzen Janka nemcsak a képzőnek és a gyakorlóiskolának volt az igazgatónője, hanem az intézet mellett működő internátusnak is.

Az internátus vezetőjeként is sokféle feladattal kellett megbirkóznia. A háztartás és a gazdasági ügyek felügyelete mellett az 1883-as szervezet szerint „az intézet növendékei nevelésének irányítója, vezetője és őre, s *a kinek főtisztje a benlakók nevelése, gondozása és ápolása*".[29] (Kiemelés tőlem)

Természetesen pontos információkkal kellett rendelkeznie az intézményben történtekről, a növendékek fizikai állapotáról, hiszen az internátus volt az, amely a család pótlására volt hivatva. Az internátusoknak is volt házi szabályzata, amelyből kirajzolódik egy kicsit pontosabb kép az internátusi igazgatónők munkájáról.

Az internátusi igazgatónőnek szolgáltatták be minden hónap 6-ig a tartásdíjat, mellyel neki kellett gazdálkodnia; aki nem fizetett, annak felszólítást küldött. Az igazgatónő a tanítónőkkel együtt kijelölte a növendékek asztalát, ruhaszekrényét és könyvespolcát. Ha valaki megbetegedett, akkor a szülőket értesítették, akik csak az igazgatónő engedélyével léphettek be a betegszobába. Ha valamelyik rokon a látogatási időn kívül ért rá, akkor az igazgatónőtől kellett engedélyt kérni. Minden rendkívüli kimenőre, színházba, hangversenyre, felolvasásra csak Zirzen Janka adhatott engedélyt, aki rendszerint kijelölt egy kísérő tanítónőt is.

[26] Szuppán Vilmos, Az állami tanító- és tanítónő-képző intézetek. Magyar Tanítóképző, 1893. 32. o.
[27] Szuppán Vilmos (1893) i. m. 32. o.
[28] Szuppán Vilmos (1896), i. m. 70. o.
[29] A szervezet szövegéből idézi Szuppán Vilmos (1896), i. m. 21. o.

Emellett természetesen az internátusi igazgatónő feladata megállapítani a nevelőtanítónők és a nevelőnők munkakörét, valamint a munkafelosztást. Az internátus egész gazdasági és pénzügyi részét, valamint az adminisztrációt is ő felügyelte. Az igazgatónőnek feljegyzéseket kellett készítenie a tanulókról, valamint havonta értekezletet tartottak a növendékekről.

Az igazgatónak meg kell ismernie a növendékeket, ez csak úgy volt lehetséges, ha gyakran érintkezett velük. Nem mindegy, hogy milyen személyiséggel rendelkezett az igazgatónő, akinek minden egyéb kötelességei közül legfőbb feladata az volt, hogy „mint gondos szerető anya bizalmával és szeretetével ölelje körül hozzátartozóit s békés kellemes otthont igyekezzék alkotni maga körül mindenkije számára."[30]

Az igazgatónő közéleti szereplései

Magyarországon a női szervezetek megjelenésének első hulláma a reformkorra, illetve az azt megelőző néhány évtizedre tehető: arisztokrata nők alakítottak jótékony egyleteket vagy nőegyleteket. A jótékony egyesületek céljaik megfogalmazásánál hangsúlyt fektettek a nők anyai, családmegtartó szerepére, összekapcsolva azt a nemzet jóléte iránt érzett felelősségtudattal. A 19. század végére a nőegyleti munkában való részvétel elvárt, presztízst adó tevékenységgé vált a magyar nőtársadalom felső rétegeiben.

Az igazgatónők a társadalomban igen előkelő helyet foglaltak el. Tőlük nemcsak azt várták el, hogy iskolájukat jól vezessék, hanem a közéletben is aktívan szerepet kellett vállalniuk. Társadalmi tevékenységük fokozódása azzal is magyarázható, hogy a megnövekedett létszámú tanítónőkkel szembeni negatív megkülönböztetés miatt érdekvédelmi feladatokat is el kellett látniuk.

A nők és így az igazgatónők közéleti szereplésének egyik legfontosabb színterei az egyesületek voltak. 1891-ben, Bereczki Sándor szerint, 50 különböző nőegylet működött.[31] Azonban voltak olyan egyesületek, amelyek elutasították a női tagok részvételét, így például a Kisfaludy Társaság, amely azt mondta, hogy „nő a társaság tagja nem lehet, női Kisfaludyak nem születnek."[32]

[30] Szuppán Vilmos (1896), i. m. 74. o.
[31] Bereczki Sándor, *A tanítónők részvétele az egyesületi életben, szervezeteik Magyarországon az 1868–1945-ös években.* In: Balogh László (szerk.), Neveléstörténeti füzetek. 1. OPKM, Budapest., 1984. kk. 95. o.
[32] Geöcze Sarolta, A nő a modern társadalomban. I. rész. Nemzeti Nőnevelés, 1899. 49. o.

A magyar tanítónők országos mozgalma, a *Mária Dorothea Egyesület* két fő céllal jött létre 1885-ben:[33] egyrészt segíteni akart a rászorult pályatársakon, az elesett, özvegyen, támasz nélkül maradt tanítónőkön. Másrészt szakmai céljuk is volt: a tanítónői hivatás tökéletesítésén akartak dolgozni az egyesület tagjai. Az egyesületben igen fontos szerepet játszott Zirzen Janka, aki az adományok gyűjtésére „gyűjtő-bizottságokat" alapított, melyek gyűjtőíveket küldtek szét „Az örök szeretet nevében", Zirzen Janka pedig levelek százait írta országszerte tanítványainak, jó barátainak, a mozgalom támogatására kérve, a gyűjtésre bíztatva őket."[34]

A *Magyar Gazdaasszony Országos Egyesületének* megalapítói közé tartozott Zirzen Janka barátnője, *Damjanich Jánosné* is, így tehát nem meglepő, hogy az első tanítónőképzői igazgatónő itt is tevékeny szerepet játszott. Az 1861-es megalapítástól kezdve az egyesület a következő célokat tartotta szem előtt: „Egyesületünk szentháromsága: az anya, a feleség és a honleány kötelességeit foglalja magában."[35] A nőnevelés mellett gondot fordított az árvákra, elhagyatottakra. 1868 júniusában nyílt meg az egyesület árvaháza, amely kezdetben 20, majd 1871-től 100 árva lány befogadására volt alkalmas. Zirzen Janka nemcsak erkölcsileg, hanem anyagilag és szakmailag is támogatta ezt az egyesületet. Egyrészt ő vezette az árvaházban az évi vizsgálatokat, illetve minden évben meghívták az árvaházban lakó gyermekeket.

Zirzen Janka kitüntetései

Nemcsak a közvélemény, hanem a kormány is elismerte az igazgatónő érdemeit, erről tanúskodnak mindazok a kitüntetések, melyeket munkája során kapott, azok az ünnepségek, melyeket tiszteletére rendeztek. A társadalom, a közvélemény és a volt tanítványok hálásan emlékeztek vissza tanítónőjükre, igazgatónőjükre, akinek neve már életében fogalommá vált.

Az igazgatónők közül talán Zirzen Jankának volt a legnagyobb híre, számtalan vers, kedves mondás keletkezett róla. A versek, méltató cikkek mellett igen sok ünnepséget szerveztek tiszteletére. Az első nagyobb ünnepséget 1879-ben rendezték Zirzen Janka igazgatóságának 10 éves évfordulójá-

[33] Bereczki Sándor helytelenül 1884-re teszi az alapítás idejét, holott a Mária Dorothea Egyesület saját tájékoztató füzete is 1885-ös évet jelölte meg. Bereczki Sándor, A tanítónők részvétele az egyesületi életben, szervezeteik Magyarországon az 1868–1945-ös években. In: Balogh László (szerk.), Neveléstörténeti füzetek. 1. OPKM, Budapest, 1984. 91–103. o. vö. Tájékoztató a Mária Dorothea Egyesületről és a Magyar Tanítónők Otthonáról. Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum irattárából D 85 210.1.

[34] Sebestyénné Stetina Ilona *A Mária Dorothea Egyesület.* Nemzeti Nőnevelés, 1910. 204. o.

[35] Idézi: Balogh Tamás, Gazdászati egyesületek a XIX. században. (kézirat) 44. o.

ra. Szokás szerint a volt növendékek alapítványt tettek igazgatónőjük nevére a néptanítók érdekeit képviselő Eötvös Alapban 1000 forint értékben.

Az ünnepség megszervezését a volt tanítványok vállalták magukra, akik közül számos név ismerős lesz. Fennmaradt az ünnepnek a leírása, ezek alapján emlékezett vissza Zirzen Janka is. Az ünnep délelőtt 11 órakor kezdődött az intézet dísztermében, a volt tanítvány, Kasztner Janka mondott beszédet, s a volt tanulótársak nevében egy ezüstkoszorút nyújtott át igazgatónőjüknek. A jubileum alkalmával nemcsak az alapítványt ajándékozták Zirzen Jankának, hanem a korabeli nőnevelés legfőbb folyóiratának, a Nemzeti Nőnevelésnek első kötetét, mely 1919-ig évente tízszer jelent meg. A folyóirat áttekintése után méltán lehet igazat adni Péterfy Sándornak, aki szerint a „*Nemzeti Nőnevelés* bölcs szerkesztői és lelkes munkatársai hűséges odaadással szolgálják a nagy Eötvös szellemében hazánk egyik legszentebb ügyét, s ezért bizonyára nagy részük is van abban, hogy *leányiskoláink java része ma már a nemzeti művelődés nagyjelentőségű tényezői közé számitható*."[36] (Kiemelés Péterfytől)

A tíz éves évforduló alkalmából igen nagy dicsőség érte az első igazgatónőt, ugyanis Ferenc József a nőnevelés terén évek hosszú során át kifejtett működéséért, a koronás arany érdemkereszttel tüntette ki.

Ennél jóval nagyobb ünnepségre került sor, amikor Zirzen Janka 50 éves tanítónői és 20 éves igazgatói jubileumát ünnepelte. Az ünnepélyen a volt tanítványokon kívül a kormányzat részéről is számos rangos személy is jelen volt, valamint igazgatótársai, *Gyertyánffy István, Dusóczky Károlyné* is megtisztelték a rendezvényt jelenlétükkel. A szónokok nemcsak pedagógiai munkásságát, hanem személyiségét, hitét is kiemelték. Csáky Albin, az akkori miniszter táviratban üdvözölte az ünnepeltet, s további testi, lelki erőt kívánt az első igazgatónőnek.

Komáromy Lajos a tantestület nevében mondott beszédében rámutatott Zirzen Janka igazi nagyságára: ő nemcsak intézeteket szervezett, hanem nevelt; „nevelt nagyszámú mívelt nőt a társadalomnak."[37] Mindezt úgy tette, hogy megmutatta a nők értékét, azt, hogy mire képes egy nő, ha van benne akarat, szeretet és lelki műveltség.

Zirzen Jankát mélyen meghatotta a feléje áradó szeretet, erről árulkodik az a levél, melyet barátnőjének, az árvaházi igazgatónőnek, *Sársevits Betti*nek írt: „A megemlékezésnek e szép módja, melylyel egyszer már kitüntet-

[36] Péterfy Sándor, Folyóiratunk keletkezése és Zirzen Janka. Nemzeti Nőnevelés, 1905. 5. o.
[37] Ötvenéves tanítónői jubileum. Nemzeti Nőnevelés, 1890. 25. o.

tek, nem csak a benne rejlő megtiszteltetés és az általa kifejezést nyert szeretet miatt esik jól, hanem azért is, mert általa ismét bizonyságát adták tanítványaim annak, hogy hivatásukhoz méltóan közcélokért lelkesedni, egymás javáért áldozni tudnak."[38]

Valóban Zirzen Janka méltó utódokat nevelt, akik mindvégig hálával adóztak neki, ezt bizonyítja az az emlékkönyv, melyet 1897-ben adtak ki róla. Az életrajz mellett az intézet életének rövid ismertetése után apró történeteket gyűjtöttek össze az igazgatónőről, aki külső megjelenésében „maga a megtestesült egyszerűség", nyugodt, egyszerű, de biztos fellépésű volt.

1895-ben nyugdíjba ment Zirzen Janka, 10 évig élvezhette nyugdíjas éveit. 1905-ben a Nemzeti Nőnevelés első füzetének első oldalán gyászkeretes megemlékezés jelent meg. Sebestyénné Stetina Ilona sokak nevében búcsúztatta az 1904. december 28-án elhunyt igazgatónőt, az ország Janka nénijét.

Visszaemlékezések, részvétlevelek sora hirdette azt a megdöbbenést, gyászt, melyet a volt tanítványok, a kormányzat képviselői éreztek. Tisztelettel emlékezett meg Gyertyánffy István az ország „azon hölgyéről, ki Magyarországon a nőnevelés ügyének magasabb vonalra emelésében oly magasztos apostoli missziót teljesített, ki e téren oly elsőrangú tényező volt, hogy ebbeli fáradozásainak és sikereinek mértékét talán csak az utókor fogja méltóképen kimutatni."[39]

A korszak igazgatónői, akik tanítványai voltak, szintén hosszasan emlékeztek vissza Zirzen Jankára. *Wollmann Elma*, a pozsonyi tanítónőképző igazgatónője, a volt tanítványokkal való kapcsolattartást emelte ki, Zirzen Janka nemcsak támogatta volt növendékeit, hanem azt is elvárta, hogy ők is beszámoljanak életükről. *Heinrich Józsa*, aki szintén igazgatónő volt, az első igazgatónőt „fényes példaképként" tartotta számon, aki „erőt adott a csüggedőnek, irányt mutatott a tévelygőnek, kitartásra biztatta a fenkölt eszmékért küzdőket."[40]

Zirzen Janka munkásságának igazi eredményét tanítványaiban látta. Számos neves nőnevelési intézmény élén olyan nő állt, aki egykor tanítványa volt, akit ő ajánlott a kultuszminiszternek. S ezek a tanítványok vitték véghez mindazokat a tetteket, melyre Zirzen Jankának nem volt már ideje, illetve ők erősítették meg a tanítónők általa kivívott elismertségét:

[38] Uo. 31. o.
[39] Hulló levelek Zirzen Janka koporsójára. Nemzeti Nőnevelés, 1905. 49–50. o.
[40] Hulló levelek Zirzen Janka koporsójára. Nemzeti Nőnevelés, 1905. 51. o.

„..egy-egy erőteljes galylyal gazdagítják azt az erős törzset, melynek gyökereit ő ültette az akkor még megmunkálatlan földbe. Az ő növendékei teremtették meg a nőnevelés irodalmát, az ő növendékei keltették fel és erősitették meg mérvadó körökben azt a meggyőződést, hogy a nő intelligentiája méltó a legmagasabb továbbképeztetésre is."[41]

[41] Kasztner Janka (szerk.) 1897, i. m. 67. o.

Irodalom

A jegyzetekben idézett műveken kívül:

Állami tanítónőképző intézeteink első tízéves örömünnepén. Nemzeti Nőnevelés, 1880. 24–27. o.

A budai áll. tanítónőképző intézet 25 éves jubileuma. Nemzeti Nőnevelés, 1894. 442–444. o.

Az Erzsébet Nőiskola. 1913. november 19-én tartott jubileumról. Nemzeti Nőnevelés, 1913. 326–330. o.

Az Erzsébet Nőiskola örömünnepe. Nemzeti Nőnevelés, 1906. 403. o.

Az Erzsébet Nőiskola ünnepe. Nemzeti Nőnevelés, 1909. 291–292. o.

Baska Gabriella – Nagy Mária – Szabolcs Éva, *Magyar tanító, 1901.* Budapest, 2001. Iskolakultúra. 9.

Báthory Zoltán – Falus Iván (szerk.), *Pedagógiai Lexikon.* I–III. kötet. Budapest, 1997.

Bereczki Sándor, *A tanítónők részvétele az egyesületi életben, szervezeteik Magyarországon az 1868–1945-ös években. I*n: Balogh László (szerk.), Neveléstörténeti füzetek. 1. OPKM, Budapest, 1984. 91–103. o.

Berta Ilona, *Zirzen Janka síremléke.* Nemzeti Nőnevelés, 1910. 263–269. o.

Felkai László, *Magyarország a Millennium körüli években.* Budapest, 1994.

Horváth Márton (szerk.), *A magyar nevelés története.* Budapest, 1998.

Kemény Ferenc (szerk.), *Magyar Pedagógiai Lexikon.* Budapest, 1933.

Komáromy Lajos, *A szeretet hatása a nevelésben és Zirzen Janka.* Nemzeti Nőnevelés, 1905. 44–46. o.

Lázárné Kasztner Janka, *A tanító- és tanítónőképzésről.* Nemzeti Nőnevelés, 1891. 424–428. o.

Lázárné Kasztner Janka (szerk.), *Értesítő a Budapesti Magy. Kir. Áll. „Erzsébet-Nőiskola" Polgári Iskolai Tanítónőképző és a vele kapcsolatos Felsőbb Leányiskolai Nevelőintézetének állapotáról* az 1898/99-iki iskolaévben. Budapest, 1899.

Lázárné Kasztner Janka, *Javaslat a tanítónőképző-intézeti internátusok szervezése ügyében.* Magyar Tanítóképző, 1899. 101–106. o.

Magyarországi Rendeletek Tára, 1887.

Mann Miklós, *Budapest oktatásügye a dualizmus korában.* Budapest, 1997.

Mann Miklós, *Kultúrpolitikusok a dualizmus korában.* Budapest, 1996.

Nagy László, *A tanítóképző-intézetek igazgatása.* Magyar Tanítóképző, 1899. 394–398. o.

Nehény szó a tanítóképzők új szervezetéhez. Magyar Tanítóképző, 1893. 354–360. o.

Panyik Ilona, *A Budapesti Tanítóképző Főiskola.* Budapest, 1991.

Sebestyén Gyula, *Zirzen Jankáról.* Nemzeti Nőnevelés, 1905. 47–48. o.

Sebestyénné Stetina Ilona, *Az Erzsébet Nőiskola multja.* Nemzeti Nőnevelés, 1913. 331–355. o.

Szinnyei József, *Magyar írók élete és munkái.* I–XIV. kötet. Reprint. Budapest, 1980.

Zirzen Janka, *A Budapesti Magyar Királyi Állami Elemi és Polgári Iskolai Tanítónőképző Intézet 1877/78-1880/81. tanévi értesítője.* Budapest, 1881.

PSZICHOLÓGIAI ISMERETEK HALLGATÓI MEGJELENÍTÉSE ÓVODAI GYAKORLATAIKBAN

KOLOZSVÁRY JUDIT

I.

Az óvodapedagógus képzésben részt vevő hallgatók főiskolai tanulmányaik 1. félévében pszichológia tárgykörben játékpszichológiai, szociálpszichológiai, valamint személyiségelméleti alapismereteket sajátítanak el.

Játékpszichológiai tanulmányaik során megismerkednek azokkal a játéktevékenységi formákkal, fajtákkal és ezek jellemzőivel, amely ismeretek birtokában az 1. félév során játéktevékenységgel kapcsolatos megfigyeléseiket elemezni képesek. A 2. félévben az óvodás korú gyermekek játéktevékenységében képesek értően és tudatosan részt venni; a játéktevékenységet a gyermeki igények szerint bővíteni, kínálatot nyújtani; szükség esetén (pl. ha a játéktevénységi formában felszabaduló agresszív tendenciák veszélyeztetik bármelyik gyermek testi vagy lelki épségét, egészségét) szakmai adekvációval beavatkozni. Képesek a játékfolyamatokat értelmezni; a játéktevékenység elemeiből (is) építkezve a gyermek testi-lelki jól-léte érdekében irányítani óvodapedagógusi magatartásukat.

Ehhez a hallgatóknak ismerniük kell a játéktevékenység egyes fajtáinak képesség-, készségfejlesztő lehetőségeit, azt, hogy a legtöbb egészségesen fejlődő gyermek tevékenységében, majd meghatározott életkorban jelentkeznek dominánsan egyes játéktevékenységi fajták; s hogy a korábbi életkorban domináns játéktevékenységi forma később látenciában milyen összetett játékokban jelenik meg. Gondolunk pl. a gyakorló játékokra, melyeknek egyik fajtáját a gyermek saját testének, testrészeinek működtetésével, más részét bizonyos tárgyak kitartóan ismétlődő mozgatásával valósítja meg. A bordásfal alsó fokára fel-le lépő, a sikongató, a lépcsőfokokról ismételten leugró és oda visszatérő, vagy a kisautóját kitartóan hosszan tologató, az építőkockákat egymásra helyező, majd a keletkezett képződményt mindig ugyanazon ponton újra- és újra leromboló gyermek képességeit és készségeit próbálgatja, s tevékenységének időben ő maga szab határt fáradása és/vagy készségtanulása mértékében.

A hallgató megtanulja, hogy e játéktevékenység-fajtának a dominanciája hároméves kor körül tetőzik, utána fokozatosan kerül látenciába, hogy a továbbiakban mint egy-egy bonyolultabb játéktevékenység eleme legyen jelen (pl. építőjátékban a kockák egymásra rakosgatása; babázásban a baba ringatása, tologatása stb.) a gyermek tevékenységében. Ugyanígy minden egyéb játéktevékenységgel kapcsolatban is megtanulja, hogy mely életkorban domináns, s a tanultaknak és saját tapasztalatainak megfelelően biztosítja az egyes játéktevékenységek pszichés és tárgyi feltételeit. Például szerepjátékokhoz bizonyos tárgyi kellékeket (ezek sora bővíthető a játék folyamatának gyermeki szövése során); ugyanakkor a szerepjáték kibomlásához szükséges pszichés légkört is megteremti, biztosítja a hallgató.

A játék a 3–7 éves gyermek egyik és domináns tevékenységi formája, ezért az óvodai élet egész napját beszövi, s e szövedék részeként jelennek meg a gyermekek egyéb — tanulási, munkajellegű — tevékenységei. Ennek okán mindazt, amit a hallgatók a gyermeki játéktevékenység pszichológiai hátttereként tanulnak, óvodai gyakorlataik hat félévén keresztül alkalmazzák.

Ezen ismeretek köre fokozatosan bővül fejlődéspszichológiai, majd nevelés-oktatáslélektani tudnivalókkal.

A képzés során megtanulják a pszichoszomatikus, motorikus, mentális fejlődés törvényszerűségeit, egyes csomópontjait, a gyermekek társas kapcsolatainak, kommunikációjának fejlődési sajátosságait. Megtanulják a tantárgyakhoz kapcsolódó módszertanok pszichológiai alapjait, mint pl. a gyermek figyelmének időtartambeli és mennyiségi fejlődési jellegzetességeit, érdeklődésének, motivációinak a felnőttétől jelentősen eltérő sajátosságait. Megismerkednek fejlődéséből természetes módon következő feszültségeivel, s e feszültségek kezelési módjával, a gyermek „taníthatóságának" pszichológiai meghatározottságával, lehetőségével. Mindezek mellett a hallgató saját — fiatal felnőtti — életének jellemzőibe, sajátosságaiba is bepillantást nyer, és ezeket tudatosítja pszichológiai tanulmányai során. Vagyis a hallgatónak számos — mondhatjuk: számtalan — pszichológiai ismeretet kell elsajátítania és alkalmaznia óvodai gyakorlataihoz.

II.

Személyes tapasztalataim: a pszichológiai ismeretek hallgatói megjelenítése óvodai gyakorlataik során vegyesek. Látok síró, összeverekedő gyerekeket, akiket a hallgató az általa irányított napon észre sem vesz; látok izgatott, ugráló kisfiút, aki másodszori kísérletére sem kap választ, hogy kimehessen a vécére; látok olyan gyermeket, aki elfelejt reggelizni, és a hallgató is elfelejti

őt, így ebédig nem eszik semmit. De látok boldog, a hallgató körül hullámzó csoportot is, ahol a gyerekek a békesség, elégedettség nyugalmával tesznek-vesznek.

Egyes hallgatók köré odagyűlnek a gyerekek mikor tevékenységet kezdeményez, mások hiába tesznek erőfeszítéseket, a gyerekek nem hagyják abba addigi foglalatosságaikat, vagy legfeljebb tisztes távolból pillantgatnak a hallgatóra.

Mitől függ, hogy milyen fajta tevékenység bontakozik ki az óvodai csoportban, amikor hallgató dolgozik a gyermekekkel? Függ-e ez a hallgató pszichológiai tanulmányai során megszerzett ismereteitől, készségeitől, ismereteinek alkalmazására való képességétől?

Vagy esetleg más — a hallgató személyén kívül eső tényezők — a szakvezető óvodapedagógus felkészültsége, szakmai biztonsága, kompetencia-érzete, esetleg a jelen lévő főiskolai oktató szakmai irányultsága, attitűdje a meghatározóbb?

Esetleg mindez együtt érvényesül, abban a bonyolult dinamikában, ami létrejön egyes gyermekek és a hallgató; illetve gyermekcsoport és hallgató között?

Sok ablakot nyithatunk e kérdésekre, s a sok közül jelen tanulmányban a hallgató pszichológiai tanulmányainak, ismereteinek az óvodai gyakorlatban történő alkalmazására kívánunk rálátást biztosítani.

Az 1999/2000-es és a 2001/2002-es tanév első félévének végén megkértem az akkori és jelenlegi másodéves hallgatókat, írják le, mennyire, milyen mértékben tudják alkalmazni pszichológiai ismereteiket óvodai gyakorlataik során. A válaszokat esszé formában kértem, csupán annyira irányítottam a hallgatók gondolkodását, hogy megjelöltem az óvodai élet egy-egy területét, mint e szempontból mérlegelendőt.

Feladat:

Kérem, írja le, milyen mértékben, hogyan tudja érvényesíteni pszichológiai ismereteit a gyermek
- játéktevékenységével,
- munkajellegű tevékenységével,
- kezdeményezésen/foglalkozáson való tevékenységével kapcsolatban;

továbbá saját
- gondozási feladatai közben,
- egyéni bánásmódjában,

- nevelési helyzetek megoldására törekvésében.

A két évfolyam 61 hallgatója adott választ. Válaszaikat tartalmi hasonlóságuk alapján típusokba soroltam a könnyebb kezelhetőség kedvéért.

A válaszok ilyenfajta tartalmi típusokba sorolása kétségtelenül — és tudatosan vállalva — szubjektív elemeket hordoz, még akkor is, ha a továbbiakban bizonyos vonatkozásokban tudományos igényű rendszerezésnek (is) tűnhet.

„A” típusú válaszok: azon válaszok, amelyek általánosságokban mozogtak, vagy attitűdváltozásról beszéltek konkrét elemek nélkül, vagy kissé tankönyvízűek voltak;

„B” típusú válaszok: azon válaszok, amelyek az óvodai élet egy-egy területén leírták a pszichológiai ismeretek elvi alkalmazhatóságát, amelyeket konkrét eseményekkel világítottak meg;

„C” típusú válaszok: azon válaszok, amelyek konkrét hallgatói viselkedésre, magatartásra utalnak, annak pszichológiai vonatkozásait nem részletezve.

Végül pedig: a három **különböző típusú** válaszcsoportból külön elemzem azokat, amelyek különleges tartalmuk, „rejtett” közléseik, kiemelkedően jó, vagy vitatható attitűdjük okán különleges figyelmet érdemelnek.

A háromféle típusba a következő megoszlással érkeztek válaszok:

„A” típusú: 19 válaszadás,
„B” típusú: 21 válaszadás,
„C” típusú: 21 válaszadás.

Természetesen egy-egy válaszadó nem egy választ adott, hanem többet, összességében 61 * 4–6 választ (nem mindenki válaszolt az egyéni bánásmódra, a nevelési helyzetekre vonatkozó kérdésekre).

Mivel jelen vizsgálódás nem elsősorban tudományos igényű, hanem a pszichológia oktatásával, a pszichológiai ismeretek gyakorlati alkalmazhatóságával, illetve a pszichológia és az óvodai gyakorlat összefüggéseivel foglalkozó tájékozódó vizsgálódás, ezért pontosabban nem elemeztem az összes (61 * 4–6) válasz tartalmi irányát, hanem az egy-egy hallgató által adott összes válasz tendenciáját egy típusúnak tekintettem, amivel nézetem szerint nagy hibát nem követtem el, mivel egy-egy hallgató válaszai többé-kevésbé besorolhatók egy — azonos — választípusba.

Véleményem és reményeim szerint e — nem szigorúan tudományos igénynek tekinthető — vizsgálódás is hasznos, gondolkodásra serkentő tanulságokkal gazdagítja az érdeklődő olvasót.

Az egyes választípusokból érdemes kiemelni néhány érdekes, elgondolkodtató és jellemző hallgatói megnyilatkozást.

I. Játéktevékenységre vonatkozó válaszok

„A" *típusú, általánosságokat tartalmazó válaszok:*

„Figyelembe veszem a sajátosságaikat játék közben."

„Nem szakítom félbe a játékát, mert tudom, hogy az nem lenne helyes."

„Fontos, hogy jól játsszanak, ezt megtanultam, és az óvodában is mondják."

„A gyerekeknek nagyon fontos a játék."

„Nem szólok bele, hogy mit játszik, ha nem muszáj."

„Én hagyom játszani a gyerekeket."

„Régebben azt hittem, mindegy, hogy mit játszanak. Most már tudom, hogy fontos odafigyelni erre is."

„Régen azt mondtam: jól elvannak egymással játék közben. Most pedig tudom, hogy a játéknak jelentősége van a gyerek számára."

„Én egy ideig unatkoztam, amikor a gyerekek játszottak. Azután el kezdtem figyelni, elemezni, hogy mit játszanak, és láttam, hogy ez milyen érdekes."

„B" *típusú, pszichológiai ismereteket, alkalmazást tartalmazó válaszok:*

„A gyerekek a játékban általában a nekik fontos téma körül forognak, és kijátsszák magukból a feszültségeket. Ezért nem szakítom félbe a gyerek játékát, hanem megvárom, hogy befejezze. Legfeljebb, ha tényleg nincs rá idő már, akkor megbeszélem vele, hogy később folytathatja. Tudom, hogy ez már nem ugyanaz esetleg. A lényeg, hogy durván nem vágom el a játék fonalát."

„Mindig attól félek, hogy nem tudok eleget, sem a gyerekről, sem a játékpszichológiáról, vagy a játékpedagógiáról, ezért mindig bizonytalan vagyok, hogy a gyerek játéka mit fejez ki. Remélem, egy kis gyakorlattal ez megtanulható."

„Az 5-6 évesek már szívesen játszanak együtt, ezért hagyom, hogy válasszanak maguknak játszótársakat, és dicsérem őket, hogy milyen jól tudnak együtt játszani."

„A gyerek a játékával fejezi ki magát legjobban, és ezért nagyon figyelek, hátha meg is értem őt magát a játékán keresztül.”

„Az udvari játékok nagyon jó feszültségoldók, úgy látom. Nagymozgásos játékok, és érzelmek, indulatok szabadulnak fel. Újjászületnek, mire bemegyünk a terembe.”

„A gyerekek mozgáskészségét, egyensúlyérzékelését fejlesztik az udvari játékok. Ezért nagyon sokat kell kint lenniük, nagyon jól fejleszti őket.”

„A nyugtalan, szorongó gyerekeknek fokozottan van szükségük a szabad levegőn a játékra. Én gyakran kiviszem őket, az óvónő is helyesli.”

„Tudom, hogy a 4-5 év körüliek fejlődése sok feszültséggel jár, és akkor alakul ki a nemi identitásuk, ezért hagyom, hogy a fiúk harci játékot játszanak, amíg nem durvul a dolog.”

„A kislányok nemi szerep tanulásához hozzátartozik, hogy igazi nőnek öltözzenek. Elég időt hagyok az öltözködésre, amikor pl. királykisasszonyost játszanak.”

„Tudom, hogy a 3-4 évesek nem önzésből nem osztoznak meg a játékon, hanem az én-tudatuk „az enyém” szakaszában van, és ezért nem erőltetem, hogy adjanak oda valamit. Csak megbeszéljük, hogy a másik vár arra a játékra, s ha neked már nem fontos, odaadhatod. Ha óvónő leszek, tényleg fogok figyelni mindarra, amit tanultam, hogy jól bánjak a gyerekekkel.”

„A gyerekek játékválasztása megmutatja a gyerek állapotát általában és abban a pillanatban is. Ezért mindig hagyom, hogy válasszanak. Ha egy kisgyerek csak álldogál, kínálok neki játéklehetőséget, játszom vele egy kicsit, ha elfogad engem. De ha nem, nem erőltetem, lehet, hogy éppen erre az álldogálásra van szüksége.”

„A gyerekek játékában megfigyelhető, hogy mi foglalkoztatja őket. Pl. a fiúk szeretnek dinósat játszani. Ezért hoztam dinós könyveket, és abból olvastam, nézegettük a képeket együtt.”

„Agresszív tartalmú játékra is szükség van néha, különösen a fiúknak, akiknek bátor férfiakká kell majd válniuk. Én engedem, hogy kígyósat játszanak, hogy kicsit harcoljanak egymással, de nem szabad egymást bántaniuk. Előre megállapodunk a szabályokban.”

„C” *típusú, konkrét tartalmú, pszichológiai ismeretekre nem utaló válaszok:*

„Amikor az udvarra megyünk, engedem őket futni és kiabálni.”

„Szoktam hagyni a fiúkat dinósat játszani, ha ahhoz van kedvük.”

„Például ajánlottam az egyik kisfiúnak, hogy másokkal együtt építsen várat, így minden fiú hozzájuthatott az építőkockához, és ő is játszott.”

„Engedem, hogy a kislány azt a babát vegye elő, amivel előző nap is játszott, mert azt megszerette.”

„Engedtem, hogy a fiúk csak úgy tologassák az autókat, mert láttam, hogy mennyire szeretnék.”

„Hagytam futni, ugrálni őket, nagyon élvezték.”

„A szobában nem engedem szaladni őket, de az udvaron igen.”

Mindhárom típuscsoporthoz tartozó válaszokból látszik, hogy a hallgatók a játékot fontos, jelentős gyermeki tevékenységnek tekintik, a gyermeki játékhoz való viszonyuk érdekes ötvözete a játékon kívül álló, arra rálátó, azt értő felnőttnek és a homo ludensnek, a játék élményének örülő embernek.

A homo ludens szól ki az ilyesfajta félmondatokból: „… nagyon élvezték…”, „azt szerették volna…”, „játszom vele egy kicsit”.

És a kívül lévő felnőtt: „A szobában nem engedem futni őket, de…”, „…ha nem akarja, nem erőltetem, hogy velem játsszon.”

Feltűnően sok az „én engedem, megengedem, hagyom…” kitétel a válaszokban; amely kifejezések szinte előhívják az olvasóban ellentétpárjukat: „nem engedem, nem engedem meg, nem hagyom” formában. Mintha valahol ott lappangana az önkényes hatalomgyakorlás lehetősége, s a felnőtt — a hallgató — döntésén múlik, merre felé hajlik majd a megítélésben.

Ritkán fedezhető fel a játékra ösztönzés, a gyermek motivációjának mozgósítására törekvés.

Viszont jól kitapinthatók egyes fejlődés-lélektani és személyiség-lélektani ismeretek azokban a válaszokban, amelyek utalnak a gyermek fejlődési sajátosságaira és szükségleteire, egyéni tartós vagy pillanatnyi állapotára. Ugyancsak észlelhetők a szociológiai értelemben vett csoportra vonatkozó pszichológiai ismeretek az együttműködést ajánló válaszokban.

A válaszok egy részében — ha rejtve is — észlelhetők a hallgató hajdani gyermek vagy éppen óvodáskori játékélményei is.

II. Munkatevékenység

„A” *típusú , általánosságokat tartalmazó válaszok:*

„Tudom, hogy fontos az önkiszolgálás, a munkára nevelés.”

„Az óvónők nagyon figyelnek a naposi munkára.”

„Én tudom, hogy fontos, de mi ebben a pszichológia?”

„Oda kell figyelni, hogy pontosan terítsenek.”

„Itt is kellene differenciálni, csak én még nem tudok.”

„Egyéni bánásmódot kell alkalmazni a munkára nevelésben is.”

„B” *típusú, pszichológiai ismeretekre utaló válaszok:*

„Az is képesség- és készségfejlesztő, ha a gyerekek megterítenek, ezért erre is oda kell figyelnem.”

„Fejleszti a térészlelést, a mozgáskészséget, ezért fontos. Segítek, ha szükséges, de aki önállóan is tudja, mit kell tennie, azt hagyom dolgozni kedvére.”

„A naposi munka, a játékok elrakása fejleszti a gyerek készségeit, ezért nagyon megdicsérem őket, ha ügyesek.”

„A gyerekek közötti különbségek ezen a területen is megmutatkoznak. Van olyan gyerek, aki mindig mindent elfelejt. Segítek neki: találja ki, még mi hiányzik az asztalról. Pl. Ma lesz leves is, miből is esszük azt? Szerintem ez is fejlesztő hatású.”

„Azt hiszem — ha lehet erről beszélni gyerekek esetében —, valamiféle felelősségtudatot alakíthat ki az, hogy van feladata egy gyereknek, amit ő tud megoldani, és mások számítanak rá. Én csak akkor szólok bele a munkájukba, ha valami nem megy, de akkor se mondom meg, mit kell csinálni, hanem megpróbálom rávezetni őket, hogy értelmesen gondolják végig, mi kell még ahhoz, hogy minden rendben legyen.”

„C” *típusú, konkrét tartalmú, pszichológiai ismeretekre nem utaló válaszok:*

„Nem hiszen, hogy a naposi munka a dajkák kényelmét szolgálja. Szerintem fontos, hogy a gyerek számoljon és „párosítson” terítés közben: tányért a székhez, kanalat a tányérhoz, meg ilyenek.”

„Nem szeretem irányítani a naposi munkát, mert én is kifelejtek valamit. Nehezen tudom rendrakásra késztetni őket, mert én se látom, hogy nincs rend. Én rendetlen vagyok, meg kell tanulnom meglátni a rendetlenséget.”

„Nagyon féltem a naposi munkától, mert amikor óvodás voltam, soha nem tudtam jól megcsinálni semmit. Ezért tudom, hogy ez nem is olyan könnyű minden gyereknek!”

„Oda se tudok figyelni a gyerekekre, csak a terítésre ügyelek.”

„Segítek terítésnél, ha kell.”

„Nem kiabálok rá a gyerekre, ha elejt valamit.”

„Én szívesen segítek nekik, mert látom, hogy ez jó nekik, és az meg nekem jó érzés.”

A válaszok többsége hallgatói ambivalens viszonyulást mutat. A hallgatók egy része tudja, milyen képességeket, készségeket fejlesztheti az effajta tevékenység, de saját hajdani élményei, vagy a jelenlegi kudarctól való félelmei többségüket megakadályozzák abban, hogy vonatkozó pszichológiai ismereteiket alkalmazzák.

Sajnálatosan kifelejtik az értelmi fejlesztés lehetőségeit, az ok-okozati összefüggések észlelésére, vagy morális nevelési lehetőségekre csak 3 válaszban találtam utalást. A másokért, a közösségért végzett munka öröme pedig — úgy tűnik —, ismeretlen számukra, legalábbis a gyermekekkel való összefüggésben.

Hasznosan értelmezhetők azok a válaszok, amelyek a hallgató saját szorongásaira, vagy környezetének rendszerben látására irányuló képességeire vonatkoznak.

Meglepő módon nem kerül elő a gyermekek motivációinak munkajellegű tevékenységekben történő hasznosítása. Ugyanígy nem esik szó a figyelem fejlesztési lehetőségeiről, az egymásnak nyújtható segítség erkölcsi formáló erejéről.

III. Kezdeményezésre, egyes fejlesztési területekre irányuló válaszok

***„A”** típusú , általánosságokat tartalmazó válaszok:*

„A foglalkozásokra nem kötelezzük a gyerekeket, hanem motiváljuk őket.”

„Tudom, hogy minden foglalkozás fejleszti a gyerekeket.”

„Nem szabad túlságosan hosszú ideig tartani a foglalkozásokat, mert nem tudnak figyelni a gyerekek, és elfáradnak.”

„Fejleszteni lehet a képességeket. Sikert kell nekik biztosítani.”

„B” *típusú, pszichológiai ismeretekre utaló válaszok:*

„Fontos, hogy találkozzam a foglalkozáson az érdeklődésükkel. Csak akkor tudom jól csinálni, ha megfogja őket a dolog. Ezért többféleképpen is megmutatom vagy elmondom ugyanazt, mert egy valamilyen mód minden gyerekre hat valahogyan.”

„Differenciálni kell foglalkozásoknál, különösen vegyes csoportban. Még nem látom elég jól, hogy ez mit jelent a gyakorlatban. Biztos nem azt, hogy a kicsik csak egy valamit készítenek, de ugyanazt, mint a nagyok!”

„A képességeik nem egyformán fejlődnek. Ezért lehet, hogy az egyik gyereknek egyszer megmutatok valamit és már csinálja is, míg egy másiknak többször is, és mégis segítség kell neki. Ez természetes.”

„A gyerekeknek az értelmi fejlettsége is különböző. Nem egy időben, nem egyszerre értik meg a dolgokat, ezért többször is el kell mondani nekik ugyanazokat.”

„A nagycsoportosok már egész jól ismerik egymást, segíthetnek egymásnak pl. tárgykészítésben. Ez jól fejleszti az empátiás képességüket, meg azt, hogy fontos odafigyelniük egymásra.”

„Kedvet kell csinálni a gyerekeknek a foglalkozáshoz. Ha végképpen nem vagyok rá képes, nem keresem, ki a hibás, remélem, legközelebb részt vesz majd.”

„Tudom, hogy éhesen vagy szomjasan, vagy ha vécére kell mennie, nem tud részt venni a foglalkozáson. Ezért megkérdezem a nyugtalan gyerektől, mit adhatok neki stb. Ha így sem jön oda, nem erőltetem, hagyom játszani. Valószínűleg erre van szüksége akkor.”

„A mese, meg a vers nem hagyható félbe tetszés szerint akárhol. De ugyanakkor minden gyerek biztonságáért, jólétéért felelős vagyok. Nagyon nehéz megoldani a kettőt egyszerre. Nekem volt ilyen helyzetem. Mesét mondtam, és közben két kislány összeveszett a sarokban. Nem hagyhattam abba a mesélést, hanem felálltam, lassan odasétáltam, az egyik kislánynak mutattam a kezemmel, hogy jöjjön hozzám, várom őt, a másik kislányt megsimogattam. Megfogták a kezemet két oldalról, jöttek velem, én meg közben mondtam a mesét, és visszaültem a helyemre. Nagyon rázós volt, mert mi van, ha nem hagyják abba, vagy amíg odamegyek, a többi gyerek elmegy a mesélő helyről, vagy nem is tudom, mi minden történhetett volna. De nem történt. Nem tudom, mit csináltam volna, ha nem így alakul,

de bízom magamban, hogy akkor is kitalálok majd valamint. Ez jól sikerült."

***„C"** típusú, konkrét tartalmú, pszichológiai ismeretekre nem utaló válaszok:*

„Motiválok, de nem tartom ott erőszakkal őket."

„Nem tudom még összeegyeztetni, amit tanulunk, és amit az óvodában elvárnak tőlem!"

„Nem tudom, miféle pszichológia van a foglalkozásokon."

„Tudom, hogy ügyelnem kellene a fejlődéslélektanra, de nem tudok, csak arra figyelek, amit én csinálok."

„Vegyes csoportban vagyok. A kicsiket motiválom, hogy jöjjenek oda a foglalkozáshoz, de a nagyokkal nem csinálok semmit, mert nekik oda kell jönniük és kész."

A válaszok sokféle hallgatói nehézséget, dilemmát, bizonytalanságot, jó szándékú nekirugaszkodást és egy esetben rigid, autokratikus szemléletet mutatnak.

A legárnyaltabb válaszok is tükrözik a hallgatók nehézségeit, az „A", „B" és „C" típusba sorolhatók váltakozva tartalmazzák a felismerést, amolyan „valami pszichológia kellene ide is", máskor a rácsodálkozást: „ki hinné, hogy a pszichológia itt is megjelenhet" formában. Voltaképpen csak annak a hallgatónak nincs — látszólag — problémája, aki úgy tapasztalta, hogy a nagyoknak parancsolgatni kell, és ezzel rendben is van minden…

Néhány válaszban implicit módon megjelenik az értelmi fejlesztés, a képesség-készségfejlesztés gondolata, direkt módon a differenciálás igénye, szükségessége, a gyermek motivációinak mozgósítása.

Egyes válaszok a hallgatók stresszállapotára utalnak, máskor pedig a hallgató jó helyzetfelismerő- és —megoldó-képessége kerül előtérbe.

Az idézett válaszok agresszív elemeket is tartalmaznak, utalnak bizonyos kényszerítő eszközök alkalmazására.

Úgy tűnik, a hallgatók egy része úgy vélekedik, hogy a „foglalkozás" kötelező a gyermekre nézve, így csak parancsolgatni kell, és a gyerek kénytelen eleget tenni a parancsoknak. Ez komoly szemléleti kérdés, ami további elemzést igényel.

IV. Gondozással, egyéni bánásmóddal, nevelési helyzetekkel kapcsolatos válaszok

„A” *típusú , általánosságokat tartalmazó válaszok:*

„A gyerekeknek segíteni kell, ha még nem elég fejlettek.”

„Nevelési helyzetben igyekszem megkeresni a lehető legjobb megoldást.”

„Minden gyerek más, ezért másképp kell bánni velük. Ez érvényes a gondozásra is.”

„Fontos az egyéni bánásmód minden helyzetben.”

„Tudom, hogy fontos az egyéni bánásmód, és ezért csinálom.”

„Fontos a differenciálás minden dologban!”

„Nagyon törekszem a játékosságra gondozás közben is.”

„Nem szabad megszidni a gyereket, mert elveszíti az önbizalmát.”

„B” *típusú, pszichológiai ismeretekre utaló válaszok:*

„Nagyon fontos az egymás iránti segítőkészség, együttérzés, szeretet kialakítása. Ezért különlegesen értékelem, ha segítenek egymásnak pl. öltözködni, vagy ha dicsérik, elismerik egymás ügyességét.”

„Tanultuk, miért fontos, hogy a gyermek szükségletei kielégüljenek. Van egy kisfiú, aki feltűnően sokáig tartózkodott a vécén, de hiába kérdezgettem, jön-e már, csak rázta a fejét. Azután egyszer csak rájöttem, hogy nem tudja önállóan használni a vécépapírt, és szégyenkezik, nem fog segítséget kérni. Megkérdeztem, segíthetek-e neki, és megengedte. Utána egész héten úgy viselkedett velem, mintha valami nagy közös titkunk volna, mintha szövetségesek lennénk. Nagyon jó érzés volt, hogy rájöttem, mire van szüksége.”

„Tudom, hogy a gyerekek nem ugyanannyit esznek és isznak, és erre ügyelni kell. Se túl sokat, se túl keveset nem szabad adni azzal, hogy ennyit „kell” ennie. Ha én óvónő leszek, erre mindig figyelni fogok. Most nem lehet, mert nem adhatok inni a gyerekeknek, csak evés után, egy fél pohárral. Titokban szoktam megitatni őket.”

„Az egyéni szükségletek nagyon eltérők. Erre figyelni kell, és kielégíteni. Az egyforma „adás”, vagy az egyforma „nem-adás” nagy hiba. Elrontja a gyerekek óvodához való viszonyát, ingerült lesz a gyerek, és agresszív. A csoportban ebédnél egy kislány még kért paradicsomlevest. A dajka nem adott, azt mondta, annyi elég neki. Láttam, hogy titokban

sír(!!), ezért az én még érintetlen levesemből adtam neki. A dajka ott, a gyerekek előtt kiabálni kezdett, de az óvónő megvédett minket."

„Tudom, mert megtanultuk, hogy az éhes gyereket nem lehet „fejleszteni", hanem meg kell etetni először, azután lehet bevonni foglalkozásba, vagy bármibe. A csoportban van egy nagyon szegény gyerek, mármint a családja szegény, és a kisfiú nagyon sovány és picike. Hallottam egyszer, hogy korog a gyomra az éhségtől szegénykének. Titokban adtam neki egy kis kenyeret, és kint maradtam vele az öltözőben, amíg megette. Úgy érzem, nem így kell elintézni az ilyen eseteket. Más napokon éhezhet, ha mi nem vagyunk ott? Én úgy látom, nem minden óvónő tudja, hogy a szükségleteket ki kell elégíteni!"

„Ha nyugtalan, mindig eszembe jut, hogy először meg kell kínálni innivalóval, megkérdezem, kell-e vécére mennie, hiszen a gyerekek még gyakran nem ismerik fel saját szükségleteiket, rá kell irányítanunk a figyelmüket. Felajánlom nekik a megoldást. Mindig elfogadják!"

„Beszélgetek velük gondozás közben, ez a saját lelkem gondozása is, annyira örülök, hogy velük lehetek, és szerethetem őket. Én nagyon vágyom a szeretetükre."

„Fontos az ölbe vevés gondozás előtt, vagy egy átölelés, mert nagyon megnyugtatja őket."

„Nem lehet egyformán gondozni a gyerekeket. Vegyes csoportban, aki rászorul, észreveszem, hogy igényli a szeretetet, azért »gondoztatja« magát velem, pedig ő is meg tudja már csinálni, azt én ölbe veszem, megdajkálom, és utána már hajlandó önállóskodni."

„Én tényleg átéltem, hogy minden mozdulatom minta a gyerekeknek. Ezért nagyon figyelek magamra, hogy ne hibázzak a gyerekekkel való bánásban."

„Én nagyon féltem egy agresszív kisfiútól, hogy mi lesz, amikor egész héten én leszek velük. Aztán tanultuk, hogy az agresszió a feszültségekhez, frusztrációkhoz is kapcsolódhat. Kipróbáltam: láttam, hogy nagyon nyugtalan, biztattam, hogy fusson egy kicsit a folyosón; megkínáltam vízzel: és bejött! Könyvek is nagyon érdekelték, vittem neki mindenfélét, és az is jó volt. Azt gondolom, ez a gyerek nagyon okos, és már nem köti le eléggé az, ami az óvodában történhet. Ezért valami más is kell neki, ha pedig nem kapja meg, akkor frusztrált, nyugtalan és agresszív lesz. Ez nagy tanulság nekem."

„Tanultunk a rajz és a mese jelentőségéről. Amikor bementem a csoportba, elkértem a gyerekek rajzait és végignéztem. Elemeztem őket úgy, ahogy szemináriumon csináltuk. És elkezdtem érteni őket egy kicsit. Ismerőssé váltak."

„Engem elbűvölt, amit a meséről tanultunk. És használom is: lefekvésnél mindig mesélek, könyvből és fejből, érdekeseket. Megnyugszanak, gyorsabban elalszanak."

***„C"** típusú, konkrét tartalmú, pszichológiai ismeretekre nem utaló válaszok:*

„Figyelek, hogy melyik gyerek mire képes, azt csinálhatja egyedül. Mindig vigyázok, hogy rend legyen."

„Adok enni és inni eleget a gyerekeknek."

„Nem akartam megbüntetni, vagy szidni az agresszív kislányt. Nem tudom, mit kellene tennem vele."

„Nem erőltetek semmit. Kielégítem a szükségleteket."

„Nem nagyon irányítom a tevékenységüket, hadd csinálják, amit akarnak, mikor lehet."

„Egyénileg segítek, ahol kell, aszerint, hogy mennyire ügyes a gyerek."

„Minden próbálkozásukat értékelem, így fejlődnek."

„Nem erőltetem, hogy megegye, amit kiszedtem neki."

„Nem kiabálok vele, ha sokszor megy ki vécére."

„Nem ordítok a gyerekekkel, pedig én is ember vagyok, nekem is felmegy a pumpa."

„Vigyázok, hogy jól érezzék magukat a gyerekek."

E csoport válaszai árnyaltak, differenciáltak. A skála a nagyon kifinomult, az együtt érző, a gyerekkel bajában szövetségesként segítő felnőttől a magát nehezen fegyelmező — s ezt már sikernek is érző — felnőttig sok árnyalatot találunk.

A hallgatók egy része nagyon tudatosan, nagy odafigyeléssel, szakmai körültekintéssel, jó attitűddel kezeli a gyerekeket. Az egyéni bánásmód, a nehezebbnek minősülő nevelési helyzetek megoldása — néhány esetben gyakorló pedagógus megoldásaként is példaértékű.

Figyelmet érdemel, hogy e hallgatók milyen nagyfokú empátiás érzékenységről tesznek bizonyságot.

Néhány válaszban jól kitapintható a hallgató kettős szerepe; hallgatói mivoltából adódó függősége és ezzel egyidejűleg a gyermek érdekeit ismerő,

felismerő és neki segíteni akaró, érte felelős pedagógus szerepe ütközik össze. „Titokban adok nekik vizet, titokban adtam neki egy kis kenyeret, és megvártam az öltözőben, amíg megette." stb. A hallgató — nyilván helyzetéből adódóan nyíltan — talán a helyi nevelési, szoktatási, gondozási szokásoknak ellentmondóan — nem segíthet, teszi hát titokban. Titokban, ami szövetségvállalás a gyerekkel. Óhatatlanul eszünkbe jut Mérei, Nemes Lívia, Anna Freud: a titok elszigetel, a titok magányossá tesz. A páros titok páros szigetet alkot a többi emberhez képest. A hallgató-gyerek párost körbeölelő titok összetartozást és egyben elkülönülést is eredményez, megterhelve a hallgató további, a csoport egészére irányuló érzelmeit, tevékenységét. Senkinek nem tesz jót ez: a gyermeknek sem, mert zavarhatja a titok megőrzésének kénytelensége. A hallgatónak sem, mert ugyanez nehezedik rá, együttérzésével és tehetetlenségének tudatával súlyosbodva.

Problémaként értékelendő, hogy a hallgatók nagyon kevéssé képesek felismerni saját óvodai gyakorlataikon ellátandó feladataik és a gyermekek fejlődéséből következő érdeklődés, kíváncsiság, motiváltság azonosságait. Saját tennivalóikat gyakran mint a gyermektől idegen, de mindenáron végrehajtandó cselekvéssort kezelik, és megpróbálnak „megküzdeni" a gyerekekkel. Ez valószínűleg nem csak gyakorlatlanság, tapasztalatlanság, hanem attitűd és pszichológiai ismeretek kérdése is. Ez utóbbi körbe tartozik bizonytalan önismeretük és önértékelésük is.

Egyéni, vagy csoportos beszélgetésekben megmutatkozik, hogy saját agresszív, autokratikus megnyilvánulásaikat indokoltnak, szükségesnek, helyénvalónak tartják.

Mindazonáltal tény, hogy pszichológiai ismereteik szükségletről, frusztrációról és következményeiről segítőkész, empátiás magatartással ötvöződnek. Jó és örvendetes e tényeknek helyenkénti árnyalt, szép stílusú megfogalmazása is.

Külön kell szólnunk a skála másik pólusát képező válaszokról, amelyek a hallgató tehetetlenségét, megoldási nehézségeit — képtelenségét — tárják elénk.

A „mindig vigyázok, hogy rend legyen", a „nem kiabálok vele, ha sokszor megy ki vécére" típusú válaszok a lényeges és a lényegtelen jelenségek elkülönítésének nehézségeit jelzik. (Nem biztos, hogy a „mindig rend legyen" a legfontosabb egy óvodában…) Azonban a „nem ordítok a gyerekkel, pedig én is ember vagyok" s néhány hasonló válasz erősen elgondolkodtató,

már csak azért is, mert az egyéni bánásmód, nevelési helyzetek, gondozási feladatok okán érkezett.

Ezek a hallgatók úgy tűnik, nagyon személyesen élik meg az óvodai helyzeteket: mintha az események nekik szólnának, az ő bosszantásukra szolgálnának, mintha az óvodai napokban ők lennének a frusztrált, megbántott és önuralmat gyakorló főszereplők. Vajon mifajta élmények, emlékek bújhatnak meg a mélyben?

Ennél sokkal pozitívabb tartalmú az a dilemma, ami felmerül az egyik válaszban: „nem akarom szidni és büntetni, de nem tudom, mit kellene tennem." Bár igaz, hogy itt és most tanul a hallgató, de az is igaz, hogy az óvodás gyermekért való felelősségét meg kell élnie óvodai gyakorlataiban.

A négy fő terület: a gyermeki játékra, a munkajellegű, a kezdeményezési/foglalkozási tevékenységre, valamint a hallgató gondozó-nevelő tevékenységére, az egyéni bánásmódra és a nevelési helyzetekre vonatkozó válaszok, vélemények értelmezése, értékelése eredményeképpen a következő általános tanulságok fogalmazhatók meg:

- A hallgatók jelentős többsége érvényesíti pszichológiai ismereteit óvodai gyakorlatai során.
- A pszichológiai ismeretek megvalósítása különböző szinteken zajlik.
- Néhányan nem találják a pszichológiai ismeretek helyét a gyakorlatban.

A hallgatóknak mintegy egyharmada tudatosan, előre tervezve, önmagát és az aktuális helyzeteket kontrollálva vezeti óvodai gyakorlatát. Válaszaikban meleg, őszinte gyermekszeretet, szakmai érdeklődés, jó motiváltság, a gyermekkel kapcsolatos és a hallgatónak saját munkája iránti felelőssége mutatkozik meg.

Az e típusba sorolt válaszokból a hallgató saját óvodai tevékenységének alapos, előzetes tervezettsége, átgondolása és utólagos elemzése, a tapasztalatok értelmezése is látható.

Másik harmaduk elfogadhatóan viselkedik, tevékenykedik. Munkája során többé-kevésbé kielégíti a gyermek pszichés és egyéb szükségleteit (gondozásban, egyéni bánásmódban, nevelési helyzetek megoldási kísérleteiben stb.), de magatartásában, tevékenységében viszonylag kevés a tudatos elem, a pszichés törvényszerűségek és az ezekhez való viszonyulás ok-okozati összefüggéseinek felismerése, alkalmazása. E válaszok azt sugallják, hogy bi-

zonyos — tudatosan talán meg sem fogalmazott — elvekhez igazodnak, kialakult belső normarendszer és gyermekszeretet szabja meg magatartásukat és tevékenységüket.

Ennek a viselkedésnek előnye a természetesség, keresetlenség a gyermekhez való viszonyulásban, a megoldásokra való gyors rátalálás. Veszélye azonban, hogy ha korábban nem tapasztalt, mások által nem kommunikált helyzetbe kerül, nincs megfelelő átgondolási-tervezési-elemzési-értelmzési stratégiája, és a megszokott „gyors rátalálás" a megoldásra esetleg nem az adekváció felé viszi a hallgatót.

A hallgatóknak mintegy egyharmada rendelkezik ugyan pszichológiai ismeretekkel, de e csoport válaszaiból nem tűnik ki egyértelműen (esetenként utalásszerűen sem), hogy ezeket bármilyen szituációban, kapcsolatban alkalmazná.

A válaszok mintegy 10%-ában kemény, rigid, represszív, a gyermeket elutasító attitűd tapintható ki. (A 61 válaszadó közül 6 fő válaszai tartalmaznak ilyen elemeket.) Egyes válaszok utalnak a válaszadó belső dilemmáira, ütközésekre, melyek eredményeképpen látszik, hogy a hallgató igyekszik elkerülni bizonyos fajta bánásmódokat (a „nem ordítok vele", „nem kiabálok vele, ha…", „nem erőltetem, amikor…" típusú válaszokra gondolok), de az ezeket helyettesítő magatartásáról nem ír semmit.

Amilyen veszélyeket rejt magában a pedagógiai magatartás, attitűd alakulásának-alakításának túl korai, gyors lezárása, olyan kockázatos e képességek nem-fejlesztése a főiskolai szakaszban. Az a hallgató, akinek számára fényévnyi távolságban van egymástól az elméleti ismeret és az „élet valósága", komolyan veszélyeztetett a tekintetben, hogy majdani első munkahelyének gyakorlatát tekintse mértékadónak pályája során. Ez rizikófaktort képez: ha a gyermeket „betörendő", „idomítandó", „rendhez szoktatandó", autokratikus stílusú óvodai gyakorlattal ismerkedik meg, ezt a gyakorlatot esetleg éppúgy követheti, mint bármely mást.

Mindebből következnek bizonyos — a képzésben megoldandó — oktatási feladatok:

- A pszichológiai ismereteket még több gyakorlati példával megvilágítva ajánlatos oktatni.
- A szemináriumokon eset- és helyzetelemzéseket javasolt végezni, hogy az elméleti ismeretek gyakorlati alkalmazhatósága kézzelfogható közelségbe kerülhessen a hallgató számára.

- Célszerű a gyakorlati képzés helyeit a pszichológus oktatónak azzal a szándékkal látogatnia, hogy az ott előforduló helyzetekben, gyermeki megnyilvánulásokban rejlő pszichológiai vonatkozásokra ráirányítsa a hallgatók figyelmét; segítse ezen helyzetek pszichológiai szempontú elemzését, értelmezését; s gyakorlati megoldási javaslatokat, lehetőségeket gyűjtsön össze ezekre nézve a hallgatókkal együtt.

Irodalom

Buda Béla: A közvetlen emberi kommunikáció szabályszerűségei. Tömegkommunikációs Kutatóközpont. Budapest. 1988.

Cole, M. – Cole, Sh.: Fejlődéslélektan. Osiris. Budapest. 1997.

Correr, E. S. – Sheier, M. F.: Személyiségpszichológia. Osiris. Budapest. 1998.

Csoportdinamika (szerk.: Pataky Ferenc). Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó. Budapest. 1975.

Gordon, Th.: P.E.T. A tanári hatékonyság fejlesztése. Gondolat. Budapest. 1991.

Hajnal Sándorné: Útmutató a gyakorlati képzéshez. BTF. Budapest. 2000.

Mérei Ferenc – V. Binét Ágnes: Gyermeklélektan. Gondolat. Budapest. 1985.

Pedagógiai lexikon (szerk. Báthory Zoltán – Falus Iván). Keraban Kiadó. Budapest. 1997.

HALLGATÓK GYERMEKKORI JÁTÉKÉLMÉNYEI

BÉKÉSNÉ LAKATOS MARGIT

Az óvodapedagógus szak első éves hallgatói játékpszichológiai tanulmányaik elején egy személyes témájú dolgozatot készítenek *„Kedvenc gyermekkori játékom”* címmel. Elsősorban a kora gyermekkori vagy kisiskoláskori játékaikat szokták felidézni, de olykor későbbi életkorból hozzák élményeiket, így a kamaszévek valamely kedves időtöltése, élménye jelenik meg a visszaemlékezésekben.[*]

Hogyan ágyazódik bele a játékra fókuszáló élettörténeti események felidézése az óvóképzés folyamatába?

A felidézés tanulási folyamatként értelmezhető, amelyben a gyermekkori játékélményhez kapcsolódó személyes tudás kapcsolódik a különböző pszichológiai és pedagógiai tanulmányokban immanensen megjelenő gyermekmegismeréshez oly módon, hogy a hallgatót a saját viselkedésén keresztül vezeti el a korosztályra jellemző fejlődési sajátosságok, tendenciák felismeréséhez és a gyermeki viselkedés motívumainak megértéséhez. A dolgozat elkészítését követő megbeszélések lehetőséget teremtenek az egyéni élmény közös élménnyé tágításához.

A tanulmány célja

A személyes emlékeket feldolgozó tanulmány célja azoknak a csomópontoknak a megkeresése, ahol az egyéni természetű tapasztalás összesűrűsödik, és lehetővé teszi a játékhoz kapcsolódó lélektani történések felismerését, a játékkal kapcsolatos törvényszerűségek megértését. A tudás, melyet a hallgatók hoznak magukkal, nekünk is fontos a képzés során, mert az élményekhez fűződő elméleti ismeretek a hallgatót a pszichologizálás, a formalizmus helyett a gyermek igazi megismerésének irányába terelik.

Időutazás a gyermekkorba: az élettörténeti emlékezés néhány jellemzője

A pedagógusjelöltek saját gyermekkori játékélményeik felidézésével mintegy életre keltik a bennük lakozó gyermeket. Ez több érdekes kérdést vet fel.

[*] Köszönettel tartozunk az ELTE Tanító- és Óvóképző Főiskolai Kar első évfolyamos óvodapedagógus hallgatóinak, akik beszámolóikkal hozzájárultak e tanulmány megszületéséhez.

Visszatalálnak-e az óvodáskori, kisiskoláskori önmagukhoz? Képesek-e aktivizálni ezeket az olykor már elhalványuló emlékképeket? Mi az, ami az emléktöredékekből leírható, szavakba önthető és másokkal megosztható?

Az emlékezés összetett folyamatának áttekintése nem célom, de a korai élettörténetre való emlékezés néhány, a vizsgálatot közvetlenül érintő aspektusára érdemes kitérni.

A kora gyermekkori élmények tudatosan nem, vagy alig idézhetőek fel. Az eseményekben igen gazdag első életévről senki sem tud felidézni képeket, az első emlékképek 2-3 éves korból származnak. A nyelvi fejlődés három éves kor körül ér el egy csúcsot, ezzel párhuzamosan a gyermek egyre több olyan képet tud tárolni és felidézni, amelyet a múltban látott. Jóllehet az emlékképek száma egyre gyarapodik, a felnőttek visszaemlékezéseiben elenyészően kevés személyes emlék őrződik meg ebből az időszakból.

A mindenkire érvényes gyermekkori amnézia nem magyarázható kizárólag az idő múlásával összefüggő felejtéssel, elhalványodással. Freud a gyermekkori felejtés okát elsősorban a szexuális és agresszív érzések elfojtásának tulajdonítja. Igaz ugyan, hogy az énvédő mechanizmus a feledés homályába parancsolja az énképpel össze nem egyeztethető elemeket, ám a felejtés kiterjed más tartalmú emlékképekre is. Nagy valószínűséggel a biológiai háttérfolyamatok, valamint a csecsemő és a kisgyermek élménykódolási módja játszik szerepet a gyermekkori amnéziában. (Atkinson és tsai, 1994, 236–237. o.)

A korai emlékezés sajátosságai közé tartozik, hogy a csecsemő kezdetben csak a korábban látott (hallott, szagolt, ízlelt és tapintott) világot ismeri fel, később azonban már nem szükséges, hogy jelen legyen a kiváltó inger, mert a képzeti képek segítségével életének egyre több eseményét tudja felidézni. A beszélni kezdő kisgyermek még anélkül kódolja az élményeit, hogy összefüggésbe hozná egyéb, a konkrét tapasztaláshoz kapcsolódó történésekkel. Mivel ezek a felvillanó emléktöredékek kontextus nélküliek, meglehetősen tünékeny, egyedi epizódok maradnak. A nyelv elsajátítása, valamint a fogalmi gondolkodás kialakulása nagy változást hoz az emlékezésben: segítségükkel a gyermek képes lesz kategorizálni, egységes eseménybe szervezni emlékeit és hosszabb időtartamra tárolni is azokat. Miközben az emlékezés folyományaképpen a gyermek közvetlenül észlelhető világa térben és időben kitágul, átéli azt is, hogy ő az, akivel a dolgok megtörténtek, bizonyos élmények hozzá, az ő személyéhez tartoznak. A személyes életeseményekre való emlékezés összefügg az *éntudat* kialakulásával és megerősödésével.

Ezt a folyamatot támogatja a környezet. Amikor a szülő szavakba önti, mondatokká formálja a kisgyermekkel megtörtént napi eseményeket, pl.: mit csináltak aznap, hol jártak, kivel találkoztak, kivel játszottak…, a gyermek ráismer, és örömmel hallgatja a nyelvi formába átfordított tapasztalást. De olyan életesemények történetté formálására is sor kerül, amelyek a kicsi „régebbi" múltjához tartoznak (hogyan várták, mit csinált a megszületéskor, mit szeretett és nem szeretett, amikor kisbaba volt, mivel okozott meglepetést szüleinek stb.), amelyre nem emlékezik ugyan, de nagyon szereti hallani, mert ezeknek a történeteknek a főszereplője ő maga. A „mesélős" visszaemlékezésekben az anya olyan stílusban beszél, olyan gesztusokkal kíséri a mondandóját, hogy elősegítse a gyermek számára a megértést. A konkrét megértésen túl, a gyermek ezeket hallgatva, azt tanulja meg, hogyan lehet a múltbeli eseményekről szervezett formában beszélni.

A személyes élettörténetek szociális konstrukciója (pl. a családi történetek felidézése) nem csak a korai években, de később is segítenek az emlékek megőrzésében. A visszaidézhető történetek száma az iskoláskorban egyre emelkedik. Az élénk emlékképek fenntartásában az erős érzelmi hangsúlyok és a különleges események játszanak szerepet. Az élményteli önéletrajzi visszaemlékezéseket nem logikai szálak fűzik össze, hanem laza érzelmi kapcsolatok. A felnőttek önéletrajzi emlékezésében egyszerre van jelen az emlék és az elbeszélés. (Kónya, 1994)

E tanulmányban felidézett élettörténeti epizódok nem pontos adatrögzítésen alapuló beszámolók, hanem szubjektív jelenségekről szóló dinamikus lenyomatok, amelyekben a képek, az észleleti benyomások a megformálással átíródnak, új hangsúlyokkal egészülnek ki úgy, hogy az emlékanyag eredeti jelentése is módosul.

Módszer

A 2001-es tanév őszi félévében „*Kedvenc gyermekkori játékom"* címmel megírt 87 dolgozatot az előző tanévekből származó 32 írás egészítette ki. A hallgatók számára két dolog okozott bizonytalanságot a feladat megértésében: 1) a játékszer vagy maga a játszás legyen-e a téma, 2) a gyermekkor melyik életszakaszából származzanak a felidézendő történések. Megállapodtunk abban, hogy játékszer és játékcselekmény egyaránt megfelel, és szabadon eldönthetik azt is, hogy milyen életkorból hozzák az élményt. Az utóbbihoz egyetlen megjegyzést fűztem: ha lehetséges, a korai, óvodáskori emlékeikből merítsenek.

Természetesen a beszámolókat nem lehetett összevetni valóságos eseményekkel, kizárólag az írásban rögzített emlékezeti anyagot tanulmányoztuk.

A személyes érintettség miatt a hallgatóknak lehetőségük volt arra, hogy dolgozataikat jeligésen nyújtsák be, azok számára pedig, akik vonakodtak személyes emlékeikről írni, tárgyszerűbb témát (játékoskönyv elemzését) ajánlottam. A dolgozatát minden hallgató négyszemközti megbeszélésen kapta vissza, ahol még néhány szóban kiegészíthette a beszámolóját. Az interjút, mint módszert időigényessége miatt ezúttal mellőztem, pedagógiai szempontból azonban fontosnak tartottam a személyes visszajelzést, a leírtak nyugtázását.

A dolgozatok meglehetősen terjedelmes anyagának feldolgozása során azt kerestem, hogy

- sikerült-e valamilyen formában visszanyúlniuk a saját kisgyermekkorukhoz, ahhoz a tartományhoz, amelyre a pedagógiai tanulmányaik épülnek;
- milyen típusú játéktartalmat hordoznak az egyedi élmények, a felidézett személyek, tárgyak és történések;
- hogyan értelmezhetőek a felidézett élmények a játékmetodikai összefüggések, valamint a gyermektanulmányok területén.

Ennek megfelelően az alábbi szempontok szerint végeztem a feldolgozást.[**]

A személyek, akik megjelentek a felidézett játékokban

- Valódi játszótársak: akik személyesen benne voltak a játékban, vagy részt vettek annak előkészítésében
- Képzeletbeli személyek: akik az emlékező gondolataiban vagy cselekedeteiben jelentek meg
  1) képzeletbeli játszótársak
  2) megjelenített személyek: „a másik”

Helyszín és játékszerek (konkrét és szimbolikus forma)

A játéktörténések élménye

- Érzékminőségek
- Érzelmek

[**] E tanulmány az első szempont feldolgozását tartalmazza. Az adatok további feldolgozása, valamint a számszerű összehasonlító vizsgálatok folyamatban vannak.

A személyek, akik megjelentek a felidézett játékokban

A játék a kapcsolatteremtés, a kommunikáció egy formája. Mindig megjelennek benne a társak, akár valóságos játszótársak, akár elképzelt személyek formájában. A visszaemlékezésekben a felidézett személyek elsősorban a család, a rokonság köréből kerülnek ki, de felbukkannak azok a felnőttek és gyermekek is, akikhez az emlékező a bővülő kapcsolatai során közelebb került.

Valódi játszótársak

Az anya

Az anya személyét több beszámolóban megemlítik, de gyakran mellékszereplőként a háttérben. Mintha az anya nem lett volna igazán jelen, vagy nem lett volna súlya, – pedig jól tudjuk, hogy ő a gyermek első játszótársa. Kevésbé gyakori előfordulása egyrészt azzal magyarázható, hogy az anyák csendesebb, „kis ívű játékai" jobban belesimulnak a mindennapokba, mint az apák „nagy ívű" játékai, másrészt pedig a gyengéd, simogatós anyai játékok a korai életévekre tehetők, amelyek élménye verbálisan alig visszaidézhető formában tárolódik.

Az anyai jelenlét a visszaemlékezések egy részében az ún. átmeneti tárgyak formájában lelhető fel. A puha szőrmés játékokhoz vagy textíliákhoz simulás, a meleg érzete a biztonságot adó anyát idézi. Ezeknek a tárgyaknak a mágikus hatása az anyába való megkapaszkodás hátterében értelmezhető.

> *A kis pokróc... mindig velem volt, mindenhová magammal vittem... anyukám kicserélte egy új rózsaszínűre, de az nem volt jó. Mindig elővettem a régi, rongyos pokrócomat. A nagymamám beszegte egy szép kék szalaggal. Ám azzal nem tudtam úgy aludni... szétszedtem a varrást a pokróc szélén, és nem engedtem, hogy újból megvarrja. Éjjel, ha nem volt mellettem, képes voltam felkelni, vagy a bátyámat is felkelteni, hogy segítsen megkeresni.*
>
> *Amikor bekerültem az óvodába, az öltözőben betettük a szekrényembe... Napközben többször kikéretőztem, mintha vécére mennék, és odamentem a kis pokrócomhoz... Kicsit hozzá is bújtam.*
>
> *[Amikor anyukámék kimosták]... a szárítókötélen találtam rá. Odabújtam hozzá, nagyon szerettem az illatát.*[***]

[***] A beszámolókat rövidítve közlöm.

Az agyonmosott párnák, rongyocskák, kifakult takarók mind anyareprezentánsok. Ezeket a tárgyakat „az elég jó” anya nyújtja gyermekének, ezzel segítve elő annak leválását, függetlenedését, a „végtelen játéktér” létrejöttét. Az anyapótlók még nem játékszerek, de — a winnicotti értelmezés szerint — valamilyen előfutáraik. A legősibb érzékminőségek fűződnek hozzájuk: a felidézett élményekben a tapintás mellett a szag- és hőélmény a legerősebb. A második példában nevet, méghozzá női nevet kap a rongydarab.

„Volt egy kis törülközőm… ha jó erősen magamhoz szorítottam, akkor melegített.

Katikám egy szürke rongydarab volt. Amikor lefeküdtem, magamhoz szorítottam, és addig simogattam, amíg nem lett olyan meleg, mint a testem.”

A fenti két epizódban a gyermek és kedvenc tárgya tagolatlan egységben mutatkozik meg: hol a gyermek adja, hol ő kapja a meleget. A elmosódott határokon keresztül áramlik a melegség, hasonlóan a korai anya-gyermek kapcsolathoz, ahol az anya és gyermeke közös lelki térben mozog, amelyben az anya éppúgy töltekezik, mint a gyermeke (Winnicott, 2000).

Az apa

Ha az apák megjelennek a játékleírásokban, szinte mindig főszereplők, teljesen betöltik a felidézett képet. Ez mintha azt a megfigyelést támasztaná alá, hogy a másfél évesek játékra inkább az apjukat hívják, feszült helyzetekben viszont az anyjukat részesítik előnyben (Clarke–Stewart, id. Atkinson és tsai, 1994, 369. old.). Az apák jelenléte meghatározó élmény. Ők azok, akik csodálatos dolgokra képesek: papírfecniből repülőt varázsolnak, keménypapírból és damilból bábot készítenek, a babának bútort faragnak, hókunyhót építenek. Kincseket keresnek vagy táncba röpítenek: a színre lépésük szárnyakat ad a gyermek fantáziájának, a velük töltött percek kiemelkednek a napok egyformaságából.

Egy téli délután a kertben játszottunk a térdig érő hóban. Aztán jött apa egy nagy lapáttal, és nagy darabokat vágott ki az összefagyott hóból, majd elkezdte egymásra rakni: eszkimó kunyhót épített nekünk....

Ezt a játékot mindig apával játszottam. Amíg ő a kamrában dolgozott, én kisebb-nagyobb tárgyakat (almát, csavart, kisautót...) elástam az udvaron a homokban. Aztán megkerestem apát, és mondtam neki, hogy nem fogja megtalálni... Apa megkérdezte, miket dugtam el, én felsoroltam. Megnyugtatott, hogy biztosan meg fogja találni, mert van

alma- és kisautó-keresője, és hozzáfogott az ásáshoz. Nagyot nevettem, amikor néha kudarcot vallott, és nagy megelégedésemre nekem kellett kikaparni az elrejtett dolgokat.

Amikor édesapám volt otthon, feltett egy Beatles-lemezt, mi pedig ütemre hintáztunk a gyermekszoba ajtajára felfüggesztett hintán, vagy táncoltunk. Apa lábára álltunk, és lépkedett velünk, vagy felemelt bennünket és hangosan énekeltünk.

Előfordult, hogy az apa ellenkező előjellel került be az emlékezés könyvébe.

Néha igazi vevők is betértek az üzletembe, a szüleim törzsvásárlók voltak. Aztán egy napon történt valami, ami miatt többé nem akartam boltos lenni. Bejött az apukám az üzletembe, kedvesen üdvözöltük egymást, majd elkezdte nézegetni a bolt kínálatát, de azt mondta, hogy csak körülnéz. Én a kasszánál ültem, háttal az áruknak és a vevőnek. Néhány pillanat múlva apu kiment, mondván, hogy most inkább nem vesz semmit. Tudomásul vettem. De nemsokára megjelent az anyukám az üzletben egy csomag mazsolával a kezében, és nagy bocsánatkérések közepette elmondta, hogy az imént itt járt az ő csibész kisfia, és ellopta a zacskó mazsolát. A bocsánatkérést elfogadtam, de ezután már nem volt kedvem boltost játszani.

A fenti történetben az apa játékrontó, megszegi a szabályt. Látszólag úgy viselkedik, mint aki benne van a játékban, elfogadja a felkínált szerepet, ám aztán meglehetősen immorális módon lép ki belőle. A gyermeknek (sem a boltos személyében, sem abból kilépve) nincs lehetősége megvédeni magát. Ezt a becsapást még az anya engesztelő gesztusa sem tudja semmissé tenni.

Jellegzetes az apák viszonya a normákhoz. Általában az apák a mértéktartóak, és ha szükséges, ők fegyelmeznek, — ugyanakkor, ha a kedvük tartja, felülemelkednek a mindennapi élet szabályain. Ebből fakadnak egyrészt a varázslatok, a csodatételek, ahol az apának a fizikai világ feletti uralma hangsúlyozódik, másrészt a szabályokra fittyet hányó „rosszalkodások” is, amelyekben a gyermekek már nem csak csodálók, hanem cinkos partnerek is.

Kertes házban laktunk, az ablakunk a kertre nézett. Nagyon élveztem, amikor apukámmal fogócskáztunk, mert kiugorhattam az ablakon.

Apa és anya együtt

Az ismert — már rítussá vált — bújócska családi változatában az apa és az anya együtt keresik „eltűnt” gyermeküket. A játékot az apa vezényli, kulcs-

szereplője pedig a takaró alatt kuporgó gyermek. Ő van a középpontban, őt keresik, őt találják meg. Ez adja a játék magas érzelmi hőfokát, amely még 10-15 év távlatából is érzékelhető.

Hároméves koromból van egy játék, amelyet még apukám tanulta az ő nagyapjától ... A takaró alá bújtam és mozdulatlanul feküdtem az ágyamban. Apu és anyu „mit sem sejtve" léptek be a szobába, és mindenféléről beszélgettek, majd rám terelődött a szó. Ilyeneket mondtak: „hol van ez a gyermek, rég ágyban lenne a helye, az előbb még mintha a fürdőszobában lett volna"... Aztán apu természetes mozdulattal — de persze vigyázva — rám ült. „Jaj!" — kiáltotta és felpattant az ágyról. Kérdezte anyukámat, hogy nem hagyott-e tűt az ágyon, mert valami megszúrta. Aztán újra leült és ismét felpattant és így kiáltott: „Egy borsószem lehet a paplan alatt, egész biztos!"

Ekkorra már rázkódtam a nevetéstől, de nem szóltam egy szót sem. Anyukám is kipróbálta az ágyat, végignyújtózott rajta, és addig folytatódott a játék, amíg már nem bírtam visszafogni a visító kacagást. Akkor aztán felemelték rólam a takarót, és bekövetkezett a "Na végre, itt vagy, megvagy!" Majd jó nagy dögönyözés következett…

Az apa és anya „háromságba" is fogja a gyermeket:

Azt szerettem, amikor a szüleimmel sétáltunk, én középen álltam, fogták a kezemet, felemeltek és meglódítottak.

A háromszögjátékban a gyermek van a csúcson: a két szülőnek egyszerre kell megemelnie, felröpíteni a magasba. Saját erejükön és játékos kedvükön kívül semmiféle kellék nem szükséges hozzá, mégis valamiféle teljességet hordozó élményt sugall.

A közös játszással egyenértékű lehet a szülők összefogása a játszóhely, a játéktárgyak megteremtésében, mégpedig oly módon, hogy mindegyikőjük hozzátesz valamit.

A homokozót édesapám építette, egyik oldalára hosszú faülőkét is készített. Édesanyám hozatott sárga homokot bele.

Édesapám épített egy hatalmas Barbie-házat, nagyobbat, mint én voltam. A bátyám liftet is készített, amely minden szinten meg tudott állni. Édesanyám pedig színes tapétával kívül-belül kitapétázta.

Az apa és az anya mint inspirátor

Előfordult, hogy a szülők nem közvetlenül vettek részt a játékban, hanem modellként szolgáltak a gyermekek játékához. Konkrét eszközeik, jól megfi-

gyelhető munkájuk inspirált igazi alkotó játékra, és egyúttal arra is, hogy a gyermekek ilyen módon részesei legyenek a felnőttek világának. Nem az együttjátszás tipikus formájáról, hanem együttmunkálkodásról van szó, amikor a gyermek a felnőttől ellesett munkafogásokat utánozza. Az alábbi két feljegyzésben jellegzetes női, illetve férfi elfoglaltság kínálja a mintát, és inspirálja ugyanakkor mintakövetésre a gyermeket.

Édesanyám kézimunkázott, keresztanyám varrónő volt, sokféle fonalat, maradék anyagot kaptam tőlük. Volt nekem is igazi varródobozom. Benne tűpárna, tű, fonalak, cérnák, olló, gombok stb. Külön műanyag vödörben tároltam a kincseimet, az anyagokat. Édesanyám bátorított és segített abban, hogy önállóan alkossak valamit. A babáimnak varrtam ruhákat, szoknyákat, kabátokat…

Kedvenc játékaim azok a fadarabok és fakockák voltak, amelyeket apától kaptunk. Ezek nem közönséges fadarabok voltak, hanem olyan fahulladékok, maradékok, amelyeket apukám már nem tudott felhasználni az orgonákhoz vagy zongorákhoz, és odaadta nekünk játszani. A testvéreimmel nagyon szerettük ezeket. Építettünk belőlük házakat, várakat, tornyokat, hidakat, egész várost. Mindig mást találtunk ki. Alig vártuk a következő adagot.

Testvérek, unokatestvérek

A felidézett testvéri együttléteknek a napokig, hetekig tartó folytatólagos játékok, játékrítusok és a nagy intimitás a jellemzői.

A testvérek által jól ismert mese, *„A kismalac és a farkas”* az alapmotívuma a drámai eseményeket idéző, de szelídített játéknak. A szereplők állandóak, a mese fonalát azonban egyéni módon szövik a játékban. Ennek a rituális játéknak minden eleme fontos: a konvencionális mesei elemek és a rögtönzések egyaránt.

A franciaágyon játszottuk... Én voltam a farkas, a húgom a malacka. A játék menete gyakran változott, attól függően, hogy a kishúgomnak éppen mi jutott eszébe. De voltak állandó részletek is:

a farkas (ez én voltam) mindig kopogott az ajtón és megkérdezte, hogy van-e otthon valaki;

a húgom erre mindig azt válaszolta, hogy „Én, én, malacka!”;

ezután a farkas megfenyegette a malackát, hogy ha nem engedi be, akkor szétrontja-bontja a házacskát.

Végül a farkas „megette” a malackát, amely a kishúgom alapos megcsikizését jelentette. A végén rendbe hoztuk a házacskát, és kezdődött elölről a játék. Volt olyan, hogy a malacka jött át a farkashoz. Egyik alkalommal, amikor megkérdeztem, hogy "Mit keresel itt, malacka?", azt válaszolta, hogy átjött, mert nála odaát sok törékeny porcelán van. Ezért a farkas a saját házában ette meg a malackát, hogy össze ne törjenek a porcelánjai.

A felfalást a csikizéses általmadás jelezte. Racionálisan értelmezhetetlen, ám a játszók számára teljesen helyénvaló volt a malacka porcelánjainak a megóvása. Az érzelmek, az indulatok és a gondolkodás sajátos, gyermeki összekapcsolódása, az élménygondolkodás (Wallon, 1971) adja meg erre a magyarázatot.

Különnemű testvéreknél néha komoly egyeztetést kíván a játék. Az alkudozás során össze kell hangolni az erős társas igényt az eltérő, tipikusan fiús és tipikusan lányos játékok igényével.

Három évvel fiatalabb öcsém autózni szeretett. Gyakran kezdődött így a játékunk:

„Matchboxozol velem?” — kérdezte, mire én: „Ha barbie-zunk előbb!”

Az alábbi „rokonlátogatós szembekötősdi” sajátos egyvelege a felismerő játéknak, a kalandozásnak és a vendégeskedésnek.

A biciklis hunyóban a bátyám tekerte a kerékpárt, én meg a csomagtartón ültem bekötött szemmel. A feladat az volt, hogy ő elvisz valamelyik rokonunkhoz, ott leveszi a kendőt rólam, és körültekintés nélkül ki kell találnom, hol vagyunk. Nem volt könnyű felismerni pl. a nagynéném kerítését, amikor csak egy kis darabját láthattam. Mindenkihez bementünk aztán egy fél órára, beszélgettünk, hintáztunk.

A testvérek játéka nem mindig idilli.

Játékaink témáját a kedvenc meséinkből merítettük. Mivel én kisebb voltam a nővéremnél, sohasem kaphattam a királyfiaktól puszit... Amikor Csipkerózsikát játszottunk, a nővérem azt akarta, hogy én szúrjam meg az ujjamat, de a királyfi majd őt ébreszti föl.

Határozott rivalizálással állunk szemben, ahol az idősebb lánytestvér kisajátítja magának a jobb pozíciókat. A kicsi engedelmeskedett ugyan, de ellenérzése olyan erős volt, hogy az ilyen játékok még évek múlva is élénken megmaradtak az emlékezetében.

A testvérek olykor a szülőktől különálló, közös világot teremtenek a játékukban. A felidézett legójátékban kialakított munkanyelv a játszók beavatottságát erősíti.

Mindig kerestünk elemeket és bábukat. A legó-elemeknek külön nevük volt. Az egyes a kockaméretű négy gombos, a kettes ennek a duplája… A titkos kódot csak én meg a bátyám értettük meg.

Az egyéni jelzés segítségével, körülírás nélkül, gyorsabban találták meg a keresett elemet. Eltérően az ikrek látszatra hasonló „zárt nyelvétől" (Zazzo), itt a gyermekeket nem a kényszerű elszigetelődés, hanem éppen ellenkezőleg a saját világuk különállóságának hangsúlyozása vezette a tárgyak újfajta elnevezésében. A hatékonyabb együttműködés mellett a szóteremtő kedv is ihleti a névalkotást: „Mi ilyet is tudunk!"

A gyermekek egyszer azért tesznek nagy erőfeszítéseket, hogy elzárkózzanak a felnőttek elől, máskor éppen fordítva: mindent megtesznek, hogy felhívják magukra a figyelmet, sokszor valószínűleg azért, mert ilyen módon szeretnék a szüleiket is bevonni a közös játékba.

Kedvenc játékunk a párnacsata volt... kitaláltuk, hogy a párnákkal nem egymást, hanem az ágy szélét fogjuk ütni. Az egyikünk püfölte a párnával az ágyat, a másikunk pedig torka szakadtából üvöltött.... Közben kuncogtunk azon, hogy most a szüleink azt hiszik, hogy egyikünk életveszélyben van. Furcsa módon azonban soha nem jöttek be megmenteni bennünket... Két évvel ezelőtt esett szó a történtekről, és némi csalódást jelentett, amikor édesanyám bevallotta, hogy tudtak az egész játékról.

A másik példában a testvérek ügyködésének prolongált célja a család összeterelése volt a diavetítés ürügyén.

A diavetítést hirdető plakátot a ház minden szegletébe kiragasztottuk, hogy tudjon róla a család minden tagja. Vetítés előtt büfét nyitottunk, ahol saját készítésű szendvicseket és limonádét árultunk.

Az unokatestvérekkel való játékok többnyire a nagy családi ünnepekhez, a nyaralásokhoz kapcsolódnak, de szinte bármilyen együttlét — akár a kényszerű is — alkalmas a közös játékra.

A postás játékot az unokatestvéremmel játszottuk, amikor betegek voltunk. Ilyenkor nem volt szabad közel mennünk egymáshoz, nehogy megfertőzzük egymást. Az egyik szobában a fotelban kuporgott az unokabátyám, a szemközti összenyitható szobában egy másik fotelban én. A fotelokat összekötöttük egymással úgy, hogy a két karfára spár-

gát erősítettünk. Ezeket a spárgákat húzogatni lehetett. Irogattunk leveleket, rácsíptettük a spárgára, és addig húzogattuk magunk felé a spárgát, amíg oda nem ért a levél.

Az unokatestvéreim és én bementünk a piros szobába, ahol minden piros volt, piros ágy, piros fotelek, sőt még a szőnyeg is piros színű volt. Sötétedéskor nem kapcsoltunk villanyt, így koromfeketeség lepte el az addig piros szobát. Bekötöttük valakinek a szemét, és elkezdtük egyszerre énekelni, hogy Erre csörög a dió… Bujkáltunk egymás elöl, bujkáltunk a felnőttek elől.

Nagymama és nagypapa

A nagymamával és a nagyapával játszott játékok párhuzamba állíthatók az anyáról és apáról leírtakkal, azzal a kiegészítéssel, hogy a felidézett játékokban a gyermekek az irányítók, és a leírásokban nagy hangsúlyt kap a szülői háztól eltérő környezet (*a nagy kert, a régi budai ház, a titokzatos padlás*…) bemutatása.

Az első történetben az unoka mellé telepedő, ráérős nagymamának az alakja körvonalazódik, a másodikban pedig azé a 75 éves nagymamáé, aki a fürge óvodáskorú unokáival még bújócskára, fogócskára is vállalkozott, noha esélytelen volt a győzelemre.

Az első emlékem az, hogy ülök a homokozó szélén, és a nagymamám játszik. Nagyon szerettem nézni, csak nekem nehogy homokos legyen a kezem. Dirigáltam a nagyit, hogy melyik formából csinálja a sütit, melyik vödörbe rakja a homokot. Később én is nagyon szívesen saraztam... Persze legszívesebben nem a homokozóban, hanem a konyhaajtó előtti virágoskertben játszottam, mert akkor azt is láthattam, mit csinál benn a nagyi.

Mindig a nagymamám kezdte a hunyást, és a paccsolás volt a játék lényege… A nagymamám odaállt a tűzhely melletti falhoz, és elkezdett számolni. Húsznál elkiabálta, aki bújt, aki nem, megyek, és akkor kezdődött számunkra az igazi játék. Az volt a cél, hogy hamarább érjek oda a falhoz, ahol a nagymama számolt. Ez még akkor is így volt, ha ő véletlenül meglátott, mert nem az volt a cél, hogy felfedezzen, hanem az, hogy lepaccsoljon. Ha megláttuk, hogy a nagymama észrevett, elkezdődött a rohanás, aminek mindig az lett a vége, hogy mi értünk oda hamarább, és paccs-paccs szöveggel megnyertük a kört, és újból a nagymama hunyt, mi pedig bújtunk.

A nagyapa személyére egy-egy félmondat utal a nagyszülőknél eltöltött napokból.

A nagypapa elvitt bennünket a határba lovas szánnal egy kis kirándulásra.

Másutt a nagyapához tartozó, talizmánként őrizgetett tárgy mint a játék kelléke bukkan fel.

Volt egy régi kulcscsomó, ami még a nagyapámé volt, és a mama nekem adta. Ezekkel a rozsdás, régi kulcsokkal zártam be a képzeletbeli tantermet.

A szomszédok, az óvodai és iskolai társak

A világ felé nyitást jelzik azok az epizódok, amelyek a szomszéd gyermekekkel, illetve az óvodai, majd iskolai társakkal játszott játékokat írják le. A gazdagodó kapcsolatok újfajta érzelmek és viszonyok hordozói: megjelenik a barátság és a szerelem.

A közeledés sajátosan agresszív módját, a kavicsok párbeszédét írja le az alábbi részlet.

A szomszédban lakott egy fiú testvérpár, akiket nagyon szerettünk, és jó barátságban voltunk velük. Volt olyan játékunk, hogy kavicsokat hajigáltunk át egymáshoz. Rendszerint az öcsém vagy az én kezdeményezésemre azzal indult a játék, hogy az orgonabokrokkal elválasztott kerítésen átdobtunk egy követ hozzájuk. Amikor észrevették, azonnal visszadobták, majd megindult a kőzápor egészen addig, ameddig valamelyik szülő le nem állított bennünket.

A következő történetek vallomások a barátság születéséről és a gyermekkori szerelem kezdeteiről.

Az óvodában volt egy játszótársam, Gergő. Amint megérkezett az óvodába, beállt egy csendes sarokba, a pelenkáját a szájába vette, és az ujjával együtt egész nap szopogatta. Egyetlen dolog volt, ami játékba vonta: ha olyan ing vagy pulóver volt rajtam, aminek gombja volt. Akkor azonnal elkezdett autózni, és az én gombom volt a kormány. De csakis az én gombom. Ha nem volt gombos ruha rajtam, ácsoroghattunk egész nap. Ezeken a napokon legalább nem kellett este az anyukámnak gombot felvarrnia.

Sanyi focizott, én pedig homoktortát készítettem. Egyszer csak odaszaladt, „megkóstolta", megköszönte, majd visszafutott focizni. Én nagyon boldog voltam, hogy ízlett neki, amit készítettem.

A lakodalmas játékban olyankor voltam a legboldogabb, amikor én lehettem a menyasszony. A „boldog araként" örömömet csak az fokozta, ha a nekem kedves fiú volt a vőlegény.

Vannak folytatólagos játékok, amelyeket egymáshoz fűződő epizódok sorozataként folyamatosan, hosszabb ideig játszanak a gyermekek. Az egyik hallgató kisiskoláskori emlékeiből idézett fel három játékot. Mind a három más-más barátnőhöz kapcsolódott, és közel egy évig tartott. A nevesített játékoknak meghatározott helye, ideje, kellékei voltak. A fő témának a rögtönzések adtak életszerűséget, színezték új elemekkel. Az első játék fő motívuma a fenyegetés és ijesztgetés, a másodiké a nonszensz, a humor, a harmadiké a mesei elemekből szőtt egymáskeresés.

Bibircsókos

A bibircsókos játék lényege a menekülés volt. Iskolából hazafelé menet rohantunk, mert egy gróf kergetett bennünket, aki visszataszító volt, mert az arcán egy hatalmas bibircsók díszelgett. Mi szegény lányok voltunk, és állandóan el akart kapni bennünket, hogy az udvarába kerüljünk konyhalányoknak... Ha benn játszottunk a házban, a két menekülő lány nem mi voltunk, hanem két baba. Mi öltöztettük a babákat, aztán meg elrejtettük, de a „bibircsókos gróf" mindig megtalálta a menekülő babákat. A grófot sohasem személyesítettük meg, csak a jelenléte volt meghatározó. Éreztük, hogy ott van, figyel bennünket. Ezt a játékot harmadik osztályos korunkban folyamatosan, egy éven keresztül játszottuk..."

Sós a röfi

A negyedik osztályban kezdtük a „Sós a röfi" játékot, amelynek lényege az improvizáció és a történet-kitalálás volt. Próbáltunk lehetetlen dolgokat életre kelteni, miközben jókat nevettünk. A szabály az volt, hogy egy megnevezett fogalom vagy tárgy segítségével történetet kellett kitalálnunk, de úgy, hogy elhangozzék benne a „sós a röfi" felkiáltás. Felváltva adtuk elő a kitalált történeteket, egy személyben voltunk az összes szereplő. Ezt a játékot csak Vera szobájában, az emeleten, a kacatok között, egy piros és egy sárga fürdőköpenyben lehetett játszani.

Időhinta

Az Időhintás játékot az ötödik osztály környékén játszottuk, kizárólag az iskolából való hazatéréskor, a házunk előtti játszótéren minden nap. A játék lényege az volt, hogy mi testvérek vagyunk, és keressük egymást. A játék legfontosabb eleme a körhinta, amit mi időhintának neveztünk el: ezen tettünk fordulatokat az időben, amíg egymásra nem leltünk. Mindig láttuk egymást, csak egy üvegfal választott el bennünket, amelynek a vastagsága a hintán való pörgések számától függött. Csak némán tapogattuk a hol vastagodó, hol vékonyodó falat, de soha nem jutottunk el egymásig. Csodakavicsok, csodafűszálak, jó erők és tündérek segítették utunkat. A játszótéren álló játékok, a csúszdák, libikókák, hinták különleges tulajdonsággal bírtak. Minden nap új epizódot játszottunk el, úgy alakítva az eseményeket, ahogy kívántuk. Játék közben megbeszéltük egymással, mi fog történni.

Egyéb

Különleges kategóriát képeznek az állatok. Elsősorban azok a leírások jelentősek ebből a szempontból, amelyekben az állatok érző és gondolkodó lényekként, valódi játszótársakként szerepelnek, a gyermek inkább emberként, mint tárgyként kezeli őket. A gyermek világában nem különül el olyan élesen az ember és állat, az élő és élettelen, mint a felnőtt gondolkodásában. A gyermek megszólítja az állatokat, és animisztikus hajlandóságában beszélgetni képes a Nappal, a széllel, az esővel is. A gyermekhez közel állnak az állatok, de nem mint haszonállatok, hanem mint élő teremtmények. Az állatokkal való durva és gyengéd bánásmódra is találunk példát a visszaemlékezésekben (simogatás, dédelgetés, kergetés, vadászat, versenyeztetés, kínzás stb.). Az állatokkal való kapcsolatában a gyermek mintha saját ösztönvilágával lépne kapcsolatba (Hermann, 1982).

Az állatok alkalmat adtak megfigyelésre, kísérletezésre, vizsgálódásra is.

A kedvenc játékom egy élő kisliba volt. Kertes házunk udvarában szabadon sétáltak a kislibák. Járkáltam és szaladgáltam az udvaron, figyeltem, amint sorban követnek, mintha én lennék az anyukájuk.

Kedvenc elfoglaltságaim közé tartozott a katicafarm. Egyszer összeszedtünk egy csomót. Napirendet állítottunk össze nekik, minden nap foglalkoztunk velük. Sétáltattuk a kezünkön, fürdettük őket, csináltunk nekik úszómedencét. Ezt nem sokáig bírták, és hamar elpusztultak. Ekkor sírt ástunk, fakeresztet szögeltünk, és eltemettük őket.

Miközben egy egész életet modelláltak, rájöhettek arra, hogy ezek az állat-társak egészen másképpen gondolhatják az életet, mint jó szándékú gazdáik.

Képzeletbeli személyek

A visszaemlékezésekben előtűnő személyek másik csoportját a képzelt személyek alkotják. Ide tartoznak a kizárólag gondolatban megidézett, képzeletbeli játszótársak és a szerepekben megjelenített személyek. Az előbbiek elenyésző számú előfordulása az emlékezés számára nehezebb hozzáférhetőségre utal, míg az utóbbi a sokféle szerepjáték révén bőséges merítéssel szolgált.

Képzeletbeli játszótársak

A képzelt játszótársak nem jelennek meg ugyan a valóságban, de a gyermek létezőként bánik velük. Maga találja ki a mindig előhívható fiktív személyt, és gondolatban játszik vele, sajátos kapcsolatot hozva létre (Piaget, 1978, 239. old.). Az irodalomból is ismert figurák ők, hasonlóak Kököjszihez és Bobojszához, akik Török Sándor meseregényében vezetik titkos utakra a gyermekeket. Legtöbbször még a szülők előtt is rejtve marad létezésük. Ha mégis megosztja valakivel a gyermek, akkor elvárja, hogy elfogadják, és úgy viszonyuljanak hozzá, mint ő.

A korai évekből származó alábbi emléktöredékben jószerivel csak a nevük maradt meg.

Emlékszem a két keménytáblás mesekönyvre. A könyvek által kialakított lakásba hívtam meg „Bédát és Kapetát”, akik csak az én képzeletemben léteztek, mindkettőt én találtam ki.

A következő két történetben manószerű lények bukkannak elő. Az első történetben a manók puszta léte idéz elő izgalmas perceket, mert nyilvánvaló, hogy az óráknak van egy titokzatos gazdája, aki gondoskodik a folyamatos ketyegésről. A másodikban a manó az „én” moralizáló társaként jelenik meg.

Teljesen biztos voltam abban, hogy az órában ott van a manó. Minden órára úgy tekintettem, mint egy manó otthonára. Eszembe sem jutott, hogy meglessem a titokzatos manót, elég volt, hogy tudtam, ott van. Sokszor lestem, füleltem, vajon alszik-e a manó a hatalmas faliórában, de mindig hallottam a ketyegést. Gondoltam, napközben szorgalmasan dolgozik, kalapál az órában, és akkor alszik, amikor én.

Amikor ovis lettem, volt egy kitalált játszótársam. Volt egy manó, aki a szívemen lakott. Vele mindig fogadóst játszottunk az esti mese előtt:

hogyan fekszik le aznap a Maci a TV-ben. Becsületes voltam, mert ha én mondtam (gondoltam) a rossz választ, ehhez utána is tartottam magam.

A következő beszámoló szerzője elmondta, hogy a kisiskoláskori játékáról most számolt be először. Senki nem ismerte képzelt játszótársait, akiket hosszú utazások alatt vagy a felnőttek unalmas társaságában hívott elő. Miközben különös figurákkal vette magát körbe, és izgalmas kalandokat élt át velük, szülei csak zárkózottságnak, az idegenek pedig illemtudásnak vagy bambaságnak tulajdonították viselkedését.

Volt nekem két jó barátom, testvérem, két kisfiú, az egyik félvér volt, és volt még egy felnőtt férfi, aki apánkként vigyázott ránk. Hosszú haja volt, bőrruhát hordott és motorozott. Ők állandó szereplői voltak képzeletbeli játékomnak, de nevet sosem adtam nekik. Együtt utaztunk repülővel, nagy közönség előtt táncoltunk, énekeltünk, híresek voltunk, csupa gazdagság és csillogás vett körül bennünket. Amikor a szüleimmel a nagyszülőkhöz utaztunk, csak ültem az autóban, bámultam kifelé az ablakon, miközben egész úton folyt a játék. Elképzeltem a férfit, aki mellettünk halad motorral, időnként integet, és az autóban megjelent a két kisfiú.

Mintha az éppen serdülőkorba érkező leány kalandvágya, egészséges exhibicionizmusa öltene formát a képzelt játszótársak figuráiban és a nekik tulajdonított, nem éppen hétköznapi történetekben.

Megjelenített személyek

A megjelenített személyek csoportja abban különbözik a képzelt személyekétől, hogy itt a gyermek nem csak elgondolja a többieket, hanem tevőlegesen fel is ölti a „másik" alakját, és úgy cselekszik, ahogy elképzelése szerint az cselekedne, akinek a bőrébe bújt (Mead, 1973). Ez az azonosulás akár játszótársak bevonásával, akár egyedül megtörténhet. Az emlékezeti anyagokban a szerepek sajátos elrendeződést mutatnak. A megjelenített személyek jól körvonalazható csoportokba sorolhatók: női szerepek, segítők, szolgálók, előadók, kalandozók.

- *A női szerepvariánsok* csoportjába a nemi szereppel kapcsolatos játékszerepek hordozói (anya, menyasszony, királynő, öregasszony, ősasszony) kerültek.
- *A segítők* csoportjába azok tartoznak, akik a közvetlen emberi kapcsolatokat jelenítik meg, és ennek a kapcsolatnak a dinamikája, az emberi ha-

tás a játék lényege (óvónő, tanítónő, tanár, nővér, orvos, állatorvos, állatmentő).

- *A szolgálók* csoportja közel van a segítők csoportjához, ám itt a tárgyak, a dolgok, a viszonyok rendezése áll a játék központjában (villanyóraleolvasó, könyvtáros, postás, szállodai portás, útlevélkiadó, boltos, fagylaltos, pincér, színházi jegyszedő, titkárnő, buszvezető).
- *Az előadók* csoportjába azok a szerepvariációk kerültek, ahol az önmaga megmutatása a szerep, illetve a játék lényege (színésznő, TV-bemondó, zsonglőr, mutatványos, artista, énekesnő, maneken).
- *A kalandozók* csoportjába azok a szerepek kerültek, amelyek az újdonság, a veszély, a kockázat elemeit hordozzák (autóversenyző, hajóskapitány, kincskereső, űrhajós, hajós, vonatrabló, cowboy).
- Az *egyéb* kategóriába soroltam például az állatszerepeket. Az állatokkal való azonosulás egyszerűbb a gyermekek számára, és ezekhez általában primitív viselkedésrepertoár tartozik (mókus, farkas, malacka).

Az egyes szerepek szereppárjai, az ellenszerepek, illetve kiegészítő szerepek is a megfelelő kategóriába kerültek.

Egyes utalások arra mutatnak, hogy a gyermekek elképzeléseiben a szerepek sajátos hierarchiát képezhetnek:

Az öcsémnek csak a postás, kukás, taxis és hasonló, a lányok szemében haszontalan szerepek maradtak.

Szakácsnő nem szerettem lenni, csak királynő.

Egy hallgató arról számol be, hogy nem a szerep eljátszása, hanem a szerep meg nem értése volt az egyik alapélménye. Tudatosult benne, hogy valamit nem érez, nem tud, ám ez nem gátolta abban, hogy elfogadja a nagyobbak ajánlatát és ezzel közéjük tartozhasson.

A szerepmegosztás kicsit bajos volt. Mivel unokatestvérem három évvel idősebb volt nálam, így néha számomra akkor még érthetetlen párkapcsolatokat is játszottunk.

A hallgatók a dolgozatról

A dolgozat témája újszerűen hatott: a hallgatók meglepődve fogadták, hogy egy iskolai feladatban a kedvenc gyermekkori játékuk felidézését kérik tőlük. Ennek önmagukon és a szűkebb családon kívül eddig nem tulajdonítottak nagyobb jelentőséget, és most meglepődtek azon, hogy erre kíváncsi lehet másvalaki is, vagy ez fontos lehet másoknak is. Néhányan beszámoltak arról,

hogy a felidézésben segítettek a családtagok vagy barátok: *„előző este az egész család erről beszélt”*, *„próbáltuk feleleveníteni, hogy is volt*”, *„hazamentem és leültem beszélgetni anyukámmal: ahogy elkezdtük, egyre több emlék jött elő*”, *„Vera barátnőm segített a közös emlékeink felidézésében”*...

A dolgozat végén néhányan megjegyzik, hogy a felidézés erős érzelmeket mozgósított bennük: *„miközben írom, enyhe bizsergés, izgalom és öröm van bennem”*. Az újjáélést az indukálhatta, hogy a felidézett eseményeknek nem csak megfigyelői voltak, hanem alkotóként, főszereplőként egész lényükkel benne voltak.

A munka befejező szakaszában, amikor alkalom adódott, hogy a hallgatók megismerkedjenek (természetesen nevesítés nélkül) társaik történeteivel is, újabb élmények születtek: *„Velem is megtörtént*”, vagy éppen ellenkezőleg: *„Én egészen másképpen voltam ezzel…*” Az élmények megosztásával és kitágításával a múltbeli játéktörténések értelmezése az asszociáció fonalán elvezetett a mesék és más irodalmi művek világába.

Összegezés

Az összetettségükben eltérő visszaemlékezések a játékepizódok számát tekintve meglehetősen eltérő képet mutatnak: egyetlen epizódot tartalmazó felidézés ugyanúgy előfordul, mint a hónapos vagy éves ciklusokban zajló, folytatólagos játékesemények leírása. A komplex történetet megjelenítő reflexiók főként a kisiskoláskori időszakból, a töredékes formájú, kollázsszerű képeket felvonultatók a korábbi életkorból származnak. (Ez természetesen nem jelenti azt, hogy a kisgyermekkori élmények nem álltak össze kerek történetté, vagy hogy kevésbé lennének hitelesek.)

Az élményleírás két szélsőséges variációjával találkoztam: a mozgósítható játékélmény teljes hiányával és a „játék a játékban” leírással. Az egyik pólust az a dolgozat képviseli, amelyben az emlékező a játék helyett egy kapcsolatveszteség élményét írja le. A jelek szerint a szerző a gyermekkorára nehezedő, feldolgozatlan gyászélménytől nem tudott megszabadulni, és ez gátolta a játékélmények leírását (nem éppen szerencsés prognózisként egy óvónőjelölt személyiségében). A másik póluson az a dolgozat áll, amelyben a hallgató játékká fordította át a feladatot: megszemélyesítette játékszerét, belebújt kedvence bőrébe, és a játékfigurával meséltette el a „gazdájával” való kapcsolata kalandjait.

Az anyával kapcsolatos élmények nem a kétszemélyes helyzetekben, hanem elsősorban az átmeneti tárgyak formájában és a szerepjátékok azonosu-

lásra alkalmas „mamás” játékaiban követhetők nyomon. Az apával kapcsolatos ambivalens történések értelmezésében nem mellőzhető az a tény, hogy a visszaemlékezők két személy kivételével nők voltak, ennélfogva a valós történéseket és az emlékezeti munkát befolyásolhatta az idealizált apa-lány viszony, valamint a gyermekkori mágikus gondolkodás is. A nagyszülőkkel kapcsolatos emlékek nosztalgikus felhangja talán az érintettek életkorával és az eltelt 10-15 évben a nagyszülők korosodásával, esetleg leépülésével bekövetkezett változásokkal magyarázható.

Úgy vélem, e munka tanulságai az emlékezők számára is nyilvánvalóak. A játékba valóságosan és képzeletben beemelt személyek számának gyarapodása, az egyre táguló terek, az érzelmek finom differenciálódása érzékletesen mutatja be a hajdani gyermeknek a világhoz való közeledését, továbbá azt, hogy ezt az utat ő maga miként járta be a játék egyéni eszközeivel.

Irodalom

Atkinson, R. – Atkinson, R. C. – Smith, E. E. – Bem, D.J.: Pszichológia. Osiris–Századvég, Budapest, 1994. A gyermekkori amnézia 236–237., Kötődés az apához 369. o.

Hermann Alice: Emberré nevelés. Tankönyvkiadó, Budapest, 1982. Az ösztönök megnevelése. 83–185. o.

Kónya Anikó: Az elbeszélés és az önéletrajzi emlékezet. In: Kónya Anikó (vál.): Az elbeszélés és az önéletrajzi visszaemlékezés. ELTE Általános Pszichológiai Kognitív Programok, 1994.

László János: Társas tudás, elbeszélés, identitás. A társas tudás modern szociálpszichológiai elméletei. Scientia Humana – Kairosz Kiadó, 1999.

Mead, George H.: A pszichikum, az Én és a társadalom. Gondolat, Budapest, 1973. 191–209. o.

Pataki Ferenc: Az önéletírás dramaturgiája. Az élettörténeti forgatókönyvek. Előzetes áttekintés. *Pszichológia*, 1997/4. 339–389. o.

Piaget, Jean: Szimbólumképzés gyermekkorban. Gondolat, Budapest, 1978.

Wallon, Henry: Válogatott tanulmányok. Gondolat Kiadó, Budapest, 1971. A szinkretikus gondolkodás. 151–155. o.

Winnicott, Donald W.: Kisgyermek, család, külvilág. Animula Kiadó, 2000.

A SZEMÉLYES BÁNÁSMÓD FONTOSSÁGA EGY ÓVODAI VIZSGÁLAT TÜKRÉBEN

KÖRMÖCI KATALIN

„Keresem a gyermek titkát, és kérdezem,
Hogyan segíthetnék abban,
hogy önmaga lehessen.” (1.)

Az óvodás gyermeknek saját tempójú fejlődéséhez, sajátos fejlődésének elősegítéséhez, valamint saját élményű tanulásához szüksége van arra, hogy testi-lelki szükségletei kielégítést nyerjenek. Ezért olyan óvó-védő-személyiségfejlődést elősegítő óvodai neveléshez van joga, amely ezt a fejlődését elő tudja segíteni.

A fentieket sugallja a 137/1996. (VIII. 28.) Korm. Rendelet is, amely az „Óvodai nevelés országos alapprogramjá”-nak kiadásáról intézkedik, és az alábbiakat fogalmazza meg: „Az óvodai nevelés ***célja*** az, hogy az óvodások sokoldalú, harmonikus fejlődését, a gyermeki személyiség kibontakozását elősegítse, az életkori és egyéni sajátosságok és az eltérő fejlődési ütem figyelembevételével…” Továbbá hangsúlyozza, hogy: „…A gyermek érdeke mindenek felett áll.” Valamint kimondja, hogy: „Az óvodai nevelés lehetővé teszi és segíti a gyermek személyiségfejlődését, a gyermek egyéni képességeinek kibontakoztatását.”

„A nevelés egyet jelent azzal,
hogy segítsünk a gyermeknek
valóra váltani lehetőségeit.” (2.)

A fentiekből következnek az ***óvodai nevelés általános feladatai.***

Az alapprogram az óvodai nevelés feladataként az óvodáskorú gyermek testi és lelki szükségleteinek kielégítését jelöli meg és kijelenti, hogy:

„A gyermeknek joga van szükségletei kielégítéséhez.”

A fentiek vizsgálódásra késztettek. Többévi tájékozódás után egy kutatási terv körvonalai rajzolódtak ki, amelynek ***célja többrétű, és*** a következőkben foglalható össze:

Hogyan érvényesülnek a gyermekek érdekei az óvodai élet mindennapjaiban?

valamint,

A gyermekek szükségletei kielégítést nyernek-e az óvodai nevelőmunka jelenlegi gyakorlatában?

A kérdés három oldalról vetődik fel:

- *egyrészt* az Óvodai nevelés országos alapprogramja kitűzött feladatainak megvalósításában,— amelyet a 137/1966. (VIII. 28) Korm. Rendelet fogalmazott meg,
- *másrészt* a gyermeki jogok érvényesítése vonatkozásában,
- *harmadrészt* az óvodapedagógus kötelességeinek teljesítése szempontjából, amely a pedagógus számára a gyermeki jogok érvényesítése, és az alapprogram feladatainak megvalósítása következtében válik kötelességévé.

A vizsgálat tehát a gyermeki szükségletek kielégítésével való foglalkozás során egyazon terület három vonatkozását hivatott elemezni.

A kérdések megválaszolásához a jelen óvoda gyakorlatából szerzett adatokra volt szükségem. *Az adatok gyűjtéséhez az alábbi módszereket választottam:*

- *Kérdőíves vizsgálatot*: a helyi program neve, a csoportszervezés módja, a napirend kötöttsége, a dajka munkája, a tapasztalatszerzés módjai, a tartalom megjelenítésének módjai, szervezése az egyes tevékenységi formákban.
- *Interjúk* óvodavezetőkkel: a bevezetett, a helyi nevelési programokban rögzített, szervezési módokról.
- *Megfigyelések* óvodákban a délelőtti napirendi feladatok szervezése és lebonyolításának módszerei tekintetében, ezekről jegyzőkönyv készítése.

Az adatszerzés területének az alábbiakat választottam:

- Vezető óvodapedagógusok részéről:
  - — a vezető óvodapedagógus képzésben résztvevők,
  - — az óvodai gyakorlati képzésben résztvevő óvodavezetők széles köre (csoportos és egyéni gyakorlatokat vezetők),
  - — azok az óvodavezetők, akikkel az előadásaim, szakértői munkáim során kapcsolatba kerültem.
- Gyakorló óvodapedagógusok a fenti kiválasztás alapján;
- Óvodák a látogatásaim alapján;
- Irányított beszélgetések óvodapedagógusokkal és főiskolai hallgatókkal.

A kapott vizsgálati eredmények alapján szeretnék következtetni az óvóképzés hiányaira, pozitívumaira, valamint a képzés további teendőire, korszerűsítési lehetőségeire is.

A kérdőíves vizsgálat kérdése közül az egyik a következő: **„Milyen nevelési problémák okoznak gondot nevelőmunkája során?"**

A kérdéssel az volt a **célom,** hogy tájékozódjak az alábbi területekről:

- Milyen tünetek kezelése okoz gondot, nehézséget a gyakorló óvodapedagógusoknak?
- Milyen viselkedéskategóriákba rendezhetők ezek a tünetek, és milyen megoszlásban jelentkeznek?
- Milyen mögöttes ok, okok fedezhetők fel a nevelési problémák tünetei mögött, amelyekre a válaszok alapján következtetni lehet?
- Hogyan lehet ezeket az óvodai gyakorlatban mutatkozó nevelési problémákat az óvóképzésben úgy felhasználni, hogy azok a képzésből kilépő hallgató szakmai gyakorlati munkáját segítsék.

A kapott **válaszok adatai** a következőképpen alakultak:

	Tünetcsoportok
	A gyermek környezetére vonatkozó, kifelé irányuló, felhívó jellegű jeleit jelöli meg nevelési problémának **442 fő**
	A gyermek befelé forduló, nem szembetűnő jeleit nevezi meg **37 fő**
	Nincs problémája **40 főnek**
	Nem válaszolt **38 fő**
Összesen	**557 fő**

*Feltűnő***,** hogy a legnagyobb számban olyan gyermeki viselkedésmegnyilvánulásokat, tüneteket jelöltek meg nevelési problémaként, amelyek során a gyermeki feszültségek **indulatokat táplálnak**. Ezeket az indulatokat az óvodás gyermekek még nem képesek kezelni. Az óvodapedagógust viszont éppen azok a tünetek zavarják, amelyek a gyermeki viselkedés jól látható jeleiként a környezetben is **szembetűnők (442 fő,** a válaszadók **80%-a).** Ezek a nem kívánt viselkedésformák a többi gyermekre is hatással

lehetnek, ezért az óvodapedagógustól azonnali reakciót követelnek, beavatkozását sürgetik. A gyors reakció pedig mérlegelés, higgadt döntés meghozatalát igényelné, amelyet nagy tapasztalat eredményeként lehet elsajátítani. Tudvalévő, hogy a gyors reakció esetén nagyobb az esély a megszokott pedagógiai módszerek alkalmazására.

Ugyanakkor, a válaszadók mindössze **7%-a** nevezi meg zavaró nevelési problémaként azokat a tüneteket, amelyek nem a gyermek környezetére irányulnak, nem zavaróak a környezet számára. Ezekben az ellenállás jelei nem érzékelhetőek, ezeket az indulatokat a gyermek befelé, önmaga felé irányítja. Ezek a nevelési problémák az óvodapedagógus számára gyakorta — mint ahogyan a számok is erről beszélnek — rejtve maradnak, vagy csak akkor lépnek problémaként elő, ha az az ilyen gyermekkel való foglalkozást nehézkessé teszi.

Részletezésüket az alábbi táblázat mutatja:

A gyermek indulatai kifelé, a környezetére irányulnak (társakra, tárgyakra, óvónőre), ellenállás, szembehelyezkedés tünetei jól érzékelhetők (80%)		**A gyermek indulatai befelé** irányulnak, elfojtja, ellenállás jelei nem érzékelhetők (7%)
Agresszivitás	**Bohóckodás**	**Túlérzékenység**
Csúnya beszéd	**Deviancia**	**Szorongás**
Hangoskodás	**Rombolás**	**Magányosság**
Durvaság	**Verekedés**	**Szeretetlenség**
Szemtelenség	**Intolerancia**	**Onanizálás**
Dacosság	**Irigység**	**Zárkózottság**
Szófogadatlanság	**Árulkodás**	**Kallódó problémamentes**
Öntörvényűség	**Fegyelmezetlenség**	**Félszegség**
Akaratosság	**Alkalmazkodás hiánya**	**Önbizalom-hiányos**

A válaszok között ugyanakkor markánsan megmutatkozott az óvodapedagógusok azon törekvése is, hogy a felsorolt tünetek mellé olyanokat is megjelöljenek, amelyekkel igyekeznek elhárítani maguktól a nevelési problémákat. Ezzel mintegy fel kívánták oldani a saját feszültségeiket a kezelés nehézsége alól, át akarták hárítani azokat genetikai, szülői nevelési — vagyis a gyermek előéletéből hozott — problémákra.

Okok, amelyekre következtetni lehet a válaszok alapján
Szülőre, helytelen nevelésére hárítja **271 fő**
A gyermek speciális szükségletét nevezi meg **125 fő**
Bánásmód alkalmazásának helytelen voltára utal **161 fő**
Nincs indok **10 fő**
Összesen: 557 fő

Az okokra való következtetés *részletezése* a válaszok alapján:

Szülők hibájára vezeti vissza: **42% (271 fő)**	**Speciális szükségletet jelöl meg:** **23% (125 fő)**	**Saját óvónői bánásmódjának problémáira vezethető vissza:** **28% (161 fő)**
Ráhagyó nevelés	**Hiperaktivitás**	***Egyéni bánásmód sikertelen alkalmazása***
Más értékű nevelés	**Fogyatékosság**	***Iskolakészültség biztosításának nehézsége***
Agyonkényeztetés	**Tanulási nehézségek**	***Konfliktushelyzetek megoldásának nehézsége***
Következetlen nevelés	**Fejlődési rendellenességek**	***Visszamaradt nagycsoportosokkal való foglalkozás problémája***
Szokások hiánya	**A nem beszélő gyermek**	***Differenciált bánásmód alkalmazásának nehézsége***
Szülők iskolázatlansága	**Beszédhibák**	***Nagy létszám, helyhiány***

Ingerszegény otthoni környezet	**Autizmus**	***Kötöttség–kötetlenség bizonytalan megválasztása***
Betegen hozzák az óvodába	**Mozgássérültek**	***Sok várakozási idő miatti feszültségek***
Elhanyagolás	**Szellemi visszamaradottság**	***Fegyelmezési nehézségek***
Ismerethiányosság	**Figyelemhiányosság**	***Éhes, fáradt gyermekekkel való bánásmód nehézsége***
TV hatása	**Felzárkóztatás nehézsége**	***Figyelemmegosztás nehézsége***
Helytelen nevelés		***Óvónőhiány miatti leterheltség***
Rohanó életmód		***Óvónői párok közötti feszültség***
Túlzott szigor		***Kevés eszköz miatt a gyerekek közötti feszültségek***
		Másság elfogadásának nehézsége
		Otthoni játékok kitiltása
		Az új játék-szemlélettel való nehézkes azonosulás
		Beszoktatás nehézsége
		Vegyes csoportban való munka nehézsége
		Komplexitásra törekvésből adódó módszertani problémák
		Rövid játékidőből adódó feszültségek a gyermekek között

Az első két oszlop problémái természetesen valós problémák.

A gyermekek különböző és sokszor zilált, vagy nevelési hibákkal nehezített előélete valóban nehézkessé teheti a velük való bánásmódot, a sajátos, megfelelő, **személyes bánásmód** megtalálását, megválasztását. (Lásd a 2. oszlop)

De ha az óvodai nevelés valóban a családi nevelés kiegészítőjeként funkcionál, akkor arra hivatott, hogy annak hiányait pótolja, annak hibáit korrigálja. Ez a kiegészítő szerep viszont úgy értendő, hogy minden egyes gyermek számára **személyre szólóan**, minden egyes gyermek **sajátos személyisége, igényei és aktuális fejlettségi szintje** vonatkozásában kell, hogy érvényesüljön.

A gyermekek számára az óvodai élet amúgy is új helyzeteket jelent. Ezért az ezekhez való alkalmazkodásban nem képesek felhasználni előzetes, esetleg jól bevált tapasztalataikat, mert még nincsenek ilyenek. Mindegyikük más és más viselkedésrepertoárral reagál az egyes helyzetekre. Ezek a viselkedésformák sajátos személyiségükből adódó megnyilvánulások, hiszen ők **nem óvodára szocializáltan** érkeznek, bár **szociálisan érettek** az óvodára.

Ahhoz, hogy a gyermekek ebben az **első szociális közegben**, az óvodában, kulturált és szocializált módon tudják megválasztani a megfelelő viselkedésformát egy adott helyzetben, ahhoz az óvodapedagógusnak kell megtalálnia azt a bánásmódot, amely az egyes gyermekekhez vezet. Ha megtalálta az egyes gyermekekhez vezető bánásmódot, akkor erősíthető meg a helyes viselkedés, vagy akkor kérhető a kívánt viselkedés, és ennek mentén építhető le a helytelen viselkedés-megnyilvánulás is.

A 2. oszlop tanulságaként levonható az a következtetés, miszerint: az óvodapedagógus **személyes bánásmódja segítségével kezelhetők** a megnevezett **nevelési problémák**.

A válaszok nagy százalékban — **28%-ban** — olyan nevelési problémákat is tartalmaznak, amelyek mögött egyértelműen az azokat kiváltó **okok** lapulnak. Az okokat úgy fogalmazták meg az óvodapedagógusok, hogy azok, mint hátráltató tényezők nem teszik lehetővé a nyugodt óvodai nevelést (a táblázat 3. oszlopa).

Ezek mögé nézve utalni lehet az óvodapedagógus bánásmódjában rejlő hibára, vagyis annak hiányosságaira. A válaszokat igyekszem kategóriákba rendezni, és annak mentén kimutatni a nevelői problémákat. Így:

- **Objektív tényezőket**, az objektív feltételek hiányát jelölik meg kiváltó okként a nevelési problémák jelentkezésének. Például: *a nagy létszám, a helyhiány, a kevés eszköz.*

A megoldás az óvodavezetés és a felső vezetés egyetértésében keresendő.

- Kiváltó okként a feszültségeket hordozó **szervezést** jelölik meg. Például**:** *kötöttség, kötetlenség megválasztásának bizonytalansága, sok várakozási idő, vegyes csoport, otthoni játékok bevitele, éhes, fáradt gyermek, sok várakozási idő, rövid játékidő.* Ezek a válaszok bizony a pedagógus szakmai-módszertani kulturáltságára, a kötöttségekhez ragaszkodó szervezésre vezethetők vissza. Hiszen az egyszerre, egy időben, mindenki számára kötelező napirendi tevékenység éppen az, amely a gyermeki igényekhez, szükségletekhez nem igazodik. Így lehetséges, hogy a hosszú várakozási idő eleve előidézője helytelen viselkedésforma kialakulásának; vagy az éhes, fáradt gyerek, aki érdektelenné válik a szervezett tapasztalatszerzés iránt, és szintén zavaró viselkedés produkálására készteti önmagát. A megoldást a rugalmas napirend jelentené, amely lehetőséget teremthet minden gyermek számára az igényeiknek megfelelő életritmus megélésére. Ez pedig a korszerűbb pedagógiai hatásrendszer alkalmazását feltételezi.
- Kiváltó okként *a komplexitást (a tevékenységek tartalmainak komplex megjelenítése), az új játékszemléletet, a figyelemmegosztást, a visszamaradt nagycsoportosokat, a konfliktushelyzetek megoldását és a fegyelmezést jelölték meg*. A válaszok mögött szembetűnő az az ellenállás, amely a *korszerű módszerek* bevezetése és alkalmazásuk bizonytalansága iránt mutatkozik meg. Tényként állapítható meg ezen válaszok esetében az óvodapedagógusok módszertani kultúrájának színvonalbeli problémája.
- A következő kategóriába a **differenciált bánásmód hiányosságaiból** adódó válaszokat rendeztem. Ezek: *egyéni bánásmód alkalmazásának hiánya, az iskolakészültségből adódó különbözőségek, a másság elfogadása, a beszoktatás nehézsége, a vegyes csoportban való nevelőmunka, a visszamaradt nagycsoportosok, a differenciálás nehézsége.*

  Ezek a válaszok az óvodapedagógus **pedagógiai érzékenységének hiányát** tükrözik a gyermekek különbözősége iránt. Ezekhez a gyermeki különbözőségekhez személyre szabott, személyhez igazodó bánásmód tartozik. Ha ez elmarad, a gyer-

mek ismételten nem megfelelő viselkedésformák produkálására kényszerül, melynek kezelése szintén a pedagógus feladatává válik, ami felveti a módszertani kulturáltság kérdését.

Összegezve fontos megfogalmazni, hogy a válaszadók egyfelől módszertani kulturáltság, másfelől szakmai felkészültség, a korszerű, gyermekekhez igazodó bánásmód helyett nagy valószínűséggel előnyben részesítik a kötöttségekhez ragaszkodó, ezáltal feszültségeket szító hatásrendszert.

Ezért a feszültségek inkább újratermelődnek a gyermekekben, nem pedig megnyugtatóan oldódnak meg, vagy nyugodnak le. Amennyiben az óvodapedagógus előrelátó, szakmai tudásával következtetni tud arra is, hogy mely hatások nem kedveznek a csoportba járó egyes gyermekeknek, ezeket elkerülheti, megelőzheti. Amennyiben pedig mégis kialakulnak gyermeki feszültségek, akkor ezeket ott kezeli, ahol kialakultak, mégpedig a gyermek számára megnyugtatóan, igényeinek és szükségleteinek megfelelően.

Ahol a gyermekek szerető, elfogadó légkörben és elegendő szabadsággal élnek, nem felesleges kötöttségekkel, ott a gyermekek is nyugodtabbak, esetleges hozott feszültségeik hamarosan feloldódnak, és a pedagógus is kevésbé van kitéve az ebből fakadó nevelési problémáknak.

Nagyon idevalónak és megfontolandónak érzem Carl Rogers szavait:

„Minden organizmus mozgással rendelkezik saját inherens (benne rejlő) lehetőségeinek konstruktív beteljesítése terén." (3.)

„A fejlődést elősegítően tápláló pszichológiai klímában, amely felkínálta a választás szabad lehetőségét, soha nem találkoztam egyetlen emberrel sem, aki a kegyetlen vagy destruktív utat választaná." (4.)

A fenti gondolatok tükrében úgy érzem, hogy a **differenciált bánásmódra, annak pedagógiájára** több figyelmet kell szentelni az óvodáskorúakkal való foglalkozás tekintetében is. A kérdésre adott válaszok alapján úgy tűnik, hogy az óvodai gyakorlat

- még nincs kellően átitatva a differenciált bánásmód szakmai technikáival,
- kötöttséget, egyöntetűséget, merevséget preferál a jelen óvodai szemlélet,
- fegyelmező, tiltó, elváró, követelő, utasító módszeres eljárásokat részesít előnyben, ami még inkább feszültségeket idéz elő, kedvez a dacnak, az agressziónak, ellenállást szül.

Az óvóképzésben 1997-ben történt a differenciáló pedagógiai szemeszter bevezetése a III. évfolyamon, az 5. félévben, szemináriumi keretben.

A vizsgálat kapcsán az alábbi kérdések vetődnek fel a szemeszter oktatása és eredményei vonatkozásában:

Hallgatóink kikerülve a gyakorlati területre, elég átütő erővel rendelkeznek–e?

Szakmai mintaként tudnak-e szolgálni a differenciált bánásmód alkalmazásával?

Elég szakmai tudással rendelkeznek-e ahhoz, hogy a területen a kevés módszertani-szakmai kultúrával rendelkezők és a hangadók között ne egyszerűsödjenek le az „egyöntetű bánásmód" technikáira?

A kérdőív alapján **a válasz nem kedvező.** Nem lehetünk elégedettek. Igaz, hogy a válaszadók köre korántsem teljes, és az is igaz, hogy a differenciáló pedagógiai képzésben résztvevők száma még csekély a gyakorló óvodapedagógusok között, hiszen mindössze négy évfolyam hallgatói létszáma ez, akiket a területre kiengedtünk, és közöttük a pályaelhagyókkal is kell számolnunk. Mégsem várhatunk, sürgős teendőink vannak, hiszen addig is sok óvodás gyermek szenvedhet a neki megfelelő bánásmód hiányától.

„Az óvoda már valóságos, véres élet.
Ami sebet ott kap valaki, gyakran holtáig sem heveri ki.
S ha jó magot ültetünk bele,
Egész életében virágzik." (5.)

Végül kötelességem, hogy ne csak kritikát fogalmazzak meg, hanem teendőket és feladatokat is. Az **óvóképzésben fontos teendőinket** kérdések formájában fogalmazom meg:

- Kellő hangsúly, elkötelezettség, felelősségtudat és gyermekközpontúság mutatkozik-e a **pedagógiai és a pszichológiai** oktatás keretében?
- Hallgatóink alkalmazzák-e **gyakorlati képzésük** során a differenciált bánásmód technikáit?

  A gyakorlatot vezető óvodapedagógusok mintaként szolgálnak-e, ösztönzik-e a hallgatót annak alkalmazására? Vajon minden gyakorlatvezető óvodapedagógusban megvan az igény, vagy szintén „egyöntetű bánásmódra" törekszenek, s

így már a képzés keretein belül sem gyakorlódnak be az alapvető technikák?

- **A képzés egyéb területein**:
  - — A módszertanok keretében a tanszékek oktatóinak nézetei egységesek-e?
  - — A tanszékek között egyetértés van-e?
  - — A hangsúly a tananyag megtanításán vagy az egyes képességek fejlesztésén van? A gyerek fejlődésének elősegítése van középpontban, vagy „a tananyag megtanításának technikája”?
  - — A „mit-hogyan-miért-mivel” kérdésekre adott válaszban melyiknek a fontossága szabja meg a többire adott válaszok sokaságát?
- Az **összefüggő szakmai gyakorlat** gyakorlóhelyei valóban olyan terepek, amelyek alkalmasak a szakmai elmélet és a szakmai gyakorlat kipróbálására? Ez érinti a nappali és az esti képzés összes gyakorlóhelyét is.

Ezekre a kérdésekre adott válaszok a képzés minden területének felülvizsgálását is jelentik.

Nem megoldani kívánom az óvóképzés korszerűbbé tételével a jelen óvodai élet korszerűsítését. Nehéz is lenne. De a szakmai kihívásra reagálnia kell az óvóképzésnek is.

Irodalom

1. Dr. Ranschburg Jenő: Pszichológiai rendellenességek gyermekkorban. Nemzeti Tankönyvkiadó Budapest, 1998. 211. o. (Janese Korczak 1978.)
2. Erich Fromm: A szeretet művészete. Háttér Kiadó gondozásában, 1993. 72. o.
3. Carl Rogers: Question I would…1974.
4. Szenes Andrea: Igen. Élmények és töprengések Carl Rogers személyközpontú pszichológiájáról. 100. o. (Carl Roger 1985.)
5. Perlai Rezsőné: Tanulásról óvodapedagógusoknak. Comenius Bt. Pécs, 2000. 65. o. (Kodály Zoltán 1958.)

NEMI SZEREPEK A MUZSIKUS CIGÁNY CSALÁDOKBAN

BÉKÉSI ÁGNES

Nem csak a családon belüli munkamegosztás, hanem a **házastársi kapcsolatok jellegének, stílusának tekintetében is megőrződtek a premodern minták a muzsikus családokban**. A legplasztikusabban egy kétdiplomás, fiatal romungro nő jellemezte ezt a stílust, aki gádzsó férjet választott magának:

"— Mostanában, ahogy idősebb leszek, egyre jobban hiányzik az otthoni légkör. Apám is, nagyapám is muzsikus volt, prímások mind a ketten. Úgy szerették a feleségeiket, hogy azt el nem lehet mondani. Ha veszekedtek is, utána fél órával már simogatták egymást, mint egy szerelmespár. Egy gádzsó férfi fél elárulni az érzéseit, fél, hogy kiadja magát, akkor az asszony visszaél vele. A cigány férfi nem fél, nagyon tud szeretni. Mindenét odaadja, mindent kiad, nem érdeklik a következmények. Apám sokszor térdenálva kért bocsánatot anyámtól, ha megbántotta. Sírt. Úgy kérte feleségül, hogy nem tudta még, milyen lesz a fogadtatás. Mindent anyám lábai elé tett, és várta a választ. Ezt anyámtól tudom. A cigány férfiak mindent megtesznek, hogy elnyerjék azt, akit szeretnek. Mindent föltesznek egy lapra, és ha nem sikerül, akkor tudják, hogy ez nem rajtuk múlott. Emlékszem, gyerekkoromban sokszor láttam, ahogy dédelgetik egymást, apám majd elolvadt, úgy ölelgette anyámat. Még idős korukban is, mint a fiatal szerelmesek. Én ezt természetesnek tartottam. Nálunk ez nincs. A férjem fél kimutatni az érzéseit. Távolságtartó. Visszafogott velem. És ez nagyon rossz. Sokszor irigykedem a nővéremre. Mi heten vagyunk testvérek, a nővéremnek romungro férje van. Hát az úgy tud hízelegni a testvéremnek, annyira tudja szeretni, lesi a pillantását. Ilyenkor nagyon rosszul érzem magam. Négyen vagyunk lányok és három fiú. Rajtam kívül mindegyiküknek romungro a házastársa. Most tudom, milyen jó nekik. A vegyes házasságok nem sikerülnek. Majdnem mindenki elválik, vagy nagyon rosszul él. Nem jó ez.

— A testvéreid mivel foglalkoznak?

— A lányok kisegítők hivatalban, rendelőben, a fiúk építkezéseken dolgoznak.

— Ők mit szólnak ahhoz, hogy te értelmiségi lettél?

— Büszkék rám. (boldogan nevet) *Nemrég jelent meg egy lapban a szakdolgozatom ... Mindenkinek mutogatják. Azt mondják, a volt általános iskolai tanárnőm sírt, amikor elolvasta ... Ha cigány emberhez mentem volna feleségül, nem tanulhattam volna. Azt a férfiak abban a világban nem engedik. Úgyhogy nekem mindenképpen le kellett mondanom valamiről. Vagy a szeretetről, vagy a tanulásról. Nem tudom, hogy jól választottam-e ... A lányomtól megkapom a szeretetet. Ő az egyetlen gyerekem. Most ő is a Bárczira jár. A férjem azt mondja, borzasztó, amit csinálunk. Állandóan nyaljuk-faljuk egymást ... Mindent megbeszél velem. A férjem szerint túlságosan magamhoz kötöm. Szerinte ez nem normális. Ő nem ehhez szokott ... Úgyhogy a lányommal azért olyan a kapcsolatom, amihez én otthon szoktam ...*

— Édesapád hol zenélt, amikor te gyerek voltál?

— Először a falunkban, aztán átment a bandával a szomszéd városba, az Aranyszarvas vendéglőbe. Ő volt a prímás, nagy tekintélye volt. A rokonságból szervezte a többi zenészt. Napközben otthon volt, este ötkor indultak dolgozni. Éjfél után ért haza. Emlékszem, a szekrény tele volt a fehér ingeivel. Több tucat volt neki, anyám állandóan azokat mosta, vasalta. Meg a cipőit. Azoknak ragyogni kellett. Szép ember volt apám fiatalkorában. Nagyon vonzó ember. Majd mutatok fényképeket. Nagyapám is csinos ember volt.

— Édesanyád is romungro családból származik?

— Igen, persze. Az ő apja, nagyapja is zenész volt. Mind prímások. Apám és anyai nagyapám egy bandában játszott. Ez gyakori. Hogy vej és após együtt zenél." (Interjú egy diplomás nővel, 30 éves)

Egy újságíróként dolgozó értelmiségi, fiatal nő nagyszülei életéről így számolt be:

"— Engem tanított apám zenére. Zongoráztam. Elég jól ment, aztán, amikor elkezdtem az egyetemen tanulni, abbahagytam. Az én apám ... prímás volt, mi Debrecen környékén laktunk egy kis faluban. Apám az Aranybikában játszott, oda jártak be naponta nagyapámmal, meg a bandával. Most már ott sincs csak egy hegedűs meg egy szintetizátor. Az én férjem nem cigány. Úgy voltam vele, hogy én tanulni akarok. Aztán most hiányzik valami. Én csak nagyapámékat láttam együtt élni mint férj-feleség, de az egészen más volt. Szenvedélyesen szerették egymást. A mostani eszemmel látom, hogy ez milyen nagy különbség ... Megvagyunk, de ahogy öregszem, úgy gondolkodom el rajta, hogy jól csináltam-e. Sokszor jutnak eszembe nagyapámék. Mikor mentek zenélni a faluban lakodalmakra, névnapokra, sokszor vittek magukkal. Aztán én kis idő múlva hazajöttem, és éjféltájt nagyanyám (mert közös

házban laktunk anyám szüleivel), elküldött nagyapámhoz a lakodalomba, hogy kérjem el tőle a pénzt, nehogy elveszítse. Merthogy azért ott ittak is jócskán. (nevet) *Itatták a zenészeket. Emlékszem, nagyapám szó nélkül ideadta az összes pénzt nekem, kis gyereknek. Volt köztünk egy kis cinkosság is, persze, mert somolyogva mondta, hogy adjál azért vissza ötven forintot. Előbb ideadta mind, aztán visszakért ötvenet cigarettára. Csak meg ne tudja nagyanyád, mondta ... Nem tudta meg ... Ilyen volt. Aztán sokszor jött is velem haza, néha meg ottmaradt a bandával hajnalig. De a pénzt az utolsó fillérig odaadta nagyanyámnak. Nagyon szerette őt. Csak kedves, hízelgő szava volt. Összevesztek persze sokszor, de az nem tartott tovább fél óránál. Kiabáltak, aztán meg csókolták egymást. A férjem, ha megharagszik valamiért, sokszor napokig nem szól hozzám. Ez borzasztó. Én olyankor kiszaladnék a világból!!! Ezért engem nem lehet semmivel kárpótolni ... Szóval mi itt jövünk-megyünk, írjuk a szakdolgozatokat, végezzük a munkánkat, és nem tudjuk, hogy mit vesztettünk. Vagy nagyon is jól tudjuk!!!!"* (Interjú egy újságírónővel, 37 éves)

Az elmúlt két évszázadban a városi zenészek esetében nem volt ritka a vegyes házasság, de ezek többnyire olyan esetek voltak, ahol a muzsikus nagypolgári, polgári feleséget választott, s ilyenkor a háztartásvezetés nem a feleségre, hanem az alkalmazottakra hárult. Ha viszont saját társadalmi rétegéből nősült, célszerű volt muzsikus családból választani feleséget, aki elfogadta a hagyományos kötelezettségeket.

"— Az édesanyja is muzsikus családból származott?

— Igen. Ő értette apámat. Tudta, hogy mit miért csinál. Nem is annyira a közös származás fontos, hanem hogy a feleség értse a férjét. Megértse, hogy ha elmegy külföldre, Bécsbe, és a legjobb szállodában fog lakni, és a legjobb ételeket fogja is enni, az neki nem szórakozás, hanem a legkeményebb munka. És ha megjön, akkor pihennie kell. Hogy délig alszik, mert egész éjjel zenélt. És akkor rögtön meleg ebéd kell, hogy tudjon gyakorolni. Hogy otthon csöndnek kell lenni. Hogy az elegáns ruhának, ingnek vasalva kell lenni. Hogy nem lehet apró-cseprő ügyekkel megterhelni, zavarni. Az az asszony, akinek az apja is ezt csinálta, mindezt természetesnek tartja. Ma már gyakoribbak a vegyes házasságok, de azért ez nagyon fontos. Ugyanakkor számíthat rá az asszony, hogy a férje részt vesz a gyereknevelésben. Nem hagyja csak rá a döntéseket." (Interjú egy menedzserrel, 40 éves férfi)

Egy 'etno'-zenekarban játszó romungro zenész felesége így számolt be a férjétől kapott segítségről:

"— Amikor megszülettek (a gyerekek), volt segítséged?

— Édesanyám járt egy ideig Pásztóról, de aztán senki. De a férjem sokat segített. Rendszeresen ő fürdetett, sokszor pelenkázott is. Nagyon szereti a gyerekeket. Sokat vártunk rájuk. Úgy volt, hogy nem lehet saját gyerekünk. A bátyja gyerekeit neveltük. Aztán, amikor megszülettek, nagyon boldogok voltunk. Mindene a két gyerek. Én egyedüli gyerek vagyok, a szüleim korán elváltak. De anyámék huszonegyen voltak testvérek, úgyhogy nagy családban nőttem fel. Rengeteg unokatestvérem van." (Interjú a "Sz. Gipsy Band" egyik zenészével, 47 éves férfi)

Közben megérkeznek a gyerekek az iskolából. ... Odabújnak a szüleikhez, meleg, simogató hangon beszélnek egymással. Ez a testvériesség ugyanakkor együtt jár a tisztelet kifejezésével. Eddigi tapasztalataim szerint a szülők iránti meghitt, baráti érzések és a tartózkodó tisztelet megléte ritkán jár együtt a gádzsó családokban. A zenész famíliákban viszont többnyire ez a jellemző nemcsak a szülő-gyerek relációkban, hanem a házastársi viszonyban is ... A gyerekek anyjuk mellé ülnek a kanapéra. Az anya a fia vállára hajtja a fejét, a kislány a mama lábához kuporodik. A papa csöndes, büszke boldogsággal nézi őket. A jelenetben nincs semmi mesterkélt, látszik, hogy így szokták meg ... A feleség egyébként tíz évvel látszik fiatalabbnak a koránál. Pedig férjével egyidősek. Visszatérő élményem a városi zenész családoknál, hogy az asszonyok nem pusztán fiatalosak, hanem fiatalok, ápoltak és jól öltözöttek. Ebben az esetben is kiderült, hogy a feleség soha nem dolgozott nyolcórás munkaidőben. Otthon volt a háztartásban, vagy legfeljebb négyórás munkát vállalt. Ő gyerekeit óvodába járatta a gyerektársaság miatt, de ebédelni onnan is többnyire hazajártak. A saját maga által beütemezhető otthoni munka sokkal kevésbé viselte meg őt, mintha egész napos munkaidő után kellett volna ellátni a háztartást. Jelenleg négy órában takarít a szomszéd utcában, egy hivatalban, amióta a gyerekek iskolások. A jól ápoltság valószínűleg annak is következménye, hogy a zenész feleségek rendszeresen megjelennek ott, ahol férjük fellép. Az esti alkalmakra pedig szépen fel kell öltözni. A nők nem pusztán háztartásbeliek, hanem férjeik esti társasági partnerei is.

Egy másik interjú során az ötvenedik évében járó, ősz hajú, idősödő külsejű interjúalanyomnak udvariasan megjegyeztem, hogy milyen fiatal felesége van. Ő büszkén megköszönte, majd később kiderült, hogy harmincévesnek látszó felesége vele egykorú, három gyereket nevel otthon.

A vidéki zenészfeleségek ezzel szemben mindig is kénytelenek voltak nehéz fizikai munkát, napszámot vállalni, mert faluhelyen a zenélés idénymunka, a férj ebből igen ritkán tudta eltartani a családot, hacsak nem volt éttermi szerződése.

Egy Nógrád megyei kis faluban, látogatásom idején a család összes nőtagja éppen málnaszedésből érkezett. Kérdeztem a férjet, ő is volt-e, mire azt válaszolta tréfásan, hogy neki "nem ér össze a keze" a málnaszedéshez, magyarán, az nem férfinak való munka. Azt ráhagyja az asszonyokra, ő inkább az építőiparban dolgozik, hogy több pénzt keressen. Ebben a faluban ma már csak alkalmanként hívják a házakhoz a zenészeket. A háztartás vezetésén és a gyereknevelésen kívül az idősek gondozása is kizárólag az asszonyok feladata. Ezt igen komolyan veszik. Sem a betegeket, sem az öregeket nem hagyják magukra. Természetes, hogy nemcsak a testi szükségletek ellátása a fontos, hanem az is, hogy az öregek, betegek ne érezzék magukat egyedül. Gyakran úgy oldják meg ezt a problémát, hogy beosztják egymás közt a kiterjedt család asszonyai a felügyeleti időt.

Legendák keringenek arról, hogy a kórházakban a cigány betegekhez csapatostól érkeznek a látogatók, támaszt nyújtanak a hozzátartozónak az idegen környezetben. Ez a zenész családok esetében is így van. Egy Nógrád megyei kisvárosban interjúalanyom felesége édesanyja kórházi kezeléséről mesélt:

"Most halt meg anyám két éve. Tüdőrákban. Rengeteget dohányzott. Symphoniát. De még a kórházban is szívta, csak valami gyöngébbet. Hiába kérték az orvosok, nem hagyta abba. Itt feküdt G.-ben, egy szanatóriumban fél évig. Mi tudtuk, hogy halálos beteg, de ő meg akart gyógyulni. Ezért tűrte a gyógykezelést. Haza akartuk hozni, de az orvosok azt mondták, hogy ez a betegség nagy vérzésekkel jár, nehogy itthon a gyerekek megijedjenek. Úgyhogy én kértem a beutalásomat a szanatóriumba. Ott aludtam anyámmal egy szobában fél évig. Amikor nagyon nem bírtam már, váltottuk egymást a ... húgommal. Szerencsére G. itt van közel. Hazaszaladtam megfőzni, aztán mentem vissza. Azt mondták az orvosok, hogy ilyet még nem láttak. Hogy így szeretni egy anyát ... (könnyes a szeme)*. Nem hagytuk magára. Volt úgy, hogy negyven látogatója volt egyszerre. (mosolyog) De a nővérek rendesek voltak, nem szóltak érte. Tudták, hogy jólesik neki a szeretet. Én csak azért imádkoztam, hogy ne akkor haljon meg, amikor ott vagyok. Sokszor, ha roszszul volt, elszaladtam, mentem* (a húgomért)*, hogy váltson föl. Aztán meg rossz volt a lelkiismeretem, és visszamentem. Sokszor egész napokat ketten*

voltunk mellette, úgy szenvedett. Fogni kellett a kezét. Aztán mégis úgy lett, hogy akkor halálozott, amikor én voltam ott. Megérkeztem, és láttam, hogy rosszul van, de nem gondoltam, hogy halálozik. Az orvosok korábban adtak neki morfiumot, fájdalomcsillapítót. Akkor nagyon megijedtem, mert attól félrebeszélt. Azt hittem, megint a morfiumtól beszél össze-vissza. Aztán egyszer csak észrevettem, hogy nem mozdul ... Talán ... azért adtak neki az orvosok több morfiumot ... hogy nehogy elöntse a vér ... mert mondták, *hogy az ilyen betegek úgy szoktak meghalni ... hogy megfulladnak a vértől ... de neki ilyen nem volt ...*

— Hány éves volt?

— Ötvenkettő. Nem volt öreg ... Nagyon szerette őt mindenki ... Képzeld el, a temetésén volt vagy ötezer ember. Rengeteg zenész. Ahogy betették a sírba, még vagy négy óra hosszat szóltak a hegedűk. Nem lehetett befejezni a temetést, mert mindenki akart egy kicsit zenélni a sírjánál. Akkor tudtam meg, hogy ki volt az anyám ... Az Annus néni!! Mindenki így hívta. Híres volt a városban a süteményeiről. Nagy, testes, kövér asszony volt, látod a fényképen is. Naponta sütött egy szakajtó süteményt, azt árulta. Meg aki jött hozzánk, kínálta. Nálunk mindig annyi étel volt, hogy aki jött, jóllakott. Anyám nagyon szeretett enni, de még jobban másokat etetni. Mosolyogva nézte, hogy falják a süteményeit. Na, meg ruhákat is árult. Cipőket, dzsekiket. A rendszerváltás után nyílt itt a városban egy menekülttábor. Egyszer, téli időben, anyám árulta a cipőket a piacon, meglátott egy nagy darab néger férfit szandálban. Folyt ki a szandáljából a hólé. Anyám kétségbeesve jött haza, mondja Gábornak, hogy kit látott. Azt mondja, 'Gáborkám, összeszedek egypár téli cipőt, valamelyik csak jó lesz neki.' Ki kellett menni vele a menekülttáborba, megkeresni a néger férfit és odaadni neki a cipőt. Akkor nyugodott meg csak a lelke ... De máskor is volt, hogy a piacon meglátott egy gyereket kabát nélkül, télen, odahívta és ráadott egy dzsekit. Volt pár ilyen kuncsaftja. Állami gondozott gyerekek, csóró cigány gyerekek, ilyenek. Ezek aztán jártak hozzá hálálkodni. Ott sírtak a temetésén." (Interjú egy kisebbségi önkormányzati vezető feleségével, 36 éves Balogvár, Nógrád megye)

A zenész családokban nagyon **ritka, hogy valaki magára marad, egyedül él**. Ez inkább csak válások ill. elköltözések során fordulhat elő, de a magára maradott személy ilyenkor önként vállalja helyzetét. Aki ebben a körben társaságra, támogatásra vágyik, az megtalálja. Az asszonyok egyik fő szerepe, hogy számon tartsák, kinek mire van szüksége a kiterjedt családban. Az egyedüllét nem természetes állapot. A nukleáris család keretei egyáltalán

nem hangsúlyosak, ha valaki szükséget szenved, az első reakciója az asszonyoknak, hogy 'akkor költözz hozzánk!' S ebben a kérdésben mindig az asszonyok döntenek. Gyakori ma is, hogy a vidéki, tanulni akaró gyerekeket a városi rokon családok befogadják kosztra-kvártélyra, esetleg zenei tanításra. Szintén az asszonyok feladata ezeket az akár több évig ott tartózkodó vendégeket ellátni. Nem is tekintik vendégnek az ott lakót, hiszen a család tagja, nem jelent feszélyezettséget a jelenléte.

"— Apám régiségkerekedő. Járja a környéket, és régi holmikat, hangszereket vesz meg elad. Igy került hozzá ez a brácsa, és gondolta, jó lesz az unokának. (Gyerekei közül egyiknek sem volt kedve zenét tanulni. — B. Á.) Akkor Gáborka hét-nyolcéves lehetett. Elkezdett rajta pengetni, és nagyon megtetszett neki ... Úgy döntöttünk, hogy beíratjuk a zeneiskolába. De ott nem voltak nagyon jó tanárai, nem is volt brácsa tanszak ... Ezért aztán jelentkezett a Rajkóba, Pestre. De nem nagyon szerette a kollégiumot... Úgyhogy, amikor kivettük a Rajkóból, ... akkor került a H-ékhoz. Rokonok, befogadták, ott laknak a Horváth Mihály téren. Nem tudom, hallottad-e a H. nevet, híres zenészek ... Na, és ő fölajánlotta, hogy fogja a Gáborkát tanítani hegedülni. Ez isteni nagy szerencse, hogy egy ilyen jó brácsás elvállalja a gyereket. Ráadásul neki jó barátja a Kállai-Kis Ernő. Ő a Margitszigeti Nagyszállóban zenél. És meghívta a Gáborkát a zenekarába. Ugye, egy ilyen fiatal gyerek, nagyszerűen hegedül, ez a külföldieknek is tetszik, jól jár vele a zenekar. A Gáborkának meg kiváló iskola a Kállai-Kis Ernő zenekara." (Interjú egy kisebbségi-önkormányzati vezető feleségével, 36 éves, Balogvár, Nógrád megye)

Az a régi szokás, hogy a zenekarok családi körön belül szerveződnek, szintén az asszonyok pozícióját erősíti. A fiatal zenész gyakran játszik apósa zenekarában, s ilyenkor különösen nem lehet érdeke, hogy rosszul bánjon asszonyával. De gyakori eset, hogy após, sógor, nagybácsi, unokaöcs alkot egy zenekart, a családi viszonyok leképeződnek a munkahelyeken, s így az asszonyok kontrollja a munka világára is jobban kiterjed. Mindenesetre egyik házasfél sem válik olyan magányossá házastársi konfliktus esetén, mint az elszigetelt nukleáris családokban, mert a házastársak életét a férfiak muzsikus közössége is kontrollálja. Ez a kontroll természetesen kötöttségekkel, kényelmetlenségekkel is jár, nemcsak biztonsággal és védelemmel. De mindenképpen véd a magány, az elszigeteltség, a kiszolgáltatottság ellen.

Egy fiatal jazz-zenész így beszél a zenekarról, melyben állandó tag:

"... a kilencvenes évek elején egyszer felléptünk valahol O. Kálmánnal meg egy dobos barátommal, és annyira jól sikerült az este, hogy éreztük, ennek folytatása lesz. O. Kálmán akkor már a sógorom volt, a feleségem öccse. Akkor állt össze (a zenekar). Ennek tíz éve, és azóta is együtt zenélünk. Fantasztikusan jó hármas. Kálmán a Gonda-konziban végzett, kiváló zongorista. Kialakítottunk egy teljesen sajátos stílust, amit folyamatosan tudunk fejleszteni. Most is játszom más zenekarokban is, de (ez a zenekar) a biztos hátterem ... ***Ebben a zenekarban benne van a család, a szakma együtt. Ez olyan töltést ad nekem, ami nélkül már nehéz lenne élni.*** *... O. Kálmán azt mondja, hogy ő csak (itt) tudja igazán kizongorázni magát. Ez nagyon nagy dolog."* (Interjú egy bőgőssel, 34 éves férfi)

Talán ezért is választanak a zenész családokból származó lányok még ma is előszeretettel zenész férjet maguknak. Bár a házastárs megválasztásába ma már kevésbé szólnak bele a szülők, mint ötven-hatvan évvel ezelőtt. Akkoriban a szokások megsértésének számított gádzsó házastársat választani, ezt csak a nagypolgári körökben mozgó, híres budapesti zenészek engedhették meg maguknak. A vidéki, vagy falvakban élő zenészek nem.

"*— Maga beleszólt, hogy kit válasszanak? (a gyerekei)*

— Dehogyis! Ez az ő dolguk. Én nem szóltam bele. Apámék még nekem több feleségnek valót is kinéztek a szomszéd faluban, de nekem egyik se kellett. Én megmondtam apámnak, hogy Margitot veszem el. (Margit apja gádzsó volt, kovács a szomszéd faluban — B. Á.) *Apám makacs ember volt. Nem jött el a lakodalomba, M-re. Anyám jött volna, ő engedékenyebb volt, de apám nélkül nem mert. De innen, Rezesből senki nem jött, az itteni testvéreim se. Apám megtiltotta nekik. Minden rokonnak.*

— Mikor békültek ki?

— Egy évre rá átjöttem látogatóba M.-ről. Apám, amikor meglátott, elsírta magát. Akkor kibékültünk. ... Érdekes, hogy a fiaim parasztok lányait vették el, de a lányok mind a ketten muzsikus fiúkhoz mentek. Cigányokhoz. (Elégedetten mosolyog.)" (Interjú egy falusi zenésszel, 60 éves férfi, Rezes, Nógrád megye)

Olyan házasságról mindezidáig nem hallottam, hogy muzsikus családból valaki beás házastársat választott volna magának, arról azonban igen, hogy romungro férfi oláh cigány családba házasodott. Ezt a muzsikus családokban sokkal inkább rossz néven veszik, mint a gádzsókkal kötött vegyes házasságot.

A **feleségek családon belüli szerepkészlete** az utóbbi tíz évben **egy újabb feladattal gazdagodott**, főleg azokban az esetekben, amikor a gyerekek komolyzenei karriert építenek. **Az anyák nagy része belátta, hogy az egyre gyérülő koncertezési lehetőségek közepette a családnak magának kell kézbe venni a fiatal zenészek menedzselését**. S mivel az anyák Budapesten még ma is többnyire háztartásbeliek, kialakult egy olyan szokás, hogy ők szervezik a koncerteket, beszélnek a producerekkel, készíttetnek plakátokat, szerveznek interjúkat, újságcikkeket. Ez elképesztő teljesítmény, különösen, ha figyelembe vesszük, hogy ezek a mamák többnyire még nyolcosztályos általános iskolai végzettséggel sem mindig rendelkeznek. Ehhez a munkához ugyanakkor nem annyira magas iskolai végzettség, mint jó kapcsolatteremtő képesség kell, ez pedig a mamák jó részére jellemző. Ezen kívül jellemző még a konok, kitartó állhatatosság, ahogyan gyerekeik érdekeiért, s egyben a család előrejutásáért harcolnak. Magam is részt vettem egy olyan koncertsorozaton, melyet egy háromgyermekes édesanya, akinek a férje is muzsikus, két fia pedig Zeneakadémiára jár, egy közösségi intézményben szervezett. Ő maga érettségizett, ügyintézőként dolgozik, s hónapokig minden idejét a zeneakadémiai cigány növendékek műsorainak megszervezésére fordította. Ezzel fiainak és férjének sikerült több fellépési lehetőséget, TV-videofelvételt biztosítani, s ezenközben azt is, hogy megismerje őket a zenész társadalom. Újságírókat hívott a rendezvényekre, napilapok tudósítottak az eseményekről, plakátokat készíttetett. Tudta, hogy ha ő nem vállalja fel ezt a munkát, akkor hosszú hónapokba, évekbe kerül, míg gyerekei itthon megfelelő nyilvánossághoz jutnak. Gondja volt arra is, hogy fiai mellett a legtehetségesebb növendékeket hívja meg, s hogy köztük legyenek gyerekei legjobb barátai is. S mindezt úgy, hogy a megfelelő szakmai színvonalat is biztosította. A fiatalok mellett meghívott híres külföldi cigányzenészeket is, mesterkurzusokat szervezett, hogy a gyerekek kapcsolatokat építhessenek ki. Igaz, neki 'könnyű' dolga volt, hisz fiai igen tehetségesek, azóta felvételt nyertek a bécsi Zeneakadémiára. Most a külföldi koncerteket szervezi, intézi, a külföldi utazásokat készíti elő hatalmas energiával. Egy másik mama, aki a Nyírségből származik, s mindössze hat általános iskolai osztályt végzett, szintén minden szabad idejét fia menedzselésével tölti. Ő szervezi a CD-kiadásokat is. A CD-ket kiküldi külföldi producereknek, akik a kinti hangversenyekre válogatják a fiatal zenészeket. Miután interjút készítettem vele, elkérte a címemet, s azóta is fia minden itthoni koncertje előtt felhív, hogy menjek el meghallgatni. A koncertek szünetében pedig igazi társasági ügyességgel minden meghívott vendéghez volt egy kedves szava, miközben jelez-

te, mikorra várható a következő fellépés. Gondolom, a hangversenyek előtti napokat a telefon mellett tölti, hogy meghívja a rokonokat, ismerősöket a fia szereplésére. Arra is van gondja, hogy erre időt szánjon, s ne csak egyszerű postai értesítőt küldjön, amire az emberek kevésbé reagálnak, mint a személyes telefonhívásra. Igy beszél a feladatairól:

"— Most készülünk a fiam amszterdami koncertjére. Tavasszal lesz. Én is nagyon szeretnék elmenni vele. A múltkor Londonba elkísértem. Olyan sikere volt!!! Ez nagy boldogság nekem. De hát a pénz!! Kell félretenni a következő hollandiai koncertre. Pályázatokat írni, ha most megint elmegyek vele, nem tudom, ki tud-e menni a következő koncertre. És az nagyon fontos, hogy kint legyen. Támogatókat kell találni. Szerepelni kell." (Interjú egy munkanélküli zenész családjával)

Az anyák menedzser szerepe olyannyira általánossá vált, hogy amelyik mama ezt nem tudja sikeresen csinálni, úgy érzi, hogy kötelességet mulaszt. Ezek a családok ugyanis nem tudnak megfizetni egy jó producert, tehát ha házon belül nem tudják megoldani a dolgot, a gyerek komoly hátrányokat szenved a többiekkel szemben:

"... nagyon nehéz a menedzselés. Azt látom, hogy némelyik mama ezt nagyon jól csinálja. Fényképek, szórólapok vannak otthon, CD-ket adnak ki, újságcikkek jelennek meg. Én ehhez sajnos nem értek, pedig kellene. Járok a tanárokhoz, beszélgetek velük, de azt hallom, hogy ezen kívül más is kell ... A CD-hez is pénz kell. Most, hogy volt a Józsikának a koncertje ... kértek a szervezők fényképet a plakátra. Akkor jöttem rá, hogy Józsikáról utoljára gyerekkorában készült fénykép. ... Úgyhogy rohanni kellett a fényképészhez, hogy jöjjön ki, vegye le a Józsikát a zongora mellett. Ez sok pénzbe került. Nekünk ez nagy probléma, a menedzselés." (Interjú egy klarinétos családjával)

Valamilyen oknál fogva **a cigányzenész papák nem vállalják a gyerekek karrierjét elősegítő szervező munkát. Hallgatólagos közmegegyezés, hogy ez női feladat, mint ahogy a család életvitelével kapcsolatos más munkákat is a nők végzik**. A férfiak valószínűleg a hatvanas-hetvenes években megszokták, hogy nem kell szervezéssel foglalkozniuk, hiszen válogathattak a szerződések között. Az ő feladatuk a gyakorlás, az esti fellépés és a gyerekek tanításában való közreműködés volt. **Ahogyan nehezednek a körülmények, egyre inkább az asszonyok vállalnak fel újabb feladatokat**. A férfiak méltóságérzete nem fér össze az aprólékos gondosságot igénylő szervező munkával. És a nők ezt természetesnek tartják. Ugyanakkor azt

gondolom, hogy a jelenlegi helyzetben, amikor is a férfiak jelentős része munkanélkülivé vált, másik részük hosszú külföldi hajóutakat vállal, mert nem kap itthon szerződést, ez komoly feszültségeket okozhat a házastársak életében. Addig ugyanis, amíg a férj bőségesen ellátta a családot, a feleségek számára magától értetődőbb volt társuk dominanciája, autoriter magatartása. Most azonban az alávetett helyzet mellett rájuk hárul számos olyan kötelezettség is, melyet a többségi társadalomban hagyományosan a férfiak látnak el. Egy hajdani híres prímás, aki évtizedekig előkelő éttermekben zenélt, nem vállal el ugyanis egy ötven-hatvanezer forintos fizetéssel járó munkát mint kvalifikálatlan beosztott. Ilyenkor az az általános, hogy az addig otthon lévő, szakképzetlen feleség jár el takarítani, vagy jelentkezik alsóbb szintű, kisegítő irodai munkára. Az ezzel járó feszültségekről interjúalanyaim nem számoltak be, a párkapcsolatok intim-szférájáról soha nem esett szó. Bennem a külső világ képviselőjét látták, sok gondjukat megosztották velem, de a fenti feszültségek, melyek tíz éve kezdtek jelentkezni a családokban, még túlságosan újak, addig ismeretlen konfliktusokkal járnak, s így nehezebb szembenézni velük, különösen egy idegen jelenlétében. Azok az információk azonban, melyeknek birtokába jutottam, feltételezik, hogy **hosszú időbe telik majd, amíg a házastársi alrendszeren belül ismét rendeződnek a párok közötti viszonyok egy új hierarchiában**, vagy egy új komplementaritásban.A modern nukleáris család egyenlőségelvű házastársi viszonyai ugyanis ebben a kultúrában soha nem voltak jellemzőek.

TÁRSAS KÉSZSÉGEK ALAKÍTÁSA, FEJLESZTÉSE GYERMEKKÖZÖSSÉGEKBEN

GLAUBER ANNA

Az értelmi, érzelmi fejlődés, a társadalomba való harmonikus beilleszkedés, magánéleti sikerek és karrier: pszichés egészség, képesség a boldogságra és boldogulásra — szoros függvénye annak, hogy milyen családi és ezen belül anyai gondoskodás veszi körül a gyermeket az első években. Ezt minden pszichológiai irányzat alaptételének tekinti.

Az ekológiai fejlődés-lélektani irányzatok (Bronfenbrenner) szerint a különböző környezeti tényezők egymásra való hatásai is lényeges szerepet kapnak a fejlődésben: az egyén és a külső intézmények közötti kapcsolat milyensége befolyásolja a személyiség alakulás folyamatát.

Az elsődleges tér: a mikrorendszer: a család, a testvérek, szomszédok, barátok, iskola az első és legfontosabb szociális interakciók helye. Az egyén aktív résztvevője és egyben alakítója is a helyzeteknek.

Az egyes mikrorendszerek közötti kapcsolatok képezik a makrorendszereket: az egyén egyszerre többféle mikrorendszerben létezik, ezek megszabják az egyéni reakció és viselkedési módokat. Továbbá az egyénre hatnak azok a társadalmi intézmények is, amelyekkel nem közvetlen, csak áttételes kapcsolata van.

Az *iskola* több szempontból is fontos szocializációs közeg: az iskolába lépő gyermek viselkedése harmonikusabb, nyugodtabb, csendesebb, jobban irányítható, mint óvodás korában. Figyelme jobban leköthető, motivált a tanulásra, kíváncsi, érdeklődő, tudásszomja nagy. Tud kivárni, türelmes, szereti a feladatokat, szívesen dolgozik, büszke teljesítményére. Van felelősségtudata, élvezi jártasságát, tudását, kompetenciáját. Szereti az elismerést, a dicséretet.

Az iskola optimális esetben a gyermek szociális érzékét sokoldalúan képes fejleszteni: az iskolai munka maga, arra készteti a gyermeket, hogy

- legyen képes gondolatait mások számára elfogadhatóan megfogalmazni, és vállalja azok megosztását másokkal,
- figyelmesen hallgasson végig másokat, legyen képes megvárni, amíg sorra kerül,
- tudja mások álláspontját elfogadni,

- merjen kockázatot vállalni, a kudarc ne törje le ambícióit,
- respektálja mások dolgait és személyes terét.

A szociális érzék és kompetencia fiatal korban igen hatékonyan alakítható, mivel még rossz beidegződések megszilárdulására viszonylag kevés alkalom adódhatott. Az a gyerek, akinél a közösségi szokások nem alapozódnak meg idejekorán, a későbbiek során csak nehezen tud megfelelően közösségbe illeszkedni. Gyakran tanulmányi, később munkateljesítménye is gyengébb, mint amilyen képességei alapján elvárható lenne.

Az iskolai életben, különösen a kezdő szakaszban nagyon fontos a pedagógus modell szerepe. Feltétlenül szükséges, hogy a pedagógus tisztában legyen saját érzelmeivel, attitűdjeivel, konfliktus kezelési viselkedésével. Az iskolai élettel, tanulással, kapcsolatos motiváló megnyilvánulások, a gyermekek munkáinak értékelése az iskolai szocializáció, az értékközvetítés fontos alkotóeleme.

Vegyük sorba az iskolai élet azon pontjait, ahol a szociális készségek fejlesztésére különös gonddal kellene ügyelnünk.

Az iskolán/osztályon belüli szokásrendszerek kialakításakor feltétlenül sok gondot szükséges fordítani arra, hogy ezek olyan biztonságos keretet nyújtsanak, amelyben a gyerekek jól érzik magukat, pontosan ismerik az intézmény belső és külső tereit, rendeltetésszerűen és biztonsággal használják felszerelését, ismerik a felnőtteket, társaikat. A szokásrendszerek kialakításának fontos eleme: hogy a gyermekek megtanulják ezenközben a másik fél respektusát, azt, hogy tekintettel kell lennünk másokra, cselekedeteink, viselkedésünk nem zavarhatja társainkat. Az iskolába járás folyamán a társas készségek fejlesztése természetesen fokozatosan, kis lépésekben történjék.

Az óvodai nevelés során a kompetens, önálló, kulturált viselkedés kialakítása fokozatosan vezetődik be: az étkezés, öltözködés, fürdőszoba használat, eszközhasználat és rendben tartás — felnőtt felügyelete mellett ugyan —, de szinte teljesen önállóan és automatikusan működik a nagycsoportban. Az iskolák jelenlegi gyakorlatában sokszor mintha visszalépés lenne ezeken a területeken: a gyerekek kisebb önállóságot kapnak, mozgásukat, intézményen belüli közlekedésüket idői és területi korlátozó szabályok szűkítik. Kialakításuk a gyermekek érdekében, de nem az ő részvételükkel történik, készen kapják őket, be nem tartásukat különböző intenzitással, de szankcionálják. A kívülről jövő és az egyének által esetleg nem pontosan átlátható, de feltétlenül betartandó iskolai szabályrendszerek, érintsék azok az iskolai élet bármely területét, kevésbé hatékonyak, könnyebben átléphetők. Logikusan kö-

vetkezik ebből, hogy így nagyobb a valószínűsége annak, hogy zavar keletkezik, érdekellentétek léphetnek fel gyerek és gyerek, felnőtt és gyerek között. Egyszerűen fogalmazva a gyerekek nem érzik komfortosan magukat az iskolában.

Milyen helyzetekre gondolok:

- osztályon belül: kinek hol a helye, ültetés, kinek hol vannak a tanuláshoz szükséges dolgai, mosdóhasználat, uzsonnázás lehetőségei, mikor, milyen hangerővel lehet beszélni, mikor és mennyi időt kötelező egy helyen eltölteni, mikor és milyen intenzitással lehet mozogni;
- iskolán belül: az osztálytermet milyen távolságban lehet elhagyni: egyedül és csoportban, felnőtt felügyeletével vagy a nélkül,
- mekkora hangerőt lehet használni,
- spontán mennyit lehet mozogni szünetekben, vannak-e a tanulók számára tiltott területek, folyamatosan tiltottak-e vagy csak bizonyos idői korlátok között?

Ha ezeket a megkötéseket már készen kapják a gyermekek a gondos magyarázat mellett is nehéz átlátni, megérteni bizonyos korlátozások praktikus értelmét.

Ha abban kapnak segítséget, hogy az együttélés, a közösség rendjét az életkoruknak, önállóságuknak legoptimálisabban megfelelő formában, ők maguk alakítsák ki, — természetesen felnőtt vezetésével, irányításával — akkor a folyamat már maga a szociális készség fejlesztése.

Az iskola a kezdőszakaszban építhet az óvodai élet folyamán kiépített szociális készségre, azokat alapoknak tekintve próbálhatja kialakítani az iskolai közösséget, mintegy folytatva az ottani hagyományokat:

- Az osztályba kerülő gyerekekkel, családokkal való előzetes kapcsolat felvétele még a tanévkezdés előtt, beszélgetés az anyával, esetleg családlátogatás, gyerekkel való személyes találkozás.
- Az osztályteremben a tanító, a család, és a gyerekek közös tevékenység alkalmával ismerkednek egymással.
- Egymás nevének megtanulása: névkártyák készítése, viselése, névsor látható helyre kitevése, kezdetben az óvodai jelek feltüntetésével.
- Ismerkedés az osztály berendezésével, az osztályterem tagolása: tanulásra szolgáló rész, beszélgetésre, játszásra elkülönített rész, egyéni tanszerek, közösen használt eszközök, játékok, könyvek stb. tárolásá-

ra alkalmas berendezések, élősarok. A terem „belakásának” közös megtervezése, ötletek, javaslatok, tervek kérése. Fontos, hogy a gyerekek érezzék, van beleszólásuk a berendezés alakításába: megbeszélés, vita és konszenzus kiérlelése a cél.

- Az iskola tereivel való megismerkedés: mi hol található, hogyan lehet eljutni oda, mik a használatának feltételei, az iskola „személyzetével” való megismerkedés: iskolatitkárság portások, konyhás nénik, takarító nénik bemutatása,
- Az iskolai idő felhasználása: órák és szünetek, csengőszó funkciója, osztálytermen belüli idő beosztása,
- Az iskolai és az osztályon belüli fegyelem, azaz viselkedés szabályainak alakítása, vélemények, érvek és ellenérvek meghallgatása, elhatározások, szabályok közös meghozása és azok betartása és betarttatása. A szabályok írásban rögzítése, gyermekek számára láthatóvá tétele: kezdetben rajzzal, piktogramokkal. Ezek közös elkészítése, kirakása.
- Órákon belüli tevékenységfajták váltása, figyelemfelhívó jelzésrendszer kialakítása: énekhang, kisharang, taps, kézfelemelés stb. Megállapodás a tanító és a gyerekek között az osztály munka közbeni zajszintjének optimalizálásáról.

A közösség formálás jó lehetősége az osztályélet rítusainak tervszerű kialakítása: a napi beszélgetések bevezetése.

A tanítás megkezdésekor 8-10 perces megbeszélés: egymás üdvözlése, hiányzók számbavétele, a napi feladatok, teendők, aktualitások megvitatása, a dátum és az időjárás megbeszélése, esetleg egy nyelvi vagy matematikai játék, fejtörő, közös éneklés hangulatos indítása lehet a napnak.

Tanítás végeztével a nap értékelése, személyes benyomások megbeszélése, feladatok, másnapi teendők számbavétele pedig lezárja a közös munkát. Az osztályközösséget érintő konfliktusok megbeszélésére, megoldások keresésére, viták lezárására is ekkor nyílik alkalom.

Ez a lehetőség akkor éri el valódi célját, ha időben szabályozott, ha a gyerekek beszéd közben láthatják egymást, ezért a körben ülés a legpraktikusabb. Ez különböző ötletekkel minden osztályban megoldható. Így a gyerekek jobban tudnak egymásra figyelni. A beszélgetések fórumot biztosítanak a gyerekeknek érzéseik, benyomásaik elmondására, verbalizálására, a társak

előtti megnyilvánulásra, mások mondanivalójának végighallgatására, gondolatainak megismerésére, a kulturált beszélgetés gyakorlására.

Ezeknél a beszélgetéseknél lényeges a tanító modellszerepe: annak a viselkedésnek a megmutatása, amelyet a gyermekektől elvárunk: tudatosítása a helyes megnyilvánulásoknak, pl. felhívja a figyelmet arra, hogy most milyen jó volt, hogy mindenki kivárta csendben, amíg sorra kerül, senki se vágott a másik szavába stb. A tanító sokat segíthet a beszélőnek a kellő hangosságú beszéd, az odafordulás, szemkontaktus hangsúlyozásával, a beszélő gondolatainak összefoglalásával, véleményének megerősítésével, pontosító kérdések feltételével, a többiek véleményének kikérésével.

A szociális készségek fejlesztésének nagy teret nyújt a csoportmunka alkalmazása. A fentiekben felsorolt lehetőségek fokozottan vannak ekkor jelen, bármilyen műveltségi terület tartalmával is töltik meg.

A mindennapi rítusok, szokások mellett az integrált oktatás, a projektmunka is kiváló alkalmat teremt mindezekhez.

Az egyes iskolák nevelési programjai tág lehetőséget biztosíthatnak a tanítóknak. Ennek a szemléletnek a megvalósítása különösebb költségeket nem igényel. Innovatív ötletekkel, a meglévő tárgyi környezet átcsoportosításával, az osztályterem átrendezésével megteremthető a lehetőség a kölcsönösség, a kulturált viselkedés, a demokratikus közösségi szokások neveléséhez.

A tapasztalatok szerint azok a családok, ahol a gyermekek hasonló légkörben nevelkednek, természetesnek tartják az iskola, az osztály ilyen légkörét, a tanító törekvéseit. A diszharmonikus, esetleg hátrányos helyzetű, problematikus környezetből származó gyerekek a tanító pozitív modellt nyújtó, tapintatos munkája nyomán élvezhetik az együtt tanulást, dolgozást. Az iskolák nyitottabbá válása a szülőknek lehetőségek új formáját tárja fel: többször vehetnek részt gyerekeikkel közös szabadidős programokon: iskolanapok, sportnapok, közös kirándulások, kulturális programok, nyílt tanítási napok, melyeken a szülők nemcsak kísérőként, hanem aktív szereplőként is jelen vannak, és részesei lehetnek gyermekeik tanulási folyamatainak. Így válik igazán az iskola értékközvetítővé, szemléletformálóvá a szülők, a család számára is. A gyerekeken keresztül a családok bevonásával maguknak a családoknak tud segítséget nyújtani a hatékonyabb élet éléséhez.

Az utóbbi években, az országban sok olyan iskolai nevelési program íródott és működik is, amely a reform-, az alternatív pedagógiák szociális nevelési módszereit, eszköztárát figyelembe vette, vagy önállóan kidolgozott fel-

zárkóztatási, integrációs programjaiban fektet nagy hangsúlyt a családokkal közös szociális nevelés lehetőségeire.

Főiskolánk képzési rendjében a differenciáló pszichológia és pedagógia tárgy nyújt helyet ezeknek a módszereknek az áttekintésére elméletben, valamint a hozzá kapcsolódó tanítási gyakorlaton. Természetesen fontosnak tartjuk, hogy teljes képzésünket áthassa az a szemlélet, mely szerint az intézményes nevelésnek a demokratikus, szociális viselkedést tanítania, gyakoroltatnia kell.

Irodalom

Cole, Michael – Cole, Sheila R.: Fejlődéslélektan. Osiris Kiadó, Budapest, 1997.

Dodge, Diane Trister – Jablon, Judy R. – Bickart, Tony S.: Constructing Curriculum for the Primary Grades Teaching Strategies. Inc. Washington DC, 1995.

Lépésről lépésre Iskolai Program I–II. Szerk.: Hunyady Györgyné, Budapest, 1998.

A PEDAGÓGUS TÁRSAS KOMPETENCIÁJA

SÁROSDI ANNA

Előadásomban a pedagógus társas készségeit taglaló kérdéskörnek egyetlen aspektusát emelem ki: a szülőkkel való kapcsolattartást és kommunikációt. A kérdés ezúttal az, hogy a pedagógusok munkájának ez a része mennyire hangsúlyos, illetve, hogy maguk a pedagógusok mennyire érzik sikeresnek a szülőkkel folytatott interakcióikat.

A hatékony tanár, a jó pedagógus jellemzőit kereső kutatások bőségesen foglalkoznak a pedagógus társas készségeivel, érdekes módon azonban a szülőkkel folytatott kommunikáció kevesebb figyelmet kap. Az elvárások között ugyan megfogalmazódik a szülőkkel való kapcsolattartás igénye, de ennek a stratégiáiról, elemeiről, megkülönböztető jegyeiről, a hozzá szükséges készségekről keveset tudunk. Ez a hiány azért különösen szembeötlő, mert a mindennapi tapasztalatok gyakran arra mutatnak, hogy a szülőkkel való kapcsolat kényes pontja a pedagógus munkájának. A bizonyára könnyen felidézhető anekdotikus példákon túl kutatási eredmények is alátámasztják, hogy ez bizony problematikus terület. Egy 1998-tól 2000-ig lezajlott nagyszabású OECD-vizsgálat során (Starting Strong. Thematic Review of Early Childhood Education and Care, 2000.) 12 ország intézményes kisgyermek-nevelési rendszerét vizsgálták meg számos szempontból. Külön figyelmet fordítottak az ellátásokban dolgozó munkaerő helyzetére és képzettségére. A konklúzió az volt, hogy a pedagógusképzésnek van néhány univerzálisan gyenge vonása, hiányossága. (Figyeljünk arra, hogy itt csak a kisgyermek-ellátásról volt szó — tipikusan tehát a 0–6, 7 éves korosztály gondozásáról és neveléséről, de a több országra jellemző integrált képzési rendszer miatt a következtetéseket részben és óvatosan az általános iskolára is vonatkoztathatjuk.) Általában tehát a következő területeken mutatkoznak hiányosságok:

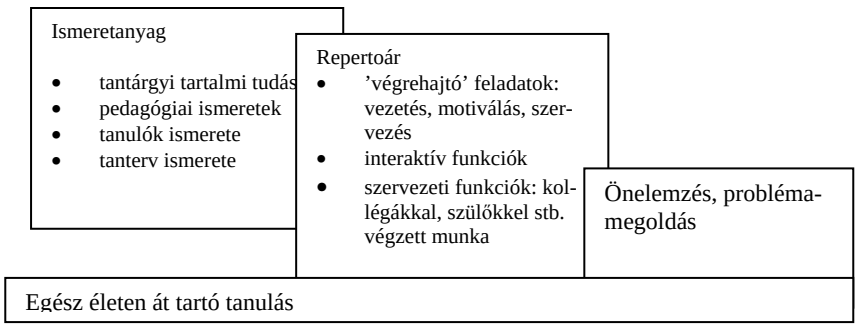
- a 3 éven aluli gyermekek ellátása;
- kétnyelvű, multikulturális és speciális nevelés;
- kutatás és értékelés;
- **a szülőkkel való együttműködés (a felnőttekkel való kapcsolattartásra, kommunikációra való felkészítés).**

A szakirodalmi előzmények áttekintésekor két irányban kell tehát keresgélnünk: egyrészt a szülőkkel való együttműködést, másrészt a hatékony kommunikáció kérdését taglaló kutatásokat tekinthetjük át. Arra természetesen nincs mód, hogy valamennyi ide vonatkozó vizsgálatot összefoglaljuk, ezért néhány kiragadott példán szemléltetjük, hogy miként jelenik meg a két téma.

A jó tanár jellemzőit vizsgálhatjuk normatív módon, vagyis feltehetjük úgy a kérdést, hogy „**MILYENNEK KELLENE LENNIE** a jó tanárnak?" Ezzel a kérdésfeltevéssel a pedagógusokkal szemben megfogalmazódó társadalmi elvárásokat tárhatjuk fel. Az ideális pedagógusra vonatkozó elképzelések közül nézzünk meg két, viszonylag új elképzelést.

Sallai Éva a Rogers által említett három alapvető képességet (hitelesség, feltétel nélküli elfogadás, empátia) a következőkkel egészíti ki: kommunikációs ügyesség; gazdag és rugalmas viselkedésrepertoár; gyors helyzetfelismerés; a konstruktív helyzetalakítás képessége; másokkal (szülőkkel, diákokkal, kollégákkal) való együttműködés igénye és képessége; pedagógiai helyzetek, jelenségek elemzésének képessége; a pedagógus mentális egészsége.

Egy másik elemzés a szükséges képességeket stukturálja is:



(Arends, 1994.)

A hatékony tanár e szerint a modell szerint alapos ismeretekkel rendelkezik a tanítással kapcsolatban. Ezt az ismeretanyagot át tudja fordítani a gyakorlatba, a jó gyakorlati megoldások széles repertoárját alakítja ki. A jó gyakorlat a pedagógus munkájának minden területét érinti. A hatékonyság további eleme az elemzésre, reflexióra, problémamegoldásra való hajlam.

A két elképzelés között fontos közös vonásokat találunk. A szülőkkel való kapcsolattartás megjelenik az elvárások között, ugyanakkor egyik sem szól

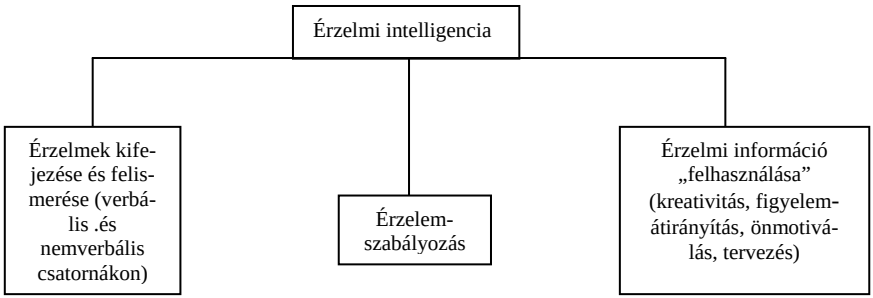
arról, hogy ezt milyen képességek alapozzák meg. Az interaktív vagy kommunikációs ügyesség külön, valamiféle általános képességként jelenik meg.

Az ideális pedagógusjellemzőket kereső megközelítéstől némileg eltér az a megközelítési mód, amely úgy fogalmazza meg a kérdést, hogy **TÉNYLEGESEN MILYEN** a jó pedagógus. Erre a kérdésre tudományos szigorral, körültekintéssel és alapos mérlegelés után valószínűleg annyit tudnánk válaszolni, hogy „nos, az attól függ". Nem elhanyagolható szempont a vizsgálat közege, illetve hogy ki az, akitől a jellemzést kérjük. Más eredményeket kapnak azok a vizsgálatok, amelyek maguknak a pedagógusoknak, a gyerekeknek, esetleg a szülőknek a véleményére voltak kíváncsiak.

Ha ezeket a vizsgálatokat összefoglalva megpróbáljuk a legfontosabb tulajdonságokat összegezni, akkor kénytelenek vagyunk olyan általánosságokat sorolni, amelyek nem annyira a jó pedagógusnak, mint inkább az érett személyiségnek a jellemzői. Ha a vizsgálatok eredményeiből kiemeljük a társas készségeket, illetve ezekhez kötődő vonásokat, akkor megtudhatjuk, hogy a jó tanár többek közt jó kapcsolatteremtő, empatikus, jó verbalitású, hiteles, jó légkört tud teremteni, odafigyelő, érzékeny, karizmatikus, együttműködő.

Végül a harmadik megközelítés nem azt kérdezi, hogy milyen, hanem hogy **MIT CSINÁL** a jó tanár, vagyis a megfigyelhető viselkedésre koncentrálva próbál differenciálni. Ezek a vizsgálatok többnyire osztálytermi megfigyeléseket alkalmaznak, a tanórán lezajlott interakciók mintázatát elemzik, és keresik az összefüggést a tanulók hatékony teljesítményével. A hatékony tanár viselkedésének megkülönböztető vonása, hogy pozitív megerősítőket használ, jó kérdezési és visszajelzési technikája van, kellemes légkört alakít ki az osztályban, jól értelmezi a gyermekek nem verbális jelzéseit, reagál a gyermekek rejtett és nyílt megnyilvánulásaira.

Ezeknek a jellemzőknek, viselkedési technikáknak, készségeknek a rendszerezésére alkalmasnak tűnik egy néhány éve a köztudatba került, és azóta „elhíresült" fogalom, az érzelmi intelligencia. Ha vetünk egy pillantást az érzelmi intelligencia összetevőit szemléltető ábrára, akkor a fenti tényezőket struktúrába helyezve látjuk.



(Salovey, 1993)

Az érzelmi intelligencia tartalmazza a verbális és non verbális jelzések pontos kifejezésének és értelmezésének képességét, az érzelmek (saját érzelmeink és mások érzelmeinek) kezelését, valamint az érzelmi töltésű állapotok „hasznosításának” képességét.

Mondhatjuk tehát, hogy a hatékony tanárt magas érzelmi intelligencia jellemzi, s ennek köszönhetően a társas helyzetek kezelésében érzékeny, pontos, sikeres. Ez a megállapítás azonban — az előzőekhez hasonlóan — összemossa a tanári munkára jellemző különböző társas helyzeteket. Vajon jogos-e feltételezni, hogy a kommunikációs ügyesség helyzettől független, személyre jellemző készség? Vagy éppen ellenkezőleg, ezek a stratégiák érzékenyek a kontextusra, az interakciós partnerekre? Konkrétan, a pedagógusokról téve föl a kérdést: a gyerekekkel való hatékony kommunikáció más helyzetekben is érvényesül-e? A pedagógusok kommunikációs technikái hatékonyak-e az osztálytermi helyzetben, a gyerekekkel való kontaktus során, vagy pedig – ahogyan az imént idézett tulajdonságlisták sugallják - általában jó kommunikátorok.

A korábban említett OECD-vizsgálat szerint nem vehetjük magától értetődőnek, hogy valaki, aki nagyszerűen kommunikál a gyerekekkel, vagy akit erre alaposan felkészítettek, automatikusan alkalmazni tudja a tanultakat a felnőttekkel való kapcsolattartása során is. „Az ellátások dolgozóit — hangzik a vizsgálat egyik tanulsága — képezni kell a szülőkkel való együttműködésre, mert nem lehet azt feltételezni, hogy az erősen gyermekcentrikus képzés egyben képessé teszi őket a szülőkkel és egyéb családtagokkal való együttműködésre és párbeszédre.” (OECD, 2000.)

Vizsgálatomban ezt a kérdést igyekeztem tisztázni. Vajon maguk a pedagógusok milyennek tartják a szülőkkel folytatott interakcióikat, mennyire lát-

ják magukat sikeresnek ezen a téren, illetve mennyire érzik szükségét a változásnak.

A vizsgálat során használt kérdőív tételeit egy Nagy-Britanniában, tanárképzésekben alkalmazott, önértékelési rendszer kérdéssorából válogattam. (Buchanan & Jackson, 1997.) A kommunikációra vonatkozott tételekről a pedagógusoknak el kellett dönteniük, hogy mennyire tartják igaznak magukra nézve, illetve, hogy mennyire gondolják, hogy fejlődniük kellene az adott területen. Két szempontból kellett végiggondolniuk minden kérdést: egyrészt a tanítványaikkal (gyerekekkel), másrészt a szülőkkel folytatott kommunikációs helyzetre vonatkoztatva.

A statisztikai elemzés során külön átlagoltam a gyerekekkel és a szülőkkel való kommunikációra vonatkozó válaszok átlagát, illetve azt, hogy mennyire érzik, hogy fejlődniük kellene az adott kérdésben. Várakozásaim szerint a szülőkkel való kommunikációjukat kevésbé tartják sikeresnek, kevésbé magabiztosak ezekben a helyzetekben, mint a gyerekekkel való interakciók során. Ezzel összefüggésben azt is feltételeztem, hogy nagyobb szükségét érzik annak, hogy a szülőkkel való kommunikációjukat fejlesszék.

Az eredményeket a következő táblázat mutatja.

	Milyennek ítéli a kommunikációs hatékonyságát?	Mennyire tartja fontosnak a fejlődést?
Gyerekekkel való kommunikáció	3,343	3,550
Szülőkkel folytatott kommunikáció	3,138	3,406
Átlagok egyenlőségének tesztelése (egymintás t-próba)	t=3,714 ** (P<0,01)	t=2,459

Az eredmények részben alátámasztják a feltevéseket: valóban kimutatható az eltérés a gyerekekkel és a szülőkkel folytatott interakciók megítélésében. A vártakkal ellentétben azonban nem szignifikáns az eltérés abban, hogy mennyire szeretnék fejleszteni a szülőkkel, illetve a gyerekekkel folytatott kommunikációt, sőt tendenciaszerűen inkább a gyerekekkel való kommunikáció fejlesztésére helyeznének nagyobb hangsúlyt.

Joggal tűnne túláltalánosítónak, kissé elhamarkodottnak, ha a vizsgálat alapján messzemenő következtetéseket vonnánk le. Rövidsége, szempontjai-

nak szűkössége, a kommunikációra irányuló kérdések differenciálatlan kezelése miatt ez az eszköz természetesen nem alkalmas arra, hogy végső válaszokat adjon a feltett kérdésekre, de nem is ez volt a cél; inkább — gondolatébresztő, kérdésfeltevő — első lépésként fogható fel.

Következtetéseinket tehát úgy fogalmazhatjuk meg, hogy a társas hatékonyság (amelyet az előadásom során nem véletlenül neveztem többféle néven; a szakirodalomban is időnként kommunikációs készség, társas/szociális hatékonyság vagy éppen interakciós jártasság neveken illetik) semmiképpen sem egységes, helyzetektől függetlenül következetesen megnyilvánuló sajátosság, hanem a közegre érzékeny jellemző. A pedagógusképzés szempontjából mindenképpen érdemes eltűnődni azon, hogy a pedagógiai munkára való felkészítésben a szülőkkel (esetleg más felnőttekkel) való kommunikáció mekkora hangsúlyt kapjon.

Irodalom

Arends, R.I. (1994) Learning to Teach. McGraw Hill Inc.

Bagdy Emőke – Telkes József (1999.): Személyiségfejlesztő módszerek az iskolában. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest

Buda Béla (2001.): A közvetlen emberi kommunikáció szabályszerűségei. Animula, Budapest

Douglas Buchanan – Sylvia Jackson (1997.) Self-Evaluation for Teachers and Student Teachers. A framework for Professional Development, Kogan Page

Goleman, D. (1997.) Az érzelmi intelligencia. Háttér Kiadó, Budapest

Hegedűs T. András (1997) Pszichológia. Aula, Bp.

Hegyiné Ferch Gabriella: Az érzelmi intelligencia szerepe a nevelői munkában. = ÚPSZ, II. évf., 2001. júl.–aug.

Salovey, P., Hsee, CK & Mayer, JD (1993) Emotional intelligence and the self-regulation of affect. In Parrott, GW (ed.) (2001) Emotions in Social Psychology. Psychology Press

Starting Strong. Thematic Review of Early Childhood Education and Care. OECD, 2000.

Dr. Tóth László. (2000) Pszichológia a tanításban. Pedellus Tankönyvkiadó

Zétényi Ágnes: A hatékony tanár. In Mészáros Aranka (sz.) (1997) Az iskola szociálpszichológiai jelenségvilága. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest

AZ „ÁLOMISKOLA" A PEDAGÓGUSOK, A GYEREKEK ÉS A SZÜLŐK SZEMÉVEL

M. NÁDASI MÁRIA – SERFŐZŐ MÓNIKA – HUNYADY GYÖRGYNÉ

Bevezető

Kutatócsoportunk 1997 óta foglalkozik az iskolák mint szervezetek működésének vizsgálatával. A Pedagógiai credo és az iskolai szervezet fejlődése projekt keretében a pedagógusokat kérdeztük arról, hogyan látják iskolájuk, nevelőtestületük működését, hogyan dolgozták ki intézményük pedagógiai programját, milyen a közérzetük, hogyan vélekednek a különböző fenntartású iskolák hasonlóságairól és különbségeiről. Már ebben a kutatásban sem kerülhettük meg azt a megközelítést, hogy a szervezetek, így a nevelési-oktatási intézmények is nyitott rendszerként léteznek, állandó kölcsönhatásban vannak környezetükkel. Az iskolák szolgáltató jellegéből adódóan kulcsfontosságú a szülőkkel, gyerekekkel kialakított kapcsolat, az odafigyelés a partnerek igényeire és véleményére. E gondolatkör keretében folytattuk munkánkat a Partnerek az iskolában c. projekt keretében.

Kutatásunk céljai az alábbiak voltak:

- Elemezni az iskolával kapcsolatos szülői elvárások különbségeit és változásait (a gyermek életkorától, a szülő nevelési attitűdjétől, a társadalmi determinánsaitól, az iskola típusától és az iskola székhelyének települési viszonyaitól függően).
- Megvizsgálni a szülők, gyerekek és pedagógusok iskolaképét.
- Annak feltárása, hogyan vesznek részt a szülők és a tanulók az iskola mint szervezet működésében.
- Megvizsgálni, hogy a különböző fenntartású iskolákban hogyan vesznek részt a szülők és a tanulók az iskola működésében, életének, programjának alakításában.

A következőkben az eredményeink elemzésével arra keressük a választ, hogy milyen a pedagógusok, a gyerekek és a szülők iskolaképe; változtatnának-e és miben a mai intézmények működésében.

Az adatok 8 budapesti iskolából származnak: minden intézményben megkérdeztünk pedagógusokat, gyerekeket és szüleiket. Ezért a későbbiekben mód lesz az egyes iskolákra vonatkozó partneri kép megrajzolására is. Mintánk összetételét az 1. táblázat mutatja be.

1. táblázat

Iskola típusa a fenntartó szerint	**Pedagógusok (fő)**	**Gyerekek (fő)**			**Szülők (fő)**
		1–3. évf.	**5. évf.**	**7–8. évf.**	
ÖNK	51	101	148	246	444
EGYH	10	54	44	64	94
ALT	4	12	6	—	9
Összesen	**65**	**167**	**198**	**310**	**547**
		675			

ÖNK = önkormányzati fenntartású iskola EGYH = egyházi fenntartású iskola
ALT = alternatív iskola

A kutatási módszereinket a megkérdezett partnerekhez igazítottuk. A pedagógusok, a szülők és a 7–8. osztályos tanulók esetében kérdőívet alkalmaztunk, melyben megadott szempontok mentén (l. 2. táblázat) nyitott kérdésekkel tártuk fel a válaszolók iskolaképét. Az 1–3. osztályos gyerekeknél a szóbeli interjú utolsó kérdése vonatkozott a gyerekek álomiskola-képére: *„Ha egy jó tündér teljesítené a kívánságaidat, hogy jó legyen / még jobb legyen iskolába járni, miket kívánnál?”* Az 5. osztályosoknál a kérdőív utolsó nyitott kérdésében adtunk lehetőséget a gyerekeknek, hogy leírják, miben változtatnának az iskolai életen: *„Ha varázsló lennél, miben változtatnád meg az iskolai életet?”*

Az összehasonlíthatóság biztosítása érdekében ugyanazon szempontokat alkalmaztuk az egyes csoportoknál vagy már a kérdések megfogalmazásában, vagy a feldolgozás során. Ezeket a szempontokat foglaltuk össze a 2. táblázatban.

2. táblázat

A KÉRDŐÍVEK SZEMPONTJAI AZ EGYES CSOPORTOKNÁL			
Szempontok	**Pedagógusok**	**7–8. osztályosok**	**Szülők**
1. TANANYAG — a nyolc év alatt elsajátítandó tananyag	*	* (alkérdésekre bontva)	*
2. TANTÁRGYAK ARÁNYA — az egyes tantárgyak aránya	*		*
3. ÉVI IDŐBEOSZTÁS — az iskola évi időbeosztása (pl. évkezdés, szünetek, évzárás, értekezletek stb.)	*	*	*
4. SZOLGÁLTATÁSOK — az iskola által biztosított szolgáltatások (pl. ebéd, külön órák, nyári tábor stb.)	*	*	*
5. NAPIREND — az iskola napirendje (pl. a reggeli kezdés ideje, a tanítási idők hossza, az órák közötti szünetek hossza stb.)	*	* (alkérdésekre bontva)	*
6. OSZTÁLYLÉTSZÁM — az osztályok létszáma	*	*	*
7. TANULÓK OSZTÁLYBA SOROLÁSA — a tanulók osztályokba sorolásának jelenlegi gyakorlata, osztályok összetétele (képesség, neveltetés, vallás, nemek stb.)	*	*	*
8. A TANULÁS HELYSZÍNEI — az osztályteremben és az azon kívül (könyvtárban, múzeumban, kiránduláson, erdei iskolában) folyó tanulás aránya	*	*	*
9. HÁZI FELADATOK — a házi feladatok (gyakorisága, mennyisége, fajtái stb.)	*	*	*
10. KÖTELEZŐ ISKOLAI PROGRAMOK — a tanításon kívüli kötelező iskolai programok	*	*	*
11. PEDAGÓGUSOK BÁNÁSMÓDJA — a pedagógusok gyerekekkel való kapcsolata, bánásmódja	*	*	*
12. ÉRTÉKELÉSI MÓDSZEREK — az értékelési módszerek (pontozás, osztályozás stb.)	*	*	*

13. VÁLASZTHATÓ ISKOLAI PROGRAMOK — a tanításon kívül szabadon választható iskolai programok	*	*	*
14. SZÜLŐK ÉS PEDAGÓGUSOK KAPCSOLATA — a szülők és a pedagógusok kapcsolata (pl. hangnem, gyakoriság, a kapcsolattartás alkalmai stb.)	*	*	*
15. TANULÓK BELESZÓLÁSA AZ ISKOLAI ESEMÉNYEKBE — a tanulók beleszólása az iskolai események alakításába	*	*	*
16. TANULÓK BELESZÓLÁSA A TANÓRÁBA — a tanulók szerepe abban, hogy mi és hogyan történjék a tanítási órán	*	*	*
17. SZÜLŐK SZEREPE AZ ISKOLAI DÖNTÉSEKBEN — a szülők szerepe az iskolai döntések, események alakításában	*	*	*
18. AZ ISKOLAÉPÜLET ÁLLAPOTA — az iskolaépület állapota, felszereltsége	*	*	*
19. AZ OSZTÁLYTEREM ÁLLAPOTA — az osztályterem bútorzata, dekorációja	*	*	*
20. AZ IGAZGATÓ SZEREPE — az igazgató szerepe az iskola irányításában	*	—	*
21. A PEDAGÓGUS ELLENŐRZÉSE — a pedagógusok munkájának ellenőrzése	*	—	*
22. PEDAGÓGUSOK KÖZÖTTI KAPCSOLAT — a pedagógusok közötti kapcsolat	*	—	*
23. PEDAGÓGUSOK KÖTELEZŐ FELADATAI — a pedagógusok kötelező feladatai	*	—	—
24. AZ ISKOLA ÉS A FENNTARTÓ — az iskola és a fenntartó viszonya	*	—	—
25. EGYÉB TERÜLET — egyéb terület, amin változtatna	*	*	*

A továbbiakban kutatócsoportunk tagjai leíró jelleggel bemutatják a pedagógusok, a gyerekek és a szülők álomiskola képére vonatkozó eredményeiket. Természetesen további elemzések is szükségesek és kívánatosak a jellegzetes eltérések, összefüggések feltárásához.

Pedagógusok álmaik iskolájáról (M. Nádasi Mária)

A pedagógusok számára megfogalmazott *kérdőív összeállításakor* — összhangban a tanulók és a szülők számára feltett kérdésekkel — a napi gyakorlat olyan összetevőit soroltuk fel, amelyek a pedagógiai munka eredményessége és légköre szempontjából meghatározóak, amelyekkel kapcsolatban jelenlegi megvalósulásukban sokszor tapasztalunk fenntartásokat, hallunk másféle elgondolásokat a kollégák részéről.

Feltételeztük, hogy a pedagógusok elképzeléseiben egyénileg is, együttesen is él egy olyan többé-kevésbé hasonló jegyekkel leírható iskolakép, amelynek megismerése mind az elmélet, mind az oktatáspolitika számára tanulságos lehetne. Reméltük, hogy ebben az iskolaképben már meghatározóan jelennek meg olyan elemek, amelyek egy tanuló — pedagógus — szülő, azaz szubjektum központú iskola jellemzői.

A kapott eredményeket nem elemezzük aszerint külön, hogy a különböző fenntartású iskolák pedagógusai hogyan vélekednek, milyen álmokat szőnek, mert a válaszokat egyénekhez rendezetten áttekintve lényeges különbségeket nem találtunk.

A vizsgálatba bevont minta nagysága nem alkalmas arra, hogy a kutatási eredményeket a mintán túlra kiterjesszük, általánosítsuk, így bármilyen megállapításunk csak a mintára érvényes.

A következőkben a téma feldolgozásakor

- először bemutatásra kerül az eredmények *táblázatos összesítése* valamennyi szempontra vonatkozóan (3. táblázat). Az áttekinthetőség érdekében mind a rangszámokat, mind a kérdések sorszámát megadjuk, egyben rövidítjük a feltett kérdéseket. A figyelem felkeltése, irányítása érdekében a táblázatot 20%-os tartományokra tagoljuk;
- ezután a gyakorisági sorrendnek megfelelően, de már a teljes kérdést feltüntetve, *mennyiségileg jellemezzük, és tartalmilag összegezve bemutatjuk* a kapott válaszokat;
- befejezésül vállalkozunk a kapott válaszok alapján óvatos *elemző összegezés*re.

Az eredmények táblázatos összesítése

3. táblázat

Rangszám	Változtatandó elemek (az említés gyakorisági sorrendjében)	Változtatási szándék (a válaszolók százalékában)	Sorszám
1	Az iskolaépület állapota	98,0%	18
2	Az osztályterem állapota	80,4%	19
3	Évi időbeosztás	68,6%	3
4	Osztálylétszám	62,7%	6
5	Tananyag	58,8%	1
6,5	A pedagógusok kötelező feladatai	51,0%	2
6,5	Tantárgyak aránya	51,0%	23
8	A tanulás helyszínei	41,2%	8
9,5	Választható iskolai programok	31,4%	13
9,5	Az iskola és a fenntartó viszonya	31,4%	24
11,5	A pedagógusok bánásmódja	29,4%	11
11,5	A pedagógus ellenőrzése	29,4%	21
13	Értékelési módszerek	27,4%	12
14,5	Szolgáltatások	25,5%	4
14,5	Napirend	25,5%	5
17	A tanulók osztályba sorolása	23,5%	7
17	Kötelező iskolai programok	23,5%	10
17	Szülők és pedagógusok kapcsolata	23,5%	14
19,5	Házi feladatok	17,6%	9
19,5	A szülők szerepe az iskolai döntésekben	17,6%	17
21	Az igazgató szerepe	15,7%	20
22	A tanulók beleszólása az iskolai eseményekbe	11,8%	15
23	A pedagógusok közötti kapcsolat	9,8%	22
24	A tanulók beleszólása a tanítási órába	7,8%	16

A válaszok mennyiségi jellemzése és tartalmi összegezése

A válaszok összesítése, rangsorolása és 100%-on belül az ötöd részek bejelölése, már első látásra érdekes képet ad.

A legtöbb pedagógus változtatási javaslatát az iskola épülettel és az osztályterem állapotával kapcsolatban fogalmazta meg.

A válaszadók legalacsonyabb százalékban a házi feladatokkal, a szülők, az igazgató, a tanulók szerepével és a pedagógusok egymás közötti viszonyával kapcsolatban jelezték elképzeléseiket.

A következőben valamennyi szemponttal kapcsolatban annak bemutatására kerül sor, hogy milyen „álmokat" fogalmaztak meg a válaszoló kollégák, pontosabban arra, hogy minek a változtatását igényelnék jelenlegi gyakorlatukhoz képest. Mert a válaszok közös sajátossága, hogy nem járnak a fellegekben, nem kívánnak megvalósíthatatlant, személyes tapasztalatok vannak mögötte — jussanak bármilyen változtatási következtetésre.

A válaszolók 81–100%-a a következő két szempontra vonatkozóan fogalmazta meg elképzeléseit: az iskolaépület állapota; az osztályterem állapota.

AZ ISKOLAÉPÜLET ÁLLAPOTA, FELSZERELTSÉGE

A 65 kollégából 61 fő írta le elképzeléseit, 3 fő ilyen törekvést nem jelzett, csak 1 fő nem válaszolt. Ez az a szempont, amelyik a legtöbb pedagógus változtatást igénylő válaszát kiváltotta.

A válaszok realisták és szerények, a jelen körülményeken kívánnak változtatni.

A válaszok többsége (51) egy tényezőre utal:

— a több pénz szükségességére, hiányára 18 fő,
— az oktatási eszközök gyarapításának szükségességére 13 fő,
— a felújítás fontosságára 11 fő,
— uszoda szükségességére 3 fő,
— díszteremre 2 fő.

A több tényezőt tartalmazó válaszok (12) közös jellemzője, hogy több pedagógiai szempontot kapcsolnak össze, főleg a tanulók, tanárok egészségére, a környezet esztétikájára és a modern, oktatást segítő eszközökre utalva. Érdekes, hogy ezekből a válaszokból — egy kivételével — hiányzik a pénz említése.

AZ OSZTÁLYTEREM BÚTORZATA, DEKORÁCIÓJA

A 65 kollégából 50 jelezte változtatási elképzeléseit, 9 fő nem változtatna, 6-an nem válaszoltak.

A válaszok többsége a bútorzat cseréjére, felújítására vonatkozik. 26 fő jelezte ezt, de korántsem azonos háttér elképzelésekkel. (Van, aki a hagyományos padokat kívánja vissza, mások egyszemélyes padokat, egyszemélyes asztalokat vagy éppen korszerű tanári pulpitust tartanának szükségesnek.)

Csak több pénzt kívánnának az osztályterem berendezéséhez 10-en.

Megjelenik az igényesebben felszerelt szaktanterem kívánalma 5 fő esetében, mások azt is jelzik (igaz, csak 2 fő), hogy fontos lenne a saját osztályterem a vándorlás megszüntetése érdekében.

Az összetett vélemények (9 fő) az osztálytermek egyediségét, az esztétikumot is kiemelik, a pedagógiai eredményességgel is összefüggésbe hozzák az osztályterem állapotát.

A válaszolók 61–80%-a a következő két szempontra vonatkozóan fogalmazta meg változtatási elképzeléseit: az iskola évi időbeosztása; az osztályok létszáma.

AZ ISKOLA ÉVI IDŐBEOSZTÁSA

A 65 főből 43 fő jelzett változtatási szándékot, 21 fő nem jelzett ilyet, 1 kolléga nem válaszolt.

Az adatok alapján az látszik, hogy a kollégákat legjobban az évkezdés, a szünetek és az évzárás ideje foglalkoztatja.

A régi rendszert (szeptembertől júniusig tartó tanév, a megszokott szünetekkel) kívánja vissza 22 fő; több/hosszabb szünetet igényel 6 fő; a szabad napokkal való iskolai gazdálkodás jogát igényli 7 fő.

A kollégák közül 7 fő foglalkozik az értekezletek időpontjával, időtartamával. Rövid értekezleteket igényelnek, de abban megoszlanak a vélemények, hogy tanítási napon vagy tanítás nélküli munkanapokon legyenek-e.

Egyetlen valóban radikális vélemény fogalmazódott csak meg: 3-4 hetente legyen 1 hét tanítási szünet, ezalatt a pedagógusok szemléltető eszközöket készíthetnének, dolgozatokat javíthatnának stb., s az egy hét után szellemileg feltöltődve tudnának a tanulókkal foglalkozni.

AZ OSZTÁLYOK LÉTSZÁMA

A 65 főből 40 kolléga jelezte véleményét, 22 fő nem változtatna, 3 fő nem válaszolt.

A globális megjelölés, miszerint kevesebb tanulót igényelnének egy osztályban, 4 főtől származik.

A többi kolléga a konkrét osztálylétszám felső határát is megjelölte:

— 14 fő 20 tanulóban,
— 11 fő 25 tanulóban,
— 7 fő 15 tanulóban,
— 3 fő 24 tanulóban,
— 1 fő 10 tanulóban szabná meg az osztálylétszám felső határát.

Az indoklások a mindenkire figyelés, a differenciált fejlesztés lehetőségére utalnak (3 fő).

A válaszolók 41–60%-a a következő négy szempontra vonatkozóan fogalmazta meg elképzeléseit: a tananyag, a pedagógusok kötelező feladatai, a tantárgyak aránya, a tanulás helyszínei.

A NYOLC ÉV ALATT ELSAJÁTÍTANDÓ TANANYAG

38 fő változtatna, 26 fő nem változtatna a 8 osztályos általános iskola tananyagán, 1 kolléga nem válaszolt.

Az elképzelések között vezet a tananyagcsökkentés. 7 fő csak tananyagcsökkentést kíván, többen összekapcsolják a tananyagcsökkentést valamilyen konkrétabb szemponttal is: gyakorlatiasabb (6), átcsoportosítás (1), érdeklődés (1), biztosabb (1), összefüggések látása (1), mélyebb (1), képességfejlesztés, nevelés (1). Egyéb elképzelések: a tananyag lineáris elrendezésű legyen; nem tárgyi tudást kellene tanítani; gyakorlatiasabb tananyag kellene; a NAT előtti tananyagmennyiség elegendő lenne. Helyt kapnak konkrét elképzelések is: alsó tagozatban nagyobb lehetőség legyen készség fejlesztésre (2), a technika és a rajz helyett legyen magyar (1), több legyen a művészeti tárgy (1), több legyen az idegen nyelv, magyar, matematika (1).

A PEDAGÓGUSOK KÖTELEZŐ FELADATAI

A kérdésre válaszolva 30-an fogalmaztak meg változtatási szándékot, 33-an nem változtatnának, 2 fő nem válaszolt.

A vélemények sokkal kevésbé szóródnak, mint egyéb tényezők esetén, de többször csak a jelen helyzet kritikájánál maradnak meg a válaszoló kollégák.

Konkrétan: sok a kötelező feladat (11 fő), kevesebb adminisztratív munkára vágyik 9 fő, kevesebb tanórán kívüli munkát igényelne 5 fő, pontos, bérrel arányos feladatokat tartana szükségesnek 5 fő.

A TANTÁRGYAK ARÁNYA

33 fő jelezte elképzeléseit, 31 fő nem változtatna a jelenlegi helyzeten, 1 fő nem válaszolt.

A válaszok meglehetősen szórtak.

Több mozgást igényelne a tanulók számára 5, növelné a művészeti tárgyak arányát 4, a nyelvtanításra fordított időt növelné 3, több természettudományos ismeretet tartana szükségesnek 3, több magyart 2, több irodalmat, történelmet a művészetek rovására 2, több idő lenne szükséges az alapkészségekre 2 kolléga szerint. A továbbiakban megfogalmazott elképzelést egy-egy válaszoló képviseli: simábbá tenné tartalmilag is a felső tagozatba való átmenetet; az iskolaotthonos oktatás lehetővé tenné az egyenletesebb tananyagelosztást; kevesebb készségtárgyat, kevesebb rajzot, technikát; kevesebb ének legyen; több testnevelést; kevesebb matematikát; több matematikát; egészséges életmóddal kapcsolatos tudást is; a technika legyen fakultatív.

1 kolléga azt a véleményét fogalmazza meg, hogy minden tantárgy egyformán fontos, 1 fő pedig annak a véleményének ad hangot, hogy „nem rajtunk múlik”.

AZ OSZTÁLYTEREMBEN ÉS AZ AZON KÍVÜL FOLYÓ TANULÁS ARÁNYA

A tanulás helyszíneit illetően változtatást igénylők száma 29, 33 fő nem kívánna változtatni, 3-an nem válaszoltak.

A válaszolók közül 2 fő azt írja, hogy erre nincs idő, a többiek a több lehetőség igényét fogalmazzák meg, elsősorban (a kérdésben példaként megfogalmazott lehetőségeket) a múzeumokat, könyvtárat, erdei iskolát említve.

A legradikálisabb válasz szerint az évi óraszám egynegyedét kellene erre fordítani, egy válasz szerint havonta legalább egy délelőttön folyhatna így a tanulás. Az igenlés mellett többször adnak a kollégák hangot annak, hogy körülményes eljutni bárhova is, drága a közlekedés.

A válaszolók 21–40%-a a következő tíz szempontra vonatkozóan fogalmazta meg elképzeléseit: választható iskolai programok; az iskola és a fenntartó viszonya; a pedagógusok bánásmódja a tanulókkal; a pedagógusok munkájának ellenőrzése; értékelési módszerek; az iskola szolgáltatásai; napirend az iskolában; a tanulók osztályokba sorolása; kötelező iskolai programok; szülők és pedagógusok kapcsolata.

TANÍTÁSON KÍVÜL SZABADON VÁLASZTHATÓ ISKOLAI PROGRAMOK

22 kolléga kívánna a jelenlegi helyzeten változtatni, 39 fő így is megfelelőnek tartja, 4 személy nem válaszolt.

A válaszok között vezet a „több lehetőség kellene" igénylése (16 fő), elsősorban a szakkörre gondolva; van, aki úgy szeretné, hogy a tanításon kívüli foglalkozás is iskola-időben legyen (3 fő); 1 fő úgy véli, hogy a szülők nem igénylik ezt; 1 kolléga szerint az iskola és a szülők együttes szervezése lehetne a megoldás. 1 kolléga azt gondolja, hogy még a jelenleginél is kevesebb lehetőség kell, a gyerekek inkább a szüleikkel töltsenek több időt. 1 rosszkedvű válaszoló pedig arra kérdez rá, hogy ugyan ki szervezze ezeket a programokat, csak nem kívánják ezt ingyen bárkitől?

AZ ISKOLA ÉS A FENNTARTÓ VISZONYA

A válaszoló kollégák közül 21 gondolja úgy, hogy változtatna, 36 nem, 8 fő pedig nem válaszolt.

A változtatást igénylő jelzések között vezet az iskolai munka megismerésének, elismerésének, megbecsülésének igénye (6 fő), 4-en igénylik az iskolafenntartóval a közvetlen, személyes kapcsolatot, többen csak elvárásaikat fogalmazzák meg az iskolafenntartóval kapcsolatban: adjon több önállóságot (3), teremtse elő az anyagiakat (3 fő), adjon több segítséget, adjon rendszeresen információkat (1 fő). Egy kolléga utal az iskola és a fenntartó viszonyában a kölcsönösségre („a kapcsolat egymást segítő legyen"). 3 fő jelzi, hogy nem tájékozott ebben a viszonyban, s 1 fő írta — konkrétumok nélkül —, hogy „a régi jobb volt".

A PEDAGÓGUSOK GYEREKEKKEL VALÓ KAPCSOLATA, BÁNÁSMÓDJA

18 fő változtatna, 40 nem, 7 fő nem válaszolt.

A válaszok meglehetősen szórtak.

Emberközpontú, gyermekszerető, megértő kapcsolatot szorgalmazna 3 fő; a szeretet valamint a következetesség jelentőségét emeli ki 2-2 fő; a tanulót családjával együtt tekinti („még közelebb lépnék a gyerekek felé, a család fe-

lé") 1 fő; a viszony dinamikáját is megfogalmazza („folyamatosan változnunk kell") 1 fő; több türelem kellene (1 fő); az 1945 előtti helyzetet állítaná vissza 1 fő.

A válaszok másik része inkább olyan problémákat fogalmaz meg, amelyek jelenleg vélhetően gátolják a kívánatos kapcsolatot: kevés a fegyelmezési lehetőség (2 fő); többet tanítson osztályában az osztályfőnök (1 fő); nagyobb szigort igényelne (1 fő); egyes tanároknál kevés a tolerancia, empátia (1 fő); lehessen megszabadulni a nem megfelelő pedagógusoktól (1); sok idő kellene a tanulókkal a beszélgetésre (1); a gyerekek tiszteljék a pedagógust, de ő is ezt sugallja (1).

A PEDAGÓGUSOK ELLENŐRZÉSE

A kollégák közül 20 fő változtatna, 43 nem, 2 fő nem válaszolt.

Akik igénylik a változtatást, egyöntetűen az ellenőrzés súlyának növelését említik, bár ennek más-más oldalát emelik ki.

Fontos lenne a szakszerű óralátogatás, orientáló megbeszélés (6 fő), az ellenőrzés rendszerességét igényli 6 fő, ne csak ellenőrizzenek, segítsenek is (4), a felügyeleti rendszert kellene visszaállítani, a tanácsadói rendszer nem elég (3), az ellenőrzést csak minden szempontból fedhetetlen szakember végezhetné (1), az ellenőrzést követő elmarasztalás név szerinti legyen (1). Egy kolléga fogalmaz nagyon élesen a minőségbiztosítás ellen.

ÉRTÉKELÉSI MÓDSZEREK

Érdekessége a válaszoknak, hogy ez az egyetlen szempont, amelyre mindenki válaszolt. Igaz, hogy csak 19-en változtatnának, 46 fő nem.

Legtöbb egybehangzó vélemény van arra vonatkozóan, hogy a „készségtárgyakat" nem kellene osztályozni (7 fő). 2 fő minden tárgyban az írásos értékelést választaná. Az osztályozással kapcsolatban lenne, aki kitolná a késleltetett osztályozás határát (1), lenne, aki 1–10-ig, és lenne, aki 1–7-ig osztályozna. 1 fő a megfelelt — nem felelt meg megoldást használná, 1 fő a felső tagozatban minden nap személyre szólóan osztályozná a magatartást és a szorgalmat. 1 kolléga az önmagához viszonyító, személyre szóló értékelést szorgalmazná.

AZ ISKOLA ÁLTAL BIZTOSÍTOTT SZOLGÁLTATÁSOK

A kollégák közül 15-en változtatnának a jelenlegi helyzeten, 48-an nem, 2 fő nem válaszolt.

5 fő az étkezésen javítana, 4 fő csökkentené a tanulók külön óráit, 3 fő növelné a tanórán kívüli foglalkozások kínálatát, 1 pedig a korrepetálásra szánt időt. 1 kolléga a külön órák tartóit invitálná az iskolába, hogy ne a gyerekeknek kelljen rohangálniuk, 1 fő pedig megszüntetné az ebédeltetést és napközit.

AZ ISKOLA NAPIRENDJE

A jelenlegi gyakorlathoz képest 16 fő változtatna, 48 nem, 1 személy nem válaszolt.

A javaslatok három témában jelennek meg: napkezdés, a tanórák hossza, a szünetek hossza.

Ami a napkezdést illeti: 8-nál korábban nem kezdene 1 fő, fél 9-kor kezdené a tanítást 1 fő, télen 1 órával később kezdene 1 fő.

A tanórák hosszát illetően az alsó tagozatban rövidebb órákat tartana 3 fő, az ötödik óra hossza 40 perc, a hatodik óra 35 perces lenne (1 fő), az órák hossza a figyelem teherbíró képességétől függne (2 fő).

A szünetek hosszát 10 percben maximálná 1 fő, 20 perces szünetet (is) tart szükségesnek 2 fő.

A TANULÓK OSZTÁLYOKBA SOROLÁSA

13 válaszoló jelzi elképzeléseit, 49 nem változtatna a jelenlegi gyakorlaton, 3 fő nem válaszolt.

A vélemények meglehetősen szórtak. Tagozatos osztályokat létesítene 2 fő, az osztálybontást emeli ki a fő tárgyakból 2 fő, tudásszint szerint létesítene osztályokat 2 fő. Ezután 1-1 fő a következőket emeli ki: több szempontot venne figyelembe; fejlettség szerint képezne osztályokat; arányosan osztaná el a tanulókat; elit osztályokat képezne; érdeklődés alapján (humán, reál) csoportosítaná a tanulókat; csak az mehessen felsőbb osztályba, aki ténylegesen eleget tett a követelményeknek; három vagy több tantárgyi bukás esetében ismételhessen a tanuló, mint az első osztályban, a tehetséges tanuló 1 év alatt végezhessen két osztályt; képességfejlesztés alapján hozna létre osztályokat.

KÖTELEZŐ ISKOLAI PROGRAMOK

A kollégák közül 17 jelzett változtatási elképzelést, 43 nem, 3 fő pedig nem válaszolt a kérdésre.

Egyszerűen több lehetőséget tartana fontosnak 5 fő, 3 fő jelzi, hogy a feltétlenül szükséges minimálisnál ne legyen több. 1 fő olyan rendezvényekre

gondol, mint amelyek az úttörő mozgalomban voltak, 1 fő összekapcsolná az iskolai és a települési ünnepeket, 1 fő kötelezővé tenné az év végi kirándulást.

Vannak, akik az időt sajnálják, sajnálnák az ilyen programoktól: az osztályfőnök rendelkezik a saját szabad idejével (1 fő), akkor legalább közvetlenül tanítás után legyen (1), ne legyen pénteken (1), a szabadidő és a hétvége a családé (1), az év végi kirándulás ne legyen kötelező (1).

SZÜLŐK ÉS PEDAGÓGUSOK KAPCSOLATA

16 fő változtatna, 47 nem, 2 fő nem válaszolt.

A következő javaslatokat fogalmazzák meg a kollégák: visszaállítaná a családlátogatást 2 fő, a pedagógusok és szülők közös programjait igényelné 2 fő, hetente egyéni fogadóórát javasol 1 fő, félévente nyílt nap kellene 1 fő szerint. Kevésbé operatív, de szintén javaslat: a megbeszélések nyíltak legyenek(1); a kölcsönös tisztelet kellene (1); közelebb kellene kerülni a családhoz (1).

A jelenlegi helyzet minősítése elég nagy szerepet kap: jelenleg a szülők részéről nem megfelelő a hangnem (5 fő); nem elég a pedagógust hibáztatni (3 fő); a szülő neveljen is; a szülő ne szóljon bele mindenbe (1 fő).

A válaszolók 0–20%-a a következő hat szempontra vonatkozóan fogalmazta meg elképzeléseit: házi feladatok; a szülők szerepe az iskolai döntésekben; az igazgató szerepe; a tanulók beleszólása az iskolai eseményekbe; a pedagógusok közötti kapcsolat; a tanulók részvétele a tanítási óra alakításában.

HÁZI FELADATOK

A 65 válaszolóból 15 fő jelzi változtatási szándékát, 48 nem változtatna, 2 fő nem válaszolt.

A változtatási szándékok között tartalmilag a legerősebb (7 fő esetén) a házi feladatok csökkentésének kívánalma.

A házi feladatok differenciálása mellett szól 3 fő; a több memoriter mellett szól 2 fő, egy-egy kolléga említi, hogy minden nap kell házi feladat, hogy értelmes házi feladat kell, és hogy központilag kellene a házi feladatokat szabályozni.

A SZÜLŐK SZEREPE AZ ISKOLAI DÖNTÉSEKBEN

12 fő változtatna, 51 nem, 2-en nem válaszoltak.

A tartalmi vizsgálat azt mutatja, hogy a szülők szerepének a növelését a 12 változtatást igénylő válaszból mindössze három esetében tekinthetjük egyértelműnek. Ebből két esetben van szó a szülők tájékoztatásáról, és mindössze egy esetben arról, hogy a pedagógusoknak is nyitniok kellene a szülők irányába. Kilenc kolléga a változtatást más előjellel képzelné el. Azért ragadtak tollat, hogy leírják: a szülőknek tudniuk kell, hol a határ, stb...

AZ IGAZGATÓ SZEREPE

11 fő változtatna**,** 51 fő nem változtatna, 3 nem válaszolt.

A 11 változtatási igényt jelző válasz közül egy csak „ál-válasz”: csak azt kívánja közölni, hogy náluk minden OK. A maradék 10 válasz többféle megközelítést tükröz: 4-en jelzik, hogy igényük lenne az iskolavezetésben való nagyobb részvételre, a többi válaszban lényegében az azzal kapcsolatos vélemények oszlanak meg, hogy menedzser legyen-e az igazgató vagy nem. Mindössze egy személy szeretne több szakmai megbeszélést.

A TANULÓK BELESZÓLÁSA AZ ISKOLAI ESEMÉNYEKBE

A 65 főből 13 jelzett változtatási szándékot, 49 kolléga nem változtatna, 3 fő nem válaszolt.

A 13 főből már a meglevő helyzetet is túlzásnak tartja 5 fő. (Ez is sok! Ne szóljanak bele, tanuljanak! Visszaélnek a lehetőséggel! stb.)

8 kolléga erősítené a tanulók ilyen irányú lehetőségeit a DÖK-ön keresztül, 1 fő írja, hogy Ötletládát nyitna.

A PEDAGÓGUSOK KÖZÖTTI KAPCSOLAT

51 fő nem változtatna, 11 igen, 3 nem válaszolt.

A 11 fő közül 6-an is jelezték, hogy a kérdés nem jó, mert nem a szándéktól függ (meg különben is a Rákosi rendszerre emlékeztet valakit az ilyen kérdés).

Összesen 5 fő mondott érdemlegeset arról, hogy mit jelenthetne a szakmai kapcsolatok erősítése: például több megbeszélés, kölcsönös óralátogatás, közös feladat, közös program.

A TANULÓK SZEREPE ABBAN, HOGY MI ÉS HOGYAN TÖRTÉNJÉK A TANÍTÁSI ÓRÁN

A 65 főből változtatási szándékot jelez 6, 56 fő nem változtatna a jelenlegi helyzeten, 3 fő nem válaszolt.

A 6 válaszból 1 fő lakonikusan csak annyit közöl, hogy ez náluk jó, 4 fő jelzi különböző megfogalmazásokban, hogy „a gyerek nem szakember, nem tudja eldönteni, mi szolgálja az érdekét", „a tanár szabja meg, mi és hogyan történjen".

Összesen 1 válaszban jelenik meg a tanulói önállóság óvatos elfogadása: „mondjuk önálló felkészülés, indirekt irányítás, persze az életkori sajátosságok figyelembevételével".

EGYÉB TERÜLET, AMIN VÁLTOZTATNA

Erre a levezető kérdésre a kollégák közül 9-en éltek javaslatokkal, 36-nak nincs egyéb változtatni valója, 20 fő nem is válaszolt.

Itt kerül elő az anyagi megbecsülés szükségessége, a lelkileg egészséges pedagógusok igénylése, s az, hogy a mindenkori hatalom tartóztassa meg attól magát, hogy beleszól a pedagógiai munkába.

Elemző összegezés

Egyetlen kérdés volt (12.kérdés), amelyikre vonatkozóan minden kolléga állást foglalt, és ez a tanulókkal kapcsolatos értékelési módszerek problémakörre. Éppen ezért figyelemreméltó, hogy a kollégák majdnem kétharmada csak azt jelzi, hogy nem kíván változtatást. Az egyéni szempontok figyelembevétele, az írásos értékelés szerepének növelése csak nyomokban jelenik meg a válaszokban.

Megállapítható, hogy a pedagógusokat a legintenzívebben az iskola, az osztályterem állapota érdekli — ha már az lehet a képzelet (minden tét nélküli) tárgya, hogy min változtassunk a mai iskolában. (18., 19. kérdés)

E változtatások reális igényeket tükröznek, szerények.

Ebből csak arra lehet következtetni, hogy a pedagógusoknak elegük van a szegénységből. Nem gazdag iskolát szeretnének, csak tisztát, rendeset, egészségeset, esztétikusat. És ebben lényegében minden pedagógus egyetért, bárki legyen is az iskola fenntartója. Meglehetősen szívszorítóak a vágyak: minden évben kifestett iskola, elfogadható bútorzat, uszoda, könyvtár stb. Az „álmok" érezhetően a napi hiányokkal való küzdelmekből származnak.

Pedagógiai szempontból érdekes, hogy nem jelenik meg már élesen (mindössze 2 fő jelzi) az a problémakör, ami a szaktantermi rendszer miatti „vándorlásból" adódik. Lehet, hogy a gyermeklétszám csökkenése miatt már van osztályterem is, szaktanterem is? Vagy már nem gondolunk azokra a hátrányokra, azoknak az elsősorban nevelési szempontból fontos körülményeknek a jelentőségére, amelyek a „vándorlásból" adódnak?

A legkevésbé kívánják a pedagógusok, a tanulók részvételét az iskolai élet, a tanóra alakításában, még akkor sem, ha a differenciált fejlesztés gondolata szórványosan meg-megjelenik.(15.,16.,6. kérdés) Ezzel összefüggésben érthető, hogy a tanulókkal kapcsolatos bánásmódot illetően (11. kérdés) jelent meg az egyik legmagasabb gyakoriságú hallgatás. S a javaslatok helyett inkább olvashatunk a tanulókkal kapcsolatos, a velük való foglalkozás körülményeiről panaszokat. Örömteli, hogy azért van, aki jelzi a kívánatos megoldásokat. Azokat, amelyek a mások által felemlített kritikus körülményeket megelőzhetnék.

Nem lehet elhallgatni, hogy a szülők iskolai szerepvállalását, pedagógusokkal való kapcsolatát (14., 17. kérdés) is a tartózkodás jellemzi. A változtatási javaslatokat tevő pedagógusok (még egyharmadnál is kevesebben) jelentős része is leragad a szülők elmarasztalásánál. Vigaszul szolgálhat, hogy azért van olyan kolléga is, aki a szülők felé való nyitást látja a továbblépés feltételének.

Az igazgató szerepének (20. kérdés), illetve az iskolafenntartóval való kapcsolat (24. kérdés) megítélése meglehetősen lemondó, várakozó. Bár kétségtelenül már megjelennek az olyan öntudatos válaszok, amelyek az igazgató illetve az iskolafenntartó szakértelmét és együttműködési készségét kérik számon, pontosabban „álomként" javasolják.

A kérdéssorban az élen szerepelnek az oktatás tartalmával kapcsolatos kérdések (1., 2. kérdés). Megállapítható, hogy a válaszoló pedagógusok alig több mint fele fogalmazott meg változtatási javaslatot, ám ezekből koherens kép nem alakul ki. A kollégák láthatóan a saját tagozatuk, tantárgyuk tanítása során tapasztaltak alapján jelzik, hogy valamiből többet, vagy kevesebbet kellene szerintük tanítani. Figyelemreméltó, hogy a vélemények megfogalmazásakor a helyi tantervre egyáltalán nem hivatkoznak, egyszer pedig a NAT előtti tanterv (vélhetően az 1978-as valamelyik változata) képezi a vágyak tárgyát.

Magával az oktatással kapcsolatban három kérdés szerepel: az osztályok összetételére (7. kérdés), a tanítási órán kívüli oktatás lehetőségeire (8. kérdés) és a házi feladatokra (9. kérdés) kérdeztünk rá.

Még a legegyértelműbbnek a kollégák álláspontja a tanítási órán kívüli oktatás lehetőségeivel kapcsolatban látszik. A válaszolók (majdnem a minta fele) egyöntetűen jelzik, hogy ez jó lenne, kellene. Azt nem lehet egészen érteni, hogy ezek a megoldások (múzeumi, könyvtári óra) miért tartoznak a vágyak közé, miért nem realitás ez, ha olyan fontos.

A tanulók osztályba sorolásának különböző lehetőségeit vázolva mód nyílt volna sajátos oktatási koncepciók jelzésére. Nem véletlen, hogy erre a kérdésre még a válaszolók egyharmadánál is kevesebb kolléga fogalmaz javaslatokat. A válaszok szórtak, kuszák, esetlegesek, nem látszik mögöttük oktatási koncepció.

A házi feladatokkal kapcsolatos válaszok meglehetősen gyérek, a domináns kívánalom a csökkentés. Ennek miértjére, a házi feladatok oktatási folyamatban betöltött szerepére a válaszokban utalás nem történik. Arra sem, hogy a csökkentésnek mi az akadálya.

A legtöbb kérdés az iskola működéséhez, illetve ebben a pedagógusok feladataihoz kapcsolódik.

A válaszok alapján megállapítható, hogy a pedagógusok többsége, több mint kétharmada kívánja vissza a tanév korábban megszokott időbeli rendjét. Az iskola szolgáltatásaiban, napirendjében (4. és 5. kérdés) törekvés észlelhető mind a tanulók, mind a pedagógusok szükségleteinek figyelembevételére. A tanításon kívüli iskolai programok (10. kérdés), a tanításon kívüli szabadon választható iskolai programok (13. kérdés) tekintetében kétségtelenül fő szemponttá a pedagógusok idejének védelme vált. Ez látszik tükröződni az e kérdésekre adott általános óhajtó mondatok dominanciájában („fontos lenne, jó lenne, szükséges lenne”). De ki csinálja?

Befejezésül arról a három kérdésről kell szólni, amelyik a pedagógusok kötelező feladataival (23. kérdés), a pedagógusok munkájának ellenőrzésével (21. kérdés) és a pedagógusok közötti kapcsolattal (22. kérdés) foglalkozik

Megállapítható, hogy a kollégák fölöslegesnek tartott, adminisztratív munkákkal túlterheltnek érzik magukat. A pedagógusok ellenőrzésével kapcsolatban megszólalók (a minta mintegy egyharmada) igényelné vissza az óralátogatásokat, az azokat követő értékelő, segítő elemzéseket. A pedagógusok egymás közötti kapcsolataiban csak a minta egy hatoda kíván változta-

tást, de mindössze öt főnek van érdemleges — akár természetesnek is tartható — mondanivalója.

Összefoglalva: A 65 pedagógus által megrajzolt álomiskolát nem a vágyak vezérlik, hanem a jelen korrekciójának igénye. Ha vállalkoznánk arra, hogy kigyűjtjük a valóban meglepő, újnak tekinthető ötleteket, listánk meglehetősen rövid lenne.

Megállapítható, hogy nincs olyan egységes iskolakép, amely felé a gyakorlat elmozdulna, sőt még az egyes pedagógusoknak sincs koherens, a jelenlegit korrigáló vagy éppen helyettesítő iskolaképe.

S úgy tűnik, hogy a pedagógusok elképzeléseiben az elképzelt iskolában a meghatározó tényezőket illetően nincs igazi hierarchia. A tartalom sem igazán fontos már — a szubjektum központúság sem jellemző még. Az iskola átalakulásának időszakában élünk…

„Álomiskola” a gyerekek szemével (Serfőző Mónika)

A Partnerek az iskolában kutatás keretében a tanulókat is kérdeztük iskolai élményeikről, iskolaképükről, ezek között szerepeltek az álomiskolára vonatkozó kérdéseink. Arra voltunk kíváncsiak, hogy vajon milyen iskolát szeretnének a gyerekek, melyek azok a területek, amiket a leginkább megváltoztatnának, milyen ötleteik, javaslataik vannak, milyen legyen az iskolai élet.

1. és 3. osztályosok

Az 1–3. osztályosokkal készített interjú utolsó kérdése így hangzott: *Ha egy jó tündér teljesítené kívánságaidat, hogy jó legyen / még jobb legyen iskolába járni, miket kívánnál?*

A megkérdezett gyermekek közül mindössze hárman mondták azt, hogy nem tudják, nincs ötletük, egy gyermek azt válaszolta, hogy minden jó így, ahogy van, nem kívánna semmit; 156-an — a válaszolók 97,5%-a — kértek valamit a tündértől.

A feldolgozás során a tanulók válaszait elemekre bontottuk, és megnéztük, hogy a pedagógusok és a szülők változtatási szempontjainak megfelelő válaszkategóriák (l. 2. táblázat) milyen gyakorisággal fordultak elő. Természetesen a gyerekeknek másféle, ezektől a szempontoktól eltérő ötletei is voltak, a 160 fő összesen 242 kívánságot fogalmazott meg. Nagyon sokféle dologra vágytak, ezt jelzi az is, hogy az egyes válaszkategóriák aránya nem túl magas. Az 4. táblázatban bemutatjuk a leggyakrabban előforduló szempontok sorrendjét és gyakoriságát.

4. táblázat

1. ÉS 3. OSZTÁLYOSOK *Ha egy jó tündér teljesítené kívánságaidat, hogy jó legyen / még jobb legyen iskolába járni, miket kívánnál?*		
A LEGGYAKRABBAN ELŐFORDULÓ SZEMPONTOK SORRENDJE ÉS GYAKORISÁGA (a kívánságok hány százaléka tartozik az adott szemponthoz)		
Válaszkategória, változtatási szempont	**156 fő, 242 kívánság**	
	ranghely	**%**
TANULÁSBELI EREDMÉNYESSÉG, JÓ VISELKEDÉS *	1.	21,1%
TÁRSAK VISELKEDÉSE *	2–3.	11,2%
VARÁZSLATOS KÍVÁNSÁGOK *	2–3.	11,2%
TANTÁRGYAK ARÁNYA	4.	10,3%
ISKOLÁN KÍVÜLI KÍVÁNSÁGOK *	5.	6,2%
TÁRSAS KAPCSOLATOK *	6.	5,8%
PEDAGÓGUSOK BÁNÁSMÓDJA	7–8.	5,4%
EGYÉB ISKOLAI KÍVÁNSÁGOK *	7–8.	5,4%
AZ ISKOLAÉPÜLET ÁLLAPOTA	9.	4,1%
NAPIREND	10.	3,3%
ÉRTÉKELÉSI MÓDSZEREK	11.	2,9%

* ezek a szempontok nem szerepeltek a 7–8. osztályosok, a szülők és a pedagógusok kérdőívében

A 3 leggyakoribb szempont speciálisan az alsósoknál jelenik meg. A válaszok 21,1%-a általában a gyerekek illetve saját maguk tanulásbeli sikerességére, eredményességére utal:

> azt kívánnám, hogy mindenki jól tanuljon, okosak legyünk, ne legyen rossz tanuló, jól tanuljak, ügyes legyek, mindent tudjak, jó jegyeim legyenek, valamilyen konkrét tantárgy, tevékenység (írás, olvasás, matematika stb.) menjen jól.

Kívánságaik 11,2%-a a társak normák szerinti, az iskolában kívánatos viselkedésére vonatkozott:

> legyenek jók a gyerekek, a tündér vigye el a rossz gyerekeket, ne legyen annyi rongálás, ne firkálják az iskola falát; néhányan kifejezetten azt kérték, hogy a fiúk legyenek jobbak, ne verekedjenek.

A harmadik válaszcsoport (11,2%) a kérdés megfogalmazásából adódóan a varázslatos kívánságok halmaza; sok, az iskola működését alapvetően megváltoztató vágyat soroltak a gyerekek:

> egyáltalán ne legyen tanulás, csak játék; ne legyenek tanárok, cseréljük fel a szünetet és az órát; varázsolják a fejembe az iskolai tudást; illetve egyéb különleges álmok: tudjak varázsolni, hozzon egy jó tündért, aki megcsinál helyettem mindent.

A negyedik leggyakoribb válaszkategória (10,3%) a tantárgyak, tevékenységek arányára vonatkozott, hogy miből legyen több vagy kevesebb. Például:

> több matek legyen, csak testnevelés és matek legyen, minden reggel olvasással kezdjünk, többet legyünk az udvaron; ill. ne legyen nyelvtan, ének, ne olvassunk.
>
> (A kategórián belül a „valamiből több legyen" kívánságok többször előfordultak, mint a „valamiből kevesebb legyen" tartalmúak.).

Több elsős (9,3%) fogalmazott meg egyéb, iskolán kívüli vágyakat, például anyagi, tárgyi, vagy az emberiségnek szóló általános jókívánságokat:

> sok pénz; mindenem meglegyen, amit szeretnék; minden ember legyen boldog; ne legyen beteg senki.

A társas kapcsolatokra vonatkozó vágyak (mindenki szeressen, sok barátom legyen), a pedagógusok bánásmódjára utaló kívánságok (legyenek kedvesebbek, ne kiabáljanak, ne legyen mérges a tanító néni) csak néhány alsósnál jelentek meg.

A harmadikosok nagyobb iskolai tapasztalatát jelzi, hogy náluk 6,1% az iskolaépülettel kapcsolatos kívánságok gyakorisága, míg ez az elsősöknél csak 2,3%.

> legyen szebb; újítsák fel; legyenek nagyobb ablakok, nagyobb udvar, sok játék; jobban takarítsanak.

Nem meglepő, hogy a kisiskolások válaszai között nem találunk utalásokat a szülők, a fenntartó szerepére, vagy a pedagógusok egymás közötti kapcsolatára vonatkozóan, azt azonban vártuk, hogy az osztályteremmel, az iskolai programokkal, esetlegesen a tanulás helyszíneivel kapcsolatosan megfogalmaznak ötleteket.

Összességében azt látjuk, hogy a gyerekek leggyakoribb kívánságaiban az iskolai normáknak, elvárásoknak való megfelelés igénye jelenik meg: sikeresnek lenni a tanulásban és jól viselkedni. Másrészt olyan vágyaikat fogalmazták meg, amelyek révén jobban éreznék magukat: legyenek barátaik, gyakoribbak legyenek kedvenc óráik, tevékenységeik, kedvesebbek legyenek a tanárok, szebb az iskola. A gyerekek ezen kívánságai meglehetősen reálisak, de az életkorukból és a kérdezés módjából is adódóan sokszor eltértek válaszaikban az iskolai élettől, illetve a valóságtól.

A korcsoporton belül az elsősök és harmadikosok véleménye között néhány tendenciaszerű eltérés figyelhető meg, amit a nagyobbak több élménye, tapasztalata magyaráz. A harmadikosoknál fontosabb a tanulásbeli eredményesség, valamint az iskolaépület állapota; míg az elsősök gyakrabban említettek iskolán kívüli illetve a napirendre (órák, szünetek hossza) vonatkozó kívánságokat.

Úgy tűnik, az alsós gyerekek meglehetősen ambivalensek kívánságaikban: egyfelől az iskola aktuális elvárásainak szeretnének megfelelni, másfelől teljesen megváltoztatnák a jelenlegi gyakorlatot.

5. osztályosok

Az ötödik osztályosok kérdőívének utolsó kérdése ez volt: *Ha varázsló lennél, miben változtatnád meg az iskolai életet?*

198 gyermek töltötte ki a kérdőívet, 13,1%-uk semmit sem változtatna az iskolai életen, mert „megfelel, ami van, mindegy, jó így, ahogy van”, 5,6%-uk kitért a válaszadás elől, mondván nem tudják ők, nem varázslók — néhányan határozottan kikérték maguknak, hogy ők nem Harry Potterek. Fontos értelmezési kérdés, hogy örülhetünk-e a „megfelel, ami van” válaszoknak, mert azt fejezik ki, hogy a gyerekek elégedettek a jelenlegi helyzettel, vagy elkeseredjünk, mert már a 10-11 évesek is annyira fásultak, hogy nincs ötletük, nem tudják, mi lehetne jobb számukra.

A feldolgozás során itt is elemekre bontottuk a nyitott kérdésre adott válaszokat, ehhez az 1. és 3. osztályosok interjú elemzési kategóriarendszerét alkalmaztuk. A kérdezett gyerekek 81,3%-a összesen 266 változtatási javaslatot fogalmazott meg az iskolai életre vonatkozóan. Az ötödikesek is sokféle ötletet írtak le, emiatt alacsony az egyes kategóriákba tartozó válaszok aránya. A 5. táblázatban bemutatjuk a leggyakrabban előforduló szempontok sorrendjét és gyakoriságát.

5. táblázat

5. OSZTÁLYOSOK *Ha varázsló lennél, miben változtatnád meg az iskolai életet?*		
A LEGGYAKRABBAN ELŐFORDULÓ SZEMPONTOK SORRENDJE ÉS GYAKORISÁGA (a gyerekek hány százalékának volt erre vonatkozóan javaslata)		
Válaszkategória, változtatási szempont	**N=198**	
	ranghely	**%**
AZ ISKOLAÉPÜLET ÁLLAPOTA	1.	17,7%
NAPIREND	3.	12,1%
VARÁZSLATOS KÍVÁNSÁGOK *	2.	16,2%
ÉVI IDŐBEOSZTÁS	5.	8,6%
SZOLGÁLTATÁSOK	4.	9,1%
TÁRSAK VISELKEDÉSE *	6–7.	7,6%
TANTÁRGYAK ARÁNYA	6–7.	7,6%
ÉRTÉKELÉSI MÓDSZEREK	8.	6,6%
PEDAGÓGUSOK BÁNÁSMÓDJA	9.	6,0%
AZ OSZTÁLYTEREM ÁLLAPOTA	10–12.	4,5%
EGYÉB ISKOLAI KÍVÁNSÁGOK *	10–12.	4,5%
AZ EGÉSZ ISKOLA, SOK MINDEN *	10–12.	4,5%

* ezek a szempontok nem szerepeltek a 7–8. osztályosok, a szülők és a pedagógusok kérdőívében

A legtöbb varázslat (18,8%) az iskolaépületre vonatkozott, ez kiemelten jelentkezett két egyházi iskolában:

> szebbé varázsolnám; felújítanám; legyen tisztább (!), felszereltebb; legyen nagyobb az udvar.

Gyakori volt (13,2%), különösen két önkormányzati iskolában az iskola napirendjét módosító javaslat:

> később kezdődjön a tanítás, kevesebb óra legyen, hosszabbak legyenek a szünetek.

Hasonló az aránya (12,4%) a fantasztikus varázslatoknak:

> Elvarázsolni az iskolát mesebeli hellyé; alapvető változás a tanulás természetével, a tudás megszerzésével kapcsolatosan: ne kelljen tanulni, egy perc alatt a fejünkbe menjen minden, ne legyen iskola, ne legyenek tanárok. Extrém öt-

leteik is voltak a tanév hosszára, a tanítási napok és szünnapok arányára vonatkozóan.

Ez utóbbi mérsékeltebb változatai jelentek meg az iskola évi időbeosztásának megváltoztatásával kapcsolatos kívánságokban (6,8%) — mindenki, aki erről írt, több, hosszabb szünetet szeretne. Sok varázslat (6,8%) vonatkozott az étel minőségének, a büfé választékának javítására, árainak mérséklésére, ez a probléma azonban számottevően csak 3 iskolában jelentkezett. Az ötödikeseknél is megjelenik, de már lényegesen kisebb arányban az iskola elvárásainak való megfelelés igénye, de nem a tanulás, hanem a viselkedés területén: jobbak legyenek a gyerekek, kevesebb rongálás, lopás legyen (6,0%). Változtatnának az egyes tantárgyak arányain is úgy, hogy több óra legyen a kedvenceikből (5,6%). Többen (a javaslatok 4,9%-a vonatkozik erre) szükségesnek tartják a tanárok értékelési módszerének megváltoztatását, mégpedig úgy, hogy azok enyhébbek legyenek, ritkábban írjanak dolgozatot, kevesebbet feleljenek, ne legyen annyi rossz jegy és beírás. A diákok egy jelentősebb része kedvesebbé, türelmesebbé, megértőbbé varázsolná a tanárokat (4,5%).

Összességében azt láthatjuk, hogy a gyerekek iskolai közérzetét reális dolgok, leginkább az iskolaépület, az évi és napi időbeosztás, az étkezés változása, valamint az enyhébben értékelő, megértőbb, türelmesebb tanárok javítanák.

Az ötödikeseknél sem hiányoltuk a szülők, a fenntartó szerepére, vagy a pedagógusok egymás közötti kapcsolatára vonatkozó utalásokat. Az azonban már meglepő, hogy nem jutott eszükbe egyetlen ötlet sem a tanulók iskolai eseményekbe való beleszólásával, a tanulás helyszíneivel kapcsolatban, sőt mindössze két gyermek foglalkozott az iskolai programokkal. Különösen szembetűnők ezek a hiányok a válaszok sokféleségének ismeretében.

7–8. osztályosok

A 7–8. osztályos tanulók kérdőívének végén szerepeltek az álomiskolára vonatkozó kérdéseink, amelyek a pedagógusok és a szülők ideális iskola kérdőívében alkalmazott szempontokat követték. A megkérdezett tanulók igen nagy arányban (átlagosan 86,4%-ban) nyilatkoztak az iskolai élet megváltoztatásáról szóló szempontokról. Legtöbben az iskolai napirendre (98,4%), az osztálylétszámra (94,8%), az évi időbeosztásra (92,9%), a házi feladatokra (92,3%) és a 7–8. osztályosok számára ajánlott tantárgyakra (91,2%) vonatkozóan nyilvánítottak véleményt. Legkevesebben, de még mindig sokan az osztályba sorolás szempontjairól (75,8%) valamint a szülők és pedagógusok

kapcsolatáról (79,3%) nyilatkoztak. A válaszadási hajlandóságban kisebb eltérés volt az önkormányzati és az egyházi iskolák diákjai körében, az előbbiek átlagosan 87,67%-ban, az utóbbiak átlagosan 81,59%-ban válaszoltak kérdéseinkre.

Nem kérdeztük külön, zártan a tanulóktól, hogy változtatnának-e az adott területen, hanem egyből ötleteiket, javaslataikat kértük, például: *Milyen tantárgyakat javasolnál a 7–8. osztály számára? Melyik tantárgyból szerettél volna többet vagy kevesebbet tanulni? Mi a véleményed a tanításon kívüli kötelező iskolai programokról? Hány percesek legyenek a tanítási órák?* A kérdezés ezen módja miatt azonban nem tudjuk mindig egyértelműen megmondani, hogy a gyerekek hány %-a változtatna az adott területen. (6. táblázat) Azt kértük tőlük, hogy ahol van változtatási javaslatuk, azt írják le részletesebben, ahol nincs, menjenek tovább, hagyják üresen, így a „nem tudja", „nem változtatna" válaszok és a válasz hiánya együttesen a változtatási szándék hiányát jelzik.

6. táblázat

A 7–8. OSZTÁLYOSOK VÁLTOZTATÁSI SZÁNDÉKA AZ EGYES TERÜLETEKEN	
Változtatási szempont	**Hány gyereknek van erre vonatkozó változtatási javaslata? N=310**
ÉVI IDŐBEOSZTÁS	81,6%
AZ ISKOLAÉPÜLET ÁLLAPOTA	71,9%
PEDAGÓGUSOK BÁNÁSMÓDJA	63,5%
TANULÓK BELESZÓLÁSA AZ ISKOLAI ESEMÉNYEKBE	63,2%
HÁZI FELADATOK	61,9%
AZ OSZTÁLYTEREM ÁLLAPOTA	61,6%
SZOLGÁLTATÁSOK	54,8%
ÉRTÉKELÉSI MÓDSZEREK	53,9%
EGYÉB TERÜLET	40,0%
SZÜLŐK SZEREPE AZ ISKOLAI DÖNTÉSEKBEN	24,8%
SZÜLŐK ÉS PEDAGÓGUSOK KAPCSOLATA	24,2%

Ezt a nem teljes változtatási sorrendet megfigyelve megállapíthatjuk, hogy a diákok leginkább az iskola évi időbeosztásán (81,6%) és az iskolaépület állapotán, felszereltségén (71,9%) szeretnének módosítani, illetve javítani. A többségük (63,5–53,9%) fontosnak tartaná még, hogy változzon a pe-

dagógusok bánásmódja, értékelési módszere, a tanulók beleszólása az iskolai eseményekbe, az étkezés, a házi feladatok mennyisége és tartalma, valamint az osztálytermek állapota.

A serdülők életében már a kortársakkal való kapcsolatnak, a baráti csoportnak mint referenciacsoportnak van nagyobb jelentősége, ezzel együtt jár a szülők szerepének megváltozása a tizenévesek életében. Inkább elutasítják azt a gondolatot, hogy a szülőknek nagyobb beleszólás kellene az iskolai életbe, hiszen az iskola nem csak a tudás, műveltség megszerzésének vagy a kognitív képességek fejlesztésének színtere, hanem lehetőséget teremt a családon kívüli, kortársakkal való kapcsolatok építgetésére, a felnőttesebb szerepek, viselkedésminták próbálgatására is. Ezzel magyarázható, hogy a gyerekek közel háromnegyede nem változtatna sem a szülők és a pedagógusok kapcsolattartásának gyakoriságán és módján, sem a szülők részvételén az iskola életében.

A változtatási szándék a válaszolók körében néhány területen jelentősen eltér a nemek, illetve az iskolafenntartó típusa szerint. A lányok érzékenyebbek néhány kérdésre, nagyobb hányaduk változtatna a pedagógusok bánásmódján (lányok: 66,9% – fiúk: 59,2%), a tanulók beleszólásán az iskolai eseményekbe (66,3%–59,2%), valamint az osztálytermek állapotán (70,3%–50,3%). A fiúk körében viszont gyakoribb az iskolaépület állapotára (83,0% – 70,9%), a házi feladatok gyakoriságának és mennyiségének csökkentésére (fiúk: 66,7% – lányok: 58,3%), valamint a szülők iskolai döntésekben betöltött szerepére (28,9%–21,8%) vonatkozó változtatási szándék. Az önkormányzati iskolákban bizonyos kérdéseket problematikusabbnak észlelnek a tanulók, nagyobb hányaduk változtatna az étkezésen (önkormányzati: 59,7% – egyházi: 35,9%), a kötelező (49,5%–40,6%) és választható (76,4%–60,9%) iskolai programokon, a pedagógusok bánásmódján (67,8%–46,9%) és értékelési módszerein (57,7%–39,1%), valamint az iskolaépület (83,3%–48,4%) és az osztályterem (67,8%–37,5%) állapotán. Az egyházi iskolákban tanulók körében viszont a szülők iskolai döntésekben betöltött szerepére irányuló változtatási szándék gyakoribb (egyházi: 29,7% – önkormányzati: 23,5%).

Hogyan képzelik el a 7–8. osztályos tanulók az „álomiskolát”?

TANANYAG, TANTÁRGYAK ARÁNYA

Milyen tantárgyak legyenek 7–8. osztályban?

A gyerekek elsősorban a ma is meglévő tárgyakat sorolták fel (7. táblázat), a hagyományos megnevezéseket használták, a rangsor feltételezhetően az egyes tárgyak kedveltségével is összefüggésben van. (Ennek a hipotézisnek az ellenőrzésére a későbbiekben lesz mód, mert a kérdőív első felében erre is rákérdeztünk.) A rangsor elején a matematika, irodalom, testnevelés, nyelvtan, biológia, történelem, kémia, számítástechnika, földrajz, fizika szerepel, a végén a készségtantárgyak foglalnak helyet. A diákok 29%-a nem sorolt fel tantárgyakat, csak annyit írt, hogy ugyanezek legyenek az „álomiskolában” is, mint amik most vannak, mindössze 19 egyéb tárgyra, témakörre való utalás van.

A megkérdezett fiúk és lányok válaszaiban a sztereotípiáink szerinti, nemre jellemző érdeklődés különbségei mutatkoznak meg. Vannak tárgyak, amelyek a lányok javaslataiban szerepelnek gyakrabban: biológia, ének, irodalom, matematika, nyelvtan, rajz, technika, történelem, míg a fizika, számítástechnika a fiúk válaszaiban jelenik meg többször.

Van különbség az egyházi és önkormányzati iskolába járó megkérdezett gyerekek ajánlásai között is, az előbbiek több tárgyat neveztek meg válaszaikban, ebből is adódnak a magasabb arányok. Az egyházi iskolák tanulói gyakrabban írták az idegen nyelvet, a biológiát, fizikát, földrajzot, hittant, irodalmat, kémiát, matematikát, számítástechnikát; míg a rajzot az önkormányzati iskolába járók említették többször.

Melyik tantárgyból szerettél volna többet vagy kevesebbet tanulni?

A gyerekek egyrészt a társadalmi-gazdasági boldogulás szempontjából ma különösen fontos ismeretköröket emelik ki: idegen nyelv, számítástechnika; másrészt a mozgás, a sportolás iránti — más ponton is megmutatkozó — igényüknek adnak hangot (7. táblázat). Mindezek mellett azonban a hagyományos tantárgyak is megjelennek: történelem, kémia, biológia, matematika, irodalom és így tovább, nincs olyan tantárgy, amit legalább egy valaki ne említett volna. A soknak tartott tantárgyak között is szerepel minden; a rangsort a matematika, fizika vezeti, ezekből a tárgyakból többen kevesebbel is beérték volna.

A nemek szerinti érdeklődésbeli különbségek itt is megnyilvánultak. A lányok jobban hiányolták az idegen nyelvet, biológiát, irodalmat, rajzot; vi-

szont sokallták a fizikát. A fiúk viszont éppen a fizikát, a számítástechnikát és a testnevelést hiányolták jobban, és a matematikát, irodalmat sokallták.

Az egyházi iskolák tanulói közül többen hiányolták a fizikát, a matematikát, az irodalmat; míg az önkormányzati iskolákba járó gyerekek testnevelésből szerettek volna még többet, mint társaik.

Van-e olyan témakör, amiről feltétlenül tájékozódni szerettél volna, de erre az iskolában nem került sor?

Mindössze 124 igen válasz, konkrét javaslat érkezett erre a kérdésre, míg 206-an (a gyerekek 66,5%-a) nem válaszoltak, azt írták, nincs ilyen témakör. A gyakrabban előforduló válaszok: szexuális nevelés és felvilágosítás, számítástechnika vagy valamely területe, sport, drogok, csillagászat, idegen nyelv, művészettörténet. Ezen túl 56 egyéb, csak egyszer-kétszer előforduló speciális témát, kérdést említettek, például: modellezés, háztartástan, tánc, néprajz, geológia, őslénytan, környezetvédelem, japán nyelv és kultúra, csokigyártás, térképészet.

7. táblázat

TANTÁRGYAK RANGSORA (HÁNY TANULÓ EMLÍTETTE AZ ADOTT TÁRGYAT) N=310					
Milyen tantárgyak **legyenek** 7–8. osztályban?		Melyik tantárgyból szeretél volna **többet** tanulni?		Melyik tantárgyból szeretél volna **kevesebbet** tanulni?	
Matematika	131	Számítástechnika	92	Matematika	66
Irodalom	112	Testnevelés	76	Fizika	60
Testnevelés	110	Idegen nyelv	55	Kémia	47
Nyelvtan	109	Történelem	53	Történelem	47
Idegen nyelv	96	Kémia	45	Irodalom	44
Biológia	92	Biológia	44	Nyelvtan	40
Történelem	92	Matematika	40	Földrajz	40
Kémia	91	Irodalom	40	Ének	38
Ugyanezek	90	Rajz	36	Nincs ilyen	27
Számítástechnika	84	Földrajz	31	Idegen nyelv	26
Földrajz	82	Fizika	27	Biológia	25
Fizika	80	Technika	18	Technika	21
Rajz	69	Nyelvtan	18	Testnevelés	17
Ének	43	Nincs ilyen	17	Rajz	14
Technika	41	Ének	10	Számítástechnika	5

ÉVI IDŐBEOSZTÁS

Változtatnál-e a tanévkezdés vagy a tanévzárás idején, a hosszabb szünetek idején, hosszán?

A gyerekek nagy többsége (81,6%) változtatna az iskola évi időbeosztásán, közülük mindenki rövidebb, korábban véget érő (májusban, június legelején), és később kezdődő (szeptember első hetében, közepén, végén) tanévet, valamint hosszabb évközi szüneteket (2-3 hetes téli szünet, 2 hetes tavaszi szünet, 1 hetes őszi szünet) szeretne. Ebben nem volt jelentős különbség a fiúk és lányok, illetve az egyházi és önkormányzati iskolába járó gyerekek között.

NAPIREND

Hány percesek legyenek a tanítási órák? Hány percesek legyenek a tanítási órák közötti szünetek?

A diákok valamivel rövidebb tanórákat és hosszabb óraközi szüneteket szeretnének. A megfogalmazott konkrét javaslatok alapján átlagosan 35 perc körüli órákat és a legtöbben 15-20 perc körüli szüneteket igényelnének. (Emellett persze extrém ötletek is megjelentek, például 10 perces órák, 50 perces szünetek.) A fiúk, valamint az egyházi iskolák tanulói valamivel hosszabb tanórát (40-45 perc), és hosszabb szünetet javasolnának, abba nem biztos, hogy belegondoltak, hogy ez az iskolában töltött idő megnövekedését eredményezné.

SZOLGÁLTATÁSOK

Változtatnál-e az iskolai étkezések rendjén, minőségén; a napközi otthoni, a tanuló szobai foglalkozások rendjén?

Az étkezésen a gyerekek többsége változtatna, főleg a minőségen (31,9%), de a válaszok arányában eltérések vannak az iskolák között. Figyelemreméltóak azok a jelzések, amelyek az étkezés, ételkiosztás rendjével, a tisztasággal kapcsolatosak — egy-egy iskolánál sűrűsödtek ezek az észrevételek. A mennyiséggel a gyerekek kevésbé elégedetlenek, jellegzetesen egy-egy iskolában fogalmaztak meg erre vonatkozó igényeket. Összességében a fiúk kisebb arányban változtatnának, ha mégis, akkor inkább a mennyiségen, míg a lányok inkább az étkezés rendjén. Igen jelentős különbség van viszont a kérdéseinkre válaszoló egyházi és önkormányzati iskolába járó gyerekek véleménye, elégedettsége között, az előbbiek mindössze 35,9%-a, az utóbbiak 59,7%-a szerint szükséges változtatás az iskolai étkezés terén.

A napközivel, tanulószobai foglalkozásokkal kapcsolatban csak 29-en (a gyerekek 9,4%-a) válaszoltak, többségük (20-an) nem is tudja megítélni ezt, mert nem veszi igénybe.

OSZTÁLYLÉTSZÁM

Fontosak tartod-e, hogy hány gyerek jár egy osztályba? Szerinted mennyi gyerek lehetne a legtöbb és a legkevesebb egy osztályban?

A gyerekek nem olyan érzékenyek erre a kérdésre, mint a szülők, pedagógusok. Körülbelül ugyanannyi diák tartja fontosnak ezt a kérdést, mint ahányan nem. A konkrét javaslatokat megfogalmazó tanulók többsége, min. 15-20 fős, és maximum 25-35 fős osztályokat képzelne el. Majdnem minden tizedik gyerek (9,4%) azonban a maximumot 35 fő feletti létszámra tenné. (8. táblázat)

8. táblázat

Osztálylétszám			
Mennyi gyerek lehetne a legkevesebb egy osztályban?		*Mennyi gyerek lehetne a legtöbb egy osztályban?*	
válaszkategória	**%-os arány N=310**	**válaszkategória**	**%-os arány N=310**
0–9	3,2%	10–19	3,9%
10–14	17,4%	20–24	19,4%
15–19	37,4%	25–29	23,2%
20–24	15,5%	30–34	27,1%
25≤	2,3%	35≤	9,4%

TANULÓK OSZTÁLYBA SOROLÁSA

Te milyen tulajdonságú gyerekeket sorolnál be egy osztályba? Milyen gyerekekkel nem volt jó neked egy osztályba járni?

A gyerekek 24,2%-a nem válaszolt erre a kérdésre. Többen írták, hogy jó a jelenlegi gyakorlat, nem ez a fontos egy jó osztály, közösség kialakulásához (10%), sokan azt hangsúlyozták, főleg lányok, hogy a változatosság a legjobb (5,5%). Meglehetősen kis számban fogalmaztak meg elkülönítési szempontokat, például érdeklődés, értelmi képességek, tanulmányi eredmény, szorgalom, viselkedés, külső tulajdonságok — ezek egyenként csak max. 2,5%-ban fordultak elő.

Az osztály légkörét, hangulatát leginkább a tagok társas tulajdonságai (12,0%), valamint a tanulásbeli dolgok (9,4%) határozzák meg. A kedves, segítőkész, illetve az okos, jó tanuló gyerekekkel a legjobb egy osztályba járni, ezen túl még a humorérzéknek és a „normális" viselkedésnek van mérsékelt szerepe. Leginkább az agresszív, erőszakos (13,9%), a beképzelt, nagyképű (12,3%), illetve az iskolai normákkal rendszeresen ütköző (tanárokkal, órán „bunkón" viselkedő) gyerekek osztálytársának rossz lenni (8,4%).

A lányoknál még fontosabbak a pozitív társas tulajdonságok, a szelíd, békés természet. A kérdéseinkre válaszoló egyházi iskolák tanulói számára ellenszenvesebbek a beképzelt, nagyképű, lenéző társak; és kevésbé fontosak a pozitív társas tulajdonságok valamint a humorérzék.

A TANULÁS HELYSZÍNEI

Mekkora szerepet szánnál az osztálytermen kívüli oktatásnak? Szerinted lehet-e annyit tanulni a könyvtárban, a múzeumban, a kiránduláson, mint az osztályban tartott órákon?

A gyerekek 13,2%-a nem válaszolt erre a kérdésre. 10,3%-uk szánna nagyobb szerepet az osztálytermen kívüli oktatásnak: gyakrabban kellene kirándulni, erdei iskolába, múzeumba, könyvtárba menni. 4,2%-uk határozottan úgy nyilatkozott, hogy nem fordítana nagyobb figyelmet a külső ismeretszerzési formákra. A diákok 21,3%-a szerint nem lehet annyit tanulni az osztálytermen kívül, 10%-uk szerint talán igen, talán nem, más tényezőktől (ki magyaráz, mennyire figyelnek) is függ, míg 48,1%-uk szerint egyértelműen lehet annyit, vagy akár még többet is tanulni a kiránduláson, múzeumban, könyvtárban, mint az osztályteremben. Több fiú, mint lány vélekedett úgy, hogy nem lehet annyit tanulni az osztálytermen kívül (24,5%). Az is érdekes, hogy az önkormányzati iskolák tanulói nagyobb arányban nyilatkoztak pozitívan az osztálytermen kívüli tanulás szerepéről, mint az egyházi iskolák válaszoló diákjai (49,7%–42,2%).

A válaszokat nyilván a gyerekek tapasztalatai, élményei befolyásolják. A változtatási igény hiánya fakadhat abból is, hogy elegendőnek, megfelelőnek tartják a jelenlegi gyakorlatot; mégis elgondolkoztató azonban, hogy vajon milyen élmények birtokában nyilatkozott minden 5. gyermek határozottan úgy, hogy kevesebbet lehet tanulni az osztálytermen kívül.

HÁZI FELADATOK

Változtatnál-e a házi feladatok mennyiségén, gyakoriságán, fajtáin?

A gyerekek 61,9%-a (a fiúk többen, mint a lányok) változtatna a házi feladatokon, mégpedig úgy, hogy egyáltalán ne legyen, vagy kevesebb legyen — 43,9% válaszolta ezt.

Több lány hívta fel arra a figyelmet, hogy a tanárok egyeztethetnének a házi feladatok kiosztásában, mert mindenki azt hiszi, hogy csak a saját tárgya van, csak annak a megtanulását várja a gyerekektől. Figyelemre méltó érettséggel a lecke tartalmával kapcsolatosan olyan igényeket is megfogalmaztak néhányan (főleg lányok), hogy legyenek változatosabbak, kreatívabbak, célravezetőbbek a feladatok.

KÖTELEZŐ ISKOLAI PROGRAMOK

Mi a véleményed a tanításon kívüli kötelező iskolai programokról (pl. ünnepélyek)?

A gyerekek egy része (29,7%) (a lányok gyakrabban) megerősítette ezeket, mert jók, fontosak, szükségesek. A diákok másik része (28,4%) azonban unalmasnak, feleslegesnek, hosszúnak, sőt kifejezetten hülyeségnek tartja az ünnepségeket. Többen (4,5%) megfogalmazták, hogy jó lenne színesíteni, jobban megszervezni ezeket az alkalmakat, néhányuk (5,8%) szerint egyszerűen csak nem kellene kötelezőnek lenniük. A lányok elégedettebbek ezekkel a programokkal, nagyobb arányban nyilatkoztak pozitívan róla, mint a fiúk. Az iskolafenntartó szerinti összehasonlításban pedig lényegesen ritkábbak az elégedetlen, a változtatás szükségességét kifejező válaszok az egyházi iskolák tanulóinál, mint az önkormányzati iskolák diákjainál.

VÁLASZTHATÓ ISKOLAI PROGRAMOK

Az iskola milyen szabadidős programokat szervezhetne a gyerekek számára?

Nagyon sok igényt fogalmaztak meg a tanulók. Legtöbben gyakoribb, hosszabb kirándulást, túrát, tábort, erdei iskolát szeretnének — 137 erre vonatkozó válasz volt. Sokan igényelnek több sportprogramot (a fiúk gyakrabban, mint a lányok; az önkormányzati iskolákban tanulók gyakrabban, mint az egyháziakban), versenyt, vetélkedőket, különféle szakköröket, iskolai bulikat, diszkót.

Pedagógusok bánásmódja

Szerinted kellene-e változtatni a tanárok gyerekekkel való bánásmódján?

A tanulók többsége (63,5%) (a fiúk, illetve az egyházi iskolákban tanulók kevesebben) változtatna a pedagógusok gyerekekkel való bánásmódján, közülük 44-en (a diákok 14,2%-a) azonban csak néhány tanárén, nem általánosan. A válaszaikat részletezők igényei: kedvesebb, megértőbb, igazságosabb, nem kivételező, nem ordibáló, a gyerekeket emberszámba vevő pedagógusok legyenek. Három diák igen differenciáltan gondolkodik erről a kérdésről, szerintük kölcsönösen kellene a gyerekek és tanárok viselkedésmódján változtatni.

Értékelési módszerek

Megváltoztatnád-e a tanárok értékelési módszereit, szokásait? (pl. pontozás, osztályzás, szóbeli értékelés, beírás az ellenőrzőbe stb.)

A tanulók többsége (53,9%) változtatna a pedagógusok értékelési módszerein, bár 18,4% nem írta le, hogy hogyan, miben. Az egyházi iskolában nem érzékelik ennyire problémásnak ezt a területet a diákok, 60,9%-uk szerint nincs fejlesztenivaló ezen a téren. A válaszaikat részletezők enyhébb (pl. a ponthatárokban), igazságosabb, a tényleges tudást, felkészültséget kifejező értékelést szeretnének. Az önkormányzati iskolákban több gyermek (7,1%) kritizálta a beírásokat, mert alaptalanok, feleslegesek, túl könnyen osztogatják a tanárok, különösen, ha a dicséretek gyakoriságával vetjük össze. Mindössze egy lány szeretne szigorúbb értékelést.

Szülők és pedagógusok kapcsolata

Megváltoztatnád-e a szülők és a pedagógusok kapcsolattartásának módjait? Hogyan?

A tanulók többsége (75,8%) nem változtatna, sokan egyértelműen azt írták, jó ez így, ahogy van. Akik mégis változtatnának ezen a területen, főleg az önkormányzati iskolákban, azok azt igénylik, hogy többet, gyakrabban találkozzanak a szülők és a tanárok. Néhányan igen éretten gondolkodva azt írták, fontos lenne, hogy a pedagógusok és a szülők jobban ismerjék egymást, együttműködjenek, mert ez a gyerekekre is pozitívan hatna. Hat diák azonban mindezekkel ellentétesen azt szeretné, hogy kevesebbet találkozzanak szülei és pedagógusai, mert szerinte szülei már így is túl sokat tudnak az iskolai dolgairól.

Szülők szerepe az iskolai döntésekben

Véleményed szerint szükséges lenne-e, hogy a szülők a jelenleginél jobban beleszólhassanak az iskolai események alakításába? Hogyan gondolod ezt?

A tanulók többsége (75,2%) szerint nem szükséges változás ezen a téren sem, mert jó a jelenlegi gyakorlat, vagy mert nem fontos szerintük, hogy a szülők jobban beleszóljanak az iskolai életbe, például azért, mert nem tudják, mi a jó a gyerekeknek. A változtatni szándékozó kisebbség se nagyon indokolta, részletezte álláspontját.

Tanulók beleszólása az iskolai eseményekbe

Véleményed szerint szükséges lenne-e, hogy a tanulók a jelenleginél jobban beleszólhassanak az iskolai események alakításába? Hogyan gondolod ezt?

Figyelemreméltó, hogy a diákok többsége (63,2%) lát változtatnivalót ezen a téren. Sokan (23,9%) egyszerűen csak annyit írtak, hogy szükséges lenne, hogy a tanulók jobban beleszólhassanak a dolgokba, 8,7% (főleg lányok) kifejezetten az iskolai programokkal kapcsolatosan tartaná ezt fontosnak, hiszen azok célja az, hogy a gyerekek jól érezzék magukat. 14,5% utalt a diákönkormányzat, iskolagyűlés hatékonyabb működésének szükségességére, 10,3% határozottan deklarálta, hogy alapvető lenne, hogy a tanárok meghallgassák a gyerekek véleményét is.

Tanulók beleszólása a tanórába

Véleményed szerint hasznos lenne-e, ha a tanulók beleszólhatnának abba, mi történjék a tanítási órán?

A gyerekek egy része (41,9%) szerint nem lenne hasznos, ha a tanulók beleszólhatnának abba, mi történjen tanítási órán, mert ezt a tanárnak kell eldöntenie, különben csak káosz lenne, nem tanulás, mindenki mást akarna, nem haladnának. A fiúknak, valamint az egyházi iskolákban tanulóknak nagyobb hányada tartozik ide. A tanulók másik része (34,5%) szerint kifejezetten előnyös lenne, például azért, mert akkor jobban érdekelné őket az óra, jobban figyelnének (önkormányzati iskolába járó lányok válasza). Egy kis hányaduk (9,4%) szerint csak néha, bizonyos határig lenne hasznos a tanulók beleszólása a tanóra alakításába.

AZ OSZTÁLYTEREM ÁLLAPOTA

Változtatnál-e az osztálytermek szokásos bútorzatán, dekorációján? Hogyan?

A diákok többsége (61,6%) változtatna ezen a téren, leginkább azt, hogy modernebb, újabb, otthonosabb, praktikusabb bútorok legyenek (22,3%); sokan vélik szükségesnek a székek és padok cseréjét (29%), többen megemlítették az ülőalkalmatosságok egészségtelen voltát. Sok tanuló (12,9%) szeretné, ha színesebb, változatosabb lenne a termek dekorációja. Néhány diák szerint otthonosabbnak, kényelmesebbnek kellene lennie az osztálytermeknek (6,1%), mások szerint leginkább a felújítás, festés hiányzik (4,5%). Persze a gyerekek is tudnak arról, hogy mindez pénz kérdése is, 8-an utaltak az anyagi források szükségességére. A fiúk kevésbé tartják fontosnak az osztályterem állapotát, mint a lányok, nem olyan lényeges szerintük ez a szempont; a bútorok cseréjének szükségessége is sokkal inkább a lányok ötlete. Az egyházi iskolákban tanulók is kevésbé látják problematikusnak ezt a területet, 62,5%-uk nem változtatna az osztálytermeken.

AZ ISKOLAÉPÜLET ÁLLAPOTA

Változtatnál-e az iskolaépület állapotán, felszereltségén? Hogyan?

A tanulók még nagyobb arányban (71,9%) változtatnának az iskolaépület állapotán, felszereltségén, ugyanakkor ez az egyházi iskolák tanulói szerint nem egy kiemelt terület (csak 48,4% változtatna). Összességében a gyerekek leggyakrabban (30%) az épület felújításának, festésének szükségességét említették, 55-en (17,7%) egyszerűen csak jobbítanák, szépítenék. A másik leggyakoribb válaszkategória (21,9%) a felszereltség gazdagítása volt. Felső tagozatosokról lévén szó, sokszor utaltak arra, hogy a szaktantermek, szertárak eszközökkel való ellátottságán kellene javítani, például azért, hogy meg tudják csinálni a kémiai, fizikai kísérleteket. 28-szor (9,0%) írták azt, hogy úgy általában modernizálni kellene az iskolát. Az iskolák vezetése számára figyelemreméltó lehet, hogy a mosdók, WC-k állapota, a tisztaság szükségessége is többször (6,8%) megjelent az önkormányzati iskolába járó gyerekek válaszaiban. További, ritkábban előforduló változtatási javaslataik: a számítógéphálózat és az Internet elérés bővítése (az egyházi iskolában gyakoribb volt ez a kívánság), a tornaterem, az udvar fejlesztése. Az iskolaépület állapotával, felszereltségével kapcsolatosan még többen, 20-an utaltak a megvalósításhoz szükséges pénzre (6,5%).

Az osztályteremmel ellentétben az iskolaépületen a lányok változtatnának kevésbé. A másik nemek közötti különbség, hogy míg a lányok az egész épület felújítására, addig a fiúk inkább a felszereltség gazdagítására koncentráltak.

EGYÉB TERÜLET

Min változtatnál még? Hogyan?

Utolsó kérdésünkre a gyerekek többsége már nem fogalmazott meg javaslatot: 30,3%-uk nem válaszolt, 27,1%-uk szerint már nincs más, amin változtatni kellene.

A tényleges ötletek jó része a korábban már kérdezett szempontokra vonatkozott: programok, szakkörök, felszereltség, udvar, étkezés, tisztaság, bútorok. Néhány újabb javaslat is felmerült azonban: változtatni kellene az iskolai szabályokon, a nevelőtestületen, néhányan a tanárok „lecserélését” tartják szükségesnek.

Összegzés

A különböző korcsoportok válaszainak különbségei részben a kérdésfeltevés eltérő jellegéből adódnak. A legkisebbek egy külső „személytől”, egy jó tündértől kérhettek valamit, kívánságaik természetszerűleg meseszerűbbek, sokszor valóságtól elrugaszkodottak. Ugyanakkor a leggyakrabban mégis olyasmiben kérték a tündér segítségét, megerősítését, amiről érzik, hogy fontos; válaszaik azt mutatják, igen hamar megérezték, megértették, hogy mi az iskolai sikeresség, boldogulás lényege. Az eredmények értelmezésénél ne feledkezzünk meg arról, hogy az 1., 3., 5. osztályosoknak csak egy kérdést tettünk fel, így válaszaik azt mutatják, mit éreznek a legfontosabbnak, mi javítaná iskolai közérzetüket, mit látnak a legproblémásabb területnek, mivel kapcsolatban van fejlesztési javaslatuk.

A 7–8. osztályosokat sokrétűen kérdeztük, így feleleteiket részletesebben is elemeztük. Kívánságaiknak, javaslataiknak egy része a nevelés-oktatás formális kereteinek megváltoztatására irányul (iskolaépület és osztályterem állapota, napirend, évi időbeosztás), másik része viszont tartalmi, módszertani kérdésekre vonatkozik: tantárgyak aránya, pedagógusok bánásmódja, értékelési módszerei. Csak náluk jelent meg markánsan annak igénye, hogy beleszóljanak az iskolai életbe, elsősorban a szabadon választható programok alakításába. Válaszaikban kevéssé távolodtak el a valóságtól, nincsenek nagy számban forradalmi ötleteik — ez azt mutatja, hogy a jelenlegi gyakorlat

erősen meghatározza a gyerekek képét, el sem tudnak képzelni jelentősen más életet, működésmódokat az iskolában.

A szülők iskolaváltoztatási szándékai (Hunyady Györgyné)

A szülők „álomiskola" képét, vagy pontosabban iskolaváltoztatási szándékait a pedagógusokéval lényegében megegyező kérdőívvel vizsgáltuk. (A különbség a 24. és a 25., itt irreleváns szempont mellőzése volt.) A megkérdezettek válaszadási hajlandósága nagy mérvű volt: átlagosan 468 fő (85,32%) fontolta meg, mit is változtatna az iskolán, mindössze 80-an (14,62%) gondolták úgy, hogy erre a kérdésre nincs mondanivalójuk, vagy ha van, azt nem akarják megosztani másokkal. A legtöbben az „osztálylétszám", a „napirend" és a „házi feladatok" kérdésében nyilvánítottak véleményt (90,3%–89,4%–89,2%), a legkevesebben (bár még mindig sokan) „a pedagógusok közötti kapcsolatokról", a „pedagógusok ellenőrzéséről" és „a tanulók beleszólásáról az iskolai eseményekbe" nyilatkoztak (69,7%–78,4%–78,7%).

A szülők válaszadási hajlandósága

9. táblázat

Legkisebb arányban		Legnagyobb arányban	
megválaszolt kérdések			
a pedagógusok közötti kapcsola	**69,7**%	osztálylétszám	**90,3**%
a pedagógus ellenőrzése	**78,4**%	napirend	**89,4**%
a tanulók beleszólása az iskolai mányekbe	**79,7**%	házi feladat	**89,2**%

átlagosan	468 fő	85,32%	válaszolt
	80 fő	14,62%	nem válaszolt

A szülők változtatási szándéka a felkínált 22+1 szemponttal összefüggésben nagyon különbözőnek bizonyult.

Min változtatnának a szülők az iskolában?

10. táblázat

	Változtatandó elemek (az említés gyakorisági sorrendjében)	Változtatási szándék (a válaszadók százalékában)
1.	Az iskolaépület állapota	68,2
2.	Az osztályterem állapota	59,2
3.	Évi időbeosztás	45,5
4.	A tanulás helyszínei	44,0
5.	Az osztálylétszám	41,1
6.	Tantárgyak aránya	41,1
7.	Tananyag	40,4
8.	Szolgáltatások	35,5
9.	Pedagógusok bánásmódja	34,8
10.	Értékelési módszerek	29,3
11.	Házi feladatok	28,5
12.	Választható iskolai programok	28,3
13.	A pedagógus ellenőrzése	23,3
14.	A szülők szerepe az iskolai döntésekben	19,4
15.	Egyéb tényezők	18,8
16.	Szülők és pedagógusok kapcsolata	18,3
17.	A tanulók beleszólása az iskolai eseményekbe	17,0
18.	Napirend	16,0
19.	A tanulók osztályokba sorolása	15,1
20.	Kötelező iskolai programok	14,9
21.	A pedagógusok közötti kapcsolat	14,4
22.	A tanulók beleszólása a tanítási órába	14,1
23.	Az igazgató szerepe	12,5

A sorrend hasonló a pedagógusokéhoz, de mindössze két, a nevelés-oktatás elsődleges tárgyi feltételét jelentő kérdésben változtatna a megkérdezettek többsége: az iskolaépület állapotán (68,2%) és az osztályterem bútorzatán, dekorációján (59,2%). Természetesen a szülők iskolaképéről sokat elárul az is, hogy az iskolai élet egyes elemei milyen sorrendben követik egy-

mást a szülők válaszai alapján kialakuló gyakorisági listán. Az iskolai év időbeosztása, a tanulás különböző helyszíneken történő szervezése, az osztálylétszámok változtatása, a különböző tantárgyak aránya, a tananyag jellege, az iskolai szolgáltatások mennyisége és minősége, illetve a pedagógusok bánásmódja még mindig a szülők egyharmada vagy annál többük szerint szorul változtatásra. Hasonlóan eltér a szülők véleménye a választható iskolai programok, a pedagógusok ellenőrzése és a pedagógusok közötti kapcsolatok megítélése tekintetében. Ez utóbbi tényező már a három legkevésbé változtatásra érett szempont között tűnik fel: épp így kevesen gondolnak változtatni a tanulók beleszólását illetően a tanítási órába (14,1%) és az igazgató iskolai szerepén (12,5%).

A szülők *iskolaváltoztatási szándékainak* tényén túl figyelemre méltó azok *tartalma, iránya.* A nyílt kérdésre adott válaszokban megfogalmazott javaslatokat szempontonként összesítettük, s a leggyakoribbak kiemelésével jellemeztük az iskola változtatására irányuló megnyilatkozások mögötti szülői elvárásrendszert. A 11. táblázatba foglaltuk a nevelés-oktatás tárgyi feltételeire (iskola és osztály állapota, szolgáltatások), kereteire (tanulási helyszínek és választható programok), a szülők és gyerekeik által közvetlenül kevéssé befolyásolható tartalmaira (tantárgyak aránya), valamint személyi feltételeire (osztálylétszám és a pedagógusok munkája, kapcsolatrendszere) vonatkozó elemeket.

A szülők iskolaváltoztatási szándékainak tartalma
(a tárgy-személyi feltételekre vonatkozó válaszok esetében)

11. táblázat

Mit változtatna					
az iskolaépület állapotán	N*=33	**az osztályterem állapotán**	N=311	**a tanulás helyszínén**	N=231
felújítást, korszerűsítést végezne	37,34	bútorzat cseréje	35,04	több osztályon kívüli elfoglaltság, több kirándulás	62,77
több pénzt biztosítana erre a célra	24,09	családiasabb legyen	20,57	több könyvtári múzeumi „óra”	29,87
jobban felszerelt legyen	14,75	több pénzt biztosítana erre a célra	13,82	erdei iskolák	4,32

Mit változtatna					
osztálylétszámon	N=185	**tantárgyakon**	N=219	**szolgáltatásokon**	N=192
csökkentené	69,18	több idegen nyelvet	26,02	több különóra, szakkör	42,70
maximálni kellene	30,27	több testnevelést	25,11	jobb ebéd	33,33
		több informatikát	8,67	többféle nyári tábor	17,70
		több készségtárgyat	7,76		

választható programokon	N=125	**pedagógusok ellenőrzésén**	N=75	**pedagógusok közötti kapcsolatokon**	N=43
többféle választás legyen	56,0	többször, szakfelügyeleti rendszerrel	24,00	toleránsabb, egymást elismerőbb	30,23
sport, úszás	23,2	igazgató váratlanul	22,66	egymást becsüljék meg	30,23
többféle egyéni képességfejlesztő	10,4	szülő kapjon ellenőrzési lehetőséget	14,66	együttműködőbb	11,62

* N= az adott tényezővel összefüggésben javasolt változtatások száma

Az *iskolaépület és az osztálytermek állapotára* utaló változtatási javaslatok hasonlóak voltak: felújítást, korszerűsítést, jobb felszereltség biztosítását s mindehhez több pénzt látnak szükségesnek a szülők; az osztálytermekkel kapcsolatban fogalmazódik meg erőteljesen az otthonosság, barátságosság igénye mind a bútorok jellegére, méretére, színére, mind a termek díszítésére vonatkozóan.

A *tanulás helyszíneinek,* a *választható programoknak*, sőt még a *szolgáltatásoknak* a változtatását célzó javaslatok egy része is egyfajta nyitásra utal: a tanítás-tanulás minél többször történjék a tanórán kívül (múzeumban, könyvtárban, kirándulásokon, erdei iskolákban), növekedjen az olyan tevékenységek aránya, amelyet a tanulók választhatnak, és amelyek eleve más környezethez kötődnek, mint a tanóra (sport, úszás); ezek többféle egyéni képesség fejlesztését szolgálják, csak úgy, mint a több különóra, szakkör. (A szolgáltatási csomagban természetesen hangsúlyosan van jelen az étkeztetés minőségét, illetve a színvonalas szórakozást, és nem mellesleg, a gyermekmegőrzést segítő nyári táborok igénylése.)

Az iskolában tanított *tantárgyak arányainak* változtatására irányuló szülői javaslatok nagyon egyértelműek: a jelenlegi hiányokra épülnek s gyerekeik testi-lelki harmóniáját („több testnevelést", „több készségtárgyat"), illetve társadalmi-gazdasági boldogulását („több idegen nyelvet", „több informati-

kát") kívánják elősegíteni. (Javaslataikhoz — épp úgy, mint a „hivatásos javaslattevők", az oktatáspolitikusok, oktatási szakemberek, tudósok esetében is gyakran — nem társul az a megfontolás, hogy minek a terhére növelnék e tárgyak arányát. Ez azután — amint erre még kitérünk — bizonyos inkoherenciát is terem majd egy ponton a szülői véleményekben.)

A személyi feltételek közül a szülők mindenekelőtt (több, mint 40%-uk) az *osztálylétszámok* csökkentését, illetve maximálását tartják fontosnak. Bár a létszámok felső határait is korlátozza az oktatási törvény, úgy tűnik, a szülők nagy részének még mindig az a tapasztalata, hogy az optimálishoz képest túl sok gyerek tanul együtt. Természetesen, rajtuk nem kell és nem is lehet az országos statisztikák ismeretét számon kérni, amelyek rendre egyre kisebb létszámú általános iskolai osztályokról tájékoztatnak, s gazdaságossági megfontolásokat sem elsősorban nekik kell tekintetbe venniük. Inkább azon érdemes elgondolkodni, hogy mi okozhatja a szülői közérzet, vélemény ilyen alakulását, s min kell változtatni. (Ismeretes, hogy az iskolarendszer kettészakadása elit és tömegoktatásra mindkét oldalon eredményezhet magas osztálylétszámokat: épp a gondos szülők igyekeznek gyerekeiket bejuttatni mindenáron a „jó", a többet nyújtó iskolai osztályokba, illetve a másik oldalon: a leszakadó térségek hátrányos helyzetű önkormányzati iskolái nem engedhetik meg maguknak a „sok osztály — kevés gyerek" luxusát. Gyanítható az is, hogy olykor a szülők véleménye valóban szubjektív: az eltömegesedettség érzése nem a tényleges létszámokból, hanem a személytelen, differenciálatlan pedagógusi bánásmódból fakad.)

A *pedagógusok közötti kapcsolatokról szólva* a szülők — kevesen — toleránsabb, egymást jobban elismerő légkört, kooperatívabb magatartást tartanak fontosnak. Ugyancsak alacsony arányban kívánnak változtatni a *pedagógus munka ellenőrzésén*, ők azonban határozottabb külső kontrollt: váratlan igazgatói ellenőrzést, visszaállított szakfelügyeleti rendszert és szülői kontroll-jogot igényelnek.

Az ideális iskola szülői képéhez szervesen hozzátartozik mindaz, amit a fentieken túl szeretnének még megváltoztatni. Különösen jelentős, hogy milyenné szeretnék tenni az iskolát minden olyan vonatkozásban, ami *közvetlenül érinti a gyerek közérzetét, terhelését*. A 12. táblázat az iskolai szervezet 8 ilyen elemének megváltoztatására tett három-négy leggyakoribb javaslatot tartalmazza.

A szülők iskolaváltoztatási szándékainak tartalma
(a gyerek közérzetét, terhelését közvetlenül érintő válaszok esetében)

12. táblázat

Mit változtatna			**%**
a tananyagon	N=*202	**a pedagógusok bánásmódján**	N=165
kevesebb, de alaposabb	26,73	gyerekszeretőbb	32,12
kevesebb	14,85	nagyobb odafigyelés	22,42
több érdekesebbet	13,36	emberszámba vegyék a gyereket	13,33
túl nehéz a tananyag	12,37	türelmesebbek	10,30

az értékelési módszereken	N=125	**a házi feladatokon**	N=125
a teljesítmény összjellegét értékeljék	19,8	csökkentené	35,25
szöveges értékelés legyen	14,87	többet adna	18,70
jegyek és szöveges értékelés legyen	14,04	egyenletesen elosztani	13,66
túl szigorú a pontozás	9,9	személyre szabott, szorgalmi legyen	8,63

a tanulók beleszólásán az iskolai eseményekbe	N=79	**a napirenden**	N=82
lehetőség ötleteik elfogadására	44,61	kevesebb óra	26,82
érdemivé tenni a DÖK-öt	27,69	későbbi kezdés	24,39
figyeljenek a diákok problémáira	23,07	tizenöt perces szünetek	15,85
több lehetőséget adni	12,65	rövidebb órák	12,19

a kötelező iskolai programokon	N=68	**a tanulók beleszólásán a tanítási órába**	N=57
több közös program legyen	55,88	véleményüket meghallgatni	35,08
ne is legyenek kötelezőek (tanórán kívül)	30,88	tehessenek javaslatot	31,57
több kirándulás, városlátogatás, országjárás	8,82	vegyék figyelembe az érdeklődésüket	12,89

* N= az adott tényezőre javasolt változtatások száma

változtatási javaslat szigorítási irányba

Figyelemre méltó, hogy akár sok szülő által megfogalmazott sok javaslatáról (pl. a tananyag, a pedagógusok bánásmódja, a házi feladatok, vagy az értékelési módszerek esetében), akár kevesebbek véleményéről (mint pl. a kötelező iskolai programok, a tanulók jogai a tanítási órán és azon kívül, a napirend) van szó, szinte kivétel nélkül *mindig a gyerekeknek kedvezőbb változtatást* jelent: a *tananyag*, ami túl sok és nehéz, legyen kevesebb, de alaposabb, érdekesebb; a pedagógusok *bánásmód*ja gyerekszeretőbb, türelmesebb, a pedagógusok vegyék emberszámba a gyermeket, figyeljenek rá jobban; az *értékelés* — amiben gyakran túl szigorú a pontozás — a gyerek teljesítményének összjellegére terjedjen ki, inkább szöveges legyen, illetve az érdemjegyek mellett adjon szöveges tájékoztatást is; növekedjék a tanulók *beleszólási* lehetősége az *iskolai életbe*, vagyis fogadják el ötleteiket, figyeljenek a diákok problémáira, váljon érdemibbé a diákönkormányzat működése, a *tanítási órán* is hallgassák meg a tanulók véleményét, javaslatait, legyenek tekintettel érdeklődésükre; az iskolai *napirend* legyen szellősebb, kevesebb és rövidebb órák váltakozzanak a hosszabb (15 perces) szünetekkel, a tanítás kezdődjön az eddig megszokottnál később. Egyedül a *házi feladatokkal* kapcsolatban megfogalmazott leggyakoribb javaslatok között szerepel olyan szülői igény, amely a jelenlegi helyzethez képest szigorúbb irányba mutat: az erre vonatkozó javaslatok 18,70%-a szerint *több* házi feladat lenne szükséges, s ezzel a *második* leggyakoribb javaslat. Az *első*: 35,25% a házi feladatok *csökkentés*ére vonatkozik.

Különbségek a szülői alminták között

Amint a mintára vonatkozó információkból kiderült, a fenntartó szerint megkülönböztetve három típusú iskolában végeztük a vizsgálatokat: önkormányzati iskolákban, egyházi intézményekben és un. alternatív (alapítványi vagy magán) iskolában. A szülők almintáit is eszerint alakítottuk ki. A kis elemszám miatt a gyerekeiket alternatív iskolába járató szülők alcsoportját csupán egyetlen összefüggésben említjük, egyébként az egyházi és önkormányzati iskolai szülők válaszainak különbségeit mutatjuk be.

Az 13. táblázat az iskolára irányuló *változtatási szándékok* közül azokat mutatja, amelyekben (szignifikáns) eltérés van az egyes alcsoportok között.

13. táblázat

Változtatási szándékok *a szülők alcsoportjai között*				
Választandó elemek	Iskolatípusok*			Szignifikancia-érték
	ALT	**EGYH**	**ÖNK**	
	gyakorisági rangsori hely** /százalékarány***			
évi időbeosztás	15. 11,1	4. 30,5	3. 47,7	p=.044
választható iskolai programok	15. 11,1	15. 19,0	10. 30,8	p=.05
az iskolaépület állapota	7. 22,2	2. 48,2	1. 73,6	p=.000
az osztályterem állapota	3. 33,3	7. 38,1	2. 64,3	p=.000

* A fenntartó szerinti különböző iskolák: ALT–alternatív; EGYH–egyházi; ÖNK–önkormányzati

** A változtatni kívánt iskolai elemek sorrendje a változtatások gyakorisága alapján

*** A változtatást igénylők aránya az összes válaszadó között

A 22 lehetséges szempont közül mindössze négyben van lényeges eltérés: az *évi időbeosztás* módosítását saját változtatási sorrendjükön belül egyaránt fontosnak tartják az egyházi és önkormányzati iskolai szülők, de jelentősen eltérő az alcsoportokban a változtatni akaró szülők aránya; feltehetően az iskolai tapasztalatok tükröződnek abban a különbségben is, hogy az alternatív és az egyházi iskolai szülők alcsoportja kevésbé, az önkormányzatiak pedig inkább változtatnának a *választható iskolai programok*on; az *iskolaépületek állapota* az önkormányzati alminta mintegy háromnegyede számára elviselhetetlen, az egyházi iskolai szülőknek közel fele tett említést erről, az alternatív iskolaiak tájékozató adatai szerint körükben ez csak a hetedik megváltoztatandó tényező. Hasonlít a helyzet az *osztályterem állapotá*val összefüggő változtatási szándékokban, de ebben a kérdésben az egyházi iskolai szülők látszanak a legelégedettebbeknek: most náluk csupán a hetedik ez a módosításra ítélt tényezők gyakorisági sorában.

A szülői alminták között a változtatási javaslatokat tekintve valamivel gyakoribbnak tűnnek a különbségek. Megvizsgáltuk, hogy a változtatási szándékok különbsége együtt jár-e a változtatási javaslatok eltéréseivel az egyes szülői almintákban. 6 olyan szempontot találtunk, amelyre vonatkozó-

an a változtatási szándékban és a javaslatok tartalmában együttesen lényeges különbségek mutatkoztak.

14. táblázat

Változtatási javaslatok *a szülők alcsoportjai között*					
Választandó elemek	**Különbségek az EGYH és ÖNK almintákban**				Szignifikancia-érték
	rangsorban		domináns tartalmi javaslatok egymáshoz képest		
	EGYH	ÖNK			
tananyag	1.	7.	EGYH ÖNK	kevesebbet, könnyebbet érdekesebbet	———
szolgáltatások	12.	8.	EGYH ÖNK	különórák igénylése jobb ebéd	p=.000
osztálybasorolás	13.	22.	EGYH ÖNK	képesség és neveltetés szerint fiúk és lányok külön gyengén és jól teljesítők külön	p=.029
választható programok	15.	10.	EGYH ÖNK	sport, úszás, hangszertanulás egyéni képességek fejlesztése	p=.006
szülők-pedagógusok kapcsolata	20.	15.	EGYH ÖNK	szülők-pedagógusok közösen dolgozzanak közvetlenebb, gyakoribb kapcsolat	———
az osztályterem állapota	7.	1.	EGYH ÖNK	hasonló érvek, csak kisebb arányban (otthonosabb, színesebb, stb) magasabb arányban	———

A *tananyag* változtatása az egyházi iskolai szülők csoportjában az első helyre került, az önkormányzatiban a hetedikre, ugyanakkor — egymáshoz képest — mást-mást hangsúlyoznak tartalmilag: az előbbiek kevesebb és könnyebb, az utóbbiak érdekesebb tanagyagot igényelnének. A *szolgáltatások* változtatása viszont az önkormányzati szülők csoportjának fontosabb, ők inkább a jobb étkezésre, az egyházi alminta tagjai a több különóra szervezésére helyezik a hangsúlyt. (Az almináták válaszai közötti különbségek p=.000 szinten szignifikáns.) Az almináták közötti különbség legélesebb a gyerekek *osztályba sorolás*ának megítélésében mutatkozott (p=.029). Ez a szempont

az egyházi alminta számára lényegesen fontosabb, mint az önkormányzatinak (13. illetve 22. gyakorisági sorrendi hely), s tartalmilag is elkülönülnek a javaslatok. Nem egyszerűen domináns szempont az egyháziak esetében a képesség és neveltetés, illetve a nemek szerinti besorolás, hanem a másik almintában ezek alig-alig jelennek meg. Ugyanígy az önkormányzatiak fő javaslata, a gyerekek gyengékre és jókra bontása s eszerinti osztályokba sorolása, az egyházi almintában elenyésző. Mindenesetre tanulságos, hogy a szülők azon — vizsgálatunkban kisebb — része, amelyik ezzel a kérdéssel foglalkozik és a mai helyzethez képest változtatást igényel: egyértelműen (valamilyen számára fontos szempont szerinti) homogén csoportok kialakítására tesz javaslatot, vállalva az ezzel szükségszerűen együtt járó szelekció tényét és káros hatásait is.

A *választható programok* terén a különbségek elsősorban tartalmiak: csak az egyházi alminta említette a hangszertanulást, s ők nagyobb hangsúllyal a sportolást, úszást, az önkormányzati iskolai szülők viszont kissé jobban hangsúlyozták az egyéni képességeket fejlesztő programok szükségességét (p=.006). A *szülők és pedagógusok* kapcsolatát kissé többen akarják változtatni az önkormányzati almintában, ők a közvetlenebb, gyakoribb kapcsolatot igénylik inkább, az egyháziak viszont a két fél kooperációjára helyezik a hangsúlyt. A két szülőcsoport véleménykülönbsége az *osztályterem állapotá*ra vonatkozóan inkább a változtatási szándékok intenzitásában és nem elsősorban tartalmában mutatkozik, bár az egyházi iskolai szülők gazdagabban részletezik a közösen vágyott otthonosság jellemző jegyeit.

Összegzés

Milyen tehát a szülők által elképzelt „álomiskola”? Nagyrészt olyan, mint a mai. Mintha a szülők (is) úgy gondolnák, hogy az iskola — sok változatában is — lényegileg egyforma, változatlan, alapvető funkciójának megfelelő intézmény. Ezért véleményükből nem rajzolódik ki egy új, gyökeresen másként működő iskola képe.

Mindez igaz, de a vizsgálat eredményei árnyaltabb következtetésekre is lehetőséget adnak:

- A szülők jelentős többsége (kétharmada) egy vonatkozásban biztosan másként képzeli el az ideális iskolát: az az intézmény gazdag, nem szűkölködő intézmény. Kényelmes és karbantartott, jól felszerelt épületei barátságos, otthonos keretet adnak gyerekeik szervezett tanítási-tanulási folyamatainak.

- Minden második-harmadik szülő határozott elképzeléssel rendelkezik az iskolai munka tágan értelmezett kereteiről, feltételeiről is: az ő iskolájukban a tanév rendje annyiban tér el a megszokottól, hogy a szünetek egyenletesebben osztódnak el s kissé hosszabbak, regenerációra alkalmasak a tanév folyamán. Hasonlóan a napok időbeosztása is kellemesebb, mert a későbbi kezdéssel el lehet kerülni a reggeli „csúcsot" a családi indulásban vagy a közlekedésben, a szünetek kicsit hosszabbak s főként a tevékenységek változatosabbak a kislétszámú osztályokban. Sokkal több a sportolás, természetjárás, kirándulás, a közös élmény; változatosabbak a tanulás helyszínei, az iskolában több lehetőség van szabadon választott különórákon és szakkörökön kiegészíteni a kötelező tanulást. Mindez nem megterhelő, mert a tananyag kevesebb, de érdekesebb, mélyebben feldolgozott, az értékelés nem fenyegető retorzió, hanem a tájékozódást és a javítást segítő részletes információnyújtáskapás aktusa. Görcsös teljesítménykényszernek nincs nyoma.
- Bár csak minden harmadik szülő, de az iménti barátságosabb keretekhez hozzáképzeli a barátságosabb, az egyes gyerekre figyelő, türelmes pedagógust is, akinek van ereje, ideje és tudása a gyerek problémáival való foglalkozásra.

A kép — ha csak a kisebbség által megrajzolt is — szép, már-már idilli. De ha belegondolunk, szorosan kötődik a mai iskolához: a szülői fantázia, az iskolával kapcsolatos vágyak addig terjednek, hogy a jelenlegi intézmény legyen a gyerek számára otthonosabb, barátságosabb. Ez nem kevés, de alapjaiban nem változtat az iskola működésén: a szülők válaszaiban is elég nyersen leképeződik az iskolarendszer polarizálódása; alig-alig látják szükségességét a tanulói önirányításnak, önigazgatásnak, „beleszólásnak"; (nyilván modellek hiányában) nincs igényük a „nyitott oktatás"-ra, aminek lényeges eleme lenne a szülői jelenlét az iskolai élet fontos mozzanatainak meghatározásában. A vizsgálat (és más kapcsolódó kutatásunk eredményei) alapján megkockáztatjuk, hogy a szülők és iskola kapcsolatában, a szülők iskolával kapcsolatos felfogásában, igényeiben elkezdődött egy lassú változás, amelyből most egy *humanizált, gyermekbarát (de) konzervatív iskola képe* rajzolódik ki.

Irodalom

Burnaford, G.E. – Hobson, D. (2001): Responding to Reform: Images for Teaching in the New Millennium. In: Joseph, P. B. – Burnaford, G. E. (eds.): *Images of Schoolteachers in America.* Lawrence Erlbaum Associates Publishers, London, Mahwah, New Jersey, 229–245. o.

Comenius Közoktatási Minőségfejlesztési Kézikönyv. Oktatási Minisztérium, Budapest, 2000. (Partnerközpontú működés c. fejezet)

Golnhofer Erzsébet – Nahalka István (szerk.) (2001): *A pedagógusok pedagógiája.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest

Halász Gábor – Lannert Judit (szerk.) (2000): *Jelentés a magyar közoktatásról 2000.* Országos Közoktatási Intézet, Budapest

Hunyady Györgyné (2002): Iskola-imázs: a nevelő intézmény percepciója szülők körében. *Iskolakultúra.* 2002. április

Kósáné Ormai Vera (1998): *A mi iskolánk.* Neveléspszichológiai módszerek az iskola belső értékelésében. Iskolafejlesztési Alapítvány, AduPrint Kiadó, Budapest, 1998

Nádasi Mária (1999): Hétköznapi és/vagy tudományos pedagógia? *Tanári létkérdések.* RAABE Kiadó, Budapest

Nádasi Mária – Hunyady Györgyné – Serfőző Mónika (2001): Pályakezdő pedagógusok a szakmailag autonóm iskolában. In: Radnainé Szendrei Julianna (szerk.): *Ezredforduló, műveltségkép, kisgyermekkori nevelés.* Trezor Kiadó, Budapest, 49–74. o.

Serfőző Mónika (2002): A nevelési-oktatási intézmények, mint szervezetek. A szervezeti kultúra fogalma, szervezeti kultúra modellek. A nevelési-oktatási intézmények szervezeti kultúrája. In: Trencsényi László (szerk.): *A kultúra szervezete, a szervezet kultúrája.* Módszertani Füzetek. Okker, Budapest, 20–85. o.

A FIGYELEMHIÁNY ÉS A TELJESÍTMÉNYZAVAR ÉRTELMEZÉSE, A FEJLESZTÉS LEHETŐSÉGEI

PÁLI JUDIT

A tanulási-, beilleszkedési nehézségek és magatartási zavarok prevenciója, korrekciója, kompenzációja komoly erőfeszítéseket igényel a pedagógustól, szülőtől és magától a kisgyermektől is.

A pedagógiai innovációban a legtöbb módszer a tanulási nehézségekkel kapcsolatos diszfunkciók (olvasási nehézség, írásbeli kifejezés zavara, számolási képtelenség) reedukációjára irányult. (Meixner, l998).

Annak ellenére, hogy a figyelemhiány mindig is nehézséget jelentett a pedagógusok számára, nem definiálódott megfelelően. Éppen ezért a motoros nyugtalanságnak — hiperaktivitásnak — (F. Földi, l998.) sokáig túlzott jelentőséget tulajdonítottak a nem specifikus problémák értelmezésekor. Diagnosztikai szemléletváltásként hatott, mikor a *Mentális zavarok diagnosztikai kritériumai* (DSM-IV, l997.) szövegével kiegészített *Betegségek Nemzetközi Osztályozása* (BNO —l0, l996.) kézikönyv mintegy elővételezve a DSM-IV szöveganyagát, tisztázta az ellentmondást, s egyben felhívta a figyelmet arra, hogy milyen összetett szerepe van a figyelemhiánynak a habitusvizsgálatokban.

A figyelemhiány eszerint a vezető tünet. A jelenlegi nemzetközi megnevezése Attention Deficit with Hyperactivity Disorder (ADHD). Társulhat motoros nyugtalansággal (ez lehet a klasszikus hiperaktivitási szindróma, a korábban hiperkinetikusnak nevezett tünetegyüttest fedi le), más esetekben impulzivitással, vagy harmadik tiszta típusát tekintve főleg figyelemhiányos típusú figyelemhiányos hiperaktivitással kell számolnunk (ehhez az utolsó kategóriához akár a hipoaktivitás is illeszkedik). A tipológia negyedik csoportja lehet az a meg nem határozható osztály (MNO), ahová a nem kategorizálható megnyilvánulásokat mutató gyerekek kerülnek. Sajnálatos tény, hogy a tanulási zavarok is nagy számban jelennek meg a figyelemhiányos szindrómákban szenvedő gyerekeknél (Barkley, 1990.; Jensen, l995., Márkus és mtsai, 2001.). (Irányadó források a DSM-IV. l997. évi kiadása, 53–59. o., illetve a DSM-IV-R, 2000. évi kiadás, 41–68. o.). A fenti kötetek a BNO-10 orvosi kézikönyvvel egységesített szöveganyaggal történő megjelentetése

mutatja, hogy minden fórumon dolgoznak azon, hogy a terminológia egységes legyen orvosi, pszichológiai, gyógypedagógiai, pedagógiai értelemben egyaránt.)

A DSM-IV. (IV-R) rendszerének minden előnye világos szerkezetében rejlik, de ugyanakkor hiányossága, hogy nagyon impresszionista módon ad képet a gyermeki viselkedés és teljesítmény tekintetében, nem követel összemérhető adatokat. Mivel a magunk részéről éppen erre tettünk kísérletet, a beszámoló későbbi részleteiben, a profilanalízis során ennek leírására visszatérünk.

Már csaknem két évtizede, mióta a szocializációs és a kognitív területek együttes fejlődéséről gondolkodunk (Doise–Mugny–Perret–Clermont, l980), és a kognitív irányzatok képviselői maguk is az összetett funkciókban keresnek összefüggéseket (Eysenck–Keane, l998), helye van annak, hogy a megküzdés stratégiáit is összetetteknek tekintjük, ha a készség- és képességfejlesztés lehetőségeit kutatjuk. A pedagógiai terepmunkában vizsgálódók a differenciálás elterjedését sürgetik (Báthory, l992, Balogh, és mtsai, l997, Gyarmathy, l998), és ezeknek az innovációs törekvéseknek a tervező munkában is meg kell jelenniük (Hunyadyné – M. Nádasi, 2001). Így a pedagógiai-pszichológiai határterületeken dolgozó kutatók érdeklődése is a kognitív funkciók összetettebb formái felé terelődött (Csépe és mtsai, 2001; Márkus és mtsai, 2001).

Az integrált működésekben kognitív, idegtudományi, neuropszichológiai értelemben a figyelem köré szerveződő percepciós, emlékezeti folyamatokat emelik ki, amelyek elemeiket tekintve részfunkciók, de pl. a munkamemória működésének esetét tekintve összerendezett percepciós-figyelmi-emlékezeti működéseket feltételeznek (Czigler, 1992., 1999.; Neisser, l984.; Racsmány–Pléh, 2001.; Baddeley, 2001.).

Ellentmondásos helyzeteket teremt, hogy a pszichológiai teljesítménydiagnosztika szeparált részfunkciókat vizsgál, pillanatfelvételekkel. Az előrelépés lehetőségeit a magunk részéről abban látjuk, hogy a képességfejlesztés helyes stratégiáinak kidolgozásához az intelligenciateszteket kiegészítő és legfőképpen folyamatszemléletű vizsgálatokat végezzünk, s a diagnosztika is ilyen jellegű mérésekkel egészüljön ki.

A figyelmi működéseket tekintve fontosnak tartjuk annak megismerését, hogy a legrosszabb és a legjobb teljesítmény milyen tartományt fed le, honnan kell a korrekciónak kiindulnia.

Az elméleti érdeklődésen túl, a napi gyakorlat színterein, az **Óvodai nevelés országos alapprogramja (l996.),** valamint az óvodai-, iskolai nevelési programok által megfogalmazott fejlesztési elveknek megfelelően a pedagógusok igénylik az értelmi fejlődés folyamatait és a szocializációt együttesen támogató, pedagógiai oldalról a tanulási képességeket fejlesztő játékokat, megismerő és fejlesztő módszereket. Ennek az igénynek kielégítésére törekszünk, amikor a pedagógiai innováció szolgálatába állítjuk azokat a diagnosztikus és korrekciós eljárásokat, amelyeket az életkorilag megmutatkozó intelligencia struktúrával tudunk összevetni, és az értelmi működéseket folyamatelemzés tárgyává tudjuk tenni (Páli, l996).

A figyelemhiánnyal küszködő kisgyermek képtelen a megfeszített figyelem fenntartására, potenciálisan meglévő fogalmi, gondolkodási kapacitásai segítség nélkül kiaknázhatatlanok maradnak. Azokat a meglévő pozitív összetevőket keressük, amelyek megkönnyítik a figyelmi folyamatok fenntarthatóságát, hogy kialakíthatók lehessenek azok az alap-integrációk, amelyek a hátterét adhatják a bonyolultabb integrációk érésének, fejlődésének, mert a kialakuló játékfolyamatban a gyermek jól érezheti magát, és lépésenként tanulhat, játék-eredményessége, hatékonysága lassan fejlődésnek indulhat.

Ennek a folyamatnak magyarázataként használjuk a produkciófejlődésre vonatkozó kontinuális megközelítésünket, ahol az érés és a fejlődés hatására keletkező jó lépések lassú gyarapodását követjük nyomon.

A gondolkodási stratégia fejlődése és a gyermeki játék spontaneitása, szimbolikája nagyon sokat elmond a fejlődés sajátosságairól, problémáiról és egyben kijelöli azokat a területeket, amelyeken a képességfejlesztés összekapcsolódhat a játék szocializációs-, társas- és a gondolkodás kognitív folyamataival. (Páli Judit, 1992, l996, l997, l999, 2000)

1. A figyelemhiány diagnosztikája

Hipotézisünk szerint a figyelem, a munkamemória összetett folyamatairól a társas-kognitív játékdiagnosztika segítségével alkothatunk reális képet. A gyermekekkel dolgozó pedagógus, aki fejlesztésre, differenciálásra kész, főként módszertani segítséget vár a segítő szakmákban dolgozó kollégáktól, tutoroktól. Így a logopédus, a fejlesztő pedagógus, a konduktor partnere lehet a még fejlesztő pedagógiát nem végzett óvónő-, tanító kollégájának és tutorálhatja munkáját, vagy kettős részvétellel dolgozhatnak a gyerekek között.

A gondolkodás és fogalomalkotás fejlődése lassú folyamat, főként ha a szabad játék folyamataiban, vagy a latens tanulás folyamataiban szerveződik.

A kisgyermekkori érésnek megfelelően az értelmi fejlődés folyamatai a szinkretikus élményfeldolgozástól haladnak a tagolt fogalmi gondolkodás irányába, és nagyóvodás-kisiskolás korra az elemi, konkrét fogalmak szerveződésével megteremtődnek a műveleti gondolkodás alapjai. (A fenti terminológiát törvényi dokumentumok használják, a kevert megfogalmazás helyett pontosabb lenne tisztán piaget-i fogalmakkal leírni a váltás lényegét: azaz a tagolatlan képzeti szabályozás felől halad a kisgyermek gondolkodása a tagolt képzeti szabályozás felé. A magunk részéről ezt a terminológiai keretet tartjuk alkalmasabbnak a magyarázataink számára.)

Az óvodai nevelés nem tartalmazhat didaktikai szempontból szándékos és módszeres tanulást követelő direkt eljárásokat, és a kisiskolás korban a korrekció, kompenzáció során is a non-direktív módszerek a hatékonyabbak.

Az óvodáskor második felében és a kisiskolás kor elején alapozódnak meg azok az integratív szerveződések, amelyek a gyors, logikus gondolkodást, a gondolkodás stratégiáit hatékonnyá teszik, pl. a figyelem és a munkamemória megfelelő fejlettségi szintjével lehetővé teszik az iskolai tanulás folyamatát.

Tanulási nehézségekkel, indulati-magatartási problémákkal küszködő gyermekek számára az alapfunkciók (mozgás, percepció, testséma, verbális-gondolkodási folyamatok) játékos fejlesztése, lényegében érlelése, összerendezése a kiinduló lépés (P. Balogh, Páli, Pintér, Szaitz, l996).

A játéktárgyak saját belső sajátosságai teremthetnek olyan helyzeteket, amikor a játszás által keltett izgalmi állapotban és társas helyzetben reálisabb a megismerés lehetősége, és hatékonyabb a tanulás, mint a pedagógus által teremtett foglalkozási helyzetekben.

A szabad játék lehetőséget teremt a megfigyelésre, s nem csak a globális teljesítményt vesszük alapul, hanem részleteiben vizsgáljuk annak összetevőit. Ezáltal nem szeparált reakciókat rögzítünk, hanem a játszás folyamatában vizsgáljuk a kompetenciákat.

A klasszikus játékterápiák a szimbólumok érzelmi tartalmainak megfejtésén alapulnak, a szocio-kognitív megközelítések pedig a szimbolikus kifejezés megértésének neuropszichológiai lehetőségeit nyitják meg.

A megküzdés hagyományos szemléletében a prevenció, a korrekció és a kompenzáció elkülönül. Gábor esete azt mutatja, hogy nem lehetünk kategorikusak, mert szinte mindhárom fajta segítségadásra szüksége van, ennek részleteit a játékfolyamat elemzésekor bemutatjuk.

A megküzdés egységes, egészleges szemléletében a módszerek összerendeződnek. A játékosság alapkritérium, a módszerek keretei játékkeretek, alapelvei a játék filozófiájában (Winnicott, l999, Polcz, l999) és neurobiológiájában kereshetők. (Grastyán, l985; Huizinga, l990) A fejlődés, a fejlesztés folyamata a gyerek olvasatában nem oktató folyamat, hanem maga a játszás folyamata. A játéktárgy varázsa hat, funkciója, a játék szabályának felfedezése, megoldásának funkcióöröme a problémamegoldásának legfontosabb energetikai tényezője.

A problémák holisztikus feldolgozása — diagnózisa, majd fejlesztési programja — a módszereinkkel mindig játék-elemekből épül, ahol a mozgás és az észlelési folyamatok vezérlik a játékot (cselekvéses, képi, konkrét, tematikus). A konkrét műveleti gondolkodás ad teret a fogalmi fejlődés felgyorsulásához. Minden játékunkban ott rejtőzik a jel-, a jelentés-, a szabály felismerése, a szimbolikus folyamatok megerősödésének lehetősége.

3. Játékfolyamat-diagnosztikus mutatók

A „Bohócok" gyermekkártyával játszható barkochba elvű játékkal illusztráljuk, hogy a hibaelemzés milyen támpontokat nyújthat:

A képalkotó idegrendszeri vizsgálatok alapján, a funkcionális működésekről készített hőtérkép alapján, PET felvételek segítségével ma már jól látható, hogy milyen helyzetekben hol, hogyan integrálódnak a funkciók. Igazolható, hogy egy-egy szeparált funkció esetén sem csak egy helyen aktiválódik a kéreg, teljes egészében bizonyos, hogy a bonyolult funkciók komplex működések által jönnek létre (Greenfield, 1998; Tariska, 2000). A gondolkodási lépések frontális területei minden esetben arra kapacitáltak, hogy átkapcsoljanak a temporális lebeny megértési funkcióihoz, illetve a frontális kéregrész beszédmozgató funkcióihoz. Neuropszichológiai értelemben az interiorizáció folyamatában többek között össze kell rendeződnie a megértés és a gondolkodás kölcsönhatásának, ahol a megértés a teljes percepciót és verbális tartományt érinti, a megértett dolgok felett töprengeni kell, módosítani, dönteni, érvelni, stb. Azokban az agyi folyamatokban, ahol a beszédmegértés és gondolkodás folyamatai hangolódnak össze, komoly mediátor-funkciója lehet a beszédmotoros közvetítésnek.

Az általunk kidolgozott játékok (Páli–Forgách, l998) lényege egy fogalom megtalálása, illesztéses technikával vagy szűkítéses technikával. A gyermekek a játékok során megfogalmazásaikkal kísérik a válogatást és a keresést. Korábbi vizsgálati adataink szerint erre minden egészséges gyermeknek saját belső igénye van, azaz felszólítás nélkül, ismétlő módon kimondják,

hogy mit miért csinálnak, szinte az egocentrikus beszédben megjelenő „magamnak magyarázom” módján.

Játékunk azt használja ki, hogy a konkrét tárgyi cselekvést, a mentális cselekvést is kíséri spontán indoklás, azaz hipotézisalkotás. Azt reméljük, hogy a figyelemhiány feletti kontrollt erősíti, ha a tudatosulás lehetősége megteremthető, az interiorizációs lépések elősegíthetőek, erősíthetőek.

Nézzük a játék egy részletét: (1. melléklet, egy képet mutat be a harminckettő közül.)

A játszás úgy indul, hogy a gyermek gondol egy képre, a felnőtt kérdezgeti.

Pl. *Kérdés:* — *„Van kalapja?”*
Válasz: — *„Igen.”*
Kérdés: — *„Kék a nyakkendője?”, stb.*

A játék menetében létrejön egy folyamat, amely jól elválasztható lépésekre tagolódik, ezáltal jól elemezhető, 2. melléklet.

Az űrlapok egyszerű bejelöléssel jól mutatják a felbukkanó sajátosságokat, alkalmat adnak a hibaszámlálásra-elemzésre.

„Instrukciós hiba”

A válaszadás hibája, amely akkor adódik, mikor a kisgyerek a válaszoló és a felnőtt kérdésének elhangzásakor nem tud helyes választ adni:

Pl. „Kék a nyakkendője?” — hangzik a felnőtt kérdése, a helyes válasz a nem lenne (mert a nyakkendő sárga), a kisgyerek mégis azt mondja, hogy „igen”. Ez az átfordítás típusú hiba a gondolkodást minősíti, még nincs meg a gyors szempontváltási, nézőpontváltási frissessége, ami egyébként már a komplex működés lomhaságát is jelzi egyben. Kicsi gyermekeknél ez még fejlődési jelenség, nagyobbak figyelemhiányának, azaz a végrehajtó mechanizmusok (executive functions, EF, Baddeley, 2001) működési elégtelenségének egy jelzője lehet.

„Rákérdezés”

Az a jelenség, amikor a kereső játékban a kisgyerek nem tud feltenni szűkítő kérdéseket, és az adott konkrét képet kérdés nélkül mutatja, vagy jobb esetben megnevezi. Ez a találgatás próba-szerencse elvű, stratégia nélküli lépés egyértelműen a gondolkodást minősíti. Négy éves kor alatti kicsi gyereknél szinte csak ezzel találkozunk, négy-hat éves kor között a kérdezések és talál-

gatások vegyes szerkezetűvé válnak, öt-hat éves kor fölött viszont már diagnosztikus értéke van, ha csak ezzel találkozunk.

A jegyzőkönyvek mikroelemzéseikor viszont remekül követhető, hogy amikor egy értékes lépésmenetben hirtelen megjelenik a találgatás, annak mi a kiváltó oka.

(Pl. „absence", a „nincs itt" széteséses helyzete (Tariska, 2000), vagy a fáradásos figyelmi pislogás (Czigler, l992), elakadásos munkamemória szétesés (Rey–Kónya–Verseghi, 2001.; stb.)

Nézzük először ennek enyhe formáját, mikor a működésben nincs összerendezettség:

„Rossz kérdés"

Lényegében az összerendezetlenségből adódóan tesz fel a gyermek félresikerült kérdéseket, ha nem ura a helyzetnek.

Súlyos esetben a szétéséssel, figyelemzavarral társultan perszeverációk tűnnek fel. Értelmetlen ismétlésnek gondolhatná a nem tudatos szemlélő, amikor már nincs értelme ugyanazt a kérdést feltenni, mégis elhangzik. Nem tekinthető szisztematikus hibának, amin azt értjük, hogy valami okos kombináció van készülőben, de a jót nem sikerül „kiókumulálni". Ilyen szisztematikus hiba a nyelvfejlődésben jól ismert „enyéd", „tiem", téves kombinációk előfordulása is. Jól érződik, hogy a mechanikus perszeverációs és a téves, értelmes kombináció, mint szisztematikus hiba semmiképpen sem tekinthetők egyforma erősségű tévedésnek, hiánynak.

Az okos rossz kérdés szisztemetikus hiba, talán mondhatjuk, hogy a gondolkodási folyamatban szintetizálódik rosszul. Nézzünk példákat: feltesz egy okos, de rossz kérdést, „milyen színű az orra"?

Két szempontból is rossz a kérdés:

1. minden orr piros, tehát az orr színe nem osztó tulajdonság,

2. a „milyen" kérdésre nem lehet igennel vagy nemmel válaszolni. Egy fokkal jobb megfogalmazás: „Piros az orra"? Erre minden esetben „igen" lesz a válasz! Mehetünk tovább!

Az óvodai csoportokban a figyelmes gyerekek nevetve szokták észrevenni túlbuzgalmukat. Kedves pillanata a korai tanulás lépéseinek, ha a gyermek hirtelen belátja az információ-kérdés feleslegességét, és soha többet nem is fordul elő. Azért ritkán előforduló hiba, mert perceptuálisan jól elkülöníthető, hogy értelmetlen a kérdésfeltevés, vagy ha elő is fordul, a belátás után teljesen megszűnik.

Következő fokozat az, ha a kérdés így hangzik: „milyen a nyakkendője?” Gondolkodási szempontból ez részben jó kérdés, mert a gyermek átlátja, hogy a nyakkendő tulajdonságai irányadóak a keresésben, de:

a) két tulajdonságot nem kérdezhetünk egyszerre,

b) erre sem lehet igennel és nemmel válaszolni.

Amikor meghallja, hogy ez így nem megválaszolható, akkor a pozitív korrekció: Pöttyös a nyakkendője? Vagy kék a nyakkendője, szétválasztott megfelelő kérdésre redukálódik, kevésbé okos lépésként elhangozhat, hogy csak azt veszi egy szempontú módon figyelembe, hogy igennel és nemmel megválaszolható legyen: és kérdezi: kék-pöttyös a nyakkendője? Ezt sem fogadjuk el, mert nehéz az összetettség kezelése, ezután még mindig azt kérjük, hogy egy tulajdonságot vegyen sorra. Legrosszabb esetben a zavar jelensége következtében hirtelen felbukkan a találgatás, azaz a rákérdezés, és íme azt látjuk, hogy ez az éretlen komplex működés része és nem a produkcióképtelenségéé.

Tipikusan megfigyelési hibák is megjelennek, olyan formában, hogy barna a nyakkendője? Ilyen nincs, a barna szín a fül színe, ezek csúsznak össze. Ez a színtévesztés vezethet át a következő hibatípushoz, mikor is úgy összezavarodik, hogy elakad a kérdezésben, vagy a „figyelme” teljesen kiold.

„Elakadás”

Ekkor a kisgyermek, akár egy jó lépésmenet közepén is hirtelen megtorpan, látszik, hogy találgatni nem akar, de nem tud mit kérdezni. Segítséggel könnyen azonosítható, hogy ura-e a helyzetnek. Ilyen lehet a biztatás, hogy nézd meg, milyen tulajdonságot nem kérdeztél még?

Ha új lendületet kap, legfeljebb elfelejti, hogy mit kérdezett korábban és lehet, hogy azt a kérdést még valamikor perszeverálja (ha okosan keres, akkor már ez a perszeverációs hiba nem jelenik meg, mert figyelemmel követi a tulajdonságokat).

A szétesésben lévő kisgyerek azt sem tudja, hogy miből esett ki. Az a leggyakoribb, hogy még a konkrét segítség (konkrét kérdés) sem vezeti visszza a szűkítő kérdésekkel történő azonosító játékba. Nagyon jól látszik ez a teljes dezorganizáció, az absence utáni pillanatokban. Tudjuk, hogy ez a szétesés az epilepsziás tünetek legenyhébbike, és a 4–10 éves gyerekek körében ez gyakran funkcionális jelenség, a pillanatnyilag kapcsolatokat teremteni képtelen agy viselkedéses mutatója.

A fentiekből adódik a következő hibatípus is:

„Tévesztés”

A válogatás hibája akkor fordul elő, ha a kisgyermek a kérdezés után döntése birtokában azt teszi, hogy gyorsan szétválogatja a kártyákat. Félretesz olyan képet, aminek továbbra is az asztalon a helye, és nem vesz fel olyanokat, amelyek kiestek a válogatás körén kívülre, tehát feleslegessé váltak. A hibák darabszáma nagyon jó mutatója annak, hogy a figyelmetlenség oka kapkodás-e vagy orientációs jellegű zavar. A kapkodás inkább impulzivitásra, a mérlegelés hiányára utal, az elhanyagolás pedig az összpontosítás, fókuszálás hiányára, a tónusos figyelem fenntartásának képtelenségére hívja fel a figyelmet. Az oldal hanyagolás neurológiai jele annak, hogy a szubdomináns félteke figyelmi folyamatai nem működnek kielégítően. Jobb kezes gyermek, akinek nagy valószínűséggel bal oldali laterális dominanciája van, ha a bal oldalon hanyagol, vagy akár mindig a bal oldalával ütközik mozgás közben, pl. neki megy az ajtófélfának, stb. akkor arra következtethetünk, hogy a szubdomináns jobb agyfélteke a bal oldali térfélen nem tart fenn megfelelő figyelmi „kapacitást”. Ennek részleteit további vizsgálatokkal mérjük fel. A kártyák felszedegetésekor mutatkozó oldalelhagyás, ami kísértetiesen a félvonal egyik oldalán lévő kártyákat jelenti, utalhat a két félteke közötti működési elégtelenségre, sérülésre, stb.

„Az indoklások”

Amint már a bevezetőben is említettük, szükségszerű velejárói a fejlődésnek. Nem találkoztunk kisgyermekkel, aki nem mondott volna hangosan önszántából segítő utalásokat magának, vagy indoklásokat nekünk. Ezek a megjegyzések a tanulás segítő lépései, a belátásos tanulás „heuréka pillanatai”. A tudatosulást jelzik, az interioriráció folyamatát mutatják, jelen terminológiával a gyermek egocentrikus segítsége ahhoz, hogy a komplex végrehajtóban keletkező integratív funkciók stabillá válhassanak, transzferálhatóak legyenek.

(ld. Bohócok, gyermekkártya; a fejlődési folyamatosság magyarázó ábrája)

Nézzük meg, hogy a konkrét klinikai-pedagógiai intervenciós munkában milyen változások érhetők el a játszások eredményeképpen. Figyelemhiányos kisfiú kezdeti játéka azt a képet mutatja, hogy az éretlen mozgások, elégtelen percepciós folyamatok, testsémazavarok fölött komoly figyelmi-emlékezeti deficitek, tanulási nehézségek regisztrálhatóak. A Bohócok gyermekkártya által nyújtott adatok a következőket mutatják: az életkorának megfelelő átla-

gos intelligencia alapján elvárható szinten játssza a játékot, nem a globális gondolkodási folyamatok a problematikusak, hanem más összetevők:

I. Gábor 7 éves és 1 hónapos kisfiú, aki súlyos figyelemzavarral küzdött, iskolakezdéskor vegyes stratégiával játssza a játékot, vannak találgatásai, de vannak célirányos kereső lépései is. Nézőpontváltási nehézséget mutató instrukciós hibája mindvégig van, minden játékban. Amikor ő a válaszoló, roszszul ad visszajelzést: minden nemet igénylő válasza igenre sikeredik. A találgatásainak száma több, mint az a kérdésszám, amivel optimális esetben ki lehetne találni a keresett képet. Ez a hibaszám az első ülés három játékában erős ingadozást mutat, 5-3-6 formájában. A kezdeti 5 hiba erős hibaszámnak számít, a szimbolikus folyamatok instabilitását mutatja, a 3 erős javulást mutat, a bemelegedéssel, főleg a modell hatására történhet így, ez viszont biztató jel arra nézve, hogy akár intuitív módon, akár belátással, drasztikusan csökken a hibaszám. Ami azonban elkeserítő, az a figyelem érzékenysége. Ez az iskolai panasz is. Amit tud az első negyedórában, azt már egész nap nem látják tőle még egyszer, mert szétesik.

A három hiba után a 6 nagyon sok lesz megint. A hatodik játékra ez a növekedés azt jelzi, hogy egyféle tevékenységgel nem lehet hosszasan foglalkoztatni, a teljesítmény-növekedésnek optimális időkerete nem tolható ki nagyon. Az elakadás szintén fáradással gyarapszik, ez a munkamemória gyengeségét mutatja. Az időkeret nem nagy, folytatható a játék, ha segítséget kap, nem dezorganizálódik, absence (epilepszia) jelei nincsenek.

A tipikusan figyelmi deficitet mutató tévesztéses felszedegetések ill. lent felejtések növekvő tendenciája is a kifáradást igazolják. Lassú bemelegedésről szó sincs. A rosszul fogalmazott kérdések arra utalnak, hogy a szemlélet elrántja a gondolkodást az optimális szimbolikus szintről. Vagy tulajdonságra koncentrál, és akkor a kérdés nem eldöntendő, vagy jól szerkesztett kérdést tesz fel, de nem releváns a rajz alapján. Indoklásai erős segítséget jelentenek számára, nem is lazít, minden lépését magyarázza, illetve szöveggel narratálja. Érdekes módon az egészséges gyermekekhez viszonyítva feltűnik, hogy nem csak indokol, hanem „süketel", mesél, eltér a tárgytól, stb. Ez persze nem lenne baj, ha tartaná magát a játékhoz, de szemmel láthatóan kiesik a szerepből.

(Gábor 1. ülés)

Tegyünk egy kis kitérőt a jobb megértés kedvéért:

Felvetődhet a kérdés, hogy a produkcióképtelenség vagy nagyon gyenge stratégiaalakítás során mi lehet a könnyítő lépés, amely alapozó játéka lehet

ennek a strukturált és komoly integrációt igénylő stratégia-szervezésnek? Általában a spontán csoportosítgatás, egyenértékűség keresése a megoldás, ennek van alapozó jellege. Mire irányulnak ekkor a korrekciós lépések, mi mindennek az összerendeződésére van lehetőség?

Az alapozás lehetőséte az az egyszerű játék adja, amelyben a spontán kategorizációval valósul meg a keresés és a képösszeválogatás a vélt egyenértékűség alapján. Általában ez az a már meglévő stabil, még művelet előtti szint, pl. itt működnek a komplexum jellegű, még nem fogalmi válogatások, ahonnan alapozni lehet a fogalmi gondolkodás bonyolultabb szintjeinek szerveződését.

A kategorizációs játékok ugyanezzel a képanyaggal is játszhatóak, de sokszor tárgyakkal játsszuk a csoportosítgatást. Ezek a hierarchikus osztályozásnál könnyebb, gyakorló játékok. (Pl. csak közlekedési eszközök, de hat féle színben, vagy hat féle dinoszaurusz, hatféle színben. Az őslények között nehezebb tájékozódni, mint a különféle járművek között.) A csoportosító játékok legfőbb funkciói közé tartoznak, hogy érleljék a következőket:

(1) az észlelést (alak-háttér megkülönböztetés, alak-állandóság, rész-egész megkülönböztetés együtt fejlődik, de zavaró háttéringerek nélkül terelődik a figyelem az arc megkülönböztető jegyei felé),

(2) a figyelmet (pontos észlelés a hibák csökkenésével; a figyelem terjedelmének növelése egyre több inger átfogásának képességével),

(3) emlékezeti teljesítmény növekedését (a cselekvés elvégzése közben a vizuális rövid idejű memória működik a választott kritérium megőrzésével, az észleléssel együtt meghatározza a figyelmi teljesítmény javulását)

(4) fogalmi funkciókat (az észlelt azonosságok és különbözőségek cselekvéses válogatása, valamint a gondolkodási műveletek verbális, azaz beszédben történő kifejezése közötti idegrendszeri kapcsolatok megteremtése, majd a belső fogalmi rendszer pl. fogalmi hierarchiák alakításának képessége, halmazok, részhalmazok képzésével).

I. Gábor fejlesztése abban az értelemben prevenció, hogy a magasabb pszichikus működések deficitjeit előzzük meg, abból a szempontból is prevenció, hogy a tanulási zavarok kialakulását akadályozzuk meg, de az is bizonyos, hogy a játékokban megnyilvánuló gyenge folyamatok szempontjából már korrekciónak számít.

A kisfiúval történt tíz hetes intenzív fejlesztés krízisintervenciónak számított, hiszen az óvodába való visszakerülést kellett megakadályoznunk, és

emellett egy dinamikus pszichoterápiás segítséget kellett nyújtanunk a család számára, helyesebben a kisfiú és az anya számára.

A kisfiúval folytatott terápiás munka két hónapja után (Gábor 2. ülés), tíz héttel később már sokkal biztatóbb volt a kép. (A tíz hét során a mozgás-percepció-testséma-verbális fejlesztés komplex sorát bővítettük és a saját Játék Projektünk lépéseit alkalmaztuk (PJP, Páli, 2000., 2001.).

Jelentős javulás mutatkozott a gondolkodás célszerűtlen lépéseinek csökkenésében, főleg a rákérdezések magas számának mérséklődésében, de a végrehajtó funkciók össze-rendeződésének szempontjából még látszik, hogy az információfeldolgozás még nem hibátlan. Elakadás, tévesztés, rossz kérdés, instrukciós hiba mindvégig van, de egy dolog mégis feltűnik: eltűntek az erős kifáradásos hibaszaporulatok. A tónusos figyelem még nem erős, de a koncentráció nem szűnik meg. Egy rövidtávú fejlesztés eredményeként már ez is jelentős előrelépés.

A harmadik generációs kognitív felfogás szerint (a neokonnekcionista megközelítés, ahová a kognitív neuropszichológiai megközelítések is besorolódnak: Anderson, l998.; Clark, 1998.; Pléh, 2000.; Baddeley, 2001.) az un. executive funkciók, azaz a frontális szerveződések vezérlése alatt álló memoriális, figyelmi, gondolkodási komplexek csak akkor működőképesek, mikor a részfunkciók is hatékonyak.

Mike Anderson intelligenciafejlődés-modellje nagyon jól szemlélteti, hogy a tudás hogyan szerveződik az életút során. Az alapvető feldolgozó mechanizmusok és a speciális feldolgozó rendszerek a környezeti hatás által, a genetikai alapokra építetten ugyan, de erős szerveződési kapacitásokkal integratív úton hozzák létre azt a kognitív bázist, amit tudásnak nevezhetünk. (Anderson, l998.). A tudásszerző képesség alapjaként biológiailag igazoltan (Nagy, 2000.) számon tarthatjuk az explorációval, a próbálkozással és a játékkal induló motívumrendszert. „Mivel ezekkel a motívumokkal, mint öröklött kognitív motívumokkal számolhatunk, a megfelelő tapasztalatok, a környezet eszközei által az explorációból ismeretszerző képesség, a próbálkozásokból problémamegoldó képesség, a játékból (többek között) alkotóképesség bontakozhat ki.” (i. m. 114. o.)

A gyermek tudása nyílt rendszer, ehhez a kompetenciákból, azok motívum- és képességrendszereiből épülő, komplex és egyszerű készségek, képességek, rutinok társulnak. Az ismeretek hierarchikus komponensrendszerként értelmezhetők.

A komplex képességek szintén nyílt rendszerek, mégsem lehet eltekinteni attól, hogy az egyszerűnek számító kognitív készségek zártak, illetve a küszöbértékkel zártnak tekinthetők (Nagy, 2000). A nyílt és a zárt értelmezésének keveredése, a kritériumok elmosódása addig nem lenne baj, ameddig ez konkrét gyermeket, konkrét életszakaszában hátrányosan nem érinthet (Páli, 2000). Abban a pillanatban, amikor egy figyelemhiányos kisgyermeket a Nevelési Tanácsadó az iskolai életre felkészültnek tart, az iskola azonban iskolaéretlenként utalja vissza az óvodába, akkor ez az eseménysor egyrészt a gyermek és családja számára megrázó sorskérdéssé válik, másrészt a közoktatási rendszert jellemző hatalmas pedagógiai hibaként aposztrofálható.

Az óvodai nevelés 5–7 éves kor között és az iskola kezdő szakasza laza átmenet. Az iskolai életre való felkészültség alakuló folyamat. A gyermeknek nem kell az iskolába lépés pillanatában az „antropológiai" optimumon lennie. Ez a relatív állapot csak akkor működik, ha erre a pedagógiai közeg felkészült. Ha része a szemléletüknek az osztálytermi differenciálás, az egyéni fejlesztés nem terápiás, hanem inkább preventív, korrektív szemlélete, elfogadott gyakorlat az osztályozás mellőzése, a szöveges értékelés, a szülők és a gyermek buktatástól való félelmének eloszlatása stb.

A fejlesztő pedagógia és a differenciáló nevelés stúdiumainak az alapképzésekben, szakirányú továbbképzésekben történő tanítása akkor lesz hatékonyabb, ha arra vonatkozóan még több segítséget adunk a pedagógusoknak, hogy lássák, a kisgyermek hibái, tévedései mögött milyen hiányosságok rejlenek. Saját magunk arra törekszünk, hogy a kutatómunkánk eredményeként a játékfolyamatban legyenek olyan konkrét, megmutatható diagnosztikus kapaszkodók, amelyek a kognitív készenlét tekintetében, a komplex működéseket tekintve egyszerű modellhelyzetekben követhetővé, megítélhetővé teszik a komplex működések összetevőit. Az egyéni fejlődés menetének követhetősége is fontos, illetve a közösségben adódó relatív összehasonlítás sem érdektelen. Felismerhetővé kell tennünk, hogy milyen széles azon összetevők skálája, amelyeket figyelembe véve az egyéni út fejlesztésére vonatkozóan a pedagógus kísérletet tehet. Fontos, hogy a fejlesztésre, differenciáló nevelésre kritérium-orientált fejlesztési tervvel készülhessen. Fejlesztő-differenciáló munkáját így direkt és indirekt módszerek szabad megválasztásával, de koncepciózusan, a helyzethez igazodó módon, a speciális nevelési szükségletek felismerésével alkotó módon végezheti.

A figyelemhiány olyan fejlődési zavar, amely a fejlesztő részéről is kemény megküzdést igényel. A speciális nevelési szükségletek tekintetében

hosszú távú, súlyos, általános problémának számít. Következetes fejlesztő munkával lehet rajta úrrá lenni.

A figyelemhiány az élet minden minőségét jelentős mértékben befolyásolja. Nemcsak a tanulási képességeket gyengíti, hanem például a baleseti veszélyeztetettséget is provokálja.

Meghatározó idegrendszeri alapjai miatt, amelyek az alapvető feldolgozó rendszerek biológiai sajátosságai, a helyzetért a kisgyermek kevéssé tehető felelőssé. A felnőtteknek a figyelmi problémákhoz való viszonyulása egyrészt pedagógiai-pszichológiai vonatkozású, ma még kevéssé biológiai, vagy neuropszichológiai; nehezen belátható, hogy motivációs oldalról közelíthető a legjobban.

A felnőttek felelőssége egyértelmű, magunk részéről azon dolgozunk, hogy rávilágítsunk a megítélés megváltozásának szükségességére, hiszen a gyermek sokkal több megrovásban részesül, mint amit érzelmileg elbír, s akarattal alig tud változtatni, hiszen csak lassú fejlődésre képes.

Munkáinkkal a gyermekeket is támogatjuk, prevenciós lehetőségek tárházának szélesítésére törekszünk, amelyeket nemcsak játékainkkal, hanem a játék és a korai tanulás pedagógiai folyóiratával szolgálunk. Az **Átmenetek** c. kisfolyóirat pedagógiai tanulmányokat közöl.

Az óvodás és kisiskolás korosztály számára két életkori sávban is megjelenő A4 formátumú gyermeklapunknak „**Játékok hosszú kígyója, Boa**" a neve, melyet az óvodás és kisiskolás gyermekek mindig nagy örömmel fogadnak.

Irodalom

Báthory Zoltán: Tanítás és tanulás. Tankönyvkiadó, Budapest, l992.

Barkley, R. A.: Attention-deficit hyperactivity disorder. A handbook for diagnosis and treatment. New York: Guilford, l990.

BNO-l0. Betegségek nemzetközi osztályozása. Zsebkönyv, Animula, Budapest, l996.

Csépe Valéria – Szűcs Dénes – Osmanné Sági Judit: A fejlődési diszlexiára jellemző beszédhang-feldolgozási zavarok eltérési negativitás korrelátumai. In: Az elme sérülései. MPSZle. 475–501. (szerk. Racsmány Mihály – Pléh Csaba) Akadémiai Kiadó, Budapest, 2001.

Czigler István: A figyelem kognitív pszichológiája. Tankönyvkiadó, Budapest, l992.

Czigler István: Figyelem és percepció. Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen, l998.

Doise, W. – Mugny, G. – Perret-Clermont, A. N.: A társas kölcsönhatás és a kognitív műveletek fejlődése. In: Csoportlélektan. 277–296. (szerk.: Pataki Ferenc) Gondolat, Budapest, 1990.

F. Földi Rita: Hiperaktivitás és valóság. Volán – Humán Kiadó, Budapest, l998.

Grastyán Endre: A játék neurobiológiája. Akadémiai Kiadó, Budapest, l985.

Greenfield, S. A.: Utazás az agy körül. Kulturtrade, Budapest, l998.

Gyarmathy Éva: Alulteljesítő tehetséges gyermekek. PhD Disszertáció, Debrecen, l998.

Huizinga, J.: Homo ludens. Universum Kiadó, Szeged, l990.

Hunyady Györgyné – M. Nádasy Mária: Pedagógiai tervezés. Comenius Bt., Pécs, 2000.

Jensen, A. R.: The g factor. Westport, CN, l995.

Kónya Anikó – Verseghi Anna – Rey, T.: Emlékezet-vizsgáló feladatok. Pszicho-teszt, Budapest, 1995.

Kónya Anikó – Verseghi Anna – Rey,T.: A Rey-tesztek hazai tapasztalatai. In: Az elme sérülései. MPSZle. 545–559. (szerk.: Racsmány Mihály – Pléh Csaba.) Akadémiai Kiadó, Budapest, 2001.

Márkus Attila – Tomasovszki László – Bérczi Judit: Diszkalkúlia és figyelemzavar-hiperaktivitás szindróma. In: Az elme sérülései. MPSZle, 559–567. o. (szerk.: Racsmány Mihály-Pléh Csaba) Akadémiai Kiadó, Budapest, 200l.

Meixner Ildikó: A dyslexia prevenció és reedukáció módszere. Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola, Budapest, l998.

Neisser, U.: Megismerés és valóság. Gondolat, Budapest, l984.

Páli Judit: A játék, mint alapozó funkció. In: Játékpedagógiai Fórum I. Kötet, (szerk.: Bakos É.) Hajdúböszörmény, l991.

Páli Judit: A játék: A gondolkodási stratégia fejlődése és fejlesztésének lehetőségei a nagycsoportot ismétlő óvodások körében. In: (szerk: Bíró Antalné) Kudarc nélkül az iskolában. 67–88. o. Alex-typo, Budapest, l992.

Páli Judit: A játék, mint integratív szabályozás. In: Játékpszichológia. (szerk.: Stöckert Károlyné) Eötvös Kiadó, Budapest, l995.

Páli Judit: A játék. In: Komplex prevenciós óvodai program. OKI Budapest, 1996. (Szerzőtársak: P.Balogh K., Páli, J., Pintér É., Szaitzné Gregorits A.)

Páli Judit: A játék. In: (P. Balogh Katalin) Kudarc nélkül az iskolában. 110–149. o. Volán Humán Kiadó, Budapest, l997.

Páli Judit – Forgách Balázs: Bohócok gyermekkártya. Diagnosztikus és korrekciós programcsomag, Kukucs Stúdió, Budapest, l998.

Páli Judit: A fejlesztés-differenciálás lehetőségei az óvoda-iskola átmenet időszakában. In: Átmenetek 5–6. szám, 10. old. Kukucs Stúdió – Novum, Budapest, l999.

Páli Judit: Kezdetben vala a játék. In: Óvónők kincsestára. (szerk.: Szakács M-né.) Budapest, Raabe Kiadó, Budapest, 2000.

Páli Judit: Vissza az óvodába? Záródolgozat, Klinikai gyermek-szakpszichológus képzés, SOTE, Budapest, 2000.

Polcz Alain: Világjáték. Dinamikus játékdiagnosztika és játékterápia, Pont Kiadó, Budapest, l999.

Racsmány Mihály – Pléh Csaba (szerk.): Az elme sérülései. Akadémiai Kiadó, Budapest, 2001.

Tariska Péter: Neuropszichiátria. Medicina, Budapest, 2000.

Verseghi Anna: Rey-emlékezetvizsgálatok, teszt-battéria. Pszichoteszt szerviz, Budapest, l995.

Winnicott, D. W.: Játszás és valóság. Animula, Budapest, l999.

1. sz. melléklet

BOHÓCOK

2. sz. melléklet

Véletlenen alapuló stratégia

Kevert stratégia

Optimális stratégia

Produkció-képtelen	*Produkció-elégtelen*	*Produkció-képes, elégséges sok hibával*	*Produkció-képes, kevés hibával*	*Produkció-képes, hibátlan*

Kilép a helyzetből	Találgatással, rákérdezéssel	Tévesztésekkel, elakadásokkal	Rossz kérdésekkel, indoklásokkal	Szűkítő kérdésekkel

I. Gábor
2000. október 1.
1. ülés

	Instr. hiba	*Rá-kérdezés*	*Rossz kérdés*	*Elakadás*	*Tévesztés*	*Indoklás*
M1	**I**					
K1		**IIIII**	**II**	**I**	**III**	minden lépés
M2	**I**					
K2		**III**	**II**	**II**	**III**	minden lépés
M3	**I**					
K3		**IIIII I**	**II**	**III**	**IIIIII**	minden lépés

I. Gábor
2000. október 1.
2. ülés

	Instr. hiba	*Rá-kérdezés*	*Rossz kérdés*	*Elakadás*	*Tévesztés*	*Indoklás*
M1	**I**					
K1		**II**	**I**	**I**	**I**	minden lépés
M2	**I**					
K2		**II**	**I**	**I**	**II**	minden lépés
M3	**I**					
K3		**II**	**I**	**I**	**II**	minden lépés

PSZICHOLÓGIAI IMMUNKOMPETENCIA VIZSGÁLATA CUKORBETEG SERDÜLŐKNÉL

OROSZ JUDIT

A cukorbetegség, orvosi nevén: Diabetes Mellitus anyagcsere-betegség. Az inzulin nevű hormon részleges vagy teljes hiányával jár. Mivel az inzulin szerepe az, hogy a vérből bejuttassa a sejtekbe a cukrot, hiánya esetén nem tudja ezt a feladatot ellátni. Így a vérben maradó cukor miatt a vércukorszint megemelkedik.

A cukorbetegségnek — a kezelése alapján — két fő típusát különböztetjük meg:

— Az általában gyermek- és ifjúkorban kialakuló I. típusú, rögtön inzulint igénylő, orvosi nevén: Inzulin Dependens Diabetes Mellitus = IDDM – t,

— A II. típusú, felnőtt korban kialakuló, inzulint azonnal nem igénylő, orvosi nevén: Noninzulin Dependens Diabetes Mellitus = NIDDM – t.

Tehát nem egységes betegségről van szó, ám kezelésükben vannak közös elemek is, ezek a következők:

— megfelelő étrend,
— mozgás,
— kiegészítő kezelés.

Az IDDM esetében, mivel a hasnyálmirigy nem termel inzulint, injekció formájában kell pótolni azt. Megfelelő kezelés mellett és bizonyos feltételek megtartása esetén ez a „betegség” az egészségest megközelítő állapottá szelídíthető.

Multikauzális eredetű anyagcsere betegségről van tehát szó, hátterében a familiáris okok megtalálhatóak éppen úgy, mint a környezeti tényezők vagy bizonyos vírusfertőzések. Olyan állapot ez, amely diétával, inzulin injekcióval, életmódbeli megszorításokkal és folyamatos önmenedzseléssel egyensúlyban tartható.

Legjellemzőbb tünetei: a fáradékonyság, a hirtelen súlyvesztés, a bő folyadékfogyasztás, sok vizeletürítés, bőrviszketés.

Mind a normál vércukorszint (3,5–5,5 mmol/l) alatti, mind a normál vércukorszint feletti értékek veszélyesek lehetnek az egészség szempontjából. A hypoglikémia — alacsony vércukorszint — zavart viselkedésben, elsápadás-

ban, verejtékezésben, tremorban, koordinációs zavarban mutatkozik meg. Ha magasabb a vércukorszint a normálnál, akkor méreganyagok termelődnek, ezt jelzi az acetonossá váló lehelet.

A diabetesz krónikus voltából fakadó élethelyzet sajátosságai a következők:

— fegyelmezett, önkímélő életmód (egész életen át),
— rendszeres orvos – beteg kapcsolat,
— a veszélyeztetettség, kiszolgáltatottság érzése,
— szorongás a hypoglikémiától és a lehetséges szövődményektől.

Korszerű és komplex gondozásuk, megfelelő önmenedzselésük alapvető feltétele személyiségük minél sokoldalúbb megismerése, fejlesztése, korrekciója.

A diabeteszesek speciális élethelyzete pszichológiai alkalmazkodási képességüket is befolyásolja. A pszichológiai immunrendszer a személyiség alkalmazkodó, megküzdő, stressztűrő képességét jelenti. A stresszel szembeni védettséget szavatoló személyiségjegyek, a pszichológiai immunrendszer egységébe integrálódnak.

A pszichológiai immunrendszer három alrendszerből épül fel, melyek Oláh Attila szerint az azonos funkciókat teljesítő „pszichológiai antitesteket" tömörítik. (1. sz. melléklet)

— Megismerő-megközelítő Alrendszer: az optimizmust, a koherenciaérzéket, a kihíváskeresés képességét és a kontrollképességet jelenti.
— Az Alkotó-végrehajtó Alrendszer: a leleményesség, a problémamegoldó képesség, az én hatékonyság, a szociális forrást mobilizáló képesség és a szociális alkotóképesség illeszkedik ebbe a rendszerbe.
— Önszabályozó (Önregulációs Hatékonyságot Biztosító) Alrendszer: a szinkronképesség, az ingerlékenység/gátlás, az impulzivitáskontroll, érzelmi kontroll személyiségjegyeket integrálja.

Ahhoz, hogy segítséget nyújthassunk a cukorbetegek életminőségének javításához, informálódnunk kell pszichológiai immunrendszerük állapotáról.

Ennek vizsgálatára *a Pszichológiai Immunrendszer Kérdőívet használtuk. (PIK Oláh A. – Stattin 1996.)*

A kérdőív 80 kérdésből álló tizenhat skálája a személyiség stresszrezisztenciáját biztosító személyiségjegyeket azonosítja. Egy-egy skálához öt tétel tartozik. A vizsgálati személyek egy négyfokú skálán jelezhetik, hogy milyen mértékben tartják jellemzőnek magukra nézve az állításokat.

A skálák a következők: 1. Pozitív gondolkodás, 2. Kontroll képesség, 3. Koherencia érzés: hit abban, hogy a dolgok úgy alakulnak, ahogy az ésszerűen elvárható, 4. Öntisztelet: kreatív énkép, 5. Növekedésérzés: a folyamatos megújulásra való képesség, 6. Rugalmasság, 7. Empátia, 8. Leleményesség, 9. Én – hatékonyság érzés, 10. Társas mobilizálás, 11. Szociális alkotóképesség: meglátni másban a szunnyadó értékeket, 12. Szinkronképesség: „jelen lenni", a figyelem és a tudati működés kontrollja, 13. Kitartás képessége, 14. Impulzivitás, 15. Érzelmi kontroll, 16. Ingerlékenység/gátlás.

A fenti tartományok a következő módon értelmezhetőek:

Pozitív gondolkodás

A pozitív következmények, a kedvező változások elvárása és ezek elővételezésére való hajlam. A magas pontértékű személy sikerorientált, valamint — tapasztalataiból építkezve — optimista nehezített alkalmazkodási feltételek esetén is.

Kontrollképesség

A személy azon meggyőződését jelenti, hogy többnyire rajta múlik, mi fog történni azokban az élethelyzetekben, amelyekben részt vesz. A magas pontértékű személy aktív erőfeszítéseket tesz a kontroll megszerzésére és megtartására a számára új helyzetekben is.

Koherencia-érzés

Az összefüggések megértésére, megszerzésére való képesség, annak érzése, hogy a külső környezet változásai előre jelezhetők, és erőteljes hit abban, hogy a dolgok úgy alakulnak, ahogyan az ésszerűen elvárható. Három fő komponense van a koherenciaérzésnek: a felfogóképesség (a környezeti történések differenciált észlelelése és elrendezése, a források kezelésének képessége (források felderítése és adekvát felhasználása) és az értelmesség (az élet értelmének érzése, értelemteli életcélok találása). A magas koherenciaérzékkel bíró személy az élet nehéz pillanatait leküzdendő kihívásnak tekinti, ahelyett, hogy értelmetlennek értékelné azokat; amikor konfliktussal találkozik, elkezdi keresni a helyzet értelmét, nem menekül el a megpróbáltatások elől.

Öntisztelet

Önmagunk pozitív értékelésén túl aktív értékmegóvó, önjutalmazásra is figyelmet fordító magatartás. A magas pontértékű személyek értékesnek ítélik önmagukat, kifejezésre juttatják jogos büszkeségüket, és mértéktartó figyel-

met fordítanak önmaguk gondozására, megbecsülve és reálisan értékelve mindazt, amit létrehoztak.

Növekedésérzés

Saját fejlődésének folyamatosságát, önkiteljesedésének eredményeit reálisan szemlélve az egyén önmagát egy folyamatos megújulásra és növekedésre képes személyként definiálja. A sikeres önmegvalósítás elvárása ösztönzi a személyt arra, hogy minél többet használjon fel az új tapasztalatokból.

Rugalmasság, kihíváskeresés

A kihívások vállalása a tevékenységekbe való belemerülés, az új iránti fogékonyság és nyitottság, valamint a változás és személyes fejlődés igenlése jellemzi a magas pontértékű személyeket, akik minden változásban a személyes fejlődés lehetőségeit keresik.

Empátia, a társas monitorozás képessége

Annak mértékét mutatja, hogy a személy mennyire képes a társas környezetből érkező információkat érzékenyen és szelektíven észlelni, valamint az aktuális és távlati célok megvalósításához adekvátan felhasználni.

Leleményesség

A személyiség kreatív kapacitása tervek, alternatív megoldások, eredeti ötletek kimunkálására. A tanult ismeretek olyan átstrukturálására való képesség, hogy azok alkalmas forrásként szerepelhessenek a megküzdési folyamatban az élet problémáinak a megoldására.

A tanult leleményesség a jég hátán való megélés művészete.

Énhatékonyság-érzés

Az egyénnek az a szilárd meggyőződése, hogy képes azokra a viselkedési formákra, amelyek segítségével kitűzött céljait megvalósíthatja.

Társas mobilizálás képessége

Ennek birtokában az egyén sikereket ér el mások irányításában, képes kiaknázni mindazt, ami másokban rejlik, el tudja érni, hogy támogassák őt céljai megvalósításában. Az ilyen emberek eredményesek a meggyőzésben és a kapcsolatteremtésben.

Szociális alkotóképesség

Képesség a másokban szunnyadó rejtett képességek feltárására és hasznosítására az együttgondolkodási folyamatában. A magas pontértékű személyek

csoportokat szervezve oldják meg az élet azon problémáit, amelyekhez nem elegendőek saját személyes forrásaik. A szociális alkotóképesség magas szintjén az emberek tudományos iskolákat alapítanak, mozgalmakat vezényelnek, s olyan társulásokat képesek létrehozni, amelyek önként követik, és elfogadják azt a gondolkodási formát, távlati célt vagy tudományos programot, amit ők dolgoztak ki, vagy amit ők fontosnak ítélnek meg.

Szinkronképesség

Az egyén azon kapacitása, hogy képes együtt vibrálni a környezeti változásokkal, ha erre elszánta magát. Képes lelki energiáit maradéktalanul a szándéka szerinti tevékenységre összpontosítani. A figyelem és a tudati működés feletti kontroll képessége.

A kitartás képessége

Az egyén akadályok keletkezése esetén is képes folytatni az elhatározott viselkedést, ebben a feszültségkeltő képesség magas szintje és a késleltetésre való képesség is erősíti őt.

Impulzivitás kontroll

A viselkedés racionális kontrolljára és mentális programok által történő vezérlésére való képesség. A várható következmények elemzésével az adott helyzetben legmegfelelőbb magatartás és kontrolláltsági fok megválasztására való képesség.

Érzelmi kontroll

A kudarcok és fenyegetettségek keltette negatív emóciók uralásának, konstruktív viselkedésbe való transzformálásának képessége.

Ingerlékenység-gátlás

Az indulatok, a düh és a harag érzelme feletti racionális kontroll gyakorlásának képessége, a düh konstruktív módon való felhasználásának képessége.[2]

Az alábbi kérdésekre kerestük kutatásunkban a választ:

I. A diabeteszes élethelyzete hogyan befolyásolja Pszichológiai Immunrendszerét? Normál csoporthoz viszonyítva mely faktorokban mutatható ki eltérés?

II. Az anyagcsere állapot (HbA 1c : jó, elfogadható, rossz) hogy függ össze a PI rendszert alkotó komponensekkel?

III. A diabetesz fennállásának van-e szerepe a pszichológiai immunkompetencia mértékében?

Diabetológiai rendeléseken és a Juvenilis Diab Help Alapítvány által rendezett nyári életmódtáborban Keglevich Pál pszichológussal vettük fel és értékeltük a PIK kérdőíveket cukorbeteg serdülőkkel és fiatalokkal.

Az adatokat a következő táblázat tartalmazza:

Vizsgálati csoport		*Normatív minta**	
Összesen:	99 fő	*Összesen:*	*1154 fő*
Lány:	45 fő	*Lány:*	*514 fő*
Fiú:	54 fő	*Fiú:*	*640 fő*

Életkori megoszlásuk

13-15 év	31 fő	*54 fő*
16-19 év	52 fő	*458 fő*
20-29 év	16 fő	*642 fő*
*****Megjegyzés: A normatív minta az ELTE BTK Pszichológiai Intézet Személyiség és Egészségpszichológiai Tanszék számítógépes adatbázisán található		

A statisztikai elemzés: a két – mintás T próba és a varianciaanalízis volt.

A Cronbach-alfa értékek a PISI skáláinak belső konzisztenciáját mutatták.

A vizsgálati eredményeket a következő táblázatok szemléltetik: 2. sz., 3. sz., 4. sz. melléklet.

A vizsgálati eredmények:

I.

Olyan faktort, amelyben a cukorbetegek szignifikánsan magasabb értéket mutatnának, mint egészséges társaik, nem találtunk. Ha nem is a szignifikancia szintjén, de jobbak a diabeteszesek az öntiszteletben, a rugalmasság, kihíváskeresésében és a társas mobilizálásban.

Az eredmények összevetése alapján nem volt különbség a kontroll-érzés tekintetében.

Halvány differencia volt megfigyelhető a pozitív gondolkodásban.

Ami szignifikáns eltérést mutatott a kontroll csoport javára, az:

– a ***kitartás***, (a Megismerő-monitorozó Alrendszeren) és
– az ***impulzivitás-kontroll, továbbá a szinkronképesség***, (az Önszabályozó Alrendszeren belül) (2. sz. melléklet)

A diabeteszesek kevésbé kitartóak tehát, viselkedésük racionális kontrollja és a környezeti változásokkal való együtt „vibrálás” képessége elmarad egészséges társaikétól.

Magyarázhatja ezt az a tény, hogy a cukorbetegnek meg kell tanulnia állapotával együtt élni. A megváltoztathatatlanság tudomásul vétele nagy dinamikákat mozgat, pszichés energiáit leköti ez a folyamat.

II.

Az anyagcsere-állapot (jó: 7 alatt, elfogadható: 7 és 9 között, rossz: 9 fölött) függvényében, a varianciaanalízisek alapján a

— ***koherencia***, az

— ***ingerlékenység és az önszabályozás*** (szinkronképesség, impulzivitás kontroll) dimenziókban mutatkozott jelentősebb eltérés. (3. sz. melléklet)

Érdekes, de nem meglepő, hogy a jó anyagcsereérték (7 alatt) jobb személyiségdimenziót eredményez. Statisztikailag ugyan nem jelentős, de a grafikon alapján mégis szemléletes.

Ha az anyagcsere-állapot rossz (9 fölötti), akkor ez negatívan hat a környezeti történések differenciált észlelésére, az élet értelmének érzésére és a megpróbáltatásokkal, konfliktusokkal való szembenézésre.

Az indulatok feletti érzelmi kontroll, a viselkedés racionális kontrollja is csökken. Kevésbé lesz képes lelki energiáit a szándéka szerinti tevékenységre összpontosítani.

További vizsgálatot érdemelne az a kérdés, hogy valamennyi krónikus betegség esetében ezek a személyiségdimenziók sérülnek-e, ha romlik a beteg állapota, vagy diabeteszes sajátosságról van szó?

III.

Mit mutatnak a PI dimenziói a diabetesz fennállásának függvényében?

Szignifikáns különbség mutatkozik a megismerő alrendszeren belül és az önszabályozó alrendszeren belül a

— ***kontroll-érzés*** és az

— ***ingerlékenység-gátlás*** faktorokban. (4. sz. melléklet)

A kontroll-érzés a betegség fennállásával negatívan korrelál. Felfogható ez úgy is, hogy az idő előrehaladtával a jövőbe vetett várakozás csökken. Kevésbé hisznek abban, hogy rajtuk múlik, mi fog történni azokban az élethelyzetekben, amelyeknek részesei. Tapasztalatból tudjuk, hogy a diabeteszes sok restrikciót él meg az életmódja terén. Vágyik arra, hogy elengedhes-

se a kontrollt maga felett. (Ennek kevésbé kockázatos területe a REND meg nem tartása. Ezt tapasztaljuk az életmód-táborokban.)

Minden diabeteszes esetében lezajlik az egészség elvesztésének „gyászmunkája". Fél év, egy év, szélsőséges esetekben még hosszabb ideig is eltarthat a folyamat; megterhelő pszichés állapot ez számukra, nagy fokú szorongással jár.

A külső környezet kontrollja meghatározóbbá kezd válni a belső kontrollnál. Nem feltétlenül jelenti azt, hogy a diabeteszesek állapotuk miatt külső kontrollossá válnának, de ez a tendencia figyelhető meg a betegség fennállásának függvényében.

Az évek előrehaladtával ingerlékenységük is fokozódik. Ezzel magyarázható az ingerlékenység gátlás faktorban megmutatkozó szignifikáns különbség.

A fenti vizsgálat eredményei komoly szakmai üzenetet hordoznak a diabetológiának. Hatékonyabb pszicho-edukációra lenne szükség a gondozó teamekben.

Mi az üzenete ennek a vizsgálatnak a pedagógusok számára?

A vizsgálat alapján beigazolódott, hogy elsősorban a Pszichológiai Immunrendszer Önszabályozó alrendszerében térnek el egészséges társaiktól a diabeteszesek.

Nem vizsgáltuk ugyan, de tapasztalatból tudjuk, hogy a serdülő lázadását felerősíti „betegsége". Ugyancsak az adoleszcenciára, elsősorban a kezdeti szakaszára jellemző, hogy profitálni igyekszik állapotából a diabeteszes. Dolgozatírás, felelés, testnevelés óra alkalmával rossz közérzetre hivatkozva megpróbál kibújni a feladatok alól. Ugyanakkor állapotuk miatt gyakran esélytelenek arra, hogy részt vegyenek például iskolán kívüli programokon, több napos osztálykiránduláson.

Támogassuk őket bátorítással, biztatással!

Nehezített alkalmazkodási feltételeik mellett hihessenek abban, hogy az élet nehéz pillanatai lehetnek leküzdhető kihívások is! (Koherenciaérzés)

Így segíthetjük a folyamatos megújulásra való képességük fejlődését.

Másságuk elfogadásával és tolerálásával hozzájárulhatunk hogy a kitartás képességében, az impulzivitás kontrolljában és az ingerlékenység tekintetében se maradjanak le egészséges társaik mögött.

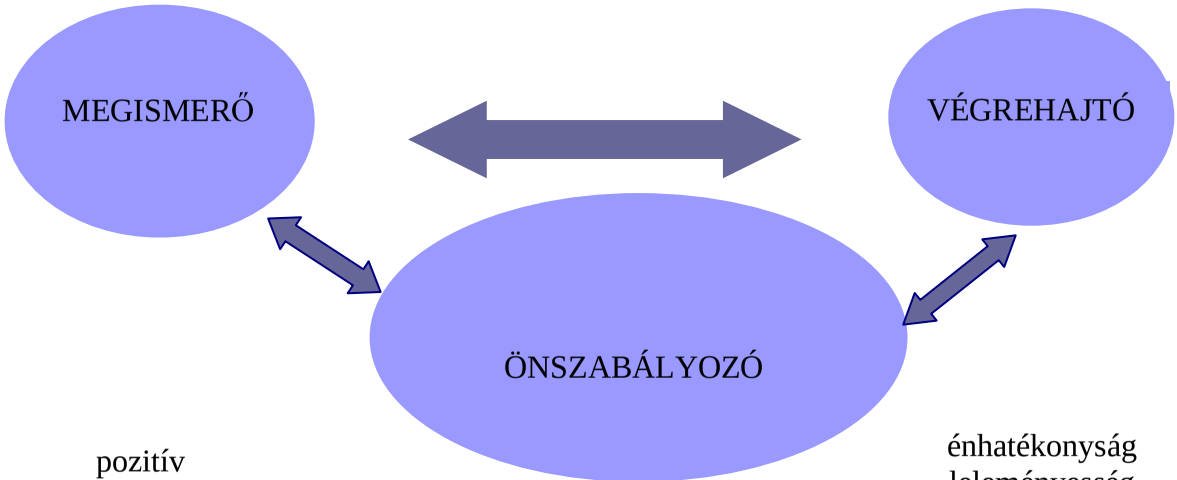
Irodalom

Dr. Oláh Attila: A pszichológiai immunrendszer és mérésének módszere In: A megküzdés személyiségtényezői. ELTE Kézirat, 1996.

Dr. Oláh Attila: A tökéletes élmény megteremtését segítő személyiségtényezők serdülőkorban. In: Iskolakultúra, 1999./6–7. 18–20. o.

Dr. Csíkszentmihályi Mihály: A flaw — az áramlat. A tökéletes élmény pszichológiája. Akadémia Kiadó, Budapest, 1997.

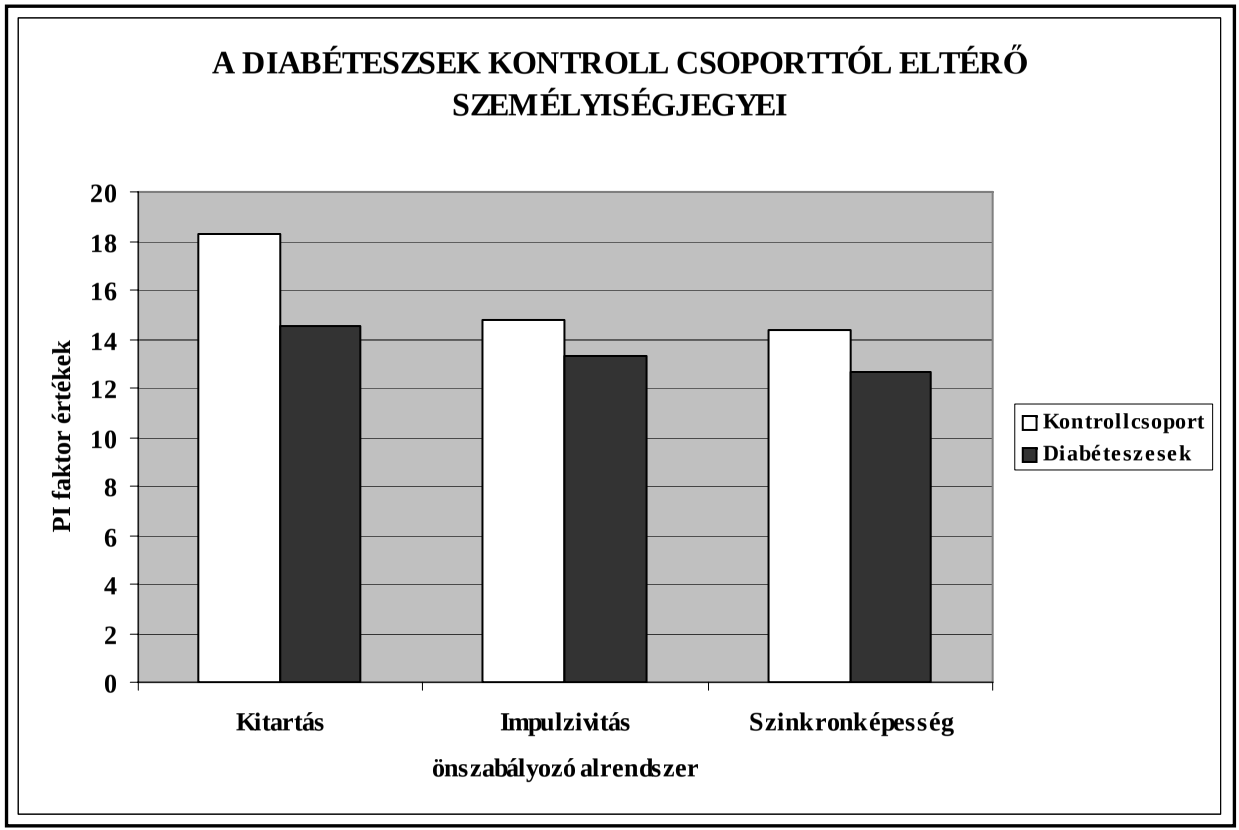
A PSZICHOLÓGIAI IMMUNRENDSZER ALRENDSZEREI *1. sz. melléklet*



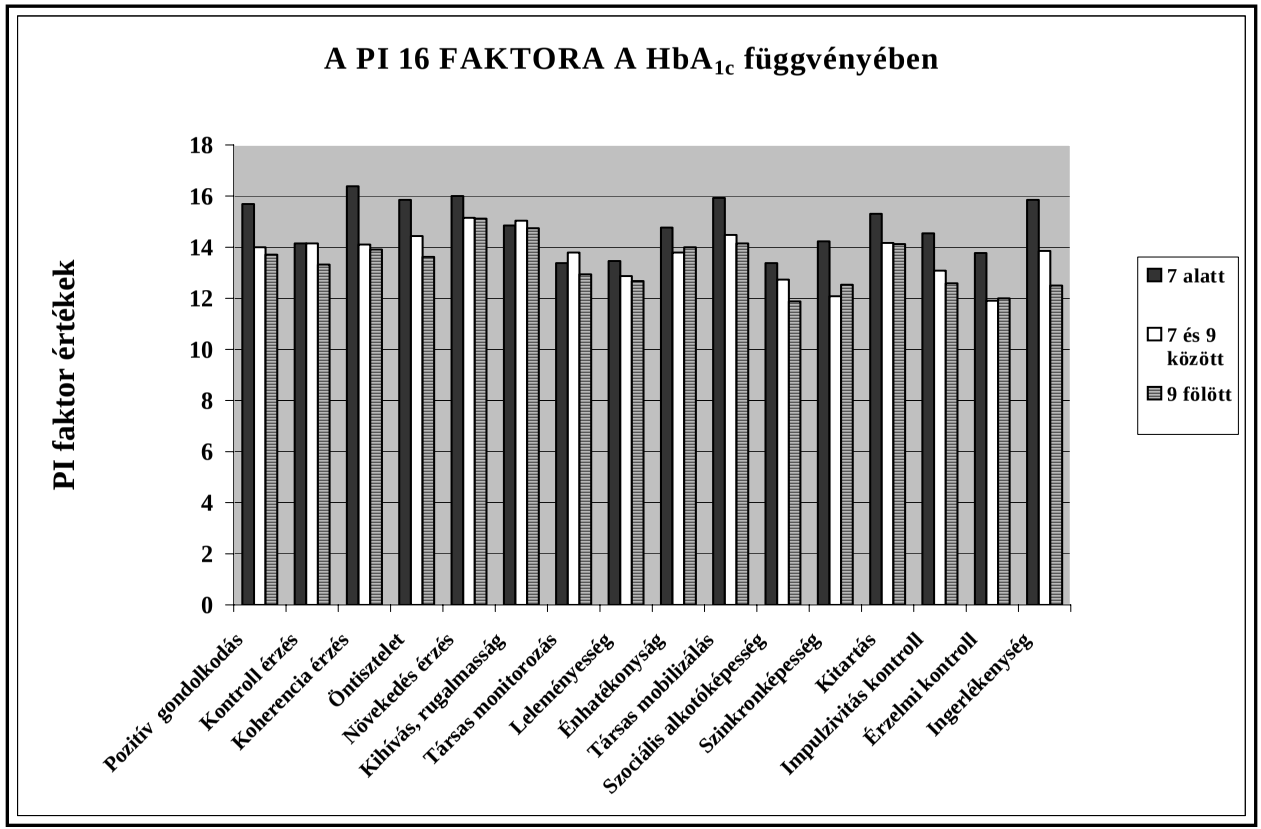
pozitív
gondolkodás
kontrollérzés
koherencia
empátia
kitartás
rugalmasság

szinkronképesség
impulzivitáskontroll
érzelmi kontroll
ingerlékenység-gátlás

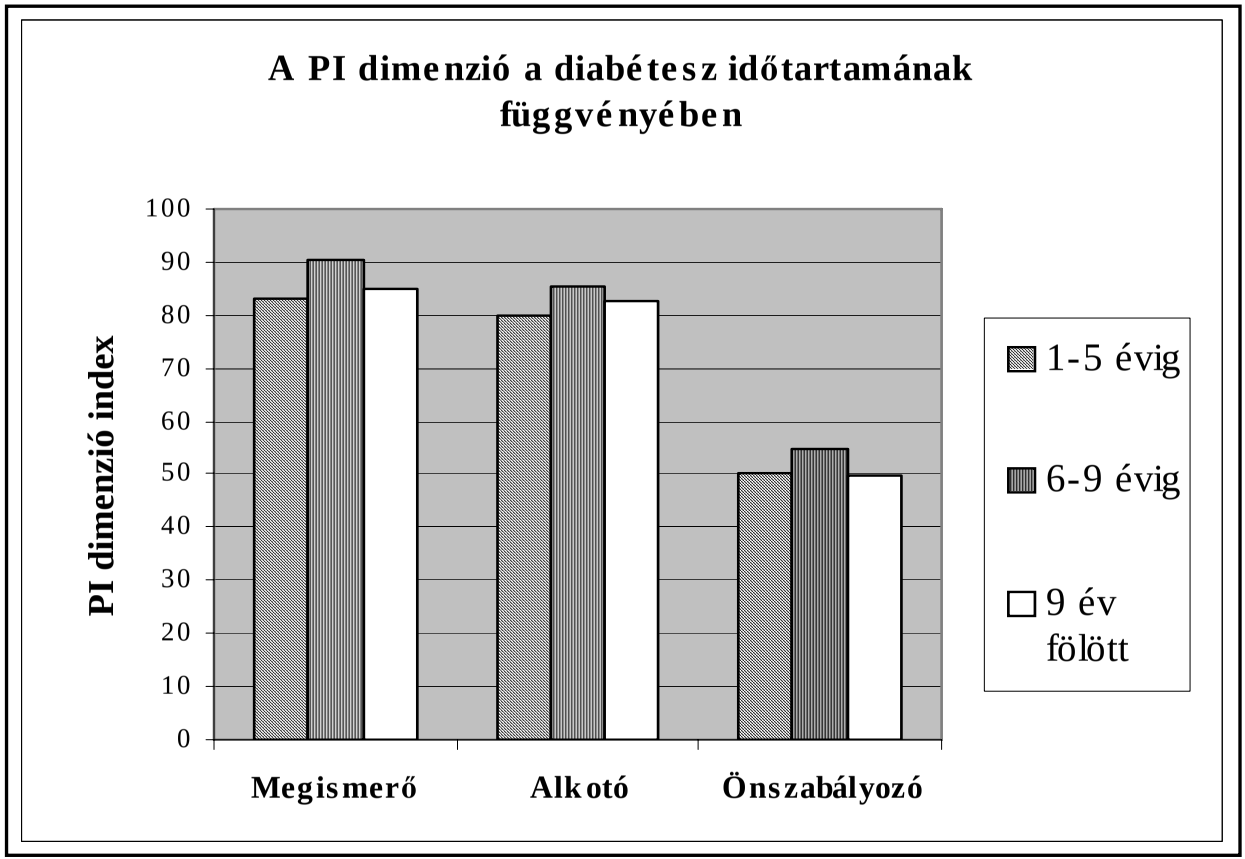
énhatékonyság
leleményesség
társas mobilizálás
szociális-
alkotóképesség



2. sz. melléklet



3. sz. melléklet



4. sz. melléklet

A KÖTET SZERZŐI

Békési Ágnes főiskolai docens

Békésné Lakatos Margit főiskolai docens

Bollókné Panyik Ilona főiskolai tanár

Glauber Anna főiskolai docens

Hegedűs Judit főiskolai tanársegéd

Hunyady Györgyné főiskolai tanár, tanszékvezető

Jávorné Kolozsváry Judit főiskolai docens, főigazgató-helyettes

Körmöci Katalin főiskolai adjunktus

M. Nádasi Mária főiskolai tanár (ELTE BTK NI)

Orosz Judit főiskolai adjunktus

Páli Judit főiskolai docens

Ronkovicsné Faragó Eszter főiskolai docens

Sárosdi Anna főiskolai tanársegéd

Serfőző Mónika főiskolai adjunktus

A kötetben főleg olyan írások látnak napvilágot, amelyek a 3–12 éves korú gyermekek nevelésének és oktatásának a kérdéseivel foglalkoznak. Akadnak ugyanakkor teljesen más témakörből merítő tanulmányok is, mint például az, amely a muzsikus cigány családokban kialakult nemi szerepeket vizsgálja. Valószínű ugyanakkor, hogy a legnagyobb érdeklődésre az az írás számíthat, amely egy széles körű felmérésre alapozva beszámol róla, milyennek képzelik a gyerekek, a szülők és a tanárok az *„álomiskolát”*...

ISBN 963 9088 77 3