

Mester és tanítvány – egy kötet, számos tudományterület. Immár másodszorra jelenik meg ezzel a címmel egy kötet, mely jelen esetben az Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító- és Óvóképző Karának 2015 őszén megrendezésre került kari tudományos diákköri konferenciáján előadott dolgozatokból mutat be egy csokorral. A konferencián 30 hallgató, 6 szekcióban (angol idegen nyelvi, német idegen nyelvi, pedagógiai, sporttudományi, társadalomtudományi, természettudományi szekció), valamint a művészeti diákkör kiállításán mutatta be pályamunkáját. Ezek közül, a bírálóbizottságok által legjobbaknak, legeredményesebbnek tartott munkákat gyűjtöttük össze a kedves Olvasó számára.

Mester és tanítvány II.

Mester és tanítvány II.

SZERKESZTETTE

VITÁLYOS GÁBOR ÁRON és M. PINTÉR TIBOR

ISBN 978 963 284 777 1



ELTE Tanító- és Óvóképző Kar

Mester és tanítvány II.

Mester és tanítvány II.

Szerkesztette

Vitályos Gábor Áron és M. Pintér Tibor

Budapest, 2016



Közreadja az Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító- és Óvóképző Kara.

ISBN: 978 963 284 777 1

Felelős kiadó: Mikonya György
Tördelőszerkesztő: M. Pintér Tibor

Borító: M. Pintér Tibor

Nyomdai kivitelezés: Komáromi Nyomda és Kiadó Kft.



Tartalomjegyzék

Előszó	9
<i>Kardos Johanna – Gergely Ildikó</i> Óvodások a levegőn	11
<i>Dóka Nikolett – Dr. Vitályos Gábor Áron</i> A Magyar Természettudományi Múzeum kiállításának felfedezése hallássérült tanulókkal	26
<i>Polgár Nóra – Dr. Vitályos Gábor Áron</i> Barangolás a Fertő tó körül	38
<i>Dőry Júlia Emese – Dr. Hill Katalin</i> Ökoséta a fenntarthatóság pedagógiájának gyakorlatában I. Irodalmi áttekintés	50
<i>Lanszki Donát – Dr. Golyán Szilvia</i> A pedagógusképzés margójára: attitűdváltozás az egyetemi évek során	63
<i>Szabó Ágnes Lilla – Rózsáné Czigány Enikő</i> A hallássérült gyermekek integrált nevelése	79
<i>Szarka-Bögös Réka – Dr. Kolosai Nedda</i> Tanítók nevelési értékeinek vizsgálata	86
<i>Kiss Teodóra – Dr. Lehmann Miklós</i> A művészet hatása a személyiség fejlődésére és a hátrányos helyzetű gyerekekre	108
<i>Nagy Valentina – Dr. Lehmann Miklós</i> A hagyományos és a számítógépes játékok hatása a gyerekekre	125
<i>Nemoda Judit – Rádi Orsolya</i> A kamaszkor problémáinak megjelenése az ifjúsági irodalomban	144
<i>Diaz-Nyári Krisztina – Endrődy-Nagy Orsolya</i> Multikulturalizmus és multilingualizmus a 0–3 éves korosztályban, a többnyelvűség hatása a kisgyermek beszédfejlődésére	150

Zsófia Horváth – Dr. Éva Benkő Trentinné

Bilingualism:

The Advantages and Challenges of Being Bilingual..... 165

Laura Almási – Dr. Éva Benkő Trentinné

Accuracy versus Fluency

in English Language Teaching..... 177

Bihaly Borbála – Bakos Tamás

Éleslátás..... 190

Göbl Eliza Olívia – Bakos Tamás

Felhőimről... 193

ELŐSZÓ

Mester és tanítvány – egy kötet, számos tudományterület.

Immár másodszorra jelenik meg ezzel a címmel egy kötet, mely jelen esetben az Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító- és Óvóképző Karának 2015 őszén megrendezésre került kari tudományos diákköri konferenciáján előadott dolgozatokból mutat be egy csokorral.

A konferencián 30 hallgató, 6 szekcióban (angol idegen nyelvi, német idegen nyelvi, pedagógiai, sporttudományi, társadalomtudományi, természettudományi szekció), valamint a művészeti diákkör kiállításán mutatta be pályamunkáját. Ezek közül, a bírálóbizottságok által legjobbaknak, legeredményesebbnek tartott munkákat gyűjtöttük össze a kedves Olvasó számára.

A kötetben számos téma kerül feldolgozásra. Olvashatunk az angol nyelv tanításáról; a kétnyelvűség előnyeiről; a többnyelvűség kisgyermek beszédfejlődésére való hatásáról; a hallássérült gyermekek integrált neveléséről, természettudományos oktatásuk lehetőségeiről; ökosétáról a fenntarthatóság jegyében; a szabad levegőn töltött aktivitás fontosságáról; a néptánc az óvodáskorú gyermekek életében való megjelenéséről; a művészet személyiségfejlesztő és a hátrányos helyzetű gyerekekre való hatásáról; a hagyományos és a számítógépes játékok gyerekekre való hatásáról; a kamaszkor problémáinak az ifjúsági irodalomban való megjelenéséről; a Fertő tó növényvilágának a feltérképezéséről; a nevelés értékrendszerének problematikájáról, valamint megcsodálhatunk természetfotókat, illetve akár gyönyörű, művészi felhőkben is gyönyörködhetünk.

A hallgatói munkák többsége még korántsem tekinthető befejezettnek, ugyanis további kutatásokat, vizsgálatokat végezve, majd a jelen dolgozatot kiegészítve, újabb tudományos diákköri konferencián való megmérettetés vár a témában dolgozó hallgató(k)ra, ami további esélyt jelent az országos tudományos diákköri konferencián való részvételre. Így a dolgozatok tulajdonképpen a reményteljes hallgatók kutatási munkáinak egy szinkrón metszetét prezentálják – reméljük többeket közülük más, szakmai periodikák hasábjain is olvashatunk majd.

A tanulmányok jelenlegi formája a szerzők és oktatók, tanítványok és mestereik munkájának gyümölcse. Habár az előző kötet szerkezeti formájához igazodva a tanulmányok címe előtt feltüntettük a szerzők és mestereik nevét, a munka java részét a hallgatók végezték. Munkájuk gyümölcse mestereik lelkesedésének és segítségének hála, beérett – megjelent.

Ajánlom e kötetet mindazok figyelmébe, akik elkötelezettek a tehetséggondozás iránt, valamint mindazon jelenlegi és jövőbeni hallgatóink számára, akik valamilyen affinitást érezve magukban bizonyos tudományágban való elmélyülésre, szívesen csatlakoznak be ilyen vagy hasonló jellegű munkákba.

Dr. Vitályos Gábor Áron

ELTE TÓK

a *Tudományos Diákköri Tanács* elnöke

Budapest, 2016. április 7.

Kardos Johanna – Gergely Ildikó

Óvodások a levegőn

Bevezetés

Szülőként számomra fontos, hogy a gyermekem a lehetőségekhez képest sok időt töltsön el egy nap a szabad levegőn. Újszülött korától kezdve szinte minden nap hatalmas sétákat tettünk babakocsival. Ahogy nőtt, a jármű változott: triciklivel, kismotorral, futóbiciklivel, biciklivel indult útnak, a kint töltött idő viszont megmaradt. Ha nekem nem is volt nagy kedvem elindulni például esőben, az önfeledt kacaja pocsolyába ugrálás közben feledtette velem a kellemetlenségeket.

Amikor gyermekem óvodába került, szembesülnöm kellett azzal, hogy a nyári időszak kivételével pusztán délelőtt egy órát töltenek kint a levegőn. Amikor gyakorlóként az óvodába kerültem, megláttam, hogy amikor eljön a kabátos idő, a gyerekeknek nem szabad a játékeszközökre felmenniük, felmászniuk. A kint töltött egy óra alatt céltalanul sétálgató gyerekeket láttam magam körül, akik bent majdnem szétszedték a csoportszobát, azonban hiába mehettek ki, ahol van elegendő tér, rövid idő elteltével nem találták fel magukat.

A másik dolog, amivel szembesültem mind szülőként, mind pedagógusként az volt, hogy az óvónők ebben az óvodában nem szeretik, ha a gyermekek ruhája, esetleg ők maguk koszosak lesznek. Tette már szóvá nekem gyermekem óvónője szörnyülködve, hogy nézzem meg, a gyerek összesározta a nadrágját. A mentorom is rám szólt, hogy ne gyűjtsek kavicsokat a gyerekekkel, mert nézzem meg milyen koszos lesz a kezük. Értetlenül állok ez előtt, hiszen minden gyakorló szülő, illetve pedagógus tudja, hogy bizony a kint lét kosszal (is) járhat.

Látom szülőtársaim mindennapjait a környezetemben, és sokaknál előfordul, hogy az egész napos munka után jó esetben hazasétálnak gyermekükkel az óvodából, rosszabbik esetben beülnek az autóba és hazamennek. Elmondásaik alapján nincs idejük, kedvük, erejük a gyerekekkel még órákat eltölteni a levegőn. Ezt tudva fokozottan úgy érzem, hogy az óvodában minden nap minden lehetséges percét ki kell használni arra, hogy kint tudjanak játszani a gyerekek a szabadban. A levegőn tartott irányított mozgást pedig a már említett ok (a gyerekek egy idő után nem

találják fel magukat az udvaron) miatt, illetve a szabad levegő szervezetre gyakorolt jótékony hatásai miatt is fontosnak tartom.

A leírtak, illetve Gergely Ildikó tanárnő pozitív hozzáállása a témához készítetett a kutatásra.

Célkitűzés

Az óvodáskorú gyermekek óvodai idő alatt a szabad levegőn eltöltött idejének, illetve a szabadban tartott irányított testnevelés foglalkozások számának vizsgálata egy őszi héten, különböző településtípusokon található óvodákban, a helyzet feltérképezése, javaslatok tétele érdekében.

Hipotézisek

1. A vizsgált óvodák kevesebb, mint felében tartanak irányított testnevelés foglalkozást a szabad levegőn.
2. A vizsgált óvodák több, mint felében csak délelőtt van lehetőségük a gyerekeknek szabad levegőn lenni.
3. A vizsgált óvodák közül a falun található óvodákban a gyerekek egy héten lényegesen többet vannak kint, mint a más jellegű településeken – főváros, megyeszékhely, kisváros – található óvodákban.

Anyagok és módszerek

Témámat három nagy területre osztottam fel:

1. Az óvodai testnevelés törvényi szabályozásának története napjainkig.
2. A mozgás fontossága az óvodás korú gyermekek életében.
3. A szabad levegő jótékony hatásai.

Az óvodai testnevelés – rövid történeti áttekintés

1949-ig az óvodai testnevelés foglalkozásnak nem volt kidolgozott mozgásanyaga. Háromféle elnevezést ismerünk korábbiakról: „mesetorna”, „énekes tornagyakorlatok”, illetve „mozgásfeladat-gyakorlatok”.

1949-ben készült a *Testnevelés az óvodában* című első könyv, mely a 3–6 éves gyerekek számára, két csoportra bontva részletes foglalkozási tervezetekben tartalmazta a mozgásanyagot.

Az 1953. évi III. törvény így fogalmaz: „1§ (1) ... A kiseddóvással meg kell alapozni a gyermek egészséges és edzett, [...] emberekké való nevelését.”¹

1954-ben változatlan tartalommal jelent meg a *Testnevelés az óvodában* című könyv második kiadása.

1957-ben a tanterv része lett a testnevelés a *Nevelőmunka az óvodában – Útmutató óvónők számára* című könyv keretében.

1960-ban már a három csoportos óvodákra gondolva megjelent a *Testnevelés az óvodában* című könyv harmadik, átdolgozott kiadása.

1971-ben megjelent *Az óvodai nevelés programja*, melyben meghatározták a testnevelés feladatait, leírták a különböző csoportokra vonatkozó foglalkozási anyagokat, útmutatást tartalmazott a szervezéshez, meghatározták az év végére elérendő általános követelményeket (*Osztetky*, 1974).

1974-ben jelent meg a *Testnevelés az óvodában* című könyv negyedik kiadása, mely a kiscsoportosoknak heti 1 testnevelést, míg a középső- és nagycsoportosoknak heti 2 testnevelést ír elő. A reggeli és a délutáni torna a mindennapok részévé vált.

1989. *Az óvodai nevelés programja* nem szabályozza a testnevelés foglalkozások számát, helyét, időtartamát.

1996-ban az *Óvodai nevelés országos alapprogramja leírja*: „A tornának, játékos mozgásoknak, az egészséges életmódot erősítő egyéb tevékenységeknek teremben és szabad levegőn, eszközökkel és eszközök nélkül, spontán vagy szervezett formában az óvodai nevelés minden napján – az egyéni szükségleteket és képességeket figyelembe véve – minden gyermek számára lehetőséget kell biztosítani.”²

2012-ben megjelent az *Óvodai nevelés országos alapprogramjának* átdolgozása, mely így fogalmaz: „3. A spontán, a szabad játék kereteiben végzett mozgásos tevékenységeket kiegészítik az irányított mozgásos tevékenységek. A komplex testmozgások beépülnek az óvodai élet egyéb tevékenységeibe is, miközben együtt hatnak a gyermek személyiségének – a pozitív énkép, önkontroll, érzelmszabályozás, szabálykövető társas viselkedés, együttműködés, kommunikáció, problémamegoldó gondolkodás – fejlődésére. 4. A spontán – a játékban, azon belül a szabad játékban – megjelenő mozgásos tevékenységeknek, az egészségfejlesztő testmozgásnak az óvodai nevelés minden napján, az egyéni szükségleteket és

¹ 1953. évi III. törvény a kiseddóváról, <http://www.1000ev.hu/index.php?a=3¶m=8391>, Letöltés: 2015. 10.20.

² Melléklet a 137/1996.(VIII. 28.) Korm. rendelethez az Óvodai nevelés országos alapprogramja http://www.ovodatar.hu/tudastar/torvenyek/korm_rendelet_az_ovodai_nevelés_országos_alapprogramja/, Letöltés: 2015. 10. 20.

képességeket figyelembe véve, minden gyermek számára lehetőséget kell biztosítani. Törekedni kell a gyermekeket legjobban fejlesztő, kooperatív mozgásos játékok széleskörű alkalmazására, a szabad levegő kihasználására.”³

A törvényi előírás világos, minden nap lehetőséget kell biztosítani a testmozgásra, lehetőleg a szabad levegőn.

A mozgás fontossága az óvodáskorú gyermekek életében

Nem lehet elégszer hangsúlyozni, milyen alapvető fontosságú számunkra, emberek számára a mozgás. Már az anyaméhben a magzat is igen korán, a 6. héttől mozogni kezd, és amíg csak a hely engedi számára, igen sokat mozog. Az állandó testmozgás alapvető feltétele az egészséges csont-, izom-, és ízületfejlődésnek. A mozgások során nyert tapasztalatok által pedig fejlődik az idegrendszer (*Andreka, 2012*).

Miután megszülettek, a gyermekek mozgásának kialakulása, fejlődése anatómiai és fiziológiai alapoktól függ. Minden gyermek rendelkezik egy genetikai bázissal, mely egy lehetőség, a fejlődés alapjául szolgál. A környezeti hatásoktól nagymértékben függ, hogy mit tud kihozni a gyermek a saját bázisából. A megfelelő külső behatások elengedhetetlenek a gyermek mozgásának fejlődése érdekében (*Farmosi, 2011*).

Nem csak újszülött- és tipegőkorban, hanem az óvodai évek alatt is jellemző a világ megismerésének, felfedezésének vágya a gyermekekre, ez készteti a különböző mozgások elsajátítására őket. Ebben az időszakban az idegrendszer, a szív, a vérkeringés, a légzési rendszer, a csontrendszer és az izomrendszer funkciói fejlődnek, mely fejlődés motorja a mozgás. Ezért ennek az időszaknak funkcionális mozgásfejlődés a neve. A mozgások óvodai fejlesztéséhez tökéletesen megfelelnek az udvari játékeszközök is, azonban azok biztonságos használatának megtanítása a gyermekeknek kiemelten fontos. Igyekezzünk minél változatosabb mozgások lehetőségét biztosítani, hiszen ez által fejlődik a látás, hallás, kinesztikus érzékelés. A különféle mozgások nem csak a gyermek ügyességét fejlesztik, hanem az agy hierarchikus fejlődését is. Kijelenthetjük, hogy az óvodai évei végére a gyermek megtanulja azokat az alapkészségeket, melyek az emberre jellemzők. Természetesen ezeket még csak elemi szinten képes végrehajtani, azonban ez magában rejtja a későbbi teljesítményorientált elvárások teljesítését és az önmegvalósítást is (*Király és Szakály, 2011*).

³ 1. melléklet a 363/2012.(XII.17.) Korm. rendelethez Az Óvodai nevelés országos alapprogramja

Köztudott, hogy a gyerekeknek, illetve minden embernek lételeme a mozgás. Ennek az alapvető szükségletnek a kielégítésére az emberek ösztönös, illetve tudatos mozgásokat keresnek (*Bíróné*, 2004). Az óvodapedagógusoknak ki kell elégíteniük a gyerekek nagyfokú mozgásigényét, ellenkező esetben az egy ideig békés gyermekek ingerlékenyek, dekoncentráltak, nyugtalanok, esetleg agresszívek is lehetnek (*Hegyi*, 2000). Gondoljunk csak az óvónő kollégákra, akik panaszkodnak, hogy a gyerekek lebontják a csoportot, sok az agresszió a csoporton belül, mégsem jutnak el arra a következtetésre, hogy mindenkinek jobb lenne, ha többet mozoghatnának a gyerekek a levegőn, vagy akár bent a csoportszobában, esetleg a tornateremben. Sokszor jót tenne a csoportban, ha lehetőségük nyílna a gyerekeknek játékos birkózásra, kakasviadalra, amikor a hangulat a tetőfokára hág, és szaporodnak a konfliktusok. Ha a gyerekek eleget tudnak mozogni, jobban tudnak figyelni a kezdeményezéseken, könnyebben el tudnak aludni.

Azt is mindenki tudja, hogy a mozgás az egész szervezetre jótékony hatást gyakorol. Fejlődik az idegrendszer, melyből egyenesen következik, hogy a gyermekek képesek lesznek újabb és bonyolultabb mozgások elsajátítására. Rendszeres mozgás hatására megvastagodik a szívizom, ami így erőteljesebb összehúzódásra képes, több vért tud kilögni egyszerre, így javul a szervek vérellátottsága, a szív pedig hatékonyabban, gazdaságosabban tud működni (*Nádori*, 1991). A légzőrendszerben is megfigyelhetjük a jótékony hatást: a légútyagocskák falában nő a hajszálerek száma, ez megnövekedett légzésfunkciót, valamint nagyobb légzőfelületet eredményez, amik következtében javul a szervezet oxigénnel való ellátottsága. Fejlődnek az izmok, az ízületek mozgékonyasága, javul a tüdő működésének határfoka, akár csak a szívé, vérkeringésé, így az oxigéndús vér hamarabb jut el a szervekhez, a méregtelenítés is gyorsabban zajlik, erősödnek a csontok. Azonban fontos, hogy a kívánt pozitív hatások elérése érdekében biztosítanunk kell a gyermekek számára a megfelelő terhelést, ezért fontos a mindennapos irányított testnevelés az óvodában, melynek tervezésekor figyelembe kell vennünk, hogy az óvodáskorú gyermekek nem szeretik a monotonitást, mindenképpen kerüljük el az edzészerű foglalkozásokat, és tartsuk játékosan a mozgást, valamint azzal is tisztában kell lennünk, hogy vannak átlagos, átlagtól elmaradó és átlagot megelőző motorikus képességű gyermekek minden csoportban, legyen az tiszta vagy vegyes csoport, ezért a differenciálásra nagy hangsúlyt kell fektetni. A mozgás, annak fejlődése nagy hatással van az agy fejlődésére is. Tudjuk, hogy születéstől kezdve egészen 6 éves korig a mozgásfejlődés és az értelmi fejlődés kiegészítik egymást. Amennyiben a fejlődés korai

szakaszától kezdve megfelelő hatások érik a gyermeket minden téren, úgy a mozgásfejlődés, valamint a kiváltott ingerek segítik az agy hierarchikus fejlődését, mely végső soron az elvárható személyiségfejlődést eredményezi. A tökéletesedő mozgások hozzájárulnak a gondolkodás és az intelligencia fejlődéséhez, valamint fordítva; minél jobban érti a gyermek a végrehajtandó mozgást, annál pontosabban tudja reprodukálni. A mozgás pozitív hatással bír az agyféltekére, hiszen egy jól végrehajtott gyakorlat jó hatással van azokra a területekre, melyeken az aktuális pszichikai folyamatok zajlanak. Az aktív testrészek mozgósítják az agykéreg anyagcsere-folyamatait, valamint biztosítják azon agyterületek ingerelhetőségét, melyek részt vesznek a mozgások vezérlésében, ellenőrzésében (*Király és Szakály*, 2011).

A motorikus képességeink velünk született adottságokra épülnek, ez nem jelenti azt, hogy nem fejleszthetők, sőt! A rendszeres, tervszerű fizikai aktivitás meghozza a kívánt eredményeket. Fejlődik a gyermekek kondicionális képessége, ezen belül az erő, állóképesség, gyorsaság valamint az ízületi mozgékonyosság. A koordinációs képességek is fejlődnek a megfelelően tervezett mozgás hatására, ezek: egyensúlyozás, térbeli tájékozódás, kinesztikus differenciálás, ritmusképesség, gyorsasági koordináció. Ahhoz, hogy a kívánt hatást érje el a mozgás a gyermekeknél, a pedagógusnak tudnia kell a megfelelő terhelést biztosítani a gyermekek számára, az utána következő regenerálódással együtt. Ha az óvodapedagógus jól használja ki a rendszeres mozgásra szánt időt, kialakul a gyermekeknél az edzettség. Ez az az állapot, mely a folyamatos, rendszeres, tervszerű terhelés hatására alakul ki, ugyanis a gyermekek szervezete túlkompenzál, vagyis nemcsak a terhelés előtti állapotot állítja vissza, hanem annál valamivel jobbat, magasabb szintűt, mintegy felkészülve a következő terhelésre. Ennek köszönhetően a gyermekek teljesítőképesége is megnő. Éppen ezért fontos hangsúlyozni a rendszeresség, és a terhelés megfelelő mértékének fontosságát, hiszen javulást, eredményeket csak ezek együttesével lehet elérni (*Király és Szakály*, 2011).

A rendszeres, együttesen végzett mozgás közösségteremtő erővel bír a gyermekcsoporton belül. Gondoljunk csak bele, egy fogójátéknál, ahol több fogó van, együtt kell működniük a gyerekeknek, amihez alkalmazkodóképességre van szükségük. Az alkalmazkodáshoz szükség van önfegyelemre, ami nem minden gyermeknek megy könnyen, nagyban függ az egyéni temperamentumuktól is, de a közös eredmény elérése nagy motiváló erővel bír. A közös mozgásos játékok során szükségük van még kitartásra, küzdeni tudásra. Fejlődik az előbb felsorolt képességeken kívül a kreativitásuk a gyermekeknek, hiszen egy mozgásos tevékenység, játék

közben számtalan olyan szituáció adódik, melyet sokféleképpen lehet megoldani. Ha egy helyzetben rossz döntést hozott a gyermek, legközelebb már biztosan más megoldást fog keresni, megvizsgálja a helyzetet többféle szemszögből, így a divergens gondolkodása is fejlődik. A rendszeres mozgás hozzájárul a kezdeményezőkedv, vállalkozó kedv kialakulásához nem csak a mozgásos foglalkozások alkalmával, hanem az élet minden területén. A rendszeres mozgásos foglalkozások pozitív hatása észrevehető az azokon részt vevő, azáltal önállóvá, aktívvá, cselekvővé váló gyermekeken (*Bíróné*, 2004).

A napjainkra jellemző mozgáshiány civilizációs ártalom, betegség. Az emberi szervezet mozgásra lett teremtve, azonban az utóbbi időben a gyors technológiai újítások, fejlődés miatti kevesebb mozgáshoz még nem tudott alkalmazkodni. A kiegészítő mozgásokat, sportolást kerülő emberre jellemző az általános fáradékonyság, gyengeség. A nem használt izmok, izomrostok milliárdjai elsorvadnak, csökken az izomerő. Felszaporodik a zsírszövet, emelkedik a testsúly, lelassul a mozgás, a szervezet kevésbé bírja a fizikai megterhelést (*Tompa*, 2004). A mozgásszegény mindennapok további veszélyei: gyengül az állóképesség, a mozgáskoordináció lassul, szögletesek lesznek mozgások, beszűkül a gyermekek értelmi fejlődése, hiszen megfosztjuk őket az új élményektől, tapasztalatszerzéstől. Mindenképpen fontos tehát, hogy mindenki, aki gyermekekkel áll kapcsolatban tudja, hogy számukra éltető erő a mozgás minden formája, ne fosszuk meg hát őket tőle! (*Hegyi*, 2000) Tudjuk azt is, hogy a rossz motorikus fejlődés gátolja a gyermeket az optimális fejlődésben minden más területen, igyekezzünk hát minden tőlünk telhetőt megtenni, hogy biztosítsuk gyermekeink számára a megfelelő fejlődés lehetőségét. Az elmaradt, nem megfelelő mozgásfejlődés eredményezhet a gyermekeknél tanulási problémákat, például: részképességzavarokat, a kognitív funkciók zavarait, hiperaktivitást. Komplex tanulási problémák is előfordulhatnak úgy, mint: diszgráfia, diszkalkulia, diszlexia. Ez utóbbit sokszor már a nagycsoportos óvodásoknál igyekeznek előre jelezni, mégpedig olyan játékos feladatokkal, melyeknél a gyermekeknek az irányfelismerését, auditív és vizuális percepcióját vizsgálják, így tudják jelezni a szülőknek a diszlexia kialakulásának esélyét. A terápiája is mozgásos játékokból áll, melynek során a szakemberek igyekeznek a motórium és a percepció összhangját visszaállítani (*Ranschburg*, 1998). Az óvodai irányított mozgásos tevékenységeken, ha azokon sokszor vannak nagymozgásos játékok, az említett minden készsége, képessége fejlődik a gyermekeknek. Felléphetnek még viselkedési zavarok is: agresszió, beilleszkedési nehézségek, szorongás. Mindezen problémára a mozgásterápia, annak különböző

válfajai javasoltak. Ezeknél a terápiáknál ugyanis az agyi struktúrák működési rehabilitációja történik. Fontos tudni, hogy célszerű minél korábban elkezdni a terápiát, hiszen csak akkor lesz hatásos, ha az idegrendszer még újjászervezhető (*Király és Szakály, 2011*).

A szabad levegő jótékony hatásai

Szervezetünk számára szükséges D-vitamin nyolcvan százaléka napfény hatására termelődik. E vitamin hozzájárul csontjaink, fogaink egészségéhez, izmaink megfelelő működéséhez. Ennek tudatában a napfényes időszakokban érdemes minél többet a szabadban tartózkodni, természetesen nem a legforróbb nyári órákra kell gondolnunk, de talán nem is a nyár a problémás terület. Késő ősszel is előfordul napsütéses időjárás, amikor már bizony fel kell öltözni, de ez ne tartson vissza senkit egy kis napozástól.

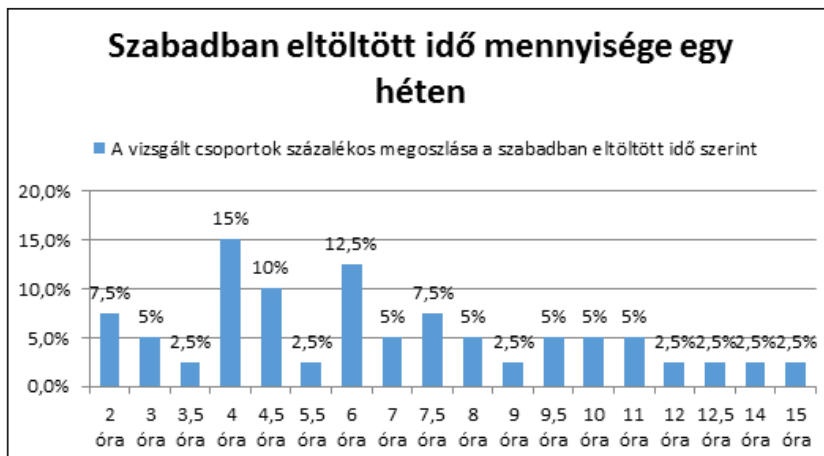
A friss, oxigéndús levegő elűzi a fáradtságot, kedélyjavító is. A szabadban az erek kitágulnak, javul a sejtek tápanyagellátása, illetve a salaktalanítás. Ismeretes a napsütés enyhe fertőtlenítő hatása, mely mindenképpen nagy segítség, főleg, ha vírusok által terjedő tömeges megbetegedés van az óvodában.

Módszer

Kutatásomhoz egy táblázatot készítettem, mely kitöltésével pontosan azokat az adatokat kaptam meg, amikre szükségem volt, vagyis, hogy egy héten mennyi időt töltenek óvodában töltött idejük alatt a gyerekek a szabad levegőn, illetve, hogy tartanak-e a kollegák szabadban testnevelés foglalkozást. Fontos szempont volt, hogy olyan módon gyűjtsem az adatokat, mely nem ró túl nagy terhet az óvodapedagógus kollegákra. Mindenképpen szerettem volna különböző településtípusok óvodai csoportjait vizsgálni, hiszen meggyőződésem, hogy faluhelyen többet vannak kint a gyerekek, mint városban. Négy településtípust határoztam meg: főváros, megyeszékhely, kisváros, falu. Negyven darab táblázatot osztottam szét, illetve küldtem el e-mailben. Mind a negyven kérdőív visszajutott hozzám, mindegyik értékelhető volt, így a feldolgozottság 100%.

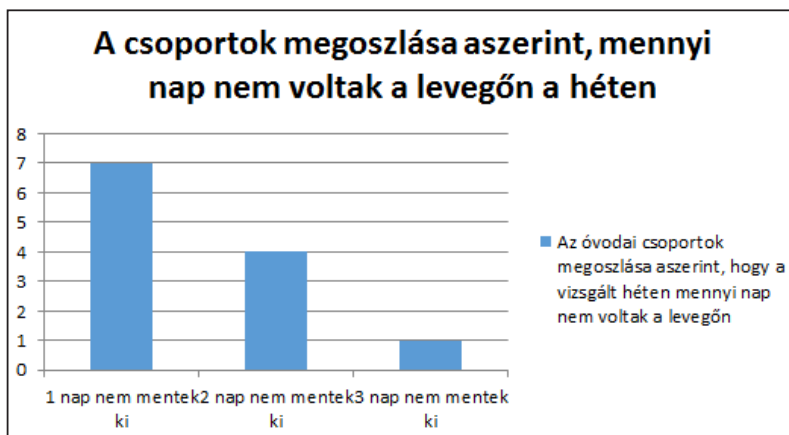
Eredmények és megbeszélés

Negyven óvodapedagógus töltötte ki a táblázatomat. Tíz fővárosi, tíz megyeszékhelyi, tíz kisvárosi és tíz falusi óvodában dolgozó.



1. ábra: A szabadban töltött idő mennyisége egy héten

Az ábrán látható, hogy a negyven vizsgált csoport közül egy sem volt olyan, aki egy órát sem töltött volna el egy héten szabad levegőn. A vizsgált csoportok közül a legtöbben – 6 csoport, 15% – 4 órát volt kint egy héten. A 6 órát kint levők aránya is egészen magas, 12,5%, mely 5 csoportot jelent. A csoportok 10%-a, 4 csoport 4,5 órát tartózkodott a levegőn. 2, illetve 7,5 órát volt kint a csoportok 7,5%-a, azaz 3–3 csoport. 5%, vagyis 2 csoport volt kint 3 órát, 7 órát, 8 órát, 9,5 órát, 10 illetve 11 órát. A csoportok 2,5%-a, vagyis 1–1 csoport pedig 3 és fél, 5 és fél, 9, 12, 12 és fél és 14, illetve 15 órát volt kint egy héten. Szomorú abba belegondolni, hogy milyen sok gyereknek nem adatik meg a szabad levegőn való mozgás öröme, hiszen láthatjuk az adatokból, hogy vannak olyan csoportok, ahol a napi átlagos kint tartózkodás nem éri el a fél órát. Ezeknél a csoportoknál egyértelmű, hogy volt olyan nap, amikor egyáltalán nem mentek ki a szabadba.



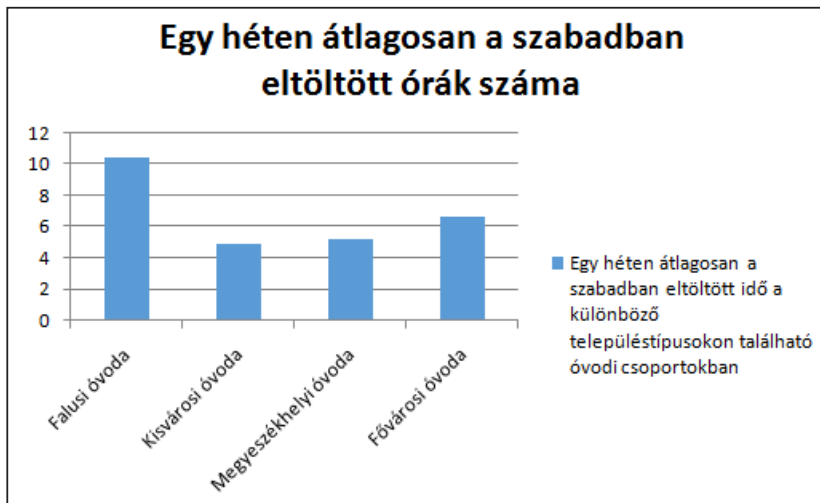
2. ábra: A csoportok megoszlása aszerint, mennyi nap nem voltak levegőn a héten

A 3. ábrán láthatjuk, hogy a vizsgált 40 csoportból 12-nél volt olyan nap/napok a héten, amikor egyáltalán nem tartózkodtak a gyerekek a szabad levegőn. 7 csoport egy nap nem ment ki, 4 csoport két napon, 1 csoportnál pedig 3 olyan nap is volt, amikor nem voltak a szabadban.



3. ábra: A csoportok százalékos megoszlása a szabadban eltöltött idő szerint

A diagramon láthatjuk, hogy 32 csoport, vagyis a vizsgált csoportok 80%-a 10 óránál kevesebbet volt kint a héten. Ez annyit tesz, hogy a szabadban eltöltött idő nem éri el átlagosan a napi 2 órát.



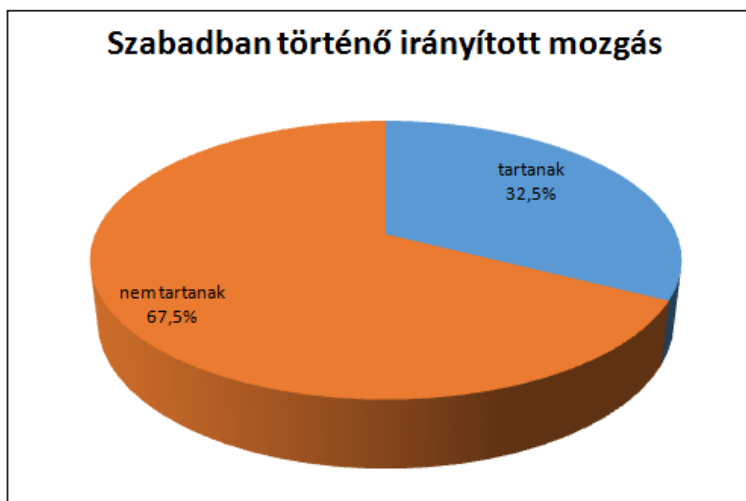
4. ábra: Egy héten átlagosan a szabadban eltöltött órák száma

Az ábrán látjuk, hogy a vizsgált óvodák közül a falusi óvodákban egy héten átlagosan 10,35 órát voltak a szabadban a gyerekek, a kisvárosi óvodákban átlagosan 4,85 órát, a megyeszékhelyi óvodákban 5,15 órát, a fővárosi óvodákban pedig átlagosan 6,6 órát. Láthatjuk, hogyha a falusi óvoda értékét elosztjuk öttel, az eredmény épphogy több, mint napi két óra a szabad levegőn. Természetesen ezek átlagolva számított eredmények. A többi eredményt tekintve biztosak lehetünk abban, hogy a vizsgált óvodákban az átlagos napi kint tartózkodás ideje nem éri el a 2 órát.



5. ábra: Mikor vannak a szabad levegőn?

Az ábra bemutatja, hogy a vizsgált 40 óvodai csoport közül 27 csoport, tehát 67,5% tartózkodik a levegőn csak délelőtt. Délelőtt és délután pedig 13 csoport, vagyis 32,5% van kint. Érdekes lenne elgondolkodni ennek az okain, hiszen idén igazán szép ősz van mögöttünk, késő délután is még sokáig langyos volt a levegő. A gyakorlati helyemen az a bevett szokás, hogy egy bizonyos, közösen megbeszélt dátum után délután már nem viszik ki a gyerekeket. Szerintem ez rossz szokás, lehetnének rugalmasabbak is, hiszen amíg az időjárás szép, nem jelent különösebb nehézséget a kinti lét.



6. ábra: Szabadban történő irányított mozgás

A 6. ábra mutatja, hogy a vizsgált csoportok közül 27, azaz 67,5% nem tart a levegőn irányított mozgásos tevékenységet, míg 13 csoportban, ami 32,5%-a a vizsgált csoportoknak tartanak a szabadban irányított mozgást. Nem gondolom, hogy mindenki törekedne a törvényi ajánlás alapján biztosítani a szabad levegőn történő irányított mozgás lehetőségét a gyerekeknek. Amit a környezetemben látok: meg sem fordul az óvodapedagógusok fejében a lehetőség, örülnek, ha a heti egy, esetleg kettő testnevelés foglalkozást megtartják, illetve a minden napos, 5–10 perces tornákon is igyekeznek mihamarabb túl lenni. Őszintén szólva nem értem, hiszen a gyerekek az egyszerű fogójátékoknak is nagyon örülnek, főleg az udvaron. Nagyszerű sokmozgásos játékokat lehet velük játszani, különösebb eszközigény nélkül, mely játékok szinte minden mozgásos képességüket fejlesztik.



7. ábra: A szabadban történő irányított mozgásos tevékenységek száma egy héten azokban a csoportokban, ahol tartanak ilyet

Az ábrán láthatjuk, hogy a 13 csoportból, melyekben tartanak irányított mozgás tevékenységet, 11 csoportban heti egyszer teszik ezt, egy csoportban hetente négy alkalommal, egy csoportban pedig minden nap van irányított mozgásos tevékenység a szabad levegőn. Nem számítottam arra, hogy lesz olyan csoport a vizsgáltak közül, ahol minden nap van testnevelés foglalkozás a szabadban, örömmel töltött el, hogy mégis akadt ilyen. Azonban felvetődött bennem a kérdés, hogy azokban a csoportokban, ahol heti egy mozgás tevékenységet tartanak az óvodapedagógusok, miért nem mennek ki a gyerekekkel többször tornázni a héten, hiszen tudják, látják, hogy ez jó és hasznos.

Összegzés

Kutatásom során mindhárom hipotézisem beigazolódott, tehát:

1. A vizsgált óvodák kevesebb, mint felében tartanak irányított testnevelés-foglalkozást a szabad levegőn.
2. A vizsgált óvodák több, mint felében csak délelőtt van lehetőségük a gyerekeknek szabad levegőn lenni.
3. A vizsgált óvodák közül a falun található óvodákban a gyerekek egy héten lényegesen többet vannak kint, mint a más jellegű településeken – főváros, megyeszékhely, kisváros – található óvodákban.

Véleményem szerint a köztudatban benne van a mozgás fontossága, jótékony hatásai, ezeket az óvodapedagógusok is tudják, mégis, valahogy a mindennapokban kevésbé válik fontossá, ahogy a szabad levegőn töltött idő mennyisége is. Mindenképpen érdemes a kollegákban erősíteni azt, amit már tudnak, illetve biztatni őket, hogy merjenek a gyerekekkel kimenni, kint tornázni. Érdemes lenne feltárni azokat az okokat, melyek miatt a kinti testnevelés, illetve a mindennapos kint tartózkodás ennyire kevés, és megszüntetni azokat. Hasznos lenne, ha az óvodapedagógusok megismerkedhetnének olyan kollégákkal, akik tartanak a szabadban mozgásos tevékenységet, akár minden nap, és láthatnák, hogy nem olyan nagy ördögösség. Szükség lenne valamivel nagyobb fokú rugalmasságra is az óvodapedagógusok részéről, jó lenne, ha nem maradnának a csoportszobában pusztán azért, mert esőfelhőket vélnek látni, vagy azért, mert elmúlt október közepe, és onnantól kezdve nem mennek ki délután.

Érdemes lenne a témához kapcsolódóan egy szülőknek szóló kérdőívet is készíteni, mely kiértékelése után képet kaphatnánk a szülők véleményéről, elégedettségéről az óvodai idő alatt szabad levegőn töltött idővel kapcsolatban. Azt is megtudhatnánk, hogy azoknak a szülőknek, akiknek gyermekei részt vesznek levegőn tartott irányított mozgásos tevékenységeken, mik a tapasztalataik ezzel kapcsolatban, akiknek pedig nincs ezzel kapcsolatos tapasztalatuk, elmondhatnák a véleményüket, támogatnák-e ezt a lehetőséget, vagy nem, és miért.

Köszönetnyilvánítás

Köszönöm a segítségét annak a negyven kollégának, aki a táblázat kitöltésével a munkámat segítette, illetve Gergely Ildikó tanárnőnek, akinek lelkesedése, elhivatottsága, energiája mindenkit magával ragad, köztük engem is. Az ő munkássága irányt mutat sokunknak, illetve jó példával jár előttünk.

Felhasznált irodalom

- Andrek Andrea (2012): Mindentudó kisbabád, mindentudó magzatod. *Kapocs*, **11.** 9. sz., 22–33.
- Bíróné Nagy Edit (2004, szerk.): *Sportpedagógia. Kézikönyv a testnevelés és sport pedagógiai kérdéseinek tanulmányozásához*. Dialóg Campus Kiadó, Budapest–Pécs.
- Farmosi István (2011): *Mozgásfejlődés*. Dialóg Campus Kiadó, Budapest–Pécs.
- Hegyí Ildikó (2000): *Fejlődési lépcsőfokok óvodáskorban*. OKKER Kiadó, Budapest.
- Király Tibor, Szakály Zsolt (2011): *Mozgásfejlődés és motorikus képességek fejlesztése gyermekkorban*. Dialóg Campus Kiadó, Budapest.
- Nádori László (1991): *Az edzés elmélete és módszertana*. Magyar Testnevelési Egyetem, Budapest.
- Oszetzký Tamásné (1974): *Testnevelés az óvodában (Útmutató óvónők számára)*. Országos Pedagógiai Intézet, Budapest.
- Ranschburg Jenő (1998): *Pszichológiai rendellenességek gyermekkorban*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Tompa Anna (2004): Egészségtudat és tudatos egészség. In: Hitseker Mária és Szilágyi Zsuzsanna (szerk.): *Mindentudás egyeteme 3. kötet*. Kossuth Kiadó, Budapest, 43–68.
1. melléklet a 363/2012.(XII.17.) Korm. rendelethez Az Óvodai nevelés országos alapprogramja http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1200363.KOR, Letöltés: 2015.10.20.
1953. évi III. törvény a kisedővásról, <http://www.1000ev.hu/index.php?a=3¶m=8391>, Letöltés időpontja: 2015. 10.20.
- Melléklet a 137/1996.(VIII. 28.) Korm. rendelethez az Óvodai nevelés országos alapprogramja http://www.ovodatar.hu/tudastar/torvenyek/korm_rendelet_az_ovodai_nevelés_országos_alapprogramja/, Letöltés: 2015. 10. 20.

A Magyar Természettudományi Múzeum kiállításának felfedezése hallássérült tanulókkal

Bevezetés

Napjainkban úgy tekintünk a múzeumokra, mint a világ kulturális örökségének feltáróira és őrzőire. A természettudományi múzeumok a természeti örökség megóvására, átörökítésére hivatottak. Az elmúlt évtizedekben egyre többet hallani az emberiség globális pusztító erejéről, amely többek között globális felmelegedéssel és a biodiverzitás csökkenésével is jár. „Érdemünk”, hogy hatásunkra felgyorsult a fajok kihalási sebessége. „Becslések szerint 50–130 napra tehető az az időszak, amikor egy-egy faj eltűnik a bioszférából” (Matkási, 2002. 2. o.). A fenntarthatóságra nevelés részeként a természettudományi múzeumok a környezeti nevelés színteréül szolgálhatnak: a kiterjedt gyűjtemények megtekintésével igény alakulhat ki a tanulóban a természet sokszínűségének megóvására és megőrzésére, ezáltal a környezet védelmére, a környezettel való tudatos együttélésre (Matkási, 2002).

A múzeumlátogatásban számos lehetőség rejlik: a természettudományi megismerési képességek sokoldalú fejlesztése mellett hozzátehetünk a tanulók környezethez való pozitív attitűdjének alakulásához. Természetesen lehetőség nyílik meglévő tudásanyaguk mélyítésére illetve bővítésére, kompetenciáik sokoldalú fejlesztésére is. A Nemzeti alaptanterv (NAT) kulcskompetenciákba gyűjtötte azokat az ismereteket, képességeket és attitűdöket, amelyek az Európai Unió valamennyi polgára számára fontosak ahhoz, hogy gyorsan és eredményesen tudjanak alkalmazkodni szűkebb és tágabb környezetük változásaihoz, illetve képesek legyenek ezen változások tartalmát és irányát befolyásolni. A 2012-es NAT kulcskompetenciái között szerepel többek között a természettudományos és technikai kompetencia, melynek fejlesztése mellett egy megfelelően előkészített, és a tanulók aktív foglalkoztatásával járó múzeumlátogatás, fejlesztő hatással bír az anyanyelvi kommunikációra, a szociális és állampolgári kompetenciára, valamint az önálló tanulásra is (110/2012. Korm. rendelet).

A múzeumi látogatást hallássérült tanulókkal valósítottam meg. Az ötlet hátterében az a probléma-, illetve kérdéskör állt, mely szerint az elérhető múzeumpedagógiai segédanyagok, illetve a kiállítás területén elhelyezett játékok, táblák segítségével milyen mértékben valósítható meg a kiállítás anyagának feldolgozása egy gyógypedagógiai osztály látogatása esetén.

Elméleti háttér

A fenti kérdés megválaszolásához mindenképp ismerni kell a hallássérült tanulókat, fogyatékságuk jellegzetes jegyeit, ezek következményeit. A hallássérültek közös tulajdonsága, hogy hallási rendellenességük következtében akadályozott beszédbeli kommunikációjuk spontán kialakulása, majd további fejlődése. A rendellenesség oka a hallószerv számtalan féle, szerzett vagy veleszületett sérülése vagy fejlődési rendellenessége lehet. Az elégtelen szintű beszédbeli kommunikáció – vagy akár annak teljes hiánya – komoly mértékben akadályozza a társadalmi beilleszkedést, ezért a hallássérülés diagnosztizálásának pillanatától a fogyatékkal élő gyermek korai fejlesztésben részesül. Oktatásuk integrált vagy szegregált formában valósulhat meg, pedagógusok illetve gyógypedagógusok munkájával (*Mesterházi, 2000*).

A hallássérültek között megkülönböztetünk enyhe fokban hallássérült, nagyothalló és siket személyeket. Közöttük gyógypedagógiai szempontból nem a hallásvesztés mértéke, hanem a beszédészlelés szintje alapján teszünk különbséget. Így egy gyermek akkor nagyothalló, ha a hallásmaradványával még képes megérteni a tagolt beszédet, még ha ebben nehézségei vagy tévedései is vannak. Velük szemben a siket gyermekek, pusztán hallásmaradványukra támaszkodva, nem képesek a beszéd megértésére, produkálására (*Farkas és Perlusz, 2000*).

A hallásvesztés okának sokféleségéből, a diagnózis felállításának változó időpontjából, és a korai fejlesztés igénybevételének változó sikeréből adódóan nagyon nehéz átfogó képet adni a hallássérült tanulókról. Ahogyan azt *Farkas Miklós és Perlusz Andrea* (2000) leírta, általánosságban véve elmondható, hogy beszédük nehezebben érthető. Azokat a beszédhangokat, amelyeket nem hallanak jól, nem is ejtik jól, hiszen nincs, vagy csak kevés visszajelzésük van arról, hogyan képzik azokat. Ezen hangok száma a hallássérülés súlyosságától függően változik. A hibás ejtésből következnek speciális helyesírási hibák, amelyek az olvasás és írás gyakorlásával javíthatóak. További jellemzőjük a szűkebb szókincs: általában minél súlyosabb fokú a hallássérülés, annál szűkebb a gyermek szókincs; míg egy enyhe fokban nagyothalló gyermek többet társalog és

többet olvas, bővítve azt. A szókincs hiánya ördögi körhöz is vezethet: hiába fog a gyermek könyvet a kezébe, ha nem érti a benne lévő szavakat: könnyen elvesztheti az olvasás iránti motivációját, amivel végső soron gátolja a szókincs bővülését.

Végül fontos megemlíteni a grammatikai hibákat, ami elsősorban a nem megfelelő ragok használatát vagy teljes elhagyását jelenti. A hallássérült tanulók jellegzetes tulajdonsága, hogy „csüngenek az ember száján”, szájról olvasással egészítik ki hallásukat. Ennek ellenére sokszor megesik, hogy nem értik meg a szavak végén található és sokszor elcsípett ragokat, emiatt ezek megtanulása különösen nehéz számukra. Gondot jelent továbbá a mondatalkotás folyamatában a helyes sorrend felállítása is. Ezeket a problémákat nem segíti, hogy a magyar jelnyelvben nincsenek ragok, és merőben más a mondatok szórendjei is. Így a jelnyelven kommunikáló tanulóknak egy új, merőben más módon kell elsajátítaniuk.

Különválasztva a siket illetve nagyothalló tanulók sajátosságait, *Győrffy és Bődör* (1970) úgy találták, hogy a siket gyermekek nyelvi akadályai kihatnak erkölcsi érzelmeik fejlődésére is. Ennek oka, hogy kimaradnak számukra a szülői intelmek és buzdítások, amelyek hiányában a helyes ítéletalkotásuk is alul marad halló társaikéhoz képest. Kiemelendő egoizmusuk, kudarckerülő magatartásuk, következtetlenségük, mely tulajdonságaik azonban célzott neveléssel javíthatóak. Nyelvi szintjük alacsonyabb. Szóbeli beszédük elmaradottsága vagy hiánya – mely részben a fiziológiai sérülés, részben a társadalommal való szegényes kapcsolat eredménye – hozzájárulhat a szóbeli logikus gondolkodás elmaradottságához, ami a megismerő tevékenységek során jelent nehézségeket számukra. Esetükben a képszerű gondolkodásmód erősödik meg, azonban az, hogy beszédük és a gondolkodásuk nem párhuzamosan fejlődik, megnehezíti azt a folyamatot, mely során ez a képi gondolkodásmód átalakul elvont gondolkodássá.

A nagyothalló tanulók beszédfejlődése is elmarad társaikétól. Főbb jellemzőjük a hangos beszéd és a szövegértési hiányosságok, az utóbbi következménye nem csupán a szövegértés, hanem az írás területén is érzékelhető. Hallásvesztességük súlyosságától függően, hibásan sajátítják el a beszédet. Ezek a hibák megtalálhatóak kiejtésükben, beszédük tartalmában és gazdagságában is – azonban a siket tanulókkal szemben van értékelhető beszédük.

Amellett, hogy mind a nagyothalló, mind a hallássérült gyermekek támaszkodnak hallásmaradványukra, általánosságban nézve igaz az a megállapítás, miszerint „a siket a vizualitás embere” (*Győrffy és Bődör*, 1970). Ők a hangingerek hiányát másik érzékszervükkel, a látással

kompenzálják. A múzeumlátogatás során a siket és nagyothalló gyermek figyelmét annyira leköthetik a látottak, hogy közben nem vesznek tudomást a körülöttük lévő hangingerkekről (*Gyórfy és Bődör, 1970*).

Mindezek alapján azt gondolom, hogy a hallássérült tanulókkal való múzeumlátogatás során kevésbé sikeresek a rendelkezésre álló információs felületek és játékok, viszont lehetséges egy olyan segédanyag összeállítása, amely esetükben is sikerrel használható. A segédanyag sajátosságait – csakúgy, mint a hallássérült tanulók szaktárgyi oktatását, ehhez mérten környezeti nevelésük módját –, a már említett sajátos jellemzőik határozzák meg; különös tekintettel vizuális észlelésük, gondolkodásmódjuk és nyelvi kommunikációjuk szintjére.

A környezeti nevelés témakörén belül általános cél olyan tanulók kinevelése és oktatása, akik törekednek a természettel való tartós együttélésre, és ezen törekvés érdekében elszántak arra, hogy olyan társadalmat alakítsanak ki, ami létezésében és döntéseiben hosszú távon is összhangban áll a természettel. Ehhez kellő motivációval kell rendelkezniük ahhoz, hogy mindezt ne csak elméletben, hanem gyakorlatban is megtegyék, és életüket eköré szervezzék (*110/2012. Korm. rendelet*).

A fenntarthatósági fejlődéshez szükséges szemléletmód kialakításának egyik alappillére az interdiszciplinaritás, hiszen olyan megközelítési módra van szükség, ami kiszakad a merev, tantárgyi keretektől. Ez a szemléletmód a környezeti nevelésre is igaz, hiszen így várható el a tanulóktól, hogy átlássák környezetük problémáit, és ne csak motiváltak legyenek azok megoldására, de jó ötletekkel is rendelkezzenek. A gyerekek alapvetően holisztikusan látják a világot, ennek érdekében fontosnak tartom, hogy az egyes tanórákon megszerzett tudást a tanulók ne csak az adott tantárgy keretein belül használják és adják vissza. Mint korábban említettem, az alaposan megtervezett múzeumlátogatás sokoldalú kompetenciafejlesztést tesz lehetővé, mely éppen a feladathelyzetek interdiszciplinaritásából fakad (*Havas, 2001*).

A vizsgálati segédanyag felépítése, hipotézisek

A segédanyag összeállítása során a következő szempontokat vettem figyelembe:

- a helyszínre vonatkozó szabályok meghatározzák, hogy milyen feladattípusok használhatóak, általuk milyen képességek fejleszthetők (megfigyelő-, leíró-, azonosító-, megkülönböztető képesség),
- a korosztályi sajátosságokat illetően a 11–12 éves tanulók figyelme már terhelhetőbb, de tekintettel egy tárlat változatosságára, nehéz

őket hosszú távon egy helyszínen tartani. Emellett általános jellemzőjük, hogy hosszabb távon jobban fenntartható az aktivitásuk, ha biztosított számukra a mozgás és a bárminemű, feladat közbeni tevékenykedés (Pákozdi, 2002),

- a fejleszteni kívánt képességek tekintetében a természettudományos megismerési képességeken (megfigyelő, leíró, azonosító-megkülönböztető képesség) kívül a síkbeli és térbeli tájékozódás, a kreativitás, önállóság és a szociális képességek fejlesztése, továbbá a környezeti nevelés megjelenítését tűztem ki célul,
- a hallássérült tanulók számára összeállított feladatlap megtervezésekor körültekintést igényel annak nyelvisége, illetve szükséges a nyelvi korlátok leküzdési lehetőségeinek megkeresése; ezek által az esélyegyenlőség biztosítása.

A hallássérült tanulók nyelvi szintjének elmaradása nem csupán a szóbeli, hanem az írásbeli kommunikáció területén is megmutatkozik. Ezt figyelembe véve, rengeteg a magyarázó ábrát és rajzot tettem az anyagba; előnyben részesítettem az egyszerűbb szóhasználatot, és a feladatok többségében rajzos formában vártam el a tanulói válasz rögzítését. A feladatok szövegének értelmezését piktogramok segítették, amelyeket a segédanyag elején ismerhettek meg a tanulók (1. ábra).



1. ábra: Feladatmegoldást segítő piktogramok

A segédanyag a víz, vízpart élőhely állat- és növényvilágát járja körül. Összesen hét oldalon tartalmaz feladatokat, amiket két bevezető oldal előz meg, melyek a tájékoztatást és a figyelemfelkeltést, motivációt szolgálják. Előzetes számítások szerint, kényelmes tempóban 60–70 perc szükséges a feladatok megoldásához.

A két bevezető oldalon a tanulók minden segítséget megkapnak a későbbi feladatmegoldáshoz: a kiállítás térképét – rajta az állomások helyével –, valamint a már bemutatott piktogramokat. Ezt követően megismerkednek Hugó hóddal, aki végigkíséri őket munkájuk során. Négy feleletválasztós kérdés segítségével kerülhetnek közelebb a diákok a hódok, és általuk az adott élőhely világához.

A hét oldalnyi feladatot a három idősíknak megfelelően három állomásra osztottam, így jutnak el a diákok a múlt tanulmányozásától a jelenen át a jövő, vagyis az általuk ideálisnak tartott jövőkép felvázolásáig.

A múltat tanulmányozva a tanulók munkája a csiga- és kagylóvázak, valamint fossziliák megfigyelése, felismerése, ábrázolása. A feladatokban szereplő vonalrajzok mindegyike hűen ábrázolja a gyűjtemények darabjait, abból a szögből, amelyből várhatóan a diákok is megfigyelik azokat. Így a rajzok valamennyi állomáson megsegítik a tanulók munkáját, építve a hallássérült tanulók domináns vizuális gondolkodásmódjára (2. ábra)



2. ábra: Példa a múlt állomásának feladatai közül

A jelent magába foglaló és egyben leghosszabb, második állomás a múzeum által berendezett vízi és vízparti élőhelyen kapott helyet. Itt a tanulók előbb az állatokkal, majd a növényekkel foglalkoznak alaposabban. Megfigyeléseiket a madarakkal kezdik, majd a kételtűekkel és a halakkal folytatják. Feladataik között találhatóak könnyebbek, mint a zöld küllő vonalrajzának kiszínezése vagy a madarak hiányzó testrészeinek rajzos kiegészítése. Nehezebb, alaposabb figyelmet igénylő feladat bizonyos tulajdonság szerint hasonló állatok gyűjtése a kiállítás darabjaiból, vagy a növények párosítása rövid jellemzésükkel (3. ábra). Igazán komplex feladat foglalkozik a halak tanulmányozásával is.

**Olvasd el a mondatokat! Melyik növényre igaz?
Kösd össze a párokat!**

Tavakban él, a víz felszínén látható.
Nagy zöld levelein fehér virágok vannak.

Ártéri területeken gyakori.
Lila színű virága van.
A termése így néz ki:

Apró, rózsaszín vagy lila virágai vannak.
A kis virágok együtt ernyőt alkotnak.




vízitök

lisztes kankalin

tündérrózsa

réti iszalag



3. ábra: Példa a jelen állomásának feladatai közül

A harmadik, jövőt képviselő állomáshoz tartozó oldalon néhány képpár szemlélteti a tanulók számára a védett, tiszta környezet, valamint a szennyezések, pusztítások ellentétét. A „feladatuk” rajz készítése egy olyan vízpartról, amelyen ők is örömmel pihennének. A cél, hogy azonnali kapcsolat épüljön ki bennük a vizsgált élőlények és fennmaradásuk fontossága, ezáltal a biodiverzitás fenntartása között.

A feladatlapok megoldásával kapcsolatos hipotéziseim a következők voltak:

- Az elkészült segédanyag a gyengébb és jobb beszédészlelésű hallássérült tanulók számára egyaránt jól hasznosítható és megoldható a múzeum kiállításának adott témán belüli feldolgozása során, a harmadik és negyedik évfolyam diákjai számára is.
- A nagyobb hallásmaradványú és jobb beszédészlelésű tanulók eredményei a nyelvi készségeket előtérbe helyező feladatokban pozitívan térnek el társaikétól.
- A segédanyag tartalma illetve a kitöltéséhez szükséges idő mennyisége nem haladja meg a tanulók energiakapacitását.

Vizsgálati adatok

Helyszín és időpont: A vizsgálat helyszínéül a Magyar Természettudományi Múzeum Sokszerű ÉLET néven futó állandó kiállítása szolgált. A múzeumlátogatásokra 2015. június elején került sor.

Anyagszükséglet: A látogatáshoz a tanulóknak mindössze a színes, tűzött segédanyagra és tolltartóra volt szükségük.

Vizsgálat módszere: A múzeumlátogatás során kitöltöttem a segédanyagot a tanulócsoportokkal, majd elvégeztem az eredmények minőségi összehasonlítását. Emellett feljegyzéseket készítettem a tanulók feladattípusokhoz illetve segédanyaghoz való viszonyulásáról, piktogramok használatáról, tanulók fáradtsági szintjéről és motiváltságáról.

Résztevők: A vizsgálatban két tanulócsoport vett részt, gyógypedagógus és gyógypedagógiai asszisztens kíséretében. Mindkét csoport 3 főből állt. A 3., illetve 4. osztályos tanulók között mindkét csoport tagjai közt szerepelt jobb és gyengébb beszédészlelésű tanuló.

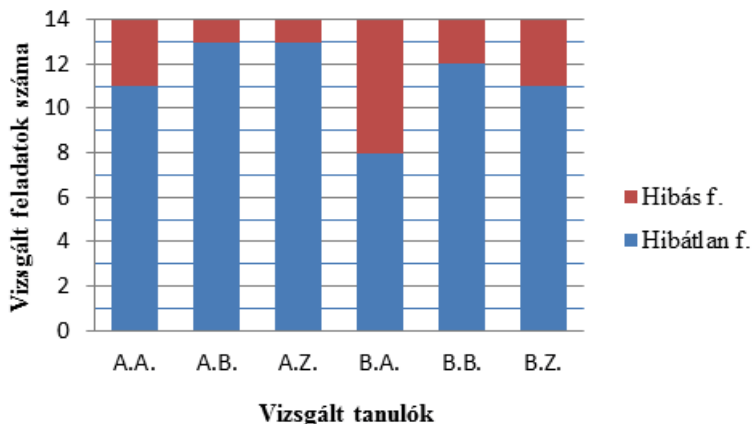
Vizsgálati eredmények

A segédanyag formai jegyei, valamint a feladattípusok váltakozó megjelenése elnyerte a tanulók tetszését. A feladatokat az utolsó percig örömmel oldották meg, sok pozitív élménnyel gazdagodtak. Az idősebb diákok számára a feladatlap már nem jelentett akkora varázslatot, mint harmadikos társaik esetében. A nyelvi akadályok leküzdése érdekében használt piktogramok jól funkcionáltak, sok segítséget adtak a tanulóknak. Ezt bizonyítja, hogy az alacsonyabb és magasabb szintű nyelvi készségekkel rendelkező tanulók hasonló hibaszázalékkal oldották meg az összes feladatot. Az összesen 17 feladathelyzetből átlagosan 1–3 feladatot nem töltöttek ki a diákok az elvárásoknak megfelelően. A piktogramokra való ilyen nagymértékű támaszkodás viszont felveti a kérdést, hogy hiányukban milyen arányban sikerült volna a feladatok hiánytalan megoldása.

Jelentősebb problémát a szövegértést illetve írásbeli szövegalkotást igénylő feladatok megoldása, valamint a térképhasználat jelentett. Az utóbbinál a jobb beszédészlelésű tanulóra támaszkodtak társai. A segédanyag átdolgozása esetén, felépítésében több szerepet kaphatna a térképhasználat és a tájékozódási képességek fejlesztése. Viszont elgondolkodtató, hogy a szövegértési, szövegalkotási képességre épülő feladatok számának emelése mennyire fokozná a diákok frusztrációját.

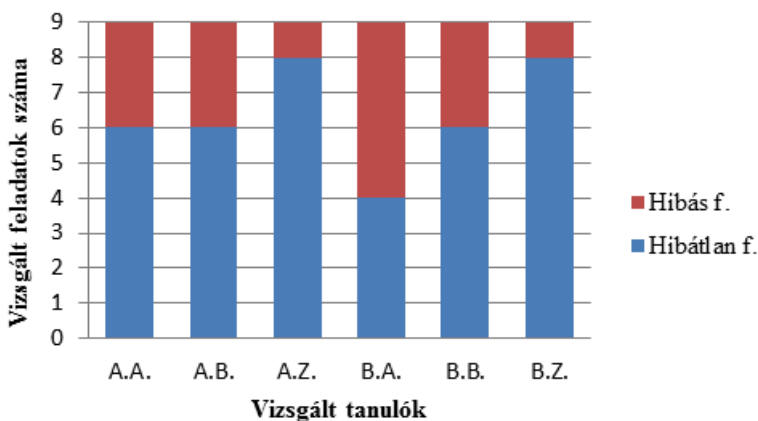
A két vizsgált csoport közel azonos idő alatt ért a segédanyag végére, azonban mindkét időintervallum tágabb a becsült időmértéknél.

Megvizsgáltam az egyes tanulók esetében a helyesen illetve hibásan kitöltött feladatok arányát. Az összesen 14 feladat vizsgálatát mutató diagramon jól látható, hogy a tanulók képességei alapvetően jók, az esetleges képességbeli elmaradások szembetűnőek. A diagram első három oszlopa mutatja a 3. osztályos, a második három pedig a 4. osztályos tanulók eredményeit. Képességeik szintje nem mutat összefüggést sem a diákok életkorával, sem beszédészlelésük, hallásmaradványuk mértékével (4. ábra).



4. ábra: A feladatok hibátlan megoldásának aránya a domináns képességek szerint

A nyelvtani pontosság szempontjából 9 feladatot lehetett elemezni. Ezen a területen is jól láthatóak az egyes tanulók közötti képességbeli különbségek. A két ábra összehasonlításából kitűnik, hogy általánosságban véve a tanulók a feladatok nagyobb hányadában vétettek nyelvi hibát, mint amennyiben egyéb tényező okozta a hibás megoldást. Továbbá megfigyelhető, hogy a jobb beszédészlelésű tanulók nyelvi pontossága jobb társaikénál (5. ábra).



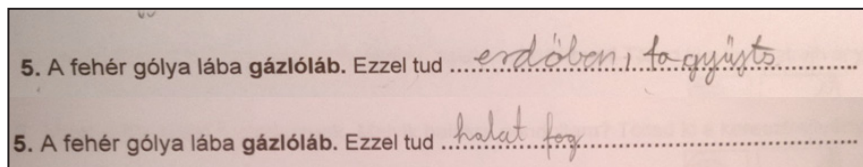
5. ábra: A feladatok hibátlan megoldásának aránya a nyelvtani pontosság szerint

Válogatás a tanulói feladatmegoldásokból

Visszatérő hibaként jelentkezett a több utasítás egyidejű figyelembevétele, így például a csőr ábrázolásánál helytelen színhasználat, vagy a rajz kiszínezése akkor is, amikor ezt a részfeladat nem kéri.

A madarak vonalrajzának megfigyelésen alapuló kiegészítése valamennyi tanuló számára kihívást jelentett, azonban a negyedik évfolyam tanulói – életkori sajátosságaik miatt – már kevésbé túrték a feladattal járó frusztrációt, mely kihatott munkájuk minőségére.

A tanulók alacsonyabb nyelvi szintjéből adódóan a hibák többsége a szöveges feladatmegoldásoknál keletkezett. Gyakoriak voltak az elírások. Így lett a lúd helyett „lúb”, kagyló helyett „kagyó”, varangy helyett „varanagy”. Jellemzően rosszul használták a névelőket is. A keresztretjénny megoldásában segített a betűk számának vonalakkal történő jelölése, de még így is akadt tanuló, akinek problémát jelentett a vonalak számának betartása, illetve a betűk megfelelő négyzetekbe való beírása. A mondat kiegészítését igénylő feladattal csak a jobb beszédészlelésű tanulók próbálkoztak meg, válaszaik nem megfelelőek (6. ábra).



6. ábra: Helytelen mondatkiegészítés

A jövő állomásán készített rajzok színesek, és nem elhanyagolhatóan környezetszennyezéstől mentesek lettek. A rajzok minőségén tükröződik a tanulók fáradtsága mellett a feladat motiváló ereje, és a diákok lelkesedése (7. ábra).



7. ábra: Felső sor: 3. osztályos tanulók munkái, alsó sor: 4. osztályos tanulók munkái; harmadik állomás, jövő

Hipotézisek vizsgálata

Első hipotézisemben azt állítottam, hogy az összeállított segédanyag a célzott osztályfokokon, életkortól és a hallássérülés mértékétől függetlenül jól használható. A feladatípusok kitöltésének minőségi összehasonlítása során bemutatott diagramok megerősítik ennek igazságát: sem az életkori különbség, sem az alacsonyabb nyelvi szint nem akadályozta meg a tanulókat a segédanyag maradéktalan feldolgozásában.

Második hipotézisem szerint a nagyobb hallásmaradvánnyal rendelkező és jobb beszédészlelésű tanulók eredményei pozitívan térnek el társaikétól a nyelvi készségeket előtérbe helyező feladatoknál. Ennek az állításnak sem a megcáfolására, sem a megerősítésére nem szolgálnak szignifikáns adatok. Az azonban tény, hogy diáktársaikkal összevetve, esetükben valóban kevesebb hiba fordult elő ezen feladatok megoldásában.

Harmadik hipotézisem, mely szerint a segédanyag tartalma, illetve a kitöltéséhez szükséges idő mennyisége nem haladja meg a tanulók energiakapacitását, tévesnek bizonyult. A kitűzött időintervallumot csupán egyetlen tanuló érte el, egy társa pedig megközelítette, miközben a feladatok végéhez érve a tanulók láthatóan túlteljesítették magukat és elfáradtak. Tekintettel a tervezett idő túllépésére, valamint a tanulók teherbíráására, érdemes elgondolkodni a második állomás feladatmennyiségének csökkentésén, vagy a feladatípusok módosításán.

Összefoglalás

Az összeállított múzeumpedagógiai segédanyagot a tanulók és pedagógusok részéről is pozitív fogadtatás övezte. Kitöltésének elemzéséből kiderült, hogy formai jegyei, valamint a benne szereplő feladatípusok változó megjelenése elnyerte a tanulók tetszését. A feladatokat hullámszó motivációval, de végig örömmel és odafigyeléssel oldották meg. Célatmat, mely szerint olyan anyag összeállítására törekedtem, mellyel pozitív élményeket szerezhetnek a diákok a múzeum látogatása, a kiállítás anyagának megtekintése, feldolgozása során, elértem. A nyelvi akadályok leküzdése érdekében használt piktogramok kétségtávan a tervezettek szerint funkcionáltak. Azon feladatok, amelyek értelmezéséhez, megoldásához nem volt elegendő a piktogramok értelmezése, tovább hangsúlyozták a segítő ábrák szerepét.

Céлом volt továbbá, hogy a múzeumi látogatás hozzájáruljon a diákok ismereteinek holisztikus mélyüléséhez és környezettudatos magatartásuk

fejlődéséhez. Öröm volt látni, milyen természetes módon aktiválta és fogta össze a diákok különböző tantárgyi ismereteit, miközben ők nem érezték magukat valódi feladathelyzetben.

A feladattípusok megoldásának sikerességét vizsgálva körvonalazódott a segédanyag átdolgozásának lehetséges iránya, amely által még hasznosabb mankót nyújthat a múzeumba látogató pedagógusoknak a látottak feldolgozására.

Felhasznált irodalom

- 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet – *Magyar Közlöny*, 66. szám, 2012. 06. 04. <http://www.magyarkozlony.hu/pdf/13006> (2016. január 24.)
- Farkas Miklós és Perlusz Andrea (2000): A hallássérült gyermekek óvodai és iskolai nevelése és oktatása. In: Illyés Sándor (szerk.) *Gyógypedagógiai alapismeretek*, ELTE BGGYFK, Budapest, 505–533.
- Györfly Pál és Bödör Jenő (1970): *Gyógypedagógiai ismeretek a hallási fogyatékosok köréből*. Tankönyvkiadó Vállalat, Budapest.
- Havas Péter (2001): A fenntarthatóság pedagógiai elemei. *Új Pedagógiai Szemle*, **51**. 9. sz., 3–15.
- Matkási István (2002): Természettudományi múzeumok a veszélyeztetett világban. *Természet Világa – Természettudományi Közlöny*, **133**. 2. sz., 2–6.
- Mesterházi Zsuzsa (2000): A gyógypedagógia mint tudomány. In: Illyés Sándor (szerk.): *Gyógypedagógiai alapismeretek*, ELTE BGGYFK, Budapest, 39–79.
- Pákozdi Erika (2002): Differenciálás az elemi természettudományos nevelésben. In: Demeter Katalin és Véghelyi Józsefné (szerk.): *Ember – környezet – egészség*, Trezor Kiadó, Budapest, 101–111.

Barangolás a Fertő tó körül

A Fertő-Hanság Nemzeti Park és a Natoinalpark Neusiedler See-Seewinkel jellegzetes növényvilágának megismerése

Témaválasztás indoklása, a téma bemutatása

Tudományos diákköri munkám témájául a Fertő-Hanság Nemzeti Park és a Natoinalpark Neusiedler See-Seewinkel növényvilágának megismertetését választottam. Munkám alapját képezték az ELTE Tanító és Óvóképző Karának, Természettudományi Tanszéke által szervezett három-négy napos fertő tavi terepgyakorlatok, melyeken immár második alkalommal vettem részt. Ezen kirándulások alkalmával felmerült bennem az ötlet, hogy hogyan is lehetne ezt a gyönyörű és érdekes tájat bemutatni a gyerekeknek, úgy, hogy élvezzék és rengeteget tanulhassanak belőle. Ezekből a gondolatokból alakult aztán ki a következőkben bemutatott terepgyakorlat megvalósítási terve, melyet az elkövetkező években tanítói pályám során remélhetőleg meg is tudok majd valósítani, hogy a természetjárás a gyermekeknek igazi élmény lehessen.

Egy terepgyakorlat más, mint egy osztálykirándulás. Véleményem szerint sokkal többet nyújt a gyerekeknek, élményben, tudásban, tapasztalatban egyaránt. A gyermek akkor tanul, ha tapasztal és ezek az alkalmak ragyogó példái annak, hogy előben tapasztalni, látni, megfigyelni, megismerni sokkal hatékonyabb, mint könyvből megtanulni. Itt a tanulók olyan élményekkel gazdagodhatnak, amelyeket kitűnően tudnak hasznosítani az iskolai életben és nemcsak a természettudományok tanulásában. Hiszen egy több napos terepgyakorlat nem csupán a megfigyelőképességet repíti a magasba, hanem önállóságra, ugyanakkor összetartásra nevel, fokozza az érdeklődést, nagy segítséget nyújt a fenntarthatóságra nevelésben és biciklis túra lévén, az egészségfejlesztésben is fontos szerepe van.

A tanulmányi kirándulást, egy természetismeretet első osztálytól kezdve magasabb óraszámban tanuló, hatodikos osztállyal tervezem. Ők már ismerik a természetjárás főbb szabályait, hiszen első osztálytól kezdve kisebb-nagyobb tanulmányi sétákon, terepgyakorlatokon vesznek

részt a tanítási órákon felül. Az általam tervezett terepgyakorlat abban is különbözik a megszokott kirándulásoktól, hogy a túra nagy részét kerékpáron fogjuk megtenni és a napi fáradalmakat egy kempingben fogjuk kipihenni. Ez sem újdonság az osztálynak, hiszen korábban már hasonló módon ismerkedtünk meg a Velencei-tó élővilágával is. A kirándulás négy napos lesz, és minden nap egy-egy új hely megismerésével fog telni. Az osztályt csapatokra osztjuk már a túra előtt és minden csapatnak lesz egy tanító vezetője. A csapatok a négy nap alatt különböző feladatokkal pontokat gyűjthetnek, és a túra végén a legtöbb ponttal büszkélkedő csapat elnyerheti a „Fertő tó tudósai” címet. A tanulmányúton készített fotókból, feljegyzésekből, érdekességekből, rajzokból az iskolában kiállítást rendezünk, melynek megnyitóján a diákok számolnak majd be átélt élményeikről, ezzel motiválva társaikat a hasonló kirándulásokon való részvételre és rávilágítva a természetjárás szépségeire.

Hipotézisek

A fentiekben felvázolt és a későbbiekben részletesebben is kifejtett terepgyakorlaton való részvételtől azt várom, hogy a tanulók önállóan alkalmazni tudják majd az iskolában eddig megtanult természettudományos megismerő módszereket, a megfigyelést, az összehasonlítást és a csoportosítást, a leírást valamint a kísérletet. Ezeket a módszereket alkalmazva határozókönyvek, nagytérképek segítségével fel tudják majd térképezni az új táj növényeit és megfigyeléseiket összevetve eddigi tapasztalataikkal fel tudják majd ismerni a táj jellegzetességeit.

Az osztály csoportokra osztását azért tartom fontosnak, mert kisebb csoportokban hatékonyabban tudnak dolgozni a tanulók. Iskolai tanulmányaik alatt, hozzászoktak és jól alkalmazzák a „felelős” rendszert, mely egy adott feladatkör ellátását adott tanulóra ruházza. Ez által minden tanulónak meghatározott feladatköre lesz, mely naponta változhat, és a csoport érdekeit szolgálja annak felelősségteljes ellátásával. Négy napos intenzív csoportmunkával feltételezhetőleg minden tanuló, minden felelősi posztot el tud majd látni, így rá lehet világítani az egyes tanulók erősségeire és gyengeségeire egyaránt. A csoportmunkából adódóan az esetleges gyengeségek a csoport többi tagja által korrigálhatóak. Az ilyen fajta segítségnyújtás által várhatóan fejlődik a tanulók empátiája, segítőkészsége, figyelme mások iránt. A csoportmunka ellenére természetesen nem lesznek elszigetelve a csoportok egymástól, így a napközbeni étkezések, szabadidős tevékenységek alatt fejlődik az osztály összetartása, baráti viszonya is.

A terepgyakorlat alatt kerékpárral fogunk eljutni a megfigyelni kívánt helyszínekhez, mely során hangsúlyt fektetünk ennek a mozgásformának

a megszerettetésére, mivel ezzel nem csak saját egészségi állapotukat fejleszthetik a tanulók, de óvják a környezetüket is.

Alkalmazott módszerek, a megfigyelések eredményei

A tervezett kirándulás alapjául két terepgyakorlat szolgált, melyek alkalmával megismerkedtem a Fertő tó elhelyezkedésével, kialakulásával, várható jövőképevel, valamint megfigyelhettem jellegzetes növény és állatvilágát. Második alkalommal már kerékpáron élvezhettem az osztrák kerékpárutak végtelen sokasága által nyújtott szabadságot és a természet közelségének szépségeit. A két alkalom alatt megfigyelt, feltérképezett növényvilágot és az így megismert tájat szeretném most bemutatni.

A Fertő tó a Kisalföld nyugati peremsüllyedékében helyezkedik el. A tó hossza 35 km, szélessége 7–15 km között változik. A tó területének egyötöde esik Magyarország területére, a többi rész Ausztriához tartozik. Vízyűjtő területe négyszer nagyobb, mint a tófelület, vízutánpótlásának 80%-át mégis csapadékvíz adja. Vízmélysége a legmélyebb területeken sem haladja meg a 180 cm-t, ezért Közép-Európa második leggyorsabban felmelegedő tava, a Balaton után. Vizére nagymértékű vízszintingadozás és magas sótartalom jellemző. Az időjárási viszonyok kedvezőtlen alakulása – kevés csapadék, forró nyár és az állandó szél – következtében a tómeder többször is kiszáradt, legutoljára 1865–1871 között. A nyáron kiszáradó kisebb tavak helyén fehéren csillogó sós, szikes talaj marad.

A Fertő tó korát 20 000 évesre becsülik, az utolsó jégkorszak után a Hanság-medencével együtt jött létre különböző tektonikus lezökkenések során. A késő-jégkorszaki, majd az azt követő csapadékos időjárásnak köszönhetően létrejött egy olyan tó, mely sokszor teljesen kiszáradt, majd újra megtelt vízzel.



1. ábra: Szikfoltok

A Fertőzugban található Ausztria legnagyobb szikes foltja. Az itt uralkodó időjárási körülmények lehetőséget biztosítanak arra, hogy a magas sótartalmú talajvíz a kapillárisokon át feljöjjön a felszínre. A felszínre érkező víz a meleg és a szél miatt hamar elpárolog, maga után hagyva a „sóvirágokat”. Ez a magas sókoncentráció megakadályozza a felszíni humuszképződést, így úgynevezett szoloncsáktalaj jön létre. Ezeken a helyeken csak különleges, a körülményekhez jól alkalmazkodó növények élnek meg. A másik jellemző talajtípus a szolonyec, melynél a nagy sótartalmú talajréteget egy agyagos réteg fedi, így elzárva a sók útját a felszín felé. Nagy szárazság esetén az agyagrétegben nagy repedések keletkeznek. Sok csapadék esetén az agyagréteg megduzzad és vízzáró réteget képez. Ha a sótartalmú réteget vastag kavics vagy homokréteg fedi, akkor a felszín közelében jól működik a humuszképződés és nagyon jó termőképességű feketeföld jön létre. A Fertő tó keleti partját szürke homokréteg fedi, mely ideális talajt biztosít a borszőlő termelésnek.

Napjainkban a Fertő tó, a tavi szukcessziós folyamat előrehaladott állapotában van. A tó területének felét nádas borítja. A déli, magyar részeken a feltöltődés folyamata gyorsabb, a nádas egyre sűrűbb, összefüggőbb részeket alkot.



2. ábra: A tó és a nádas

Ez a változatos élőhely sok állatnak ad otthont. A nádas a halak és a kisebb rágcsálók mellett főként a madárvilág számára fontos élőhely. Többek között kanalas gémekek, nagykovácsok, vízityúk, cigányrédek és nyári ludak kedvelt élőhelye a Fertő tó. Az élőhely mellett az átvonuló

madarak pihenőhelyéül is szolgál. A szikes tavak egyedülálló madárfaja a gulipán, mely Ausztriában egyedül csak itt költ.

A Fertő-tavat az UNESCO 1979-ben bioszféra rezervátummá nyilvánította. 1989-től a Ramsari egyezmény nemzetközi jelentőségű vízi élőhelyeként tartják számon. 2001-ben a Fertő tó és az azt övező települések felkerültek a Világörökségi Listára (<http://www.fertopart.hu/>).

A Fertő tó védelmére már a két világháború között is volt igény, viszont a kedvezőtlen helyzet miatt a megvalósításra még várni kellett. Több, kisebb-nagyobb sikerrel járó próbálkozás után 1926-ban nevezték ki törvényileg a természetvédelmi területeket. Ezután bevezették a védett területek elkerítését és megtiltották az odatelepülést. A Fertő-Hanság Nemzeti Park 1991-ben nyerte el a nemzeti park rangot. 1992-ben megszületett a Nationalpark Neusiedler See-Seewinkel is. A két Nemzeti Park összekapcsolására 1994-ben került sor. Azóta a magyar és az osztrák szakemberek összehangoltan végzik munkájukat, eme különleges táj és élőhely védelmében (<http://www.nationalpark-neusiedlersee-seewinkel.at/a-nemzeti-park.html>)

Munkám nagy részét az általam megfigyelt speciális ökoszisztémára jellemző növények jellegzetes fajainak gyűjteménye teszi ki. A fajlistába harminchat törzs és mintegy száz faj jelenik meg, melyeket képekkel és rövid leíró szöveggel tettem könnyen felismerhetővé. Ezt azért találom fontosnak, mert természetesen a tanulóktól nem várom el mind a száz faj ismeretét, viszont a jellemzéshez és a dokumentáláshoz ehhez hasonló leírásokat kérnék tőlük is a terepen töltött idő alatt.

A feltárt eredmények használata a gyakorlatban, a terepgyakorlat menete

A terepgyakorlaton résztvevő tanulókkal az előzetes találkozások alkalmával négy darab öt fős csoportot, csapatot alakítunk ki, akik a túra előtt már feladatot kapnak. A csoportok előzetes feladata az lesz, hogy adott témában plakátot kell készíteniük, amit a terepgyakorlaton be fognak mutatni társaiknak. A témák fontosak és hasznosak lesznek a terepen töltött időre nézve, viszont nem tanári előadás által, hanem egymás előadásaiából fognak a tanulók az ismeretekhez jutni ott a helyszínen. A kiselőadásokat egy A/3-as méretű, saját ötletek alapján készített plakát fogja segíteni, a tudnivalókat 15–20 percben kell a csapatoknak elmondani.

A választandó témák a következők:

- A Fertő tó elhelyezkedése, kialakulása, jelene, jövőképe
- A Fertő-Hanság Nemzeti Park bemutatása
- A Nationalpark Neusiedler See-Seewinkel bemutatása
- A Fertő tó jellegzetes állatvilága

A terepgyakorlat első napja az utazásról fog szólni. Budapestről vonattal fogunk utazni Fertőszentmiklós állomásig, ahonnan kerékpárral fogunk eljutni a határ túloldalán lévő St. Andree am Zicksee-ig, ahol a szállásunk lesz a túra folyamán. Az itt található kemping arról híres, hogy nagyon sok ürge él a területén, üregi nyulakkal, tőkés récékkel és egyéb állatokkal együtt, így az ide látogatók testközelből figyelhetik meg ezeket az élőlényeket. Megérkezés után mindenki felállítja a saját sátrát, melyek kísérő szülők segítségével, autóval kerülnek odaszállításra.



3. ábra: Ürge a kempingben

Miután berendezkedtünk, egy kis sétát teszünk a közeli tópartra, ahol meghallgatjuk a csoportok előadásait a Fertő tóról, a két nemzeti parkról és az itt élő állatokról. Már a túra elején minden tanuló kap egy kerékpáros térképet a tó körüli kerékpárutakról. A térkép mellé kapnak tájolót, határozó könyveket, nagyítót és csoportonként minimum egy fényképezőgépet is. Az előadások után a tanulókkal felelevenítjük a már tanult térképhasználati szabályokat és a tájoló használatának menetét. A csapatokban meglévő szerepek naponta változni fognak, ennek kijelölését és cseréjét a tanulókra bízom, hiszen van már gyakorlatuk az ilyen típusú feladatokban. Minden tanulónak van egy terepfüzete, melyet magukkal kell majd hozniuk és az itt kapott feladatokat, megfigyeléseiket, rajzaikat ebbe a füzetbe kell majd megoldaniuk, rögzíteniük, elkészíteniük. A tanulók önállóan tudnak már növényhatározó könyvet használni, de minden használat előtt megbeszéljük velük a fő tudnivalókat. Jelen esetben a tanulók által leggyakrabban használt Dr. Simon Tibor és Dr. Seregélyes Tibor által írt *Növényismeret, a hazai növényvilág kis határozója* című könyvön (2005) szeretném bemutatni a növényhatározás menetét. A tanulók kiválasztják a meghatározni kívánt növényt, majd megállapítják, hogy melyik törzsbe tartozik. A könyvben már a törzs meghatározásához is kapnak a tanulók segítséget, a 64. oldalon. A

leírások alapján el kell dönteniük, hogy melyik meghatározás a legjellemzőbb az adott növényre és a sor végén látható törzsnév után látható oldal-számra kell lapozniuk. Itt először csoportokat tudnak meghatározni, szintén a növényre jellemző tulajdonságok megfigyelése után, majd további megfigyelések által ez szűkül családokra és nemzetségekre, végül megtalálják a meghatározni kívánt fajt. A szállással és környékével történő megismerkedés után vacsorázni fogunk, majd némi szabadidő után pihenni térünk, mert az elkövetkezendő napokban szükség lesz minden energiánkra.



4. ábra: Sóvirágzás

A második nap útvonala a közeli Lange Lacke partjához fog vezetni. Ezen a környéken több mint 45 kis tavat tartanak számon, ezek közül a legnagyobb a Lange Lacke. A tó és a körülötte lévő háborítatlan terület nagyszerű terepet ad a növény és állatvilág megfigyelésére. Elindulás előtt minden csoport egy feladatlapot fog kapni, melyet majd a terepfüzethez csatolnak a túra végén. A feladatlapon különböző feladatok lesznek, melyeket a túra alatt folyamatosan kell majd megoldaniuk. Ezek a feladatok segítik ráirányítani a tanulók figyelmét a jellegzetes, megfigyelni kívánt fajokra. A teljes feladatlapot mellékletként csatolom. Az egész túra alatt időjárás megfigyelést is kell majd végezniük a tanulóknak, melyet a terepfüzetükben rögzítenek. A tó körbekerekezése és felfedezése után Illmitz városától nem messze lévő Zicklacke partjához biciklizünk tovább, ahol a jellegzetes „sóvirágzást” figyelhetik meg a tanulók. A táborba való visszatérés után a szülőknek segítve elkészítjük a vacsorát, majd közösen vacsorázunk, és közben megbeszéljük a nap folyamán történeteket, valamint minden csapat megmutathatja az aznap felfedezett, lefotózott növényeit, állatait.

A harmadik nap reggeli után Podersdorf felé vesszük majd az irányt, ahonnan komppal átszeljük a tavat és a tó nyugati oldalán lévő Rust városába fogunk ellátogatni. Rust volt a történelmi Magyarország egyik legkisebb

szabad királyi városa. A kis város szinte minden épülete műemlék, melyeket egy vaktérkép segítségével kell a tanulócsoporthoz megkeresniük és megörökíteniük. A várost a gólyák városának is szokták nevezni, hiszen szinte minden kéményen egy-egy gólyacs család fészkel. A nap folyamán a tanulók megfigyelhetik a szikes tavaktól távolabb eső mezőgazdasági területek gazdagságát, valamint a kikötők mellett a tavak közvetlen növényvilágát is.



5. ábra: Gólyacs család Rustban

A természeti értékek megismerése mellett szeretnék hangsúlyt fektetni az épített értékek felfedezésére is, ezért látogatnánk meg a tanulókkal ezt a kis élő „ékszerdobozt”. Innét a tó nyugati partján maradván Mörbisch városát érintve hajóznánk vissza Illmitzbe. Innét a csoportoknak egyesével - természetesen tanári kíséret mellett - de önállóan, térkép és tájoló segítségével kéne megtalálniuk a helyes útvonalat St. Andree városáig. Az utolsó este, vacsora után összesítjük a csapatok elért eredményeit és kihirdetjük, hogy kik nyerték el a „Fertő tó tudósai” címet. A megtisztelő cím mellé a csapat tagjai az iskolában szervezett, a terepgyakorlaton készült fotókból, feljegyzésekből összeállított kiállítás bemutatói és a jövő évi terepgyakorlat tiszteletbeli tagjai lesznek. Minden résztvevő egyedi készítésű pólókat és kitűzőket fog kapni emlékké.



6. ábra: Kitűző

A negyedik nap reggelén összepakoljuk sátrainkat és az azokat ide szállító autókat elindítjuk majd hazafelé, a tanulókkal pedig még egy érdekes helyre, Andauba fogunk ellátogatni. Az itt található híd arról híres, hogy az 1956-os események után több ezer ember itt menekült el az országból, az akkor még őrizetlen határon. A hidat később többször is felrobbantották, de mára már az eredetivel megegyező fahíd és a körülötte lévő emléktáblák őrzik az akkori eseményeket. Az ide vezető úton, több helyen is magaslesek állnak, melyekről igyekszünk majd megfigyelni a táj védett madarát, a tűzokot (*Otis tarda*). A tűzok 2014-ben az év madara volt, valamint jelenleg is a Magyar Madártani és Természetvédelmi Egyesület címermadara. Természetes élőhelye a füves puszta és a nagyobb gabonátáblák, de rejtőzködő életmódja miatt igen ritkán látható. Az itt töltött ebédidő után elkerékpározunk Fertődig, ahol egy kis látogatást teszünk az itt található Esterházy-kastélyba. A haza utat ismét a Fertőrákosról induló vonattal fogjuk megtenni.



7. ábra: Híd Andauban

A terepgyakorlathoz elkészítettem a tanulóknak szánt feladatlapot is, melyben növényfelismerés, hiányos szöveg kiegészítése, levél és virágzat típusok megnevezése, majd ezekre látott példák gyűjtése, növények rendekbe sorolása, találós kérdések írása, vaktérképen bejelölt helyek megkeresése és időjárás megfigyelés is szerepel.

A részletes programterv tartalmazza az előzetes szervezési feladatokat, egy hozzávetőleges költség számítást és a napi programot időrendben és a hozzájuk tartozó kerékpáros térképeket. Ezzel szeretném megkönnyíteni mind a saját, mind a leendő megvalósítók dolgát a szervezés során.

Idő	Program	Feladatok	Eszközök	Fejlesztési feladatok
1. nap				
8:00	Gyűlékezés az állomáson	Kerékpárok és felszerelések ellenőrzése	Térkép, tájoló, nagyító, fényképezőgép, növényhatározó könyvek, feladatlapok, terepfűzőt	- Tájékozódási alapismeretek alkalmazása - Térképhasználat gyakorlása - Helymeghatározás lehetőségeinek gyakorlása - Hazánk egyik nagyjainak és nemzeti paráinak megismerése - Megfigyelő képesség fejlesztése
8:30	Indulás vonattal Budapest-Déli állomásról			
11:46	Erkezés Fertőszentmiklós állomásra			
12:00	Indulás a B10-es biciklúton St. Andra irányába <i>(Térkép)</i>			
13:00	Wallenberg-Féltőn étkezés, pihenés			
14:30	Erkezés a kempingbe: Camping St. András am Zicksee ²			
	Szálláshelyek elfoglalása			
16:00	Ismerkedés a környékeli-séta a kemping területén lévő Zickseehez	Csoportok bemutató projektje, felszerelések, feladatok kiosztása, használatuk megbeszélése		
17:30	Szabad foglalkozás			
19:00	Vacsora			
22:00	Lefekvés			
2. nap				
8:00	Ébredés	Kerékpárok és felszerelések ellenőrzése	Feladatlapok, térkép, tájoló, nagyító, fényképezőgép, növényhatározó könyvek, távcső, rajzlap, színes ceruza, műanyag üveg, lakmuszpapír	- Azonosító-megkülönböztető képességek fejlesztése - Környezetudatos magatartás kialakítása - Természeti és kulturális értékek megismerése, tisztelése, védelme - Az együttműködés fejlesztése
8:30	Reggeli, útravaló csomagolás			
9:30	Indulás a Lange Lacke partjához <i>(Térkép)</i>			
11:30	A jellegzetes növények megfigyelése, az egyes megállópontokon			
12:00	Ebéd			
14:00	Indulás Ilmitz mellett fekvő Zicklacke-be, ahol a jellegzetes „sörirágás” figyelhető meg. <i>(Térkép)</i>			
15:00	„Sörirágás” megfigyelése			
16:00	Visszatérés a szállásra <i>(Térkép)</i>	Beszámoló, játékos feladatok, lepirási kísérlet		
	Szabad program- vacsora elkészítése			
16:00	Játékok, a megfigyeltek megbeszélése, a nap összefoglalása			
18:00	Vacsora			
19:00	Szabad program			
22:00	Lefekvés			

¹ <http://www.mavcsport.hu/> (2015.10.11.)² <http://www.standaezicksee.at/camping.php?PHPSESSID=ca98ede71e93341d8a8bd03998c1b321> (2015.10.11.)

8:00	Ébredés	Kerékpárok és felszerelések ellenőrzése.	Feladatlapok, térkép, tájoló, nagyító, fényképezőgép, növényhatározó könyvek, távcső, Rust térképe, Pótlók, kártyák:	- Az élőhely és a növény felépítése közötti kapcsolatok felismerése - Az időjárás megfigyelésének gyakorlása - Leíró képesség fejlesztése - Egészséges életmód és a sport kapcsolatának felismerése - Állóképesség, kondíció fejlesztése - Finommotorikus képességek fejlesztése - A természeti értékek iránt való érdeklődés felkeltése - A megfigyelés és rögzítés pontosságának fejlesztése - Kreatív gondolkodás elősegítése - Probléma megoldó képességek fejlesztése
8:30	Reggeli, útravaló csomagolás			
9:00	Indulás Pödersdorfból <i>(Térkép)</i>			
10:00	Komp indulása Pödersdorfból Rust felé			
	Rust megismerése <i>(Térkép)</i>			
12:00	Ebéd			
13:00	Indulás Mörschbühl <i>(Térkép)</i>			
16:00	Indulás a komppal Mörschbühl Ilmitzbe.			
16:30	Visszatérés a szállásra egyéni útvonalakon csoportonként			
	Szabad program			
19:00	Vacsora			
	A megfigyeltet megbeszélése a kirándulás értékelése			
22:00	Lefekvés			

8. ábra (Programterv)

Munkám során végig szem előtt tartottam a Nemzeti Alaptantervben megjelenő fejlesztési feladatokat, melyek a hatodik osztályos tanulóakra vonatkoznak, és úgy érzem, hogy a terepgyakorlaton az itt felsorolt pontok megvalósíthatóak lennének.

- A csoportmunkában történő tanulás módszereinek kialakítása.
- Egy természettudományos témájú munka elkészítése.
- A térképekre vonatkozó ismeretek alkalmazása. Tájékozódás épített és természetes környezetben, alapvető tereptani ismeretek.
- Az élőhely és felépítés közötti kapcsolat felismerése nagyobb növénycsoportok példáján.
- Életközösségek megfigyelése, az eredmények rögzítése és megbeszélése.
- A hierarchikus rendszerezés elvének megismerése, alkalmazása. Az ismert csoportok (törzsek, osztályok) nevének és egymáshoz való viszonyainak ismerete és használata. A megfigyelt növények összehasonlítása, csoportokba sorolása.
- Az élővilág fajgazdagságának értéként való kezelése, a fajismeret megalapozása.
- Környezettudatos magatartás kialakítása. A fenntarthatóságot segítő életvitel megismerése.
- A Kárpát-medence természeti és kulturális értékeinek, egyediségének felfedezése, megismerése¹.

Fontosnak tartom a tantárgyközi integrációt a mindennapi oktatás folyamatában, hiszen ennek alkalmazásával a tanulók, nem csak bizonyos tantárgyakat tanulnak külön-külön, hanem a különböző órákon szerzett tapasztalatokat más órákon is tudják alkalmazni. Azt gondolom, hogy ha ezt megtaníjtuk nekik, hogy hogyan tudják a megszerzett tudást alkalmazni akár más tantárgyak tanulásánál is, akkor ezt az életben is fel fogják tudni ismerni és bizonyos tantárgyak által megszerzett ismereteket az élet más területein is tudnak majd alkalmazni. Egy terepgyakorlat nagyszerű lehetőséget biztosít a tantárgyközi integrációra. Ezzel a felsorolással azt szeretném bemutatni, hogy az egyes tantárgyakon belül melyek azok a témák, amiket a terepgyakorlat kapcsán, akár az előkészületekben vagy az utómunkálatok során bizonyos órákon érinthetünk.

- Magyar nyelv és irodalom – Növényhatározó könyvek használata, terepnapló készítésének formai és tartalmi felépítése, a feladatlap kitöltése, a kiállítás anyagának összeállítása.
- Matematika – Távolságmérés és becslés alkalmazása a gyakorlatban, növények halmazokba sorolása, azonos tulajdonságok alapján.
- Testnevelés – Kerékpározás, mint mozgásforma mélyebb megismerése. Az egészséges életmód megismertetése a tanulókkal. A mozgás fontosságának felismerése. Balesetvédelem.

¹ http://ofi.hu/sites/default/files/attachments/mk_nat_20121.pdf

- Vizuális kultúra / rajz – Plakátkészítés módjai formai követelményei, növények dokumentálása rajzokkal, fotókkal, a kiállítás anyagának összeállítása.
- Idegen nyelv – A tanult idegen nyelv használatának lehetősége az út során.
- Informatika – Az előzetes felkészülés alkalmával a megadott témákhoz való információk gyűjtése.
- Történelem – Az épített természeti értékek és azok történetének megismerése.
- Etika – Társas kapcsolatok ápolása, közösségformálás, konfliktuskezelési lehetőségek.

Összegzés

Összegzőképpen azt gondolom, hogy egy ilyen terepgyakorlat hatodik osztályban már megvalósítható és nagyon jó hatással lehet egy osztályközösségre. A gyakorlati tapasztalat elmélyíti az iskolapadban szerzett tudást és nagyszerű alkalom arra, hogy a tanulók valamilyen új helyzetben próbálhassák ki magukat. A tanulóktól természetesen nem várom el a növénybemutatásban szereplő összes növény felismerését, megtanulását, de ha már néhány növény, állat vagy csak maga a táj belevésődik az emlékezetükbe, akkor már sikeresnek érzem a munkám.

Felhasznált irodalom

<http://novenyhatarozo.info/nevmutato> (2015.10.14.)

<http://www.fertopart.hu/> (2015.10.23.)

<http://www.nationalpark-neusiedlersee-seewinkel.at/a-nemzeti-park.html> (2015.10.23.)

<http://www.standraezicksee.at/camping.php?PHPSESSID=ca98ede71e93341d8a8bd03998c1b321> (2015.10.11.)

http://ofi.hu/sites/default/files/attachments/mk_nat_20121.pdf (2015.10.11.)

Simon Tibor és Seregélyes Tibor (2005): *Növényismeret, a hazai növényvilág kis határozója*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

A képek a terepgyakorlatokon készített saját fotók.

Ökoséta a fenntarthatóság pedagógiájának gyakorlatában I. Irodalmi áttekintés

„A jövő a mi kezünkben van. Együtt mindent meg kell tennünk annak érdekében, hogy az unokáinknak ne kelljen majd megkérdezniük tőlünk, hogy miért nem sikerült helyesen cselekednünk, és nem szabad hagynunk, hogy a mi hibáink következményeit ők szenvedjék el.”

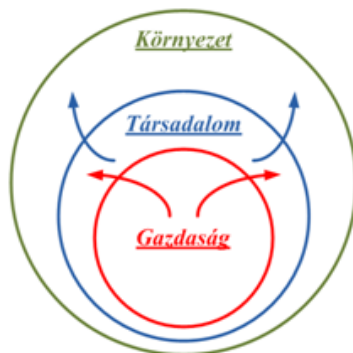
(*Ban Ki-moon*, az ENSZ főtitkára, 2007)

A fenti idézet Földünk és gyermekeink jövőjéről szól. Fontos megtartanunk, megőriznünk azokat az értékeket, melyek nélkülözhetetlenek a hosszútávon fenntartható, minőségi, boldog életünkhöz. Ehhez azonban szükség van arra, hogy mindenki életében megjelenjen és belsővé váljon a fenntarthatóság gondolata és gyakorlata. Ennek alapvető eszköze az iskolai oktatás-nevelés, melyhez elengedhetetlen a pedagógusok összefogása.

1.1. Alapfogalmak

Kutatási témám bevezetéseként szükséges több fogalmat tisztázni, melyek a következők: maga a fenntarthatóság, a fenntartható fejlődés, a környezeti nevelés és a fenntarthatóságra nevelés.

A fenntarthatóságot és a fenntartható fejlődés kifejezéseket alapvetően azonos értelemben használjuk, valójában azonban nem jelentik teljesen ugyanazt (Hill, 2015). „A fenntarthatóság a jövőről való gondolkodást meghatározó paradigma, amelyben a környezettel, a társadalommal és a gazdasággal kapcsolatos megfontolások egyensúlyban vannak egymással a fejlődés és egy magasabb életszínvonal elérésére való törekvés során” (UNESCO, 2012). Tehát a fenntarthatóság három alappillére a következő: környezet/környezetvédelem, társadalom, gazdaság (1. ábra).



1. ábra: A fenntarthatóság három pillérének egymásra hatása¹

A Nemzeti Fenntartható Fejlődési Tanács egy negyedik pillért is meghatároz, a humán erőforrást. A fenntartható társadalmak kialakításához szükségünk van egészséges, jól képzett, családbarát, jogkövető, társadalmilag érzékeny emberekre².

A *fenntartható fejlődés* fogalmát többféleképpen is meghatározták, az elsőként elterjedt változata a Brundtland Bizottság által 1987-ben kiadott Közös jövőnk c. jelentésben fogalmazódott meg, mely szerint egy „*olyan fejlődés, amely kielégíti a jelen igényeket anélkül, hogy veszélyeztetné a jövő generációk lehetőségét saját igényeik kielégítésére*”³

A pedagógiai gyakorlatban sokáig csak a fenntarthatóság egyik alappillérevel foglalkoztak, a környezeti neveléssel. A *környezeti nevelés* a körülöttünk lévő környezettel való tudatos együttélésre nevelés, vagyis tervszerű, tudatos személyiségfejlesztés. A *fenntarthatóságra nevelés*, avagy a fenntarthatóság pedagógiája ezzel szemben egy tágabb fogalom, melyben a környezet védelme mellett társadalmi és szociális érzékenységre, gazdaságilag környezettudatos megoldások figyelembevételére neveljük a jövő generációit.

1. 2. Fenntarthatóságra nevelés hazánkban

Magyarországi viszonylatban 1987-ben rendezték meg Kazincbarcikán azt az Országos Pedagógiai Tanácskozást, ahol kiemelten tárgyalták az

¹ <http://mkweb.uni-pannon.hu/tudastar/ff/03-fgazdasag/FGazdasag.xhtml>, 2016.01.26.

² http://www.nfft.hu/dynamic/NFFS_rovid_OGYhat_melleklete_2012.05.16_vegso.pdf, 2016.01.26.

³ Környezetvédelem a közoktatásban” címmel rendezett országos pedagógiai tanácskozás dokumentumai (1987)

oktatás szerepét a környezetvédelmi gondolkodásmód kialakításában, emellett meghatározták az óvodai környezeti nevelés célját, feladatát⁵.

Az első, 1995-ben kiadott Nemzeti Alaptantervben a műveltségi területek oktatásának közös követelményeként jelölték meg a környezeti nevelést, majd 2003-ban módosították, és már nemcsak a környezetvédelemről, hanem a fenntartható fejlődésről is szó esett benne. A 2012-ben újonnan kiadott Nemzeti Alaptantervben Fejlesztési területek – nevelési célok cím alatt szerepel a fenntarthatóság, környezettudatosság gondolata.

A jelenleg is hatályban lévő 2012-ben kiadott Nemzeti Alaptanterv első bekezdésében általánosságban megfogalmazott célokat sorolnak fel: többek között fontosnak tartják, hogy a tanulók megismerjék és megértsék a természeti, társadalmi, kulturális jelenségeket, folyamatokat, valamint tartsák értéknek a kultúra és az élővilág változatosságának megőrzését. A fejlesztési és nevelési célok között konkrétan kitérnek a fenntarthatóság, környezettudatosság problémáinak megoldási lehetőségeire (tudatos és takarékos energiafelhasználás, újrahasznosítás, állampolgári jogok tisztázása, gazdasági és társadalmi tudatosság, globális szemlélet). A kulcskompetenciák között felsorolják a természettudományos és technikai kompetenciákat is. A tanterv fontosnak tartja, hogy a tanulók megértsék a környezet jelenségeit, és az emberiség által alkalmazott technológiák hatását, emellett tiszteljék a biztonságot és a fenntarthatóságot⁴.

2. A kutatás célkitűzései

Kutatásom legfontosabb célja az, hogy a gyerekek az oktatáson keresztül olyan fenntarthatósággal kapcsolatos információkhoz, élményekhez jussanak, melyeket megosztva családtagjaikkal, otthon is alkalmazni tudják a mindennapokban.

További céljaim a következők voltak:

- A fenntarthatóságra nevelés hazai helyzetének áttekintése az 1995 óta kiadott nemzeti alaptantervekben, valamint a Köznevelési törvénybe való integrálódás megfigyelése.
- A tanulók és családjaik fenntarthatósággal kapcsolatos attitűdjének és tudásának kérdőíves felmérése.
- Az általam kifejlesztett ökoséta mint élménypedagógiai módszer alkalmazása a fenntarthatóságra nevelés során.
- A fenntarthatóság mindhárom alappilléreinek kiemelése és szerepeltetése az ökoséta során.

⁴ http://ofi.hu/sites/default/files/attachments/mk_nat_20121.pdf, 2016.01.26.

3. A kutatás hipotézisei

- Feltételeztem, hogy a tanulók viszonylag kis háttértudással, és kevésbé ökotudatos attitűddel rendelkeznek egy hagyományos (nem kifejezetten ökoszemléletű) iskolában.
- Feltételeztem, hogy a tanulók tisztában vannak a környezetvédelem céljával, jelentőségével.
- Feltételeztem, hogy a tanulók nagyon fogékonyak a fenntarthatóság témája iránt, ha a számukra megfelelő és motiváló oktatásszervezési formát választjuk. Erre példa az ökoséta, melyben interaktív élménypedagógiát alkalmaztam.
- Feltételeztem, hogy az ökoséta megfelelő módszer arra, hogy a tanulókat a fenntarthatóság mindhárom alappilléreinek fontosságával megismertessük a helyi adottságok vonatkozásában.
- Feltételeztem, hogy a gyermekek nem ismerik – vagy csak egy részét ismerik – az iskola közvetlen környezetében lévő, ökosétán végigjárt helyszíneknek.

4. A kutatás módszerei

Kutatásom központi módszere a kidolgozott ökoséta volt, melynek keretében *kérdőívet*, örömbánat térképet töltöttek ki a tanulók, valamint hatásvizsgálatként elkészült egy *interjú* is a tanulók osztályfőnökével. A kérdőív, melyet később három másik osztályban is kitölttettem, valamint az örömbánat térkép a tanulók előzetes tudását és családjaik fenntarthatósággal kapcsolatos attitűdjét hivatott felmérni, míg az interjúval az intézmény hagyományait és a tanulók iskolán belüli szokásait igyekeztem feltárni. Az ökosétával egy olyan példát szeretnék mutatni, mellyel a tanulók érdeklődését könnyebben meg lehet nyerni a fenntarthatóság irányába, és ahol a fenntarthatóság mindhárom alappillére megjelenik.

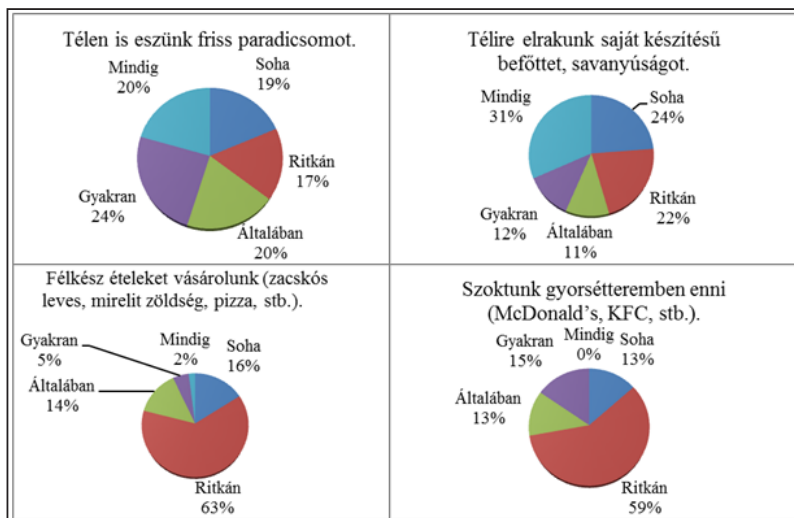
4. 1. Kérdőív és kiértékelése

Kérdőívemet 103 tanuló töltötte ki az ELTE Gyertyánffy István Gyakorló Általános Iskolában, akik négy osztályból kerültek ki. Munkám során kétféle kérdéstípust használtam: zárt és nyitott kérdéseket. Kérdőívem domináns részében ötféle válaszlehetőségű skála szerepelt, a középső szakaszban szelektív válaszadási lehetőség volt, a kérdőív végén pedig megjelent az alternatív válaszadás. Irányultság szerint túlnyomó többségben direkt kérdéseket tettem fel a gyerekeknek.

A kérdőívben a következő témák merültek fel: étkezési szokások, közlekedés, takarékoság, bevásárlási szokások, nyaralási szokások, újra-felhasználás, hulladékgyűjtés. A következőkben ezek közül hármat fogok részletesebben is kiemelni:

1. Étkezés:

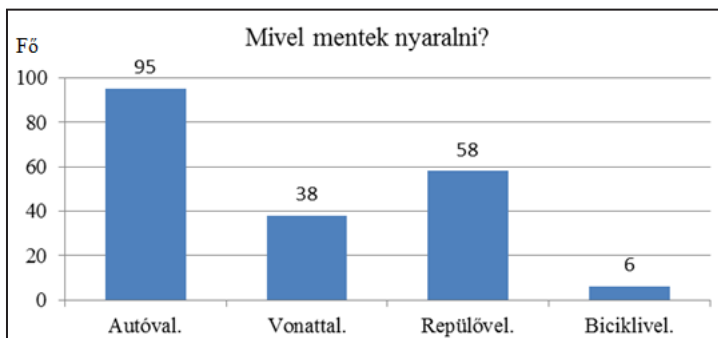
Az adatokból alapvetően megállapítható, hogy a tanulók családjai figyelnek az egészséges étkezésre (2. ábra).



2. ábra: Étkezési szokások

2. Közlekedés:

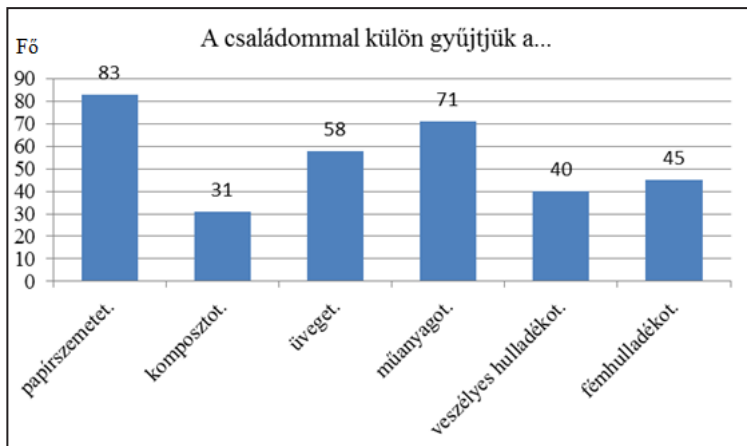
A tanulók családjaikkal főképpen autóval közlekednek iskolába és bevásárolni is, valamint sok tanuló utazott eddigi élete során repülővel (3. ábra).



3. ábra: Közlekedési szokások

3. Hulladékgyűjtés:

A családok a papírt és a műanyagot szelektíven gyűjtik, meglepő volt azonban, hogy a komposzt külön gyűjtését jelölték a legkevesebben – bár ez betudható annak is, hogy sokan kert nélküli lakásban laknak (4. ábra).



4. kép: Hulladékgyűjtési szokások

A kérdőívben rákérdeztem a tanulók szabadidős tevékenységeire is. Ennél a kérdésnél a kitöltők 40%-a írta, hogy szívesen olvas, 51%-a említette a számítógépezés valamilyen formáját. 35% szeret valamilyen játékkal játszani (a gyerekek megkülönböztették a számítógépes játékoktól), és 26% szokott sportolni vagy a szabadban játszani. Összességében tehát nagyobb arányban említették meg a mozgás szempontjából passzív szabadidős tevékenységeket.

4. 2. Öröm-bánat térkép

Mivel károsíthatjuk a természetet és mivel tehetünk jól neki?

A tanulók csomagolópapírra felírták szomorú és boldog hangulatjel köré, hogy szerintük mivel tesznek jót az emberek a környezetnek, és mivel károsítják azt. A válaszok alapján kiderült, hogy nagy háttértudással rendelkeznek a fenntarthatósággal kapcsolatos gyakorlatok alkalmazása terén. A közlekedés, a víz- és energiatakarékosság, valamint a hulladék témájában jelöltek meg környezetvédő és -károsító emberi tevékenységeket. A táblázatban látható, melyik témát hányszor említették.

Előforduló fő témakörök	Említésének száma	Pozitív vonatkozás	Negatív vonatkozás
közlekedés	16	elektromos autó, kerékpározás, tömegközlekedés, gyaloglás, egyszerre több ember az autókban	autó, kamion, import, szmog
energia- és víztakarékosság	17	napelem, lámpa lekapcsolása, vízpazarlás kerülése, fűtés elzárása szellőztetéskor	vízpazarlás
hulladék	22	szelektív hulladékgyűjtés, újrahasznosítás, komposztálás, szemétszedési akció	szemetelés

1. táblázat: A kutatásban említett ökotémák

4. 3. Az ökoséta és állomásai

Az ökoséta egy speciális élménypedagógiai módszer. Nevében az öko-előtag arra utal, hogy célja a diákok fenntartható életmódra nevelése. Oktatásszervezési formáját tekintve leginkább a tanulmányi séta és a tanulmányi kirándulás közé tehető, a tanintézmény közvetlen környezetében, gyalog néhány órás időtartam alatt bejárható területen zajlik. A séta különböző állomásokat érint, ahol játékos feladatok segítségével a fenntarthatóság mindhárom fő pillérével (környezeti, gazdasági és társadalmi) ismerkedhetnek a diákok.

Az ökosétát a Nemzetközi Fenntarthatósági Hét keretében 2015. június 3-án valósítottam meg egy 25 fős negyedikes osztállyal az ELTE Gyertyánffy István Gyakorló Általános Iskolában. Az ökoséta 4 óra alatt bejárható, egymáshoz közeli helyszíneket érintett Budapest XII. kerületében.

1–2. állomás: Hogyan hat életmódunk a környezetre? (helyszín: osztályterem)

A fenntarthatóság megjelenő pillére(i): környezetvédelmi, társadalmi, gazdasági

Az első állomáson, az osztályteremben a tanulók kitöltötték a fenntarthatósággal kapcsolatos attitűdjüket felmérő kérdőíveket. A fő cél a diákok előzetes ismereteinek, gondolkodásának felmérése, illetve a séta tartalmi előkészítése, ráhangolódás és a figyelem felkeltése volt. A kérdőíves felmérés során információt kaptam a diákok és családtagjaik fenntartható életmóddal kapcsolatos gondolkodásáról, mindennapi szokásairól.

A második állomás szintén az osztályteremben volt, a tanulók kutatási módszereim közül az öröm-bánat térképet készítették el, mely egy speciális gondolattérkép és TTM-modell („tudom, tudni szeretném, megtanultam”-modell) is egyben. Mivel károsítjuk és védhetjük a környezetet? – erre a kérdésre keresték a választ a tanulók.

A kérdőívről és az öröm-bánat térképről bővebben az ökoséta előtt olvashatnak.

Városismereti kérdések megválaszolása az állomások között (5. ábra)



5. ábra: Városismereti játék

A következő állomás felé sétálva városismereti, kultúrtörténeti kérdésekre válaszoltak a tanulók, mely a fenntarthatóság társadalmi pillérét erősíti. A válaszokat a séta során a házak falain és táblákon olvashatták a gyerekek.

3. állomás: Szelektív hulladékgyűjtés (helyszín: szelektív hulladék-gyűjtő udvar)

A fenntarthatóság megjelenő pillére(i): környezetvédelmi

A harmadik állomás a Gesztenyés kert játszótere mellett lévő szelektív hulladékgyűjtő sziget volt, ahol fő feladatunk a konténerek használati

módjának megismerése, az egyes hulladéktípusok megfelelő szétválogatása, a szelektív hulladékgyűjtés jelentőségének megismerése volt.

4. állomás: Hulladékfeldolgozás menete (helyszín: Gesztenyés kert) (6. ábra)

A fenntarthatóság megjelenő pillére(i): környezetvédelmi, gazdasági

Továbbhaladva a Gesztenyés kert parkjában játékos, mozgásos csapatmunka formájában folytattuk az ismerkedést a hulladékfeldolgozással. A parkban elrejtett kirakódarabokból az öt csapat a műanyag újrafeldolgozásának egy-egy lépését rakhatta ki. A feladat célja az újrahasznosítás lehetőségének felismertetése és a szelektív hulladékgyűjtés fontosságának megvilágítása volt.



6. ábra: A kirakó darabjainak megkeresése

5. állomás: Tudatos vásárlóvá, fogyasztóvá nevelés (helyszín: Zöldbolt)

A fenntarthatóság megjelenő pillére(i): környezetvédelmi, gazdasági

Ezen a helyszínen a diákok megismerhették a Zöldbolt környezetbarát termékeit (pl. tisztítószeret), emellett beszélgethettek a bolt elhivatott üzemeltetőivel a takarékos víz- és energiagazdálkodásról (pl. szűrkevíz használata), állatvédelemről. Felhívtuk a figyelmet a hazai termékekre és a helyi termelőktől való vásárlás jelentőségére, valamint az ökoboltokra is.

6. állomás: Társadalmi felelősségvállalás (helyszín: adománybolt)

A fenntarthatóság megjelenő pillére(i): környezetvédelmi, társadalmi, gazdasági

Az az állomás kiemelkedő volt, hiszen itt a fenntarthatóság mindhárom alappillére egyszerre jelent meg. Az üzlet adományként érkező árut tesz elérhetővé nagyon olcsón rászorulóknak számára, eladóként pedig munkanélküli embereket alkalmaz. Megbeszéltük, hogy a termékek életidejének növelésével, kevesebb áru legyártásával hogyan védhetjük a környezetünket. Az osztály adományokat is vitt az üzletbe.

7. állomás: Mennyit utazik élelmünk? (helyszín: osztályterem) (7. ábra)

A fenntarthatóság megjelenő pillére(i): környezetvédelmi, gazdasági

Az osztályteremben összegeztük ökosétánk tapasztalatait. Ezt követően gyümölcssaláta készítése közben megbeszéltük a hazai termékek vásárlásának előnyeit.

Az egész délelőttöt igénybe vevő program után a gyerekek jutalomként számháborúzhattak.





7. ábra: Az elkészült gyümölcssaláta és a számháború

4. 4. Interjú

Az interjút Szénási Anna tanítónővel készítettem, az ELTE Gyertyánffy Általános Iskola 4.C osztályának osztályfőnökével.

Az interjú során megtudtam, milyen attitűddel érkeztek a gyerekek elsős iskolakezdekéskor az iskolába: legtöbbször környezettudatos családból érkeztek, de a tanévek során sokszor kellett őket emlékeztetni az energiatakarékosság fontosságára. Az iskolában rögzült a gyerekekben az a rutin, hogy lekapcsolják a lámpát, ha kimennek a teremből, és nem szellőztetnek sokáig, miközben fűtenek az iskolában. Az intézmény a tantárgyi követelmények alapján integrálja a fenntartható fejlődés szemléletét a tanórák keretében, órákon kívül pedig a Föld Napját, valamint a Madarak és Fák Napját emelik ki.

5. Összefoglalás

Kutatásommal felmértem a tanulók és családjaik fenntartható fejlődéssel kapcsolatos attitűdjét, tudását, melyhez a kérdőíves módszert, az örömbánat térképet és az interjút választottam. Az eredmények alapján elmondható, hogy a gyerekek és családjaik várakozáson felüli mértékben foglalkoznak az ökoszemlélettel, azonban életmódjukba csak a fenntarthatóság gondolatkörének jelenleg legnépszerűbb ágait építették be: az egészséges étkezést és a szelektív hulladékgyűjtést.

Kutatásom elméleti háttérének kidolgozásakor felhívtam a figyelmet arra, hogy a fenntarthatóság fogalmát sokan azonosítják a környezetvédelemmel, valamint részletesen összehasonlítottam az 1995-ös, 2003-as, 2007-es és 2012-es Nemzeti Alaptanterv fenntarthatóságra neveléssel kapcsolatos műveltségterületi részeit.

Kipróbáltam a gyakorlatban is az ökosétát mint oktatásszervezési formát, ahol a gyerekek tudását bővítettem azzal a céllal, hogy a későbbiekben fenntarthatóságra érzékeny felnőttek legyenek. Az ökoséta megfelelő módszernek bizonyult arra, hogy a tanulók játékosan ismerhessék meg a környezetük adta lehetőségeket a fenntartható fejlődés területén. Céлом volt az is, hogy az ökosétán szerzett tudással a tanulók hassanak szüleik gondolkodásmódjára. Munkám során fontos szempontként került elő, hogy a fenntarthatóság mindhárom alappillére megjelenjen a programokban, ugyanis napjainkban a gazdasági és társadalmi pillér nem kap elegendő hangsúlyt.

Az ökoséta legfőbb célja a fenntarthatóságra érzékeny tanulók nevelése volt, melyet úgy érzem, sikerült teljesítenem. A teljes sikerhez azonban szükséges a pedagógusok elköteleződése a fenntarthatóság iránt, valamint egymás segítése a mindennapok gyakorlata során.

Felhasznált irodalom

Hill Katalin (2015): A fenntartható életmód vizsgálata és fejlesztésének lehetőségei a tanítóképzésben. In: Rajnai Zoltán, Fregan Beatrix, Marosné Kuna Zsuzsanna és Ozsváth Judit (szerk.) *Tanulmánykötet a 6. Báthory-Brassai Nemzetközi Konferencia előadásaiból*. I. kötet. Óbudai Egyetem, Budapest. 617–627.

„Környezetvédelem a közoktatásban” címmel rendezett országos pedagógiai tanácskozás dokumentumai (1987). Országos Környezet- és Természetvédelmi Hivatal, Budapest.

UNESCO (2012): *Education for Sustainable Development. Sourcebook*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, Paris.

Vásárhelyi Mónika (2010, szerk.): *Nemzeti Környezeti Nevelési Stratégia. Alapvetés 2010. Harmadik, javított kiadás*. Magyar Környezeti Nevelési Egyesület, Budapest.

Lábjegyzetben szereplő internetes hivatkozások

Somogyi Viola, Dániel Zoltán András és Redey Ákos: *Fenntartható gazdaság*. <http://mkweb.uni-pannon.hu/tudastar/ff/03-fgazdasag/FGazdasag.xhtml>, utolsó letöltés dátuma: 2016.01.26.

A fenntarthatóság felé való átmenet nemzeti koncepciója. *Nemzeti Fenntartható Fejlődési Keretstratégia 2012–2024*. Elérhetőség:

http://www.nfft.hu/dynamic/NFFS_rovid_OGYhat_melleklete_2012.05.16_vegso.pdf, utolsó letöltés dátuma: 2016.01.26.

Nemzeti Alaptanterv, 2012. Elérhetőség: http://ofi.hu/sites/default/files/attachments/mk_nat_20121.pdf, utolsó letöltés dátuma: 2016.01.26.



8. ábra: Az ökosétán részt vett osztály

A pedagógusképzés margójára: attitűdváltozás az egyetemi évek során

1. Bevezetés

A motiváció az ember értékes „kincse”, ezért óvni kell, s elősegíteni a kibontakozását, általa az ember rátalálhat Önmagára, mit is szeret csinálni, mi a célja az életben.

Az iskolakezdés a legtöbb iskolába lépő kisgyerek számára ünnep, tele van várakozással, izgalommal, lelkesedéssel, örömmel, büszkeséggel. Aztán az iskolai tanulmányok során van, hogy megváltozik, akár el is tűnik a kezdeti öröm és lendület.

Lehet, ez a lelkes diák az éppen felsőfokú tanulmányait megkezdő fiatal felnőtt, érezheti magát így az egyetemre induló ifjú is. A tanító, illetve az egyetemi oktató hatást gyakorol a tanítványokra – mentalitása, szakmai felkészültsége, motiváltsága, tanítási technikái, módszerei, hogy csak néhányat említek – alapvetően befolyásolja például a tanulással, iskolával kapcsolatos beállítottságukat, hogy milyen identifikáció alakul ki „bennük”. Meghatározónak vélem a pedagógussá válás folyamatában, hogy egy pedagógusjelölt milyen attitűddel, milyen meglátásokkal, tervekkel lép ki az egyetemi képzésből, hiszen ez véleményem szerint determinálja későbbi pedagógusi attitűdjét.

Így jelen tanulmány a gyermekek helyett a képzésben résztvevő, jövődöbéli tanítókat és óvodapedagógusokat helyezi a figyelem fókuszába. Teszem ezt azért, mert úgy gondolom, a pedagógusképzés során alapozzuk meg intézményesen, hogy a jövődöbéli generációk milyen tanítóval és óvodapedagógussal találkoznak a köznevelés egyes szinterein. Első lépésként az ELTE TÖK tanító és óvodapedagógus hallgatóinak a pedagógushivatással kapcsolatos attitűdjét, hozzáállását vizsgáltam.

A kutatás célja az volt, hogy megvilágítsa, milyen hatása van a pedagógusképző intézménynek a hallgatók pedagóguspályával kapcsolatos viszonyulására, a megkérdezettek hogyan érzik magukat az egyetemen, mely területen, hol, vagy miért, mi által változik meg az attitűdjük.

Problémafelvetésem a pedagógusképzésben eltöltött évek alatt fogalmazódott meg, amikor láttam, hogy társaim hogyan veszítik el kedvüket az egyetemi képzéssel kapcsolatban, s ezáltal talán a pedagógushivatás iránt

is. Érdeklődéssel figyeltem a változást, és kíváncsivá tett, hogy mindezt milyen tényezők befolyásolhatják.

Hipotéziseimet a tanítójelölt hallgatókkal kapcsolatban fogalmaztam meg. Feltételezésem szerint egyrészt *a tanítójelölt hallgató motivációja, érdeklődése, lelkesedése csökken az egyetemi képzés/évek során* (H1a); másrészt *a tanítójelöltek motivációcsökkenése jelentős mértékben a gyakorlati képzés hatására változik meg* (H2a).

Később a vizsgálatot kiterjesztettem az óvodapedagógus hallgatókra (H1b: *az óvodapedagógus-jelölt hallgató motivációja, érdeklődése, lelkesedése csökken az egyetemi képzés/évek során*; H2b: *az óvodapedagógus-jelöltek motivációcsökkenése jelentős mértékben a gyakorlati képzés hatására változik meg*). Ezzel az volt a célom, hogy össze tudjam hasonlítani a két szak hallgatóit abból a szempontból, hogy ez csupán szak specifikus „jelensége-e”, mivel azt feltételeztem, hogy *a képzés során a pedagógusjelöltek motivációja, érdeklődése, lelkesedése inkább a tanító szakon csökken* (H1c), továbbá *a motivációcsökkenés jelentős mértékben a tanító szakgyakorlati képzésének hatására változik meg* (H2c).

Az okok feltárása szempontjából is érdekes nézőpontokat nyújthat a másik szak vizsgálata, hiszen számos párhuzam, s talán még több különbség mutatható ki. Bár jelen esetben azonos a képző intézmény, bizonyos átfedés lehetséges az egyes tantárgyak között, ugyanez elmondható az oktatókról, továbbá mindkét szak gyakorlatorientált, mégis eltérő annak struktúrája.

2. A téma elméleti háttere

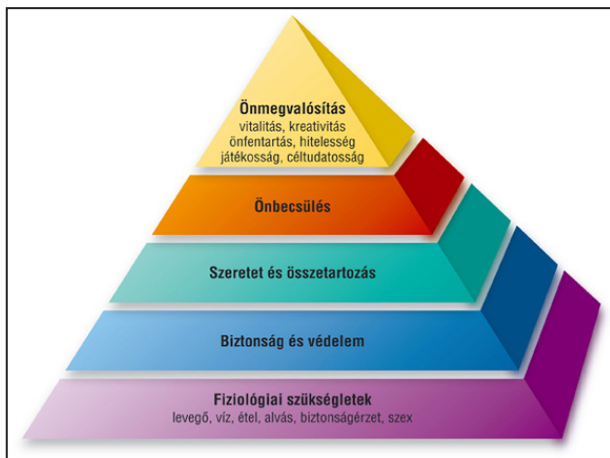
A téma szakirodalmi áttekintésénél az élethosszig tartó tanulásra, az elsajátítási motivációra, a célorientációs elméletre, a teljesítmény motiváltságra, illetve a támogató nevelői attitűdre fókuszáltam. Nézeteim szerint ezek azok az alkotóelemek, melyek leginkább hatnak a tanulás iránti pozitív hozzáállás kialakulására, és megtartására.

A motivációkutatások eredményei által megfogalmazott modellekben eleinte az egydimenziós modellek, majd idővel a drive elmélet, két- és többdimenziós modellek jelentek meg. Kezdetben nem vizsgálták a külső és belső hatások interakcióját (Réthy, 2003).

Comenius úgy vélte, hogy „nem tekintély alapján kell ismereteket szereznünk, hanem saját tapasztalataink alapján. Az iskola, az oktatás legyen tehát vonzó, kellemes, „hogy komolyabban tanulj, szeress tanulni!” (Comenius, 1970. 382. o.). Azt gondolom, Comenius e gondolata kiterjeszthető minden életkorban, az informális és a formális tereken folyó tanulásra egyaránt. Úgy

vélem, hogy szinte bármit meg lehet játékosan tanulni, teljesen mindegy hány éves az ember. Továbbá „e comeniusi modell a tanár módszerei segítségével, a gyermek általános sajátosságait figyelembe véve, intellektuális, érzelmi direkt ráhatást kívánt gyakorolni” (Réthy, 2003).

Kétdimenziós modellek közül Abraham Maslow által felvázolt emberi szükségletpiramist emelném ki, amely a motivációs szintek egymásra épüléséből áll. A szükségleteknek öt fő csoportját különíti el, melyek az embert azok kielégítésére készítetik (O’Neil, 1999).



1. ábra: Maslow-piramis¹

Maslow-féle modellt végiggondolva, kiemelhető egy szervezet, intézmény szintjén (ilyen például az egyetem is), hogy milyen lehetőségei vannak az egyénnek a rendszerben ahhoz, hogy a különböző szinteket elérje, megélje. Fiziológiai szükségletek nagyrészt még mindenki számára az otthonhoz kapcsolódnak. A következő szinten a biztonság és védelem áll. Intézményes szinten ez megvalósul, ha az egyént békés, nyugodt környezet veszi körbe, melyben biztonságban és jól érzi magát, nincs mitől tartania. Ezzel szoros összefüggésben van a szeretet és a valahová tartozás szintje. Ez, ha a tárgyi feltételekre gondolunk, jelentheti azt, hogy az épület fizikai adottságai rendben vannak – tágas terek, egészségre nem káros fényforrások, természetes színek, hogy csak néhányat említsek. A személyi feltételek szempontjából pedig az érzelmekre helyeződik a hangsúly. Nagyon meghatározó, hogy milyen az intézményes környezet: annak hangulati

¹ http://old.ektf.hu/hefoppalyazat/pszielmal/maslow_motivcis_piramisa.html, (Utolsó meglátogatás ideje 2016. 02.20.)

hatásai (a hallgatótársak, oktatók, tanárok, nem oktató alkalmazottak mentalitása, hangulata, motiváltságának szintje; tanulás, mint tevékenység; egyetemre járás kedvelése); intézményen belüli segítségadás formái (információs portálokkal, fórumokkal, emberekkel való kapcsolat), s annak minősége (a segítőkészséget meghatározó tényezők). A negyedik, felsőbb szinten az önbecsülés áll, ezen állapot „eléréséhez” mindaz szükséges, hogy a korábbi szinteken megtalálja az egyén az egyensúlyt, a harmóniát, melyek segítségével magabiztosságra, bátorságra tesz szert. Így a későbbiekben képes lesz önmegvalósításra, mert tapasztalata, megszerzett tudása, mint együttes, megkapott módszertani csomag, felkészítette, hogy munkájában maximálisan kifejezhesse és megvalósíthassa önmagát.

„*Anderman és Maehr* (1994) megfogalmazása szerint: A célorientációs elmélet nem arra fókuszál, hogy mit kíván elérni az egyén egy feladat elvégzése során, hanem arra, hogy miért és hogyan vesz részt a feladat teljesítésében” (*Fejes*, 2011).

A teljesítményigényt más szóval teljesítménymotivációnak vagy teljesítmény-szükségletnek is nevezik. A fogalmat először *Murray* (1938) határozta meg, aki szerint a teljesítményigény az „akadályok legyőzésére a feladatvégzésre irányuló energia, valamilyen nehézségnek a lehető legjobb és leggyorsabb leküzdésére való törekvés igénye” (*Tóth*, 2003).

„Növelhető a tanulók teljesítmény motiváltsága, ha az interakciós környezet meleg érzelmi viszonyba ágyazott. Ha a tanuló a tanártól megértést, biztonságot kap, akkor ez nemcsak a tanulás motivációjára hat pozitívan, hanem az egész személyiségre is – Ilyen összefüggések közé sorolható a Rosenthal és Jacobson által feltételezett ún. Pygmalion-hatás”: A tanulók a hozzájuk közel lévő tudatos vagy nem tudatos tanári magatartásmódokat, kíváncsagságokat átveszik. Minden bizalmatlanság negatív és minden bizalom pozitív értelemben alakítja őket. Ez utóbbi tudatos fokozására kell a tanároknak törekednie (*Réthy*, 1988).

A viselkedésnek a viszonyítási alapjait motívumoknak nevezzük. Az értelmi fejlődésben kulcsfontosságúak az elsajátítási motívumok. Az egyén életében szerzett tapasztalatok nyomán a motívumok változnak, fejlődnek, a motívumokat is tanuljuk. Ez a motívumváltozás a motívumkészlet gyarapodását és átrendeződését jelentheti. Ezek részben öröklött alapú motívumváltozás, részben a motívumkészlet gyarapodása, szervezése jelenti. A motívumok, mint az emberi viselkedés döntési alapjai például: célok, beállítottságok, meggyőződések, vélekedések, szociális normák, az énkép. Az elsajátítási motívumok alapja velünk született. Az elsajátítási motívumok egy készség, képesség elsajátítására, begyakorlására készítetnek. A motívumok megfelelő körülmények között mindaddig

működnék, amíg a kihívás, a megoldás bizonytalansága fennáll, azaz, amíg az elsajátítás meg nem történik. A motívum visszacsatolását, megerősítését, maga a készség gyarapodásának érzése adja (Józsa, 2007).

A mai kor emberének folyamatos és gyors változásokra kell reagálnia, ezért az életen át tartó tanulás elengedhetetlen követelménnyé vált a társadalmunkban. Az élethosszig tartó tanulás (*lifelong learning*) nem csak a munkával, foglalkoztatással kapcsolatos ismeretek állandó megújítását jelenti, hanem kiterjed az általános műveltség minden területére, a személyiség gazdagításának sokféle lehetőségére. A formális tanulás mellett egyre nagyobb mennyiségben nyújthatnak ismereteket, tudást az informális tanulás alkalmai.

Az attitűd pozitív és negatív viszonyulások tárgyak, személyek, csoportok, helyzetek, vagy a környezet bármely más azonosítható mozzanatai, illetve tőlük való idegenkedés.

Az attitűdök funkciói közül a szociális igazodás funkcióját emelném ki, amely segít minket abban, hogy a társadalmi közösség részének érezhessük magunkat. Ebben az esetben például a társakkal töltött idő, barátságok, a közös alkotás mind-mind erősíti a kapcsolatot a csoport tagjai között.

A nevelői attitűdöket, ha sorra vesszük, akkor az attitűd és a viselkedés összefüggésében a meleg-engedékeny², a gyermekközpontú nevelést helyezem előtérbe.

Úgy látom, ez az, ami a gyermeknek is, és a tanítónak is „elhozza” az aktivitást, kreativitást és az önállóságot. Így együttműködő és barátságos viszony alakulhat ki az intézményes nevelés során, melynek fontos ismérve: a bizalom. Továbbá fontos, hogy ismerjük magunkat, belássuk hibáinkat és mentesek legyünk az ítéletektől.

3. Vizsgálati módszer bemutatása, indoklása

A vizsgálat módszerül kvantitatív, nem reprezentatív, véletlenszerű mintavételen alapuló kérdőíves felmérést alkalmaztam. Célcsoportom a másod-, harmad- és végzett óvopedagógus hallgatók, valamint harmad-, negyed- és végzett tanítószakos hallgatók voltak. Azért esett a választásom ezen hallgatói csoportokra, mert feltételezésem szerint ők már rendelkeznek jelentősmennyiségű felsőoktatási tapasztalattal az elméleti és a gyakorlati képzést tekintve egyaránt.

² Ranschburg-féle (2003) felosztás: „Az engedékeny szülő- miközben meleg, elfogadó stílusával folyamatosan érzékelteti, hogy szükség esetén mindig lehet rá számítani – elősegíti, támogatja gyermeke fizikai és szellemi önállósulási törekvéseit.”

3. 1. A minta jellemzői

A kérdőívet összesen: 252 nappali tagozatos, illetve nemrég (az elmúlt 2 évben) végzett hallgató töltötte ki.

A vizsgálatban önként résztvevő hallgatók megoszlása a szakokat illetően: tanítószakon 125 db érvényes, óvodapedagógus szakon 116 db érvényes kérdőívet regisztráltam. Így mindösszesen 241 db kérdőív állt rendelkezésre (1. táblázat).

A vizsgálatban részt vevő hallgatók ³	Tanító szakos hallgató (fő)	Óvodapedagógus szakos hallgató (fő)	Összesen(fő)
Másodéves	- ⁴	47	47
Harmadéves	55	60	115
Negyedéves	47	- ⁵	47
Végzett	23	9	32
Összesen (fő)	125	116	241

1. táblázat: A kérdőívek kitöltőinek megoszlása szakonként és évfolyamonként

3. 2. A kutatási eszköz bemutatása

A vizsgálatot megelőzte egy elővizsgálat, mely során egy 37 kérdésből álló kérdőív kitöltésére kértem az óvodapedagógus és tanító hallgatókat. Az elővizsgálatban 15 hallgató vett részt. Célom volt, hogy lássam, alkalmas-e a kutatási eszköz a hipotézisek vizsgálatára, illetve a kérdések megfogalmazása, a kutatásban résztvevők számára értelmezhető, érthető-e.

Az elővizsgálat során alkalmazott kérdőív 33 zárt – köztük 8 esetben Likert-típusú skála, 3 nyílt és egy informáló kérdést tartalmazott.

Az elővizsgálat tapasztalatai alapján a végleges kérdőívben a Likert-típusú skálát 9 egységről 5 egységre redukáltam, mivel nem jelent meg jelentős szórás a viszonyulásban.

Az elővizsgálat során azt tapasztaltam, hogy a kérdőív nem jelzi, hogy melyik évfolyamos és szakos hallgató tölti ki a kérdőívet. Így azt kiegészítettem két bevezető kérdéssel, mely az adott célcsoportra szűkítette

³ A vizsgálat során nem vettem figyelembe az évismétlő hallgatókat, azt tekintettem évfolyamának, amelyen tanulmányait végezte a vizsgálat időpontjában.

⁴ A tanító szakos hallgatók esetében a mintába kerülés feltétele volt, hogy legalább harmadéves legyen.

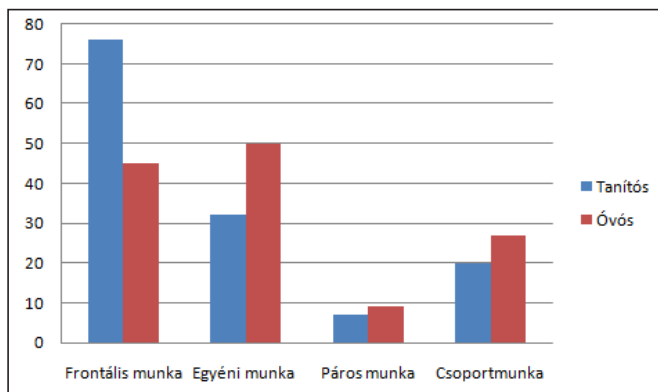
⁵ Óvodapedagógus szakon a képzés hároméves.

le a válaszadókat, és automatikusan kizárta a mintába kerülésből azokat, akik nem feleltek meg a kritériumnak: azaz biztosítam, hogy kizárólag óvodapedagógus és tanító szakos hallgatók kerüljenek a mintába; továbbá hogy az óvodapedagógus hallgatók esetén legalább másodéves, míg tanítónál legalább harmadéves legyen a vizsgálatban résztvevő. Valamint kiegészítettem a tanítószakosok számára készült kérdőívet három további kérdéssel, melyben az órávázlatok/tervezetekre tértem ki.

A végleges, a vizsgálatban részt vevő hallgatók tanítószakon 42, míg óvószakon 39 kérdésre válaszoltak.

4. A kutatás főbb eredményei:

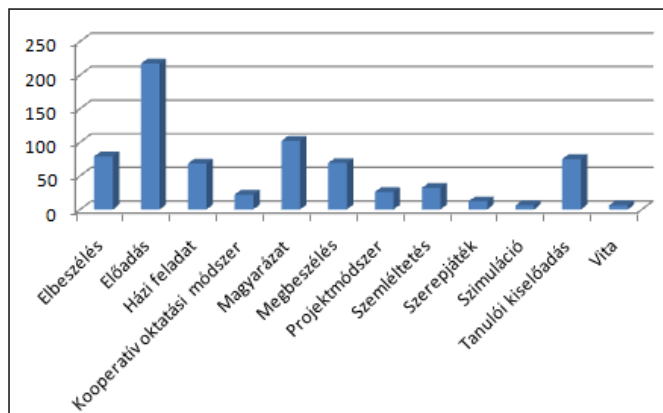
A vizsgálat során kértem a hallgatókat, hogy jelöljék meg, milyen gyakorisággal találkoznak a különböző munkaformákkal a képzésünk során. Az eredmények jól mutatják (2. ábra), hogy mindkét szakon megfigyelhető a frontális munka alkalmazásának jelentős túlsúlya.



2. ábra: Az egyes munkaformák gyakorisága a tantermi órákon az egyetemi tanulmányok alatt – a vizsgált szakokon összesen

Az óvodapedagógus képzésben nagyobb szerep jut az egyéni-, páros-, illetve csoportmunkának, ami lehetővé teszi, az önálló gondolkodást és a hallgatók kibontakozását. *Ezt egy lényeges különbségnek tartom.* A tanítószakon látható, hogy sokkal inkább az oktató, az előadó személye a meghatározó, mivel a frontális munka van (sajnos) túlsúlyban.

Foglalkoztatott az is, hogy milyen mértékben kerülnek alkalmazásra a két szakon az egyes munkamódszerek (Falus, 2003), a hallgatók mennyire ismerik azokat, van-e saját élményük azokról, illetve mennyire sajátították el az egyes módszereket (3. ábra).

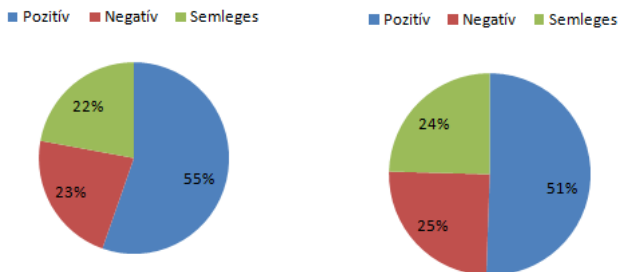


3. ábra: Az egyetemi tanórák során alkalmazott módszerek gyakorisága – a vizsgált szakokon összesen

Meglepő eredmény, hogy a képzés során a frontális munkaforma és az előadás, mint munkamódszer kap óriási (talán túlzóan jelentős) hangsúlyt, és főleg ezzel találkozhatnak a hallgatók. Mivel e módszerek alkalmazása során a hallgatók aktivitása minimális, ők többnyire passzív résztvevői az óráknak, tevékenységük lekorlátozódik a jegyzetelésre, így a figyelmük valószínűleg gyakran elkalandozik, és ezáltal jelentősen csökken ezen órák hatékonysága.

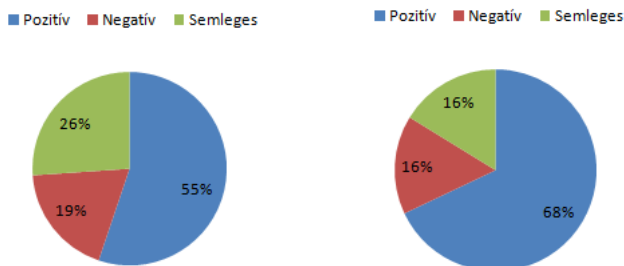
A következőkben mind a tanítós, mind az óvós hallgatók érzéseit vizsgáltam, hogy hogyan érzik magukat a tanórára/foglalkozásra való felkészülés során, az adott tanítási óra/foglalkozás értékelése közben, majd az adott óra/foglalkozás értékelését követően.

Fontos, hogy a pedagógus legyen magabiztos és rendelkezzen reális önértékeléssel. Úgy vélem, az önbizalom akkor jelenik meg, ha a pozitív érzések megerősödnek a pedagógussá válás folyamatában a gyakorlati órák kapcsán, hiszen jártasságot szerez a hallgató a tanításban, a tevékenységek vezetése során. Ezáltal azt kívántam feltárni, hogy mennyire és milyen mértékben, hogyan érzik magukat az egyes esetekben a hallgatók.



4. és 5. ábra: A válaszadó tanítójelöltek hozzáállása a tanítási gyakorlatra való felkészülés közben; A válaszadó tanítójelöltek hozzáállása a tanítási gyakorlatok értékelését követően

Meglepő, hogy a tanítószakos hallgatók csak 55%-a, akik pozitívan, lelkesen állnak a tényleges gyakorlathoz, ahhoz, hogy végre gyerekek között legyenek (4. ábra). Továbbá meglepett az is, hogy az óvos hallgatók szintén csak 55%-a áll várakozással, lelkesen, pozitív érzelmekkel a foglalkozásra készülés közben (6. ábra).

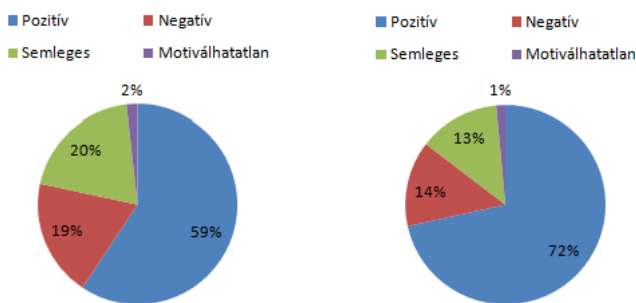


6. és 7. ábra: A válaszadó óvodapedagógus jelöltek hozzáállása a foglalkozásra való készülés során; A válaszadó óvodapedagógus jelöltek hozzáállása a foglalkozásvezetés értékelését követően

Ezt a kapott eredményt magyarázhatja természetesen számos tényező. A hallgató kevéssé pozitív várakozása a gyakorlati képzésben való részvétellel kapcsolatban összefüggést mutathat a hallgatók alacsony önbi-zalmával, a gyakorlatban való „megmérettetés”-től való félelemmel, vagy akár az esetlegesen általuk „kevésnek” érzett felkészültséggel, a felkészü-ltlenség érzésével.

A gyakorlati képzésben való részvétel során (előkészületi vázlatok érté-ke-lés, óratervezetek értékelése, tanítások értékelése) a tanítójelölteknél

csak minimális változás figyelhető meg a pedagógushivatással kapcsolatos attitűd tekintetében, ám elgondolkodtató, hogy ez a változás negatív irányú (5. ábra). Ellenben az értékeléshatására (foglalkozástervezetek értékelése, foglalkozásvezetések értékelése) a hallgatók benyomása, kedve, attitűdje, pozitív irányba változik az óvos hallgatók körében +13%-kal (7. ábra).



8. és 9. ábra: A válaszadó tanítójelöltek hozzáállása a tanítási gyakorlatukat követő, oktatói értékelés hatására; A válaszadó óvodapedagógus jelöltek hozzáállása a foglalkozásukat követő, oktatói értékelés hatására

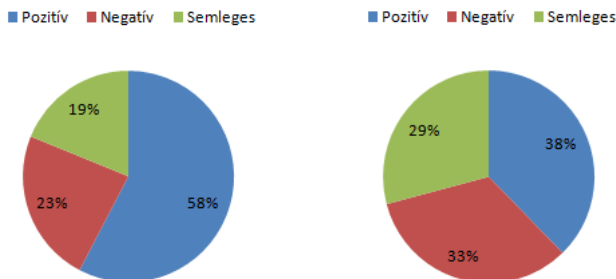
Az eredmények összevetése során érdekes dolgot figyelhetünk meg a tanítószakos hallgatóknál. Az órára készülés közben 55%-a a hallgatóknak, akik pozitív érzéseket támasztanak (4. ábra), majd tanítás értékelését követően ez a szám 51%-ra csökken (5. ábra), ellenben az értékelést 59%-ban hasznosnak és értékesnek tartják (8. ábra). Ez azt jelenti, hogy a tanítószaki hallgatók pozitívan vélekednek az oktatóikról. A motiváló hatás csak 4%, amit lehetne talán emelni az értékelés módjával.

Megnyugtató eredménynek tekinthető, hogy az óvodapedagógus-jelöltek körében az oktatói értékelés határozottan pozitív hatással van rájuk (9. ábra).

A tanítószaki hallgatóknál fontosnak tartom megjegyezni azt a kérdéskört, melyet külön nekik tettem be. Ez nem más, mint az óravázlatok és tervezetekkel kapcsolatos kérdések. Ezért is a továbbiakban a tanító szakos hallgatók válaszaira helyezem a hangsúlyt, s ezen kérdéskör mélyebb értelmezésére szorítkozom.

A vizsgálat során kapott eredmények értelmében megfogalmazható, hogy a tanítószakos válaszadók 58%-a érzi jól magát óravázlat készítése, tervezetírás közben, 23%-uk nem érzi jól vagy kimondottan rosszul érzi magát ezalatt. A válaszok százalékos megoszlását figyelembe véve mindenképpen további kutatásra ösztönöz az az eredmény, miszerint a

kitöltők 19%-a semleges érzelmeikkel tölti el a felkészülési folyamatot (10. ábra). Meglepődve tapasztaltam, hogy az értékelés demoralizáló hatással van összességében a tanítószakos hallgatókra (11. ábra), ezen eredmény részletező vizsgálata szintén szükséges.

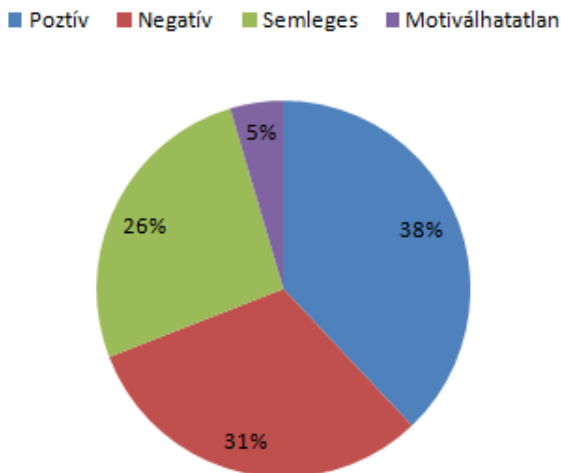


10. és 11. ábra: A válaszadó tanítójelöltek hozzáállása az óravázlatok/tervezetek kapcsán; A válaszadó tanítójelöltek hozzáállása az óravázlatok/tervezetek értékelését követően

A vizsgálatban résztvevő hallgatók 38%-a érzi hasznosnak és pozitívnak, 33%-a negatívnak, és 29%-uk ez illetően semleges viszonyulást mutat a felkészülési folyamatot záró, a munkájukat értékelő mozzanattal kapcsolatban (11. ábra). Megdöbbentő az adat, mely azt jelzi, hogy az óravázlatok/tervezetek készítése közben pozitív (58%) a hallgatói viszonyulás, mely az értékelések hatására csökken (38%).

Ha azt nézzük meg, hogy az oktatói értékelés milyen konkrét attitűdváltozást eredményez a hallgatóknál, akkor azt tapasztaljuk, hogy az arány szinte nem változik (az óravázlatok/tervezetek írásához pozitívan hozzáálló hallgatók, akik a minta 38%-t jelentették, továbbra is azonos arányban vannak jelen), ellenben előkerül egy motiválatlan csoport (12. ábra).

A vizsgálatban résztvevőknek az alábbi lehetőségek közül lehetett választani: (1) „Visszajelzései sokat jelentenek nekem.” (2) „Az értékelés korrekt, pozitív, és a fejlődést helyezi a középpontba.” (3) „Egyértelművé teszi számomra, hogy miben kell javítanom, fejlődnöm.” (4) „Javításra, fejlődésem bemutatására lehetőségem van.” (5) „Úgy érzem, csak letolnak, és nem kapok segítséget”. Az eredmények azt mutatják, hogy a vizsgálatban résztvevő hallgatók 5%-a úgy érzi, nem kap segítséget, fejlesztő értékelést az oktatóktól (12. ábra).



12. ábra: A válaszadó tanítójelöltek óravázlataira/tervezeteire adott oktatói értékelés hatása

Az a hallgató, aki így érzi, talán nem a túlzott oktatói negatív visszajelzéssel és tényleges szidással vagy olyan reakcióval találkozik, ami ilyen szinten elveszi a kedvét, hanem egyszerűen nem jól viseli a visszajelzéseket és esetlegesen elzárkózik, megsértődik az őt ért értékelés hallatán.

A fenti eredményekkel, szoros összhangban vannak azok a feladatok, amelyeket el kell végezniük, mint például: a beadandók sokasága, gyakorlatokra való felkészülés vázlatok, tervezetek írása. Ellenben sok olyan tantárggyal találják magukat szemben a félévek, évek során, amelyeknek tanítói szemmel, nem látják a jövőben elegendő értemét és azt sem, hogy miben lenne az adott tárgy, információmennyiség a segítségükre a későbbiekben. Sokkal fontosabbnak tartják azokat az órákat, melyek jó módszertani, a gyakorlatban használatos tudást eredményeznek. Sok beadandó teljesen értelmetlennek és feleslegesnek tűnik, mivel nem lendít előre, nem eredményez olyan tudást, amit alkalmazni tudnának, sok időt és energiát emészt fel. Ez a vélemény bizonyos tantárgyakkal kapcsolatban is megfogalmazódott.

5. Konklúzió, összegzés

Kutatásom során mindkét feltevésem megalapozottnak tűnik. A tanítójelölt hallgatók motivációja, érdeklődése, lelkesedése valóban csökken az egyetemi képzés során (1. számú melléklet). A válaszok alapján nem lehetséges

biztosan megállapítani, hogy pontosan mi okozza ezt a változást, de a válaszadók jelentős része beszámolt olyan negatív élményekről, melyek feltehetően visszavetették a tanulmányaikban és a pálya iránti lelkesedésükben.

A kutatás kimutatta, hogy a frontális munka a meghatározó munkaforma a képzés során, míg a nagyobb hallgatói önállóságot és kreativitást igénylő egyéni vagy csoportmunka száma kevés. Azt eredmények azt mutatták, hogy a válaszadó hallgatók esetében az oktatói értékelés minimálisan erősítette, vagy nem változtat a hallgató hozzáállásán. A fejlesztő értékelés hiányában az oktatói értékelés kevés hatékonysággal segíti a hallgatót a fejlődésben, az előrehaladásban, így nem erősíti a tanítással kapcsolatos pozitív attitűd megőrzésében, kialakításában. A hallgatók viszonylag kevés időt töltenek valódi gyerekközösségben, így éppen a belső indíttatás az, ami nem kap elegendő támogatást az előbbi hiányában.

Az egyetemi évek során a pedagógusjelölt hallgatókra a megtapasztalt különböző módszerek és tanítási stílusok nagy hatást gyakorolnak, és jelentősen meghatározzák a képzést követő pedagógusi munkájuk sajátosságait. Az, hogy az adott egyetemi oktató milyen motivációs módszerekkel, attitűddel rendelkezik, mindenképpen példát ad a hallgatóknak, hogy ők miként tevékenykedhetnek a jövőben. Fontosnak tartom, hogy a kurzus jellegéhez igazodva, annak lehetőségeihez mérten, olyan módszereket alkalmazzanak az oktatók, amik mintául szolgálnak a hallgatóknak (saját élmény által), hogy ezek a későbbiekben egy-egy alternatívaként, immáron megélt, élményalapú tapasztalatként „ott lapuljanak a zsebükben”, hogy idővel, a saját ötleteikkel kiegészítve megalkothassák személyes pedagógiai palettájukat.

Tapasztalataim szerint kimondottan fontos lenne, ha a konfliktuskezelés, „én üzenet” kommunikáció, önismereti, személyiségi és képességfejlesztő módszereket, közösségépítés, feszültség levezetés, tanulási stílusok megismerése és bemutatása, illetve tanulási módszerek tanítását is elsajátíthatnák a hallgatók az egyetemi évek alatt.

Szükség lenne olyan gyakorlati módszerek összegyűjtésére, amely a tanítói munkát eszközökkel és fogásokkal támogatná, ami segítene a nehéz tanítói (pedagógiai) helyzetekben vagy a kihívások közepette pedagógiai és módszertani támogatást nyújtana.

A vizsgálat tapasztalatai, eredményei mindezen fenti gondolatok mellett további lehetséges, kutatásra érdemes témákat vettek fel, újabb kutatási irányokat kijelölve, hogy csak néhányat említsek, szükséges a hipotézisek igazolása végett egy longitudinális vizsgálat elvégzése, egy évfolyam végigkövetése. Érdekes kérdés, hogy vajon mi motiválja a továbbtanulásra a hallgatókat (jobb munka, jobb fizetés, a tanulás iránti

vágy, a továbbképzés – magasabb szakmai munka, stb. reményében) az alapképzést követően. A gyakorlati képzés szempontjából annak hatékonyságát mindenképpen növelné annak feltárása, hogy milyen értékelési rendszer kidolgozását tartaná támogatónak és motiválóbbnak az egyetemi oktatás során a hallgatók, illetve bizonyos feladatok feldolgozására milyen újításokat, ötleteket fogalmaznának meg maguk a (jelenlegi) hallgatók.

A pedagógusjelölt generáció, amely még a felsőoktatási rendszerben tanul, átmenet az új gondolatok és a bevált módszerek, gondolkodásmódok, technikák között, így még talán nagyobb is az igény az új, korszerű, innovatív módszerek iránt, mint az ezt megelőző időszakokban.

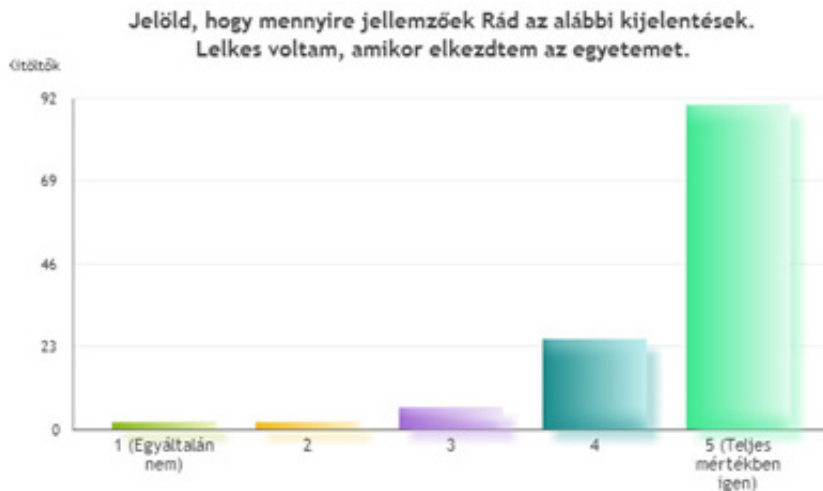
Támogatást kell teremteni arra, hogy a hallgatók alkothassanak, elképzeléseiket merjék valósítani, újítsanak, saját ötleteiket kipróbálhassák, ezáltal is elősegítve az innovatív gondolkodásmódot, önmegvalósítást, lehetőséget adva a „szárnypróbálgatásra”.

Felhasznált irodalom

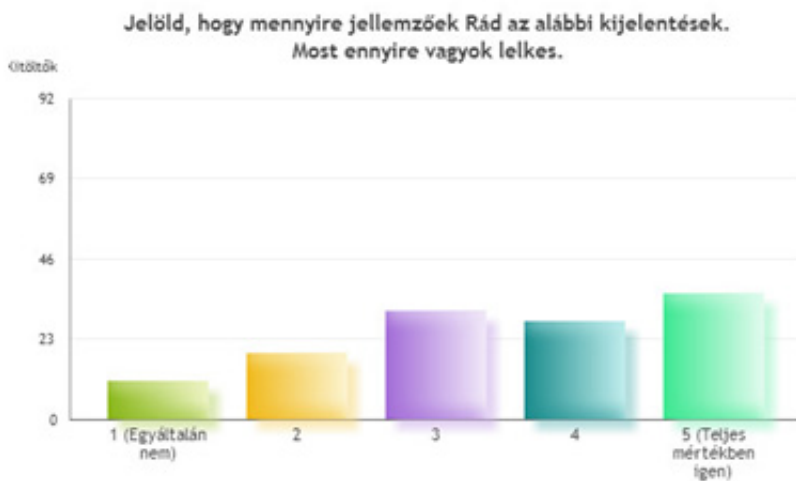
- Falus Iván (2003., főszerk.): *Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanuláshoz*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Fejes József Balázs és Józsa Krisztián (2005): Tanulási motiváció jellegzetességei hátrányos helyzetű tanulók körében. *Magyar Pedagógia*, **105.** 2. sz., 185–205.
- Józsa Krisztián (2007): *Az elsajátítási motiváció*. Műszaki Kiadó, Budapest.
- O’Neil, Harold jr. és Drillings, Michael (1999): Motiváció. Elmélet és kutatás. Vince Kiadó, Budapest.
- Ranschburg Jenő (2003): *Az én és a másik*. Okker Kiadó, Budapest.
- Réthy Endréné (1998): *A tanítás-tanulási folyamat motivációs lehetőségeinek elemzése*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Réthy Endréné (2003): *Motiváció, tanulás, tanítás- Miért tanulunk jól vagy rosszul?* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Tóth László (2003): *A tehetséggondozás kisenciklopédiája*. Pedellus Tankönyvkiadó, Debrecen.

1. számú melléklet

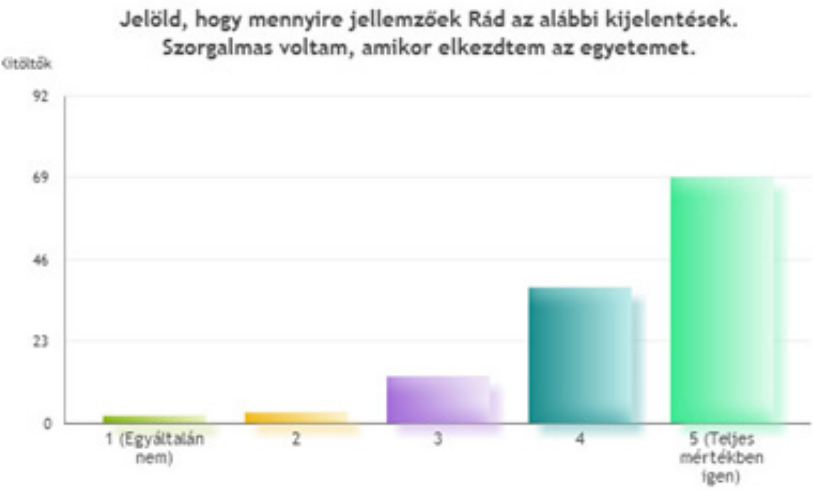
Tanítósok válasza alapján



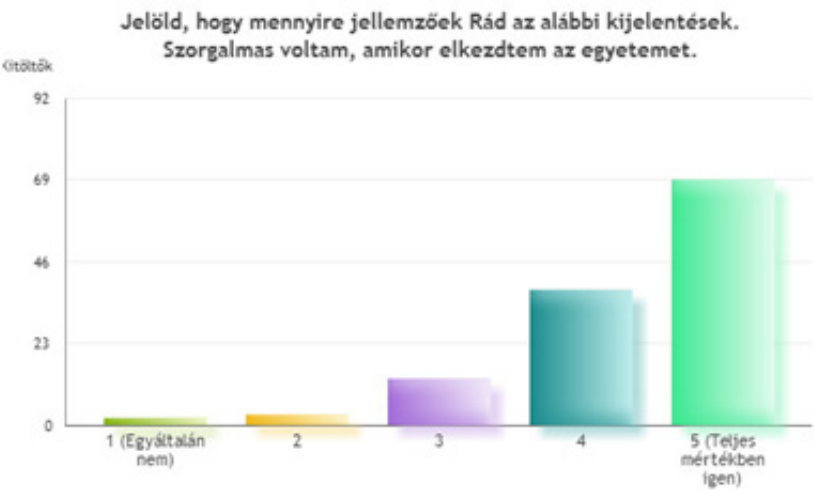
1. ábra: A válaszadó tanítójelölt hallgatók lelkesedése a képzés kezdetén



2. ábra: A válaszadó tanítójelöltek lelkesedése a képzés közben



3. ábra: A válaszadó tanítójelölt hallgatók szorgalma a képzés kezdetén;



4. ábra: A válaszadó tanítójelölt hallgatók a képzés hatására

A hallássérült gyermekek integrált nevelése

Az integráció témakörével azért kezdtem el foglalkozni, mert hallássérült húgom révén megtapasztalhattam, hogy milyen nehéz egy hallássérült gyermeknek a többségi iskolában.

TDK-munkámhoz kapcsolódó vizsgálataim során választ kerestem arra a kérdésre, hogy az integrált vagy a szegregált oktatásban fejlődik-e eredményesebben az azonos mértékben hallássérült tanulók beszédértése, beszédteljesítménye.

A vizsgálatokat megelőzően e témakörben szakirodalmakat gyűjtöttem, majd áttanulmányoztam őket.

A hallássérülésről

A hallássérültek közé tartoznak az enyhe fokú nagyothallóktól egészen a siketekig. A gyógypedagógiai értelmezés szerint, a hallássérült az, akit a hallássérülés oly mértékben akadályoz a fejlődésben, hogy az eredményes fejlődéshez szüksége van speciális segítségre. A hallássérülés elsősorban a gyermek beszédtevékenységére van negatív hatással, akadályozott a beszélt nyelv kialakulása (*Csányi, Deák és Gyöngyösi*, 1994. 21. o.).

A gyermek fejlődése és fejlesztése szempontjából, mindenképpen fontos a korai felismerés. Korai fejlesztésnek azt nevezzük, amikor a gyermeknél egy éves kora előtt már diagnosztizálták a hallássérülést és hallókészülékkel is ellátták. De ide sorolják még a két éves koruk körül ellátott gyerekeket is. A fejlesztést minél korábban kell megkezdeni, így a gyermeknek nagyobb esélye van arra, hogy egy-két fokkal enyhébb hallásvesztességű csoportba, osztályba kerülhessen. Ez lehetővé teszi azt, hogy később akár az ép hallású társaival is együtt tud tanulni. Fontos megemlíteni, hogy a 2–3. életév előtt a pontos hallásküszöb helyett csak a reakciós küszöb megállapításáról lehet szó. Még a hallásvesztésre utaló eredmények is csak tájékoztató jellegűek. A bizonytalan vizsgálati eredményekből adódóan előfordulhat, hogy a 2–3 évvel azelőtt vizsgált gyermeket siketként diagnosztizálják. Ahogyan a hallássérülés súlyosságát, ugyanúgy a fejlesztés várható eredményeit sem lehet megállapítani még ebben az életkorban (*Csányi*, 1998. 179–180. o.).

A hallássérülés következményei elsősorban az artikulációs és helyes kiejtési hibák, a szókincsbeli hibák és a grammatikai hibák. Az artikulációs és helyes kiejtési hibák, azoknál a hangoknál alakulnak ki, amelyet a gyermek

nem jól hall meg. Leggyakrabban a sziszegő hangok, valamint a *gy, ty, c, cs* hangok képzése a hibás. Magánhangzóknál *a-o-ö* és *au-ü* hangok cseréje. A hallássérülés mértékével megegyezően, minél nagyobb a hallássérülés annál több a hibás hang. Nagyon fontos, ezen hangok javítása, a korai fejlesztésen kívül az óvódás, az iskolás életkorban is, valamint a folyamatos terápiás együttműködés a család részéről. Az észlelési hibák az iskolában helyesírási hibákhoz is vezet. Ez a hiba az írás és az olvasás egyidejű tanításával jól javítható. A szókincs általában, annál kisebb, minél nagyobb a hallássérülés. A sokat olvasó, sokat társalgó gyermekek szókinccse nagyobb társaikénál. A grammatika hibák nagyon gyakoriak a nagyothalló és siket beszédben. A ragok hangsúlytalanok, vagy elhagyják őket. Az alanyi és a tárgyias eseteket keverik. Ezek a hibák hétköznapi társalgáshoz köthető szituációs gyakorlatokkal jól korrigálhatók. Emellett fontos szerepe van a rendszeres olvasásnak a hibák javításában. Fontos, hogy a hallássérülés első-sorban a beszédfunkciók hibáira terjed ki, nem befolyásolja az intelligenciát és a képességeket. Ezáltal a megfelelő beszédsszint kialakítása esetén a hallássérült tanuló speciális fejlesztés mellett részt tud venni a többségi általános és középiskolai tanulásban a halló társaival egy osztályban is (Csányi, Deák és Gyöngyösi, 1994. 33. o.; Farkas és Perlusz, 2000. 512. o.).

A szociális alkalmazkodás különösen nehéz a hallássérült gyermekek számára, mert hiányoznak azok az akusztikus információk, amelyek a környezet változásaihoz köthetők. A kapcsolatfelvételt és kapcsolattartást biztosító jelleg sérül. A siket gyermek gyakran nem érti a körülötte zajló eseményeket. Ezek előzmény nélkül, váratlanul törnek rá. Kialakul a jobbra-balra illetve hátra tekingetés. Sokak számára emiatt a siket gyermek idegesnek és nyugtalannak tűnik. A súlyos fokú hallássérülés negatív szociális következményei megelőzhetőek és nagymértékben csökkenthetőek, ha a nyelvi kompetenciát a nyelvtanulás kritikus időszakában tudjuk kialakítani. Ezáltal megnyílik a környező zörejek, hangok világa. A hallókészülék és a hallásnevelés eredményeként beépül a hangingerek információhordozó szerepe (Farkas és Perlusz, 2000. 513. o.).

Az integrációról

Az integrált nevelés leggyakoribb formája Magyarországon, az egyéni teljes integráció. Ilyenkor a hallássérült tanuló a tanítás egész idejét a jól halló társai között tölti. Az integráció legnagyobb várható előnye a beszédfejlődés. Mivel a gyermeket folyamatosan jól halló, folyamatosan kommunikáló, gazdag nyelvi környezet veszi körül. A gyermek társaival csak nyelvi úton tud kapcsolatba lépni, ez külön sarkallja őt arra, hogy a gondolatait nyelvi formában fejezze ki. Fontos a jó beszédpélda. A jól

halló közegben a hallássérült tanuló könnyebben átveszi a „ép” magatartáspéldát és kisebb eséllyel alakulnak ki nála „siketes” jellegzetességek.

Fontos, hogy az integrált nevelés körütekintő döntés eredményeként kezdődjön el. Semmiképpen sem javasolható integrált nevelés, ha a gyermeknek a hallássérülésen kívül más, az eredményes integrációt gátló sérülése is van.

Csak formális integrációról beszélünk abban az esetben, ha a gyermek egyéni szükségleteit nem veszik figyelembe. Ezáltal a megfelelő segítséget sem kapja meg, amire fejlődéséhez szüksége lenne. Ennek következtében lemaradhat társaitól és elszigetelődhet. Ha ez történik az a személyiségre, önbecsülésre és közérzetre is negatívan hat. A gyermek zárkózottá válik, és nem megfelelő magatartással próbálja felhívni magára a figyelmet.

Az integrált nevelésnek szubjektív és objektív feltételei is vannak. Szubjektív feltételek például: átlagos intellektuális képesség, szociális érettség, együttműködési készség, érthető beszéd és a jó beszédmegértési szint. Objektív feltételek például: korai felismerés, hallókészülékes ellátás, család pozitív, támogató hozzáállása és az integrációt segítő gyógypedagógus közreműködése.

Az integráló pedagógus számára a sajátos nevelési igényű gyermek érkezése általában egy új nevelési helyzetet és egy szakmailag is ismeretlen területet jelent. Ugyanakkor a felelősséget neki kell vállalnia a gyermekért és ő találkozik az egyéni szükségletekkel a mindennapokban. Ebből következik, hogy a fogadó pedagógusnak tisztában kell lennie azzal, hogy melyek a gyermek szükségletei. Milyen mértékben képes felvenni az információkat és mennyire támaszkodik a szájról olvasásra. Ezeket a feltételeket ugyanis a pedagógusnak kell megteremtenie a jó beszédértés elősegítésére. Ha erre odafigyel, akkor minden fontosabb közlésnél a gyermek felé fordulva, artikuláltan beszél. Előnyös még a szájról olvasás segítségével, ha a pedagógus nem járkal a teremben beszéd közben. Emellett a gyermek beszédét jellemezhetik artikulációs, szókincsbeli és grammatikai hibák, amelyeket a pedagógusnak az értékelésnél figyelembe kell venni.

Az integrációban a szülőkre is ugyanakkora felelősség nehezedik, mint a gyermekkel foglalkozó pedagógusokra. Feltétlenül fontos a szülők és az óvoda/iskola szoros kapcsolattartása, illetve a rendszeres tanulásban való segítségnyújtás, ugyanis ez jelentős mértékben hozzájárul a nevelés sikerességéhez. Fontos az otthoni gyakorlás és ismétlés. Ezzel fény derülhet a hiányzó ismeretekre, észre nem vett összefüggésekre, és nem utolsósorban sor kerülhet a tanultak elmélyítésére.

Elengedhetetlen olyan helyre ültetni a hallássérült gyerekeket az osztályteremben, ahonnan jól láthatja és hallhatja a tanárt. Ez nem a legelső pad, ugyanis ha a tanár nem a táblánál áll, a szájmozgása meglehetősen rossz szögből, alulról látható, másrészt fontos, hogy a táblát is jól láthassa.

Ablakkal szembe sem szabad ültetni, mert a szemébe sütő nap zavarhatja a szájról olvasást. Az U alakban elrendezett padok a legideálisabbak.

Figyelembe kell venni, hogy a hallássérült gyerek nehezebben fogja hallani azokat a közléseket, amit a tanár a tábla felé fordulva mond. Ha mégis előfordul, érdemes elismételni az elhangzottakat (*Csányi, Deák és Gyöngyösi*, 1994. 10–12. o.; *Farkas és Perlusz*, 2000. 516–518. o.).

A hallássérült tanuló várható nehézségei a szóbeli és írásbeli utasítások megértésében lehetnek a szókincsbeli hiányosságok miatt, vagy mert nem hallja rendesen a mondatokat. A megértésről pedig, a pedagógusnak kell meggyőződnie. A nehézségek elsősorban a szövegértés, és kevésbé az olvasástechnika területén jelentkeznek. A szövegértési problémák gyakran fennmaradhatnak, ugyanis a gyerekek szókincse korlátozott, és a szómagyarázat után is nehezen alkalmazzák a szavakat vagy helytelenül tagolják a mondatokat.

Grammatikai és helyesírási hibák jellemezhetik beszédét és írását. Ugyan így a tollbamondás és a fogalmazás írása is problémát okozhat. Érdemes a fogalmazások hibáit elemezni, ugyanis ez kijelölheti azokat a területeket, amiben több gyakorlásra lehet szüksége.

A nevelés-oktatás szervezeti kereteinek megválasztása az egyén szükségleteitől, a hallássérülés bekövetkeztének és felismerésének időpontjától, okától, mértékétől, az intelligencia fokától stb. függ. A gyógypedagógiai segítség az egész óvodai/iskolai pályafutás alatt – integráló iskolai körülmények között is – nélkülözhetetlen (*Farkas és Perlusz*, 2000. 531. o.).

A kutatás résztvevői

Kutatásom során két féléven keresztül három kislányt figyeltem meg, akik az első félévben ötödikes, a második félévben hatodik osztályos tanulmányaikat végezték. Ramónát és Kamillát, aki speciális oktatásban tanul és Fannit, aki tanulmányait integráltan végzi.

Vizsgálataimat a dokumentumelemzés (szakértői vélemény, füzetek összehasonlító elemzése), irányított beszélgetés, a megfigyelés és az elemzés módszerével végeztem.

A vizsgálatok eredményei

Ramóna hallássérülése (90 dB) familiáris háttérű, kétoldalú idegi eredetű, egyenletes súlyos fokú nagyothallás. Első osztálytól kezdve speciális iskolában tanul. Szülei is mind a ketten hallássérültek, de a nővére jól hall. Már születésekor felismerték a problémát. Részesült korai fejlesztésben, egyből hallókészüléket kapott. Szájról olvasással és hallással együttesen fogja fel a közléseket. (Hallókészülék viselésével a hallássérülése csak 60 dB-re tehető).

Kamilla hallássérülése szintén familiáris háttérű, de az övé jóval magasabb fokú (100–105 dB). Nála is már születésekor felismerték a problémát. Szülei mind a ketten siketek, otthon csak jeelve kommunikálnak. Kamilla az általános iskola első két évét integrált oktatásban végezte, emellett folyamatosan részesült szurdopedagógiai ellátásban. Ez idő alatt a jól halló nagyszüleivel lakott. Édesanyja kérésére került át, a speciális iskolába és ekkor édesanyjához költözött. Kamilla szájról olvas, figyelme erősen az arcra irányul.

Az előző évben végzett felmérésben, mindkét kislányra jellemző volt a pontatlan beszédértés. Ramóna egyáltalán nem ejtett sziszegő hangokat. Kamillának is volt problémája ezzel bizonyos szavak ejtésekor. Szókincsből és kommunikációban erős különbség volt kettejük között. Ramóna társaival és tanáraival kizárólag jeelve kommunikált, dialógus nehezen, vagy egyáltalán nem volt kialakítható vele. Kamillával a dialógus kialakítható volt, hangos beszéddel kommunikált és szókincse messze meghaladta Ramónáét és társaiét is.

Az idei megfigyelések során azt tapasztaltam, hogy mindkét gyermek beszédtevékenysége javult. Mindkét kislányra elmondható, hogy a sziszegő hangok ejtése tisztább lett. A szájról olvasás még nagymértékben segíti a megértést, de halló partnereikkel próbálnak minél gördülékenyebben kommunikálni. Egymással és nem jól halló társaikkal kizárólag a jelnyelvet használják.

A fejlesztő pedagógusuk szerint Ramóna és Kamilla is részesülhetne integrált oktatásban, amely több szempontból is pozitívan hatna a fejlődésükre. Ezt jelezték a szülők felé is, akik nem szeretnék őket átvinni másik iskolába. Kamillának súlyosabb a hallássérülése, mint Ramónának, mégis nyitottabb, jobban kommunikál és a hangképzése is tisztább. Ez a fejlődéskülönbség annak köszönhető, hogy ő az első két tanévét integrált oktatásban végezte, és jól halló közegben, folyamatosan beszélő, társalgó gyerekek között volt, akik befogadták és segítették őt.

Fanni hallássérülése familiáris háttérű, egyenletes súlyos fokú nagyothallás (90 dB). Az előkészítő osztályt szegregált formában végezte. Hallókészüléket 8 hónapos kora óta visel, megkapta a megfelelő korai fejlesztést. Fanni jelenleg a kommunikációban a szájról olvasásra támaszkodik. Hangszíne természetes és grammatikailag is helyes mondatokban válaszol. Társalgás jól kialakítható vele.

Az iskolai teljesítménye minden évben kiemelkedő volt. Önállóan, jól dolgozik. Fogalmazásai halló társaiét, már 3. osztály óta meghaladja. Párbeszéd fogalmazásokat is tud írni. Helyesírása szintén kiemelkedő, versenyeken is megállja a helyét. Fanni nagyon sokat olvas.

Fanni szókincse életkorához viszonyítva kiemelkedő, ez folyamatosan fejlődött. A vizsgálataim elején, sokszor szüksége volt a rokon értelmű

szavak magyarázatára, de folyamatosan fejlődni szeretne, kérdez és tanul. Dialógus már a vizsgálataim kezdetekor is könnyen kialakítható volt vele, beszéde érthető. A egy év alatt, amíg megfigyeltem őt, a beszélgetéseink egyre gördülékenyebbé váltak. Beszédértése is javult.

A fent említett helyzetekben több szempontból is vizsgáltam a gyerekeket. Úgy tapasztaltam, hogy általános iskola alsó tagozatában sokkal nagyobb hangsúlyt fektettek a tanítók és gyógypedagógusok, annak biztosítására, hogy a hallókészülékek rendben működjenek és ezt időnként ellenőrizték is. Felső tagozatban, már nem ellenőrzik, mivel e tekintetben egy bizonyos fokú önállóságot várnak el a gyermektől. A nem halló családi háttér is segíti a hallókészülék önálló használatának kialakulását, hiszen a jó szülői minta is ösztönzi őket arra, hogy megtanulják használni a készüléket.

A hallássérülés foka elsősorban a beszédfejlődésre és a beszédkész-ségre van hatással, mégis két nagyjából azonos mértékben nagyothalló gyereknek is nagyon eltérő a beszédképessége. Kamillának még súlyosabb is a hallássérülése, mint Ramónának, mégis Kamillának jobb a beszédképessége, tisztábban ejti a hangokat és sokkal inkább akarja használni a nyelvet. Ez köszönhető annak, hogy Kamilla első két évben integrált oktatásban tanult és halló közegben volt. Társaival csak a beszéd segítségével tudott kapcsolatot teremteni. Ezt a megfigyelést erősíti az is, hogy Fanni, akinek a hallássérülése egy frekvenciasávban van Ramónáéval (90 dB), tisztábban, folyamatosabban és helyesebben beszél, mint Ramóna. Fanni integrált oktatásban részesül azóta, amióta megkezdte az általános iskolát. Neki ez nagyon sokat javított a beszédképességén. Fanni társaival is folyamatosan kommunikál, nem okoz neki problémát a mondatok helyes használata.

Elemzéseim alapján arra az eredményre jutottam, hogy az integrált oktatás a megfigyelt tanulók esetében igazolható fejlődést eredményezett. Mivel velük szemben is nagyobbak az elvárások úgy a beszédprodukción kívül eredményesebb fejlődést láthatunk mind a megismerő, mind egyéb a tanuláshoz és a szociális kapcsolatok fejlődéséhez szükséges képességek terén. A többségi pedagógusnak itt is fontos szerepe van abban, hogy differenciált módon segítse a hallássérült tanuló előrehaladását. A gyermek is sokkal hamarabb önállósodik és a feladattudata is előbb kialakul. Itt a halló társak – adott esetben jobb teljesítménye – is húzóerőt jelenthetnek a sérült gyermek számára. Míg egy speciális iskolában egy jobb képességű gyermek beszédprodukciója még az órán való differenciálás mellett is kevésbé fejlődik. Kamilla, mióta átkerült speciális iskolába, sokkal kevésbé érzi szükségét annak, hogy írásképre és helyesírására odafigyeljen. Kevesebbet olvas a szókincse is beszűkült. Gyógypedagógusával készített irányított beszélgetésből kitűnik, hogy Kamilla sokkal tudásvágyóbb volt, míg az integrált oktatásba járt.

Fanni és Ramóna fejlődését szembeállítva látszik a legjobban az integrált és szegregált oktatás közötti különbség. Mindkettőjüknel megtörtént a korai fejlesztés, és a családi háttérrel tekintve, mindketten nagyothallósikat családból származnak. Viszont Fanni sokkal magabiztosabb és pozitívabb személyiség. Igényli a heti két alkalommal történő szurdopedagógiai fejlesztést, de magától is akar fejlődni és tanulni. Nem csak a személyiség-fejlődésében (akarat, kitartás, feladattudat stb.), hanem eredményeiben beszédkészségében és szövegértési kompetenciájában is eredményesebb fejlődést mutat, mint Ramóna. Az integráció és a szülők hozzáállása, támogatása is szükséges ahhoz, hogy Fanni motivációt érez magában arra is, hogy a tanítási órán kívüli iskolai tevékenységeken, rendezvényeken és versenyeken is részt vegyen, ott jó teljesítményt nyújtson.

Fannit megfigyelve és vele beszélgetve erősödött bennem a tudat, hogy bár az integrált oktatásba kerülésnek több feltétele is van, mindenképpen pozitív lehet a gyermek fejlődése szempontjából. A gyógypedagógusi vélemény is alátámasztja, hogy Kamilla és Ramóna fejlődésére is jó hatással lenne, ha szüleik meggyőzhetőek lennének az integrált oktatás előnyeiről, gyermekeik hatékonyabb fejlődéséről. Ők azonban a gyógypedagógusi javaslat ellenére sem szeretnék lányaikat a hallássérülteket nevelő speciális általános iskolából egy másik befogadó, többségi intézménybe íratni.

Bár az integráció problémája nehéz kérdés, a többségi általános iskolába kerüléskor, a szakértői és a gyermek speciális fejlesztését évek óta végző gyógypedagógusi véleményt is figyelembe véve mindenképpen érdemes megpróbálni azt, hogy a gyermek már az első osztálytól kezdve integráltan tanulhasson. Tanulmányi ideje alatt szurdopedagógiai fejlesztésben ott is részesülhet, de a fejlődésére mindenképpen pozitívan hat, ha halló társaival együtt tanul.

Felhasznált irodalom

- Farkas Miklós és Perlusz Andrea (2000): A hallássérült gyermekek óvodai és iskolai nevelése és oktatása. In: Illyés Sándor (szerk.) *Gyógypedagógiai alapismeretek*. ELTE BGGYFK, Budapest, 507–533.
- Csányi Yvonne, Deák Tiborné és Gyöngyösi Lászlóné (1994): *A hallássérült tanulók integrált oktatásáról*. ELTE BGGYFK, Budapest, 10–22.
- Csányi Yvonne (1998): *Bevezetés a hallássérültek pedagógiájába*. ELTE BGGYFK, Budapest.
- Gordosné Szabó Anna (2012): *Bevezető általános gyógypedagógiai ismeretek*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

Tanítók nevelési értékeinek vizsgálata

A nevelés értékrendszerének elméleti-gyakorlati problémája

A neveléstudományi szakirodalom számos különböző korban, történelmi- és társadalmi kontextusban foglalkozott a nevelés céljának és az általa közvetített értékeknek a vizsgálatával. A témakörrel foglalkozó neveléselméleti szakemberek között konszenzus figyelhető meg abban, hogy a nevelés céljának vizsgálata, a tevékenység értékteremtő jellegénél fogva nem választható el a tanító személyétől és a nevelés önálló értékeinek megfogalmazásától. Ezeknek a nevelési értékeknek az átfogó összegzésére és módszertani elemzésére azonban a szakirodalomban kevés kísérletet találunk.

A professzionális nevelés céltudatos, tervszerű, szervezett, ellenőrzött (azaz irányított) hatásrendszer. Professzionális nevelésnek csak akkor tekinthető a nevelő munkája, ha tudatosan meghatározza maga számára a nevelés célját, számba veszi a nevelés folyamatában működő tényezőket és tudatosan alkalmaz nevelési eszközöket.

A neveléstörténet során a nevelési célok megfogalmazásához elméleti-filozófiai illetve gyakorlati-pragmatikus oldalról is közelítettek. A filozófiai pedagógia deduktív módon, értékképzetekből vezet le célokat, míg az empirikus pedagógia konkrét realitásokból indul ki, nem törekszik elméleti cél megfogalmazására, inkább a hasznosságot tartja szem előtt (Kornis, 1913). Bár a Johann Friedrich Herbart által elkülönített elméleti és gyakorlati felfogás jelen van a neveléstudományban, önmagában sem a filozófiai, szellemtudományi pedagógia, sem az empirikus, pusztán a valóságra fókuszáló pedagógia nem áll meg (Zrinszky, 2000).

Herbart – pályája elején, 1802-ben, a göttingeni egyetemen tartott előadásán – szakítva a klasszikus elmélet – gyakorlat felosztásán alapuló értelmezéssel, a két aspektus közé egy köztes elemet iktat: a pedagógus kompetenciáját. A „pedagogischer Takt”, véleménye szerint olyan tapintata, „ügyessége” a tanítónak, amellyel képes kapcsolatot teremteni a tudományos pedagógia elmélete és a tanító ösztönössége között, amit ő a nevelés művészetének hív az előadásában (Herbart, 1806; idézi: Pukánszky, é.n.). A tanítónak ez az említett „tapintata” segíti abban, hogy képes legyen gyors helyzetértékelésre és döntésre a különböző nevelési helyzetekben. Hogyan tehet szert a pedagógus erre az „ügyességre”? – kérdezi Herbart

a hallgatóságát előadása végén. „Megfontolás, elgondolkodás, kutatás, tudományos bűvárkodás” útján „alapelvekkel kell felvérteznie önmagát”, miközben „minden egyes tanítványa csodálatos rejtvény számára”. A pedagógust erre a nevelői „ügyességre” a tudomány, konkrétan a neveléstudomány készítheti elő (*Herbart*, 1806; idézi: *Pukánszky*, é.n.).

Nevelési érték

Az érték általános fogalma sokféle módon, több, különböző nézőpontból vizsgálva határozható meg. Munkám során a nevelési értéket elkülönítem az általános értelemben vett értékfogalomtól (*Szabó*, 2001). A nevelési érték azt fogalmazza meg, hogy a pedagógiai tevékenység keretén belül milyen konkrét érték jön létre (*Bábosik*, 2006).

A *nevelési érték* fogalmán a gyermekek optimális fejlődéséhez szükséges nevelői hatásokat jelöljük, amelyek a pedagógiai gyakorlat során bizonyulnak jónak, hasznosnak, működőképesnek (*Bábosik*, 1999). A nevelési értékek elemzésére, az értékteremtésben szerepet játszó folyamatok és törvényszerűségek leírására kevés kutatás irányul (*Bábosik és Mezei*, 1994). Ezen kvalitatív kutatás célja tanítók *nevelési értékeinek* feltárása, működésük megértése az elmélet és az aktuális iskolai valóság szinterein.

A kutatás bemutatása

A kutatás első része

Kutatás célja

A kvalitatív szemléletű kutatás mélyinterjúk tartalomelemzésével sok éve munkálkodó tanítók tapasztalatait gyűjti össze és elemzi szisztematikusan feltárva az elméletben indokolt és sokéves gyakorlatban is működő nevelési értékeket, illetve az azok közötti kapcsolatokat.

Kutatás módszere

Az interjúk szövegét saját kontextusukban értelmezzük: a nevelési értékek kiemelése, rendszerezése után az eredményes nevelési folyamatokat elemezzük. A kutatási módszer hatékonynak bizonyult. Az eredmények szerint, a tanítók képesek nevelési értékeiket megfogalmazni, egyben megosztják az elveken túl azok gyakorlati működésének részleteit, a sikerességet szolgáló eszközöket, személyiségük ezzel összefüggő tényezőit, valamint azt, ahogyan ezeket az értékeket értelmezik.

Mintavétel

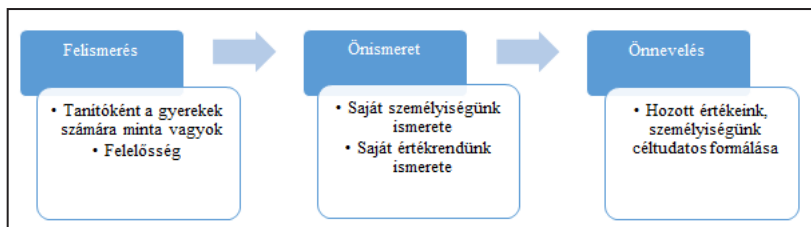
Az interjúk alanyainak kiválasztása (n=7 fő), nem véletlenszerűen, hanem tervszerűen történt, a szülők által keresett, szeretett, ajánlott tanítókat választva. A választott tanítók pedagógusi pályájukat több évtizede kezdték, átlagosan 28 éve tanítanak, legkevesebb 12 éve, egyikük 40 évet tanított. Figyelembe vettük továbbá, hogy legyen állami, egyházi, illetve alapítványi (alternatív) fenntartású iskolából is egy-egy tanító, valamint azt, hogy kerüljön pesti, budai és vidéki iskolában tanító interjúalany egyaránt a mintába.

Kvalitatív kutatás eredménye

Az interjúk fókuszában – többek között – az a kérdés állt, hogyan valósul meg a tanítók által megnevezett nevelési értékek átadása. A tanítók mindegyike válaszában saját példamutatását, személyes mintáját emelte ki, mint leghatékonyabb értékformáló hatást. A kisiskoláskorú gyerekek folyamatosan, különös jelentőségű figyelemmel kísérik tanítóikat, hiszen ebben a korban fontossá válik számukra a tekintély. Nem az formálja őket legerőteljesebben, amit mondanak a tanítók, hanem az, amit a tanítók személyiségükből fakadóan megélnek. *„Tanítani meg lehet tanulni. Ám, hogy valaki milyen ember, az rányomja a nevelésre a bélyegét.(...) Észrevettem, kezd olyan lenni az osztály, mint én magam.”*

A kisiskoláskorú gyermekek nevelése során tehát a tanító személyisége, értékrendje, elvei kerülnek középpontba; ezek azok, amelyeket tapasztalataik szerint a nevelés során leginkább átadnak a gyermekeknek saját viselkedési mintájukon keresztül. A tanítók azonban sokfélék, személyiségük, értékrendjük is egyedi, egyéni: elsősorban családjukból, környezetükből, személyes adottságaikból fakad. A nevelésben pedig meghatározóvá válik, egyéni értékrendjük, a számukra fontos nevelési értékek. Az interjúkból kiderül, pontosan ezért kulcsfontosságú elem a tanítók professzionális nevelő munkájában saját személyiségükkel, értékrendjükkel kapcsolatos tudatosságuk, valamint az erre való reflexió képessége. Szükséges, hogy ismerjék személyiségjegyeiket, erősségeiket, gyengeségeiket egyaránt. Nem elég azonban, ha a tanító tisztában van saját személyiségjegyeivel és értékrendjével, azt is fontos tudatosan meghatároznia, milyen fejlődés, önfejlesztés szükséges az adott gyermekcsoport hatékony neveléséhez. *„Igen, amit én mondok és csinálok az egy példa. Amikor ez tudatosult, akkor felmerült bennem, hogy ez akkora felelősség, hogy én erre érett vagyok vajon? Így indul egy pálya.”*

Az interjúk elemzése alapján elmondható, az értékátadási folyamat első lépéseként a tanítónak fel kell ismernie a felelősséget, amit egy gyermek-közösség vezetése jelent, illetve ebben az ő személyes szerepét, a példaadás fontosságát. A tudatos személyiségformálás lépései a felelősség felismerését követően, az önismeret, az önnevelés, a tudatos önfejlesztés. Nézzük ezeket a fontos lépéseket mélyebb összefüggéseikben.



1. ábra: Tudatos személyiségformálás

Az önismeretre való törekvés szükségességének felismerése folytonos önvizsgálat során valósul meg, reflektálva a tanító saját szocializációs folyamataira, környezetére, megnevezve, tudatosítva a viselkedését befolyásoló, máig ható tényezőket.

Önnevelés

A leghangsúlyosabb lépése a folyamatnak az önnevelés. A tanító- túl azon, hogy felismeri feladatának felelősségét, egyben igyekszik minél mélyrehatóbban megismerni önmagát –, nem hagyja magát az adott állapotban, hanem egyéni értékeit és személyiségét formálja, fejleszti a pedagógia nevelési értékeinek, illetve az adott gyerekcsoport igényeinek, kihívásainak megfelelően. „A leges-leges-legfontosabb, hogy csak úgy lehet nevelni, ha önmagadat neveled. Ez a „gandhis elv”: ha meg akarod változtatni a világot, akkor önmagadat kell! Addig úgy sem lehet semmit elérni egy gyereknél, amíg önmagamban nem értem el valamit. Ahhoz, amit szeretnék, hogy ő erőfeszítést tegyen a tanulásban, ahhoz nekem nagyon sokat kell magamon csiszolni, nevelni, azért hogy hiteles legyek. A nevelés legfontosabbjának az önnevelést tartom.”

Ahogy az részletesen tárgyaltuk, kisiskoláskorban a tanító nevelési értékeit személyiségén, személyes mintáján keresztül közvetíti. Ezért kulcsfontosságú a hitelesség. Ahhoz, hogy az átadni kívánt nevelési értékek valóban hitelesek, őszinték lehessenek, szükségszerű, hogy a tanító személyiségének valóban részét képezzék. De már az értékek megszerzésének, a tanulásnak a folyamata is értékközvetítő hatású. „A pedagógiai viszonyban az ember azt mutatja meg, ő hogyan küzd meg a

problémaival, hogyan jut közelebb önmaga megértéséhez” (Knausz, 2013). „*A nehézségeken hogyan viszem át magamat, az az önnevelés. Az a lényeg, hogy amikor én megtanultam azt a valamit, közben hogyan küzdöttem le magam, hogyan gyakoroltam, hogyan volt bennem tűz. Ezt tudom megmutatni, továbbadni.*” Számos további példát mutatnak be interjúalanyok erre. „*Én olyanokat csináltam az előző osztályomban, hogy hónapokig azt tanultam, hogy lelassuljak. Én egy hebrencs, gyors valaki vagyok, és hogy lassabban tudjak menni, és lassabban, nyugodtabban... Az összes mozdulatom.*” „*Az ember nem csak úgy hat egy gyermekre, hogy beszél, és mondja-mondja, egyszerűen azzal, ahogy megéli.*”

Tudatos szeretet – Értékkeresés a gyerek személyiségében

„*Nekem az nem osztálynapló meg osztálynévsor volt, hanem a szívem egy része.*” Az interjúkban érdekes módon összecsengően megjelenik a tudatos szeretet fogalma. Ez a megkérdezett tanítók számára azt jelenti, hogy törekszenek arra, minden gyermek személyiségében megtalálják az értékeket. A szeretet ilyenkor eszköz és cél, amennyiben időlegesen, aktuálisan éppen nincsen jelen, megteremthető. Elmondásuk szerint van, amikor a szeretet megteremtése „könnyen megy”, hiszen a legtöbb tanító szereti a gyermekeket és képes arra, hogy pozitív érzéseket tápláljon feléjük. A tudatos szeretet azonban, mint nevelési érték, elsősorban nem érzelmeken alapszik, hanem egy tervszerű keresési folyamat, amely a gyermek egész személyiségét vizsgálja. Az interjúalanyok jellemzően a nehezebb esetekről meséltek, amikor hosszabban küzdöttek egy-egy gyerek megismerésével. Azt is elmondták, amikor nem látszik rögtön, adott tanulónak milyen erősségei vannak, az meggyőződésük szerint azért van, mert valami gátolja benne, hogy ezt a gyerek megmutassa. Ilyenkor a tanító alaposabban megfigyeli őt, hogy átfogóbb képet nyerjen róla, igyekezve bátorítani és lehetőséget adni, hogy jobban kibontakozhassa, merje megmutatni önmaga értékeit. Fontos szempont ebben a folyamatban, hogy a keresés nem csupán a tanulmányi eredményekre, értelmi-, verbális-, vagy matematikai képességekre korlátozódik, hanem akár olyan apró megnyilvánulásokra (például fáramaszás képessége), melyeket az iskola hagyományos módon nem értékel a tantárgyi kereteken belül. Az ily módon megtalált értékek mentén alakulhat ki a tanító és a gyermek közötti kötődés, a tudatos értékkeresés során alakuló szeretet.

„Ez nagyon tudatos. Mindenkinben megvan (a jó). Fel kell kutatni. Ez a legnehezebb, de ez a legjobb is az egészben. Egy apró lépés (olyan), mintha a Bolyai versenyen eléri valaki az első helyezést”.

„Amikor pályakezdő voltam inkább kialakítottam dobozokat. Ezek a jó gyerekek, ezeket szeretem, ezeket meg nem szeretem. Persze velük kell lennem, de igazából nem szívesen. (...) Ma már mind kötődik valamilyen módon hozzám. Azzal együtt, hogy nem mindegyiket könnyű így megszeretni.”

„Azokkal nehezebb, akik zárkózottabbak. Eleve kevésbé nyitnak felém. Ebben az osztályban például az autista kisfiú nagyon nagy kihívás volt. Sokat formált rajtam. Nagyon megszeretette magát úgy, hogy nagyon féltem ettől az egésztől. Most a szívem csücske, mindamellett, egy nagyon különleges kisgyerek.”

„Volt olyan, kisfiú, aki visszakérdezett mikor én mondtam, hogy szeretem őket, hogy: Engem is? Tényleg? Tudja, hogy ő sok gondot okoz nekem. Igen, szeretlek! Megkérdezte, hetykén, hogy miért? Mondtam, te vagy, aki meg meri fogni a pókot, és nem visítanak a lányok, mert ki mered vinni az osztályból!”

A tanítók különböző bevált módszereket említettek, amelyek segítik őket ennek a tudatos szeretetnek a fejlesztésében, illetve a tanulók teljes személyiségének megismerésében. Törekсенek olyan környezetet, feltételeket teremteni, amelyben a nehezebben megnyíló gyerekek ki tudnak bontakozni a számukra megfelelő módon, akár játék, drámajáték segítségével, akár a tanterem otthonossá tétele folyamán.

Fontosnak tartják a szöveges értékelés alkalmazását. Nem csak olyan módon, hogy az ellenőrzőben egy táblázatból aláhúzzák a megfelelő jellemzőt az adott tantárgy keretében nyújtott teljesítményhez, hanem – akár írott formában, akár szóban – saját véleményüket fogalmazzák meg mind a gyermekek, mind a szülők számára arról, ahogyan látják a gyermek személyiségét, hangsúlyozva értékeit. Az egyik tanító említette, ő minden évben csinál a terem faliújságára egy táblát, ami a „Kincseink” címet viseli: erre gyűjti össze a gyerekek értékes tulajdonságait, megnyilvánulásait. Ezáltal a gyerekek számára is láthatóvá válik, egyben tudatosul, mennyi mindenre tekinthetnek értékként a tanulmányi teljesítményen túl is. Ezt a szemléletmódot idővel a gyerekek maguk is átveszik, alkalmazzák, ők is egyre inkább észreveszik egymás értékes megnyilvánulásait, ezáltal az egyéni fejlesztésen túl a közösségi nevelés is megvalósul. *„Nem a tananyag a legfontosabb dolog a világon, hanem a gyerek.” „Aztán telik az idő (...) és az emberi oldal olyan mértékben válik fontosabbá, hogy ha te valakit megnyersz emberi oldalról, akkor utána sokkal könnyebb tanítani, és a szakmai oldalt fejleszteni benne.” „A bensőséges kapcsolat közöttünk, hozzásegít ahhoz, hogy a gyerekek kinyíljanak.”*

Örömmel való tanulás, örömmel való tanítás

Az előbbiek alapján tehát a tanító *tudatos szeretettel* igyekszik megismerni a gyermeket, melynek eredményeképpen kialakul a kötődés. A tanító visszajelzései a család felé, az ő bizalmukat is megerősíti. Ezt a folyamatot nevezethetjük egymás „megszelídítésének” is (Knausz, 2013).

Ezekre, az eddig megfogalmazott értékekre épülhet egy másik nevelési érték, az örömmel való tanulás értéke. A tanulás kapcsán az iskolában a gyermeknek számos kötelezettsége van, sok olyasmit kell megtanulnia, olyan módon viselkednie, aminek a fontosságát vagy hasznosságát hat-hét évesen, gyakorlatilag óvodásként, még nem feltétlenül értheti meg.

A tanítókat – akik a tanulás és a munka örömét, mint fontos nevelési értéket emelték ki – arról kérdeztem, hogyan tudják az örömmel való tanulást elősegíteni a gyermekek mindennapi iskolai rutinjában. Három tényezőt emeltek ki az őszinte, bizalmi kapcsolaton, mint alapon túl:

(1) Az első, egyfajta tanítói hozzáállás és tudás birtoklása, melynek segítségével a tanító felnőtt szakemberként képes a gyermek számára érdekessé, gyermekhez közelivé varázsolni a tananyag elemeit. Ha a tanító maga kíváncsisággal nézi a világot, akkor képes a gyermekek számára is érdekessé tenni azt. Így nem a gyerekek kell megküzdenni az iskola elvárásaival, hanem a tanító formálja olyanná az iskola világát, hogy a gyermek számára könnyen befogadható, élményszerű legyen.

„Lelkes tudok lenni, mert tudom, hogyan kell magamat fellelkesíteni.”
„Mindig, minden osztály, minden gyerek más. Én úgy gondoltam mindig, hogy én vagyok a gyerekek szolgálja. Mert én felnőtt fejjel jobban tudok igazodni, alkalmazkodni hozzájuk, mint az a kisgyerek alkalmazkodjon egy felnőtthez. Az a kisgyerek még nem ért meg annyira, hogy lássa, hogy miért muszáj mindent olyan elvárás szerint csinálni, de én meg tudom fordítani azt a dolgot, hogy ő ne elvárásnak tekintse, hanem örömmel. Az énbennem dőlt el, és eldőlt, és jó volt.” „Most már nem csak az a célom, hogy megtanítsam őket írni, olvasni, számolni. Hanem az is a célom, hogy jókedvvel tanulják meg, hogy szeressenek tanulni.”

(2) Másodsorban a játék eszköze említhető fontos segítségként. A játék a gyermek számára örömforrás; a tanító ezt használhatja ki, és alkalmazhatja megfelelő módon a tanulás során. „*Szerintem a játék öröm. Ha az öröm, akkor a tanulás is reményeim szerint előbb-utóbb az tud lenni.*”

„Mikor elsősöket kapok, nem kezdem el őket azonnal tanítani. Egy kisgyerek, akit én óvodásként kapok az nem lesz így (csettint) iskolás. Tehát én valahol az óvodásokból próbálok iskolásokat varázsolni, de nem egy csettintésre, hanem úgy, hogy a játékba beleteszek némi iskolásságot is, hogy érezzék, ők már iskolások is. Ezt szépen fokozatosan, észre sem

veszik, átváltom egy olyan oldalra, hogy akkor jönnek szépen sorban a tanulnivalók. Akkor, amikor jön a terhelés a kicsikre, akkor már nem veszik olyan zokon, mintha első perctől kezdve rájuk terhelném azt, amit a tanmenet előír. Mentségemre, amit elveszíték a réven, azt visszaszerzem a vámon. Tudniillik, azt, amit az elején így töltök, és úgy tűnik, hogy »elszórakozom« az időt, éppenséggel tapsikolunk, meg énekelgetünk, – rengeteget énekelek velük egyébként –, amit így töltünk el, utána, mikor beindul a gépezet, na, akkor már csináljuk, mint a rakéta. Teljes mértékben oda viszem el a gyerekeket, ahova kell. Arra a meghatározott időszakra, csak az elején egy kicsikét másképp indítom a dolgokat.”

(3) A harmadik fontos tényező, hogy a tanító mindig a gyermek egyéni fejlődését nézze. Ahhoz, valóban örömteli legyen számára a tanulás, szükséges, hogy sikerélményt élhessen át. Azáltal, hogy megélheti, van olyan, amiben ő jó, örömet leli a tanulás folyamatában. Fontos azonban, hogy a saját fejlettségi szintjének megfelelő feladatokban és játékokban vehessen részt, ami a tanító részéről differenciálást kíván meg. Az értékelésnek pedig nem normatív rendszerben, hanem önmagához képest való fejlődésének mértékében kell történnie.

„Nagyon fontos az, hogy észrevegyük a gyereket, hogy lássuk. Hogy ne az legyen, hogy a könyv leírja, hogy ennyi idősen ezt kell csinálni, hanem lássam, hogy az a gyerek hol tart, milyen körülmények közül, mit hozott ebbe a világba, mit jelez.” „Az, hogy az ember értelemmel felkészül, az a mesterség. Egy pék a sütés közben nem fogja nézni a receptet, ezt nekünk tudni kell. 500 millió példát, ezt nekünk tudni kell, ez az alapállás. Akkor kezdődik az igazi tanítás, amikor az ember az osztályhoz igazítja a dolgokat, egy gyerekre külön van egy tanító néni, mert annak a gyereknek egy más szituáció kell.” „Ahogyan kibontom, és ami által az ő személyisége is kibontódik számomra, tulajdonképpen minden gyereket önmagához képest kell valahová eljuttatnom. Vállalja fel önmagát! A saját személyiségét fejleszttem 28 kisemberben.”

Hit a saját képességeikben és a gyermekben – A tanítói hivatástudat

A hit, nevelési értéként a saját tanítói képességükben, tudásukban és munkájuk céljában való rendíthetetlen bizalmat jelenti. A mélyinterjúk tapasztalatai alapján, a tanítók abban hisznek, hogy a nevelés fontosabb a tanításnál, a gyerek fontosabb a tananyagnál. Mindezeket szem előtt tartva a tanítók képesek lehetnek minden gyermeket az elvárt szintre eljuttatni az adott tanítási időszak végére – még akkor is, ha ehhez a tanmenettől eltérniük szükséges. A tanítók hitet tesznek amellest, hogy érdemes több energiát, több időt szánni arra, hogy gyermekhez közeli módon, diffe-

renciálva tanítsanak, mert így lesz sikeres és örömteli a munka mind a gyermekek mind saját maguk számára. Ebből a hitből ered egyfajta hivatástudat, melynek motivációja végeredményben nem külső tényezőkön alapszik (pedagógusi bértábla, presztízs), hanem egy belső hajtóerő motíválja.

„A hit kényes kérdés. Ha valaki azt veszi ki Karácsony Sándor pedagógiájából, hogy hívő ember, és ezt a hitet papként, paptanárként akarja továbbadni, az téved. Ő pedagógiailag érvel, és mellesleg megvallja azt, hogy az olyan stílusú tanári munkához, amiről az előbb volt szó, erőtbőllet szükséges. Ő hitéből vette ezt a többletet, de azt mondja: kedves kollégák, vegyétek a magatok humanista vagy egyéb meggyőződéséből, de erőtbőllet kell, hinni kell abban, amit csinálunk, mert különben lehetetlenség kapcsolatba kerülni a gyerekekkel.”¹

A hit kérdése az első pontban említett tudatos szeretet kapcsán is előtérbe kerül. Ahhoz, hogy a tanító kész legyen időt és energiát fektetni abba, hogy megtalálja minden gyermek erősségeit, értékeit, ahhoz hitre van szüksége, abban, hogy a gyermek valóban értékes. Azok a tanítók, akik ennek a fontosságát kiemelték, mind alapigazságnak tekintették, hogy minden gyermekben valóban fognak is értékeset találni, még akkor is, amikor ez kimondottan nehéz. Ezt a hitet, és a hozzáállást, hogy a tanító képes a feltétlenül szükségesnél több energiát is befektetni – amely hosszabb távon természetesen bőven megtérül – megérzik a szülők is. Észreveszik, hogy a gyermekük értékes a tanító számára, látják, ha szeret tanulni, ha örömmel megy iskolába, és erre a tanító iránti bizalommal reagálnak. *„Hinni kell abban, hogy meg tudom tanítani az anyagot, hinni kell a gyerekekben, hogy meg tudja tanulni, hinni kell, hogy nem csap be, nem ráz át, nem hazudik, mert akkor nem is fog!”*

Bizalom a tanító és a család között – A közös értékek megtalálása

Az interjúk készítése során az is nyilvánvalóvá vált, hogy a tanító sikeres munkájában mennyire fontos szerepet játszik a család bizalma, a szülőkkel való párbeszéd kialakítása. A tanító akkor lehet eredményes a nevelésben, ha képes a családdal megtalálni a „közös pontokat”, mert hatékonyan nevelni kizárólag együtt, a szülőkkel összhangban lehet. A pozitív szülői

¹ Knausz Imre (2015, szerk.) *Lélektől lélekig* – A Klubrádióban 2015 júniusában elhangzott beszélgetés szerkesztett változata. Beszélgetőtársak: Szunyogh Szabolcs újságíró, műsorvezető, Heltai Miklós nyugalmazott gimnáziumigazgató, Trencsényi László egyetemi oktató. In: http://www.tani-tani.info/lelektol_lelekig

attitűd az iskolával szemben, valamint az anyai gondoskodás a két legfontosabb háttéreleme a hatékony értékszocializációnak (Vekerdy, 1989). A tanítók szerint a közös értékek megtalálásához vezető út a szülőkkel való aktív kommunikáció, személyesen fogadóórákon, családlátogatáson keresztül is. Bár mindez sok időt vesz igénybe a tanítótól, állításuk szerint „megéri”. A gyermek elsődleges szociális közege a család, ugyanakkor szinte ugyanannyi időt tölt az iskolában, mint otthon. Ha a család bízik a tanítóban, akkor a gyerek is így tesz. Ha a tanító és a szülők megtalálják a közös értékeket és kölcsönös bizalom alakul ki közöttük, akkor a tanító szabadon, hatékonyan tudja végezni nevelő-oktató munkáját, mert a szülőn keresztül a gyerek még inkább elfogadja őt.

Egy tanító arról számolt be, hogy mielőtt szeptemberben találkozna a szülőkkel, már a megelőző tavasszal, beiratkozás idején tart egy szülői értekezletet, ahol a szülőket nem a gyerekek padjába ülteti be, hanem körben ülnek le. Ilyenkor elmondja, számára mik a legfontosabb alapelvek, egyúttal rá is kérdez, kinek, mi erről a véleménye. Igyekszik a szülőket is minél jobban megismerni, és a kötetlen hangulat érdekében, akár játékokat is használ, azaz közösen játszik velük. Ahhoz, hogy megismerje a szülők motivációit, kéri őket, beszéljenek a gyermekükről, általában megadott szempontok alapján. Egy másik tanító is mesélt arról, hogy még az első osztály szeptembere előtt szervez egy kötetlen ismerkedős alkalmat, ahol a gyerekek és szüleik egy játszótéren találkoznak a tanítóval, és már ott megkezdődik az ismerkedés egy szervezett program keretében. *„El lehet nyerni a bizalmukat. Nagyon sokat kell a szülőkkel beszélni. Mindig meg kell őket hallgatni. Kicsit sok idő... (nevet), de bírható. Nálam működik.”*

Mindezeket az értékeket megtalálni, a tanítás folyamatában megvalósítani nem könnyű, az általunk kérdezett tanítók szerint mégis érdemes, mert ezen az úton lehetséges, hogy mind nekik, mind a gyerekeknek örömmé váljék az együtt töltött idő, így megtérül a sok fáradtság, örömmé válik a közös munka.

A kutatás második fázisa

Kvantitatív kutatás

A kutatás több további kérdést vetett fel, például: Vajon részét képezik-e tanítók személyiségének, értékrendjének a neveléstudomány illetve a NAT által megfogalmazott nevelési értékek, az értékelvű nevelő iskola (Kaposi, 2012) értékei? A kérdések megválaszolására a kutatás folytatásában végzős tanító szakos hallgatók értékrendszerét vizsgáltuk.

Értékek a magyar iskolákban

A 2012-es Nemzeti Alaptanterv egyik legfontosabb változása, hogy a korábban kiadott alaptantervekhez képest megújult a *Bevezető*, melyben újjáfogalmazódott a dokumentum küldetése, és középpontba került az értékelvű nevelő iskola megteremtésének szándéka. A dokumentum megfogalmaz fejlesztési feladatokat, nevelési célokat: erkölcsi nevelés; nemzeti öntudat, hazafias nevelés; önismeret és társas kultúra fejlesztése; családi életre nevelés; testi és lelki egészségre nevelés; felelősségvállalás másokért, önkéntesség; fenntarthatóság, környezettudatosság, pályorientáció, gazdasági és pénzügyi nevelés; médiatudatosságra nevelés (*Kaposi*, 2012).

Kutatás célja

A kvantitatív kutatás célja, hogy a Nemzeti Alaptanterv (2012) *A köznevelés feladata és értékei* című részében megfogalmazott, és az ELTE Tanító- és Óvóképző karának végző tanító szakos hallgatóinak értékrendszere közötti kapcsolatot feltárja.

Kutatás módszere

A NAT által megfogalmazott célok alapján az Európai Értékrend Vizsgálat (EVS) kérdéseinek segítségével egy komplex 45 kérdésből álló kérdőívet állítottam össze. A kérdőívet 45 ELTE tanító szakos hallgató töltötte ki.

Mintavétel

A kérdőíveket 1986 és 1992 között született ELTE Tanító- és Óvóképző Karának 45 véletlenszerűen kiválasztott végzős tanító szakos (37 nő és 8 férfi) hallgatója töltötte ki, közvetlenül a tízhetes gyakorlatuk végén.

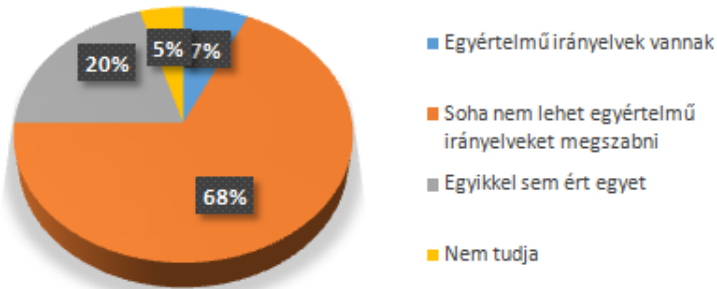
A kvantitatív kutatásban részletesen az erkölcsi nevelést, az állampolgárságra, demokráciára való nevelést, és a önismeretre való nevelést elemzem a kvalitatív kutatás eredményei mentén.

Erkölcsi nevelés

„A köznevelés alapvető célja a tanulók erkölcsi érzékének fejlesztése, a cselekedeteikért és azok következményeiért viselt felelősségtudatának elmélyítése, igazságérzetük kibontakoztatása, társadalmi beilleszkedésük elősegítése. Az erkölcsi nevelés legyen életszerű: készítsen fel az életben elkerülhetetlen értékkonfliktusokra, segítsen választ találni a tanulók erkölcsi és életvezetési problémáira. [...] Az iskolai közösség élete, tanárainak példamutatása támogatja olyan, a tanulók életében nélkülözhetetlen

készségek megalapozását és fejlesztését, mint a kötelességtudat, a mérték-tartás, az együttérzés, segítőkészség és a tisztélet.” (NAT, 2012)

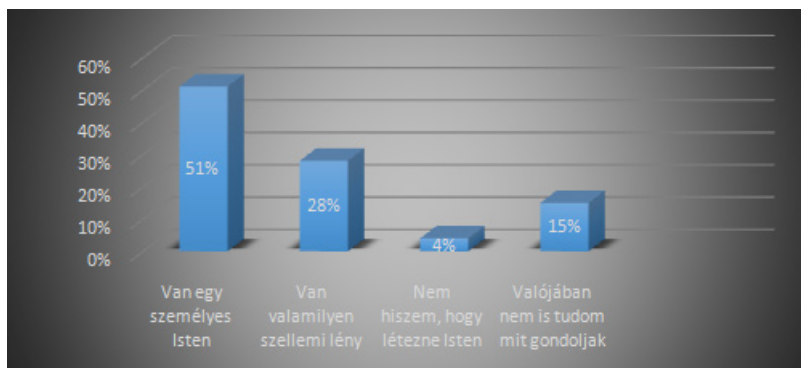
Az erkölcsi neveléshez kapcsolódóan az első kérdésben a hallgatóknak arra kellett választ adniuk, hogy hogyan vélekednek „jóról” és „rosszról”.



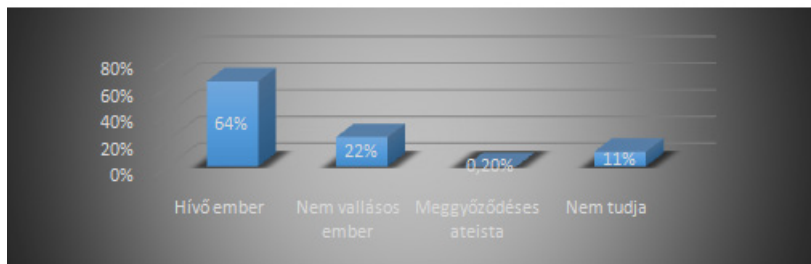
2. ábra: Az emberek különbözőképpen vélekednek a jóról és a rosszról.
Ön melyikkel ért inkább egyet?

Több mint a hallgatók kétharmada válaszolta azt, hogy soha nem lehet semmilyen egyértelmű irányelvet szabni arról, hogy mi a jó, a rossz, mindig az adott körülmények határozzák meg a dolgok megítélését. 7% gondolja úgy, hogy egyértelmű irányelvek, objektív értékek vannak, amelyek kijelölik a jó és a rossz fogalmát mindenki- re és mindenkor érvényesen. 20% egyik állítással sem ért egyet, 5% nem tudott válaszolni. Ezek szerint a hallgatók többsége nem egy objektív mérce szerint ítél egy adott helyzetben, hanem egy személyes, szubjektív nézőpont szerint. Ezáltal valóban megvalósulhat a NAT-ban megfogalmazott cél, hogy az erkölcsi nevelés életszerű legyen, vagyis az életben jelentkező értékkonfliktusok, életvezetési problémák során a leendő tanítók nem autoriter személyként döntenek, hanem együtt érzően vesznek részt a válaszok megtalálásában, segítenek a megoldáshoz vezető út során. Ugyanakkor felmerül annak a kérdése, hogy a hallgatók szubjektív igazságérzete, érzelmi intelligenciája valóban olyan fejlett-e minden esetben, hogy ez megfelelő alap lehessen a felmerülő konfliktusok kezelésére.

Az erkölcsi nevelés kapcsán még két kérdést tettem fel a kérdőívben a hallgatók hitére vonatkozóan. Az első kérdés Isten, illetve egy szellemi lény létezésében, vagy nem létezésében való hitre irányult (3. ábra). A második kérdés során pedig függetlenül felekezethez való tartozástól, illetve templomba járástól a hallgatóknak magukat kellett besorolni hívő, nem vallásos, és ateista kategóriákba (4. ábra).



3. ábra



4. ábra

Meglepően nagy, több mint kétharmad a hívő emberek aránya az általam vizsgált mintán. Összesen 79% az, aki hisz abban, hogy van valamilyen transzcendens lény, ezek közül azonban 15% mégsem tartja magát vallásosan hívő embernek. Érdekes eredmény, hogy kevesebb, mint 1% az, aki meggyőződéses ateistának vallotta magát.

A kvalitatív kutatásom során feltárt nevelési értékek közül a tanító hite, bizalma megjelent, mint meghatározó érték a nevelés folyamatában. Bár ott a *hit*, a pedagógusi hivatás alapjaként a nevelői képességekre, tanítói tudásra, gyerekek értékes voltára irányult; a *bizalom* a szülőkkel való kölcsönös kapcsolatra vonatkozott – érdekes összevetni a kérdőív eredményeivel. Mindössze 4% adta azt a választ, hogy nem hiszi, hogy létezik Isten. Ezek szerint a hit nem csak, mint nevelői érték van jelen a hallgatók értékrendjében, hanem legtöbbjükénél megjelenik úgy is, mint istenhit, vallásos hit.

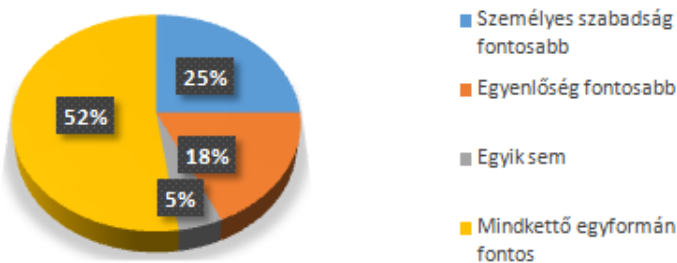
Állampolgárságra, demokráciára nevelés

„A demokratikus jogállam működésének alapja az állampolgári részvétel, amely erősíti a nemzeti öntudatot és kohéziót, összhangot teremt az egyéni célok és a közjó között.” „A közügyekben való részvétel a kreatív, önálló kritikai gondolkodás, az elemzőképesség és a vitakultúra fejlesztését kívánja. A felelősség, az önálló cselekvés, a megbízhatóság, a kölcsönös elfogadás elsajátítását hatékonyan támogatják a tanulók tevékeny részvételére építő tanítás- és tanulásszervezési eljárások.” (NAT, 2012)

Az állampolgárságra, demokráciára való nevelés témakörében a kreatív, önálló kritikai gondolkodás és az egyén és társadalom viszonyához kapcsolódó kérdéseket építettem be a kérdőívbe.

Az „önálló, kritikai gondolkodás” értékhez kapcsolódva egytől ötig volt lehetőségük rangsorolni a tanítóknak az érték fontosságát. Minden válaszadó négyest vagy ötöst jelölt, tehát fontosnak, a túlnyomó többség (84%) pedig nagyon fontosnak tartja.

Ennek a témakörnek az utolsó vizsgált területe a szabadság és az egyenlőség értékének alá-, felé-, illetve mellérendeltsége volt. Ebben igen megoszlott azoknak a hallgatóknak a véleménye, akik csak az egyiket emelték ki, de több mint a válaszadók fele mindkettőt egyaránt fontosnak tartja (5. ábra).



5. ábra: Szabadság és/vagy egyenlőség kérdése

Bár a NAT kiemeli az önálló kritikai gondolkodás, egyéni cselekvés fontosságát, amelyek egyértelműen a személyes szabadság alappillérei, az egyéni érdekek mellett a közjó, a közösségi értékek is nagy hangsúlyt kapnak: együttélés, méltányosság, vitakultúra, kölcsönös elfogadás.

Egy brit és magyar iskolákat összehasonlító kutatásban 1995-ben öt területen (affektív, kognitív, morális, életmóddal kapcsolatos, állampolgárságra való nevelés), összesen húsz alapvető nevelési célt vizsgáltak úgy, hogy tanárokat és diákokat kértek meg értékeljék ezeket aszerint, hogy iskolájuk milyen szinten, mennyire valósítja meg az illető nevelési célt,

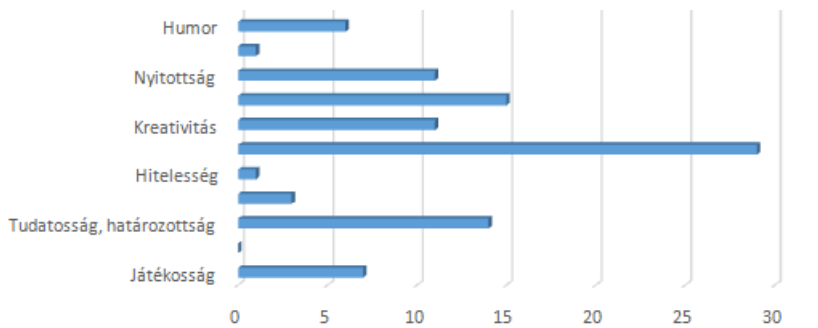
másrészt, hogy az illető szerint iskolája mennyire tartja fontosnak az egyes célkitűzéseket. A vizsgálatokban 1903 magyar és 364 brit diák, és 247 tanár vett részt, összesen 42 iskolai részmintában (*Kozéki*, 1995).

A kutatás eredményeként az látszott, hogy a magyar iskolákban az egyéni jó teljesítmény elérése egyedül maradt a világosan értelmezhető célok között, nem találtak egységes, stabil, a gyermekek számára is világos értékanarchiát ezen kívül. Míg a brit iskolákban mindenütt alapvető az összetartozásra, az együttműködésre nevelés, az a magyar célok közt alig észrevehetően halvány szerepet kapott. Ennek okaként a kutatás elemzésénél Kozáki megemlíti, hogy történelmünk során sok iskolára erőltetett eszme hatott ezen a téren, valamiféle politikai célt erőszakolva „közösségi nevelés” címén. Ezeknek a politikai céloknak az elvetésének következménye, az együttműködésre nevelés elhanyagolódik, a jó teljesítményre törekvés alapja csak önző rivalizálás, a „mindenki magának kapar” elve. Az „egyéniség kibontakoztatása” csupán individualizmust jelent a valóságban. Ugyanakkor, a kutatás során a magyar mintában az empátia, a figyelmesség, a mások érzelmeinek figyelembevétele magas értéket kapott a tanulók percepciójában, mind a célok, mind az egyéb iskolaszellemmel kapcsolatos tényezők vizsgálatakor (*Kozéki*, 1995).

Önismeret, önnevelés, nevelői személyiségjegyek a kérdőívekben

„Az önismeret – mint a személyes tapasztalatok és a megszerzett ismeretek tudatosításán alapuló, fejlődő és fejleszthető képesség – a társas kapcsolati kultúra alapja. [...] A megalapozott önismeret hozzájárul a boldog, egészséges és kulturált egyéni és közösségi élethez, mások megértéséhez és tiszteléséhez, a szeretetteljes emberi kapcsolatok kialakításához.” (NAT, 2012)

Az önismeret, önnevelés fontossága már korábban előkerült a dolgozatban. A kérdőívben arra kértem a leendő tanítókat, fogalmazzák meg erősségeiket, illetve azokat a területeket, amelyekben még fejlődni szeretnének. A tudatosságot jelzi, hogy 88%-uk írt jellemzőket mindkét területen. Az általuk írt erősség, vagy fejlesztendő terület tulajdonságait a kvantitatív kutatás mélyinterjúiból származó jellegzetes nevelői személyiségjegyekkel vettem össze. Az alábbi arányban jöttek elő a leendő tanítóknál ezek a tulajdonságok:



6. ábra: Tanítói személyiségjellemzők

A türelem, határozottság, következetesség, nyitottság, kreativitás, humor, játékosság volt a legjellemzőbb személyiségjegy, amelyeket említették a hallgatók is.

Kvantitatív kutatás eredményeinek összefoglalása

NAT nevelési értékei	Az általam kiemelt érték	A hallgatók értékrendjében vizsgált terület	Összefüggések, eredmények bemutatása röviden
Erkölcsei nevelés	Életszerű erkölcsi nevelés	Az abszolút normákról alkotott elképzelés	A szubjektív megítélés segíti a problémaérzékenységet, a fellépő értékkonfliktusok konstruktív megoldását.
Nemzeti öntudat, hazafias nevelés	A nemzeti, népi kultúra értékei, hagyományainak ismerete	Hagyományok, kultúra átadásában a tanító, az iskola szerepvállalásáról való vélekedés	A tanítók is fontosnak tartják és feladatuknak tekintik az értékátadást a tanórák, iskolai programok keretein belül is.
		Hagyomány, kultúra készségi szintű ismerete	Többségében ismerik, de nem készségi szinten, így az átadás során nehézségük támadhat.
		Hazaszeretet	A tanítók 86%-ban büszkék arra, hogy magyarok, ami segíti, hogy munkájuk során hitelesen adhassák át a nemzeti kultúra, hagyományok értékét.

Állampolgárságra, demokráciára nevelés	Erőszakmentesség	Testi fenyítés	Szinte kivétel nélkül ellenzik a testi fenyítést, az erőszakmentesség értéke megvalósul a tanítás során.
	Önálló, kritikai gondolkodás	Önálló, kritikai gondolkodás fontossága	Kivétel nélkül fontosnak, vagy nagyon fontosnak tartják az önálló kritikai gondolkodást.
	Egyén érdeke és a közösségi érdekek	Szabadság és egyenlőség	52% mindkettőt egyformán fontosnak tartja, 25% a szabadságot, 18% az egyenlőséget tartja fontosabbnak. A tanítás során a túlzott teljesítményorientáltság az egyéni érdekeket helyezi előnybe a közösségi értékek kárára.
Családi életre nevelés	Harmonikus családi minta	Harmonikus családi élet	Önbevallás alapján nincs olyan, aki ne tartaná saját családi életét harmonikusnak, így mintául szolgálhat a leendő tanítók családi élete.
	Családi életre nevelés	Az apa és az anya jelenléte a gyermek nevelésében	94%-ban egyetértenek a kétszülős családi modell szükségességével
		Szülők tisztelete, szeretete	Tanítók kétharmada szerint feltétlen tisztelet, szeretet illeti meg a szülőket a gyermekek részéről.
	Felelős párcapcsolat	Házasság intézménye	88% egyetért, hogy a házasság nem egy idejeműlt intézmény.
	Szexuális kultúra	Sikeres házasság tényezői	A sikeres házasság tényezői közül a tanítók szerint a legfontosabb a hűség, kölcsönös tisztelet és megbecsülés, a problémák megoldására való készség, megfelelő kommunikáció.

Testi és lelki egészségre nevelés	Egészséges táplálkozás	Egészséges táplálkozás	Közepesnél nagyobb mértékben táplálkoznak egészségesen.
	Mozgás	Rendszeres testmozgás	Hallgatók fele végez rendszeres testmozgást.
Felelősségvállalás máskorét, önkéntesség	Beteg, sérült, fogyatékkal élő emberek iránti együttérzés	Integráció hasznossága, megvalósulása	A hallgatók többségének jónak tartja az integrációt az iskolákban.
Fenntarthatóság, környezet-tudatosság	Erőforrások takarékos, felelősségteljes, megújulási képesség szerinti használata	Szelektív hulladékgyűjtés fontossága és megvalósulása	Nagyobb mértékben tartják fontosnak a szelektív hulladékgyűjtést, mint ahányan valóban úgy is gyűjtik. De még így is több, mint kétharmad gyűjti szelektíven a hulladékot.
	Környezet-tudatosság	Természetben töltött szabadidő	Hallgatók 95%-nak fontos
Pályaorientáció	Munka világa	Munkahelyválasztásban releváns tényezők	Általánosan megbecsült munka, képességeknek megfelelő munka, kellemes emberek a munkahelyen, olyan munka, amelyben az ember érzi, hogy megvalósít valamit.
	Érdeklődésnek megfelelő munka	Saját munka során boldog-e	91% boldog a tanítói munkája során.
Médiatudatosság	Mediatizált, globális világ felelős résztvevői	Online aktivitás	Mindenki napi szinten jelen, a többség legalább napi szinten internetezik
	Média és társadalom közti kapcsolat	Internet társadalomra való hatása	Senki sem gondolja úgy, hogy ne lenne hatása a társadalomra. A pozitív vagy negatív hatásról megoszló vélemények vannak.
Önismeret és a társas kultúra fejlesztése	Önismeret fejlesztése	Erősségek, gyengeségek felsorolása	A tanítók tudatosak: képesek voltak reflektálni saját érdemeikre, további célokat megfogalmazni a fejlődésük folyamatában.

1. táblázat: A kvantitatív kutatás eredményeinek összefoglalása. – A NAT nevelési értékei, a kutatás által kiemelt értékek valamint tanító szakos hallgatók értékrendjében vizsgált és feltárt nevelési értékek összefüggésrendszere.

Összefoglalás

A nevelés olyan tudatos tevékenység, konstruktív viszony, melynek mindenképpen valamilyen céllal kell rendelkeznie, amely cél megfogalmazása során szükségszerűen értékeket állítunk fel. Az értékek forrása lehet filozófiai vagy pragmatikus, ám a leginkább meghatározó, a gyermekek között dolgozó *pedagógus kompetenciája*. E kompetencia lehetővé teszi, hogy a tanító által megismert tudományos elméletet a gyakorlat során egyedileg alkalmazza, az adott helyzethez, gyermekhez igazítva tudását. A *nevelési érték* azokat az értékeket jelöli meg, ami a pedagógia gyakorlat során bizonyul jónak, hasznosnak, működőképesnek.

Kvalitatív kutatásomban több évtizede tanító általános iskolai pedagógusokkal készítettem interjút, amelyben a fontos nevelési értékek mellett, azoknak működése, kontextusa, logikája is világossá vált, sőt azoknak örömeit, nehézségeit és a bevált módszereket is megismerhettem. A kutatás során az derült ki, hogy a nevelés alapja a *tanító hivatástudata*. Ez a tanító hitét jelenti abban, hogy a gyermek személyisége fontos, egyedi és értékes. Hit és tudás arra nézve, hogy a tananyagot gyermekhez közeli módon érdemes tanítani, hogy a gyermek számára az ne kényszer, hanem örömforrás lehessen. A *tanulás öröme*t a játék, a dráma, és a differenciált tananyag adja, amely lehetővé teszi, hogy a gyermek sikereket érjen el. A sikerélmény kulcsfontosságú eleme továbbá az, hogy az értékelés mindig az aktuális fejlődés mértékére vonatkozzon, és ne egy abszolút normának való megfelelésen alapuljon. A hit, hivatástudat mellett az interjúkban a *tudatos szeretet*, melynek során a tanító tudatosan értéket keres a gyermekben; egyedinek és különlegesnek tekint, egész személyiségét, minden képességét, tulajdonságát, megnyilvánulását vizsgálja és elemzi. A felfedezett érték mentén kialakul a kötődés, amely alapul szolgál a későbbi közös munka során. Mindezen értékek a nevelő és a nevelt között válnak fontossá, ugyanakkor tudjuk, hogy az iskola csak részben gyakorol hatást a gyermek nevelési folyamatára; a gyermek számára az elsődleges szociális közeg a család. Ezért az iskolai nevelés során különösen fontos a szülőkkel való kommunikáció, bizalom, tisztelet, hiszen sikeresen nevelni csak együtt, közösen lehet, ha a gyermeket érő hatások nem ellentétes irányban, hanem egymást erősítve fejtik ki hatásukat. Bár a dolgozat első felében – a fogalmak tisztázása során – a nevelési érték definiálásánál kihangsúlyoztam, hogy a nevelési érték kizárólag a pedagógiai gyakorlat, a neveléstudományi elmélet által értelmezhető értékeket jelöli ki, és nem pedig általános politikai, filozófiai értékekről hivatott dönten, mégis, mivel iskolai nevelésről beszélünk, kutatásom során érdekesnek tartottam, hogy a mai magyar iskola-rendszerbe helyezzem mindezek értelmezését. A közoktatási törvény a

Nemzeti Alaptanterv (2012) *Bevezető* részében kijelöl értékeket, amelyeket a tanítás során fontosnak tartanak definiálni. Kvantitatív kutatásomban ezeket elemeztem végzős tanító szakos hallgatók értékrendjével összevetve. A részletes elemzés során kiderült, hogy melyek azok az értékek, amelyek általánosságban jól jellemzik a leendő tanítók értékrendjét is, és melyek azok, amelyek hiába vannak kitűzve a közoktatási törvényben, jelenleg nem képvisel többletértéket a többség számára.

Felmerülhet a kérdés, hogy miért fontos ennyire mélyen, részletesen vizsgálni a tanítók egyéni értékrendjét és összevetni valamilyen máshonnan származó, külsőleg szabályozott értékekkel. Kvalitatív kutatásomban az értékátadási folyamat vizsgálata során egyértelműen kiderült, hogy a legdominánsabb tényező a gyermekek számára a tanító személyes mintája. A gyermekeknek ebben az életkorban olyan tekintélyre van szükségük, akit követhetnek, ezért nyer különös jelentőséget a tanító saját értékrendje. Az értékátadás során nem a kimondott szavak, hanem a tanító viselkedése, a személyes mintája az, ami számukra meghatározó lesz az őket ért hatások közül. A tanítás, nevelés során tehát azok az értékek kerülnek valóban átadásra a gyermekeknek, amelyek a tanítóban hitelesen, őszintén vannak jelen. A tanító természetesen nem egy robot vagy automata, aki olyanra tudja magát „beállítani”, aki mindig minden körülmények között tökéletesen tud viselkedni, de pedagógusi hitvallásából eredően célja, hogy felismerje annak a felelősségét, hogy egész személyisége mintául szolgál, ezért igyekszik minél inkább feltárni, megismerni önmagát, hogy tudatában legyen erősségeinek, gyengeségeinek. Végül pedig törekszik a neveléstudomány által megfogalmazott nevelési értékek, és az adott gyermekcsoport megfelelő fejlődéséhez szükséges célok érdekében önmagát is nevelni, formálni, fejleszteni.

Mindezeket megvalósítani nem könnyű, mégis az általam kérdezett tanítók szerint érdemes, mert ezen az úton lehetséges, hogy mind nekik, mind pedig a gyerekeknek örömmé váljék a közösen töltött idő – és így megéri a sok energia, fáradtság, munka.

Dolgozatom zárásaként nyugdíjazott interjúalanyommal készült interjú sorait idézem:

„Mindig, minden osztály, minden gyerek más. [...] Én úgy gondoltam mindig, hogy én vagyok a gyerekek szolgája. Mert én felnőtt fejjel jobban tudok igazodni, alkalmazkodni hozzájuk, mint az a kisgyerek alkalmazkodjon egy felnőtthez. Az a kisgyerek még nem ért meg annyira, hogy lássa, hogy miért muszáj mindent olyan elvárás szerint csinálni, de én meg tudom fordítani azt a dolgot, hogy ő ne elvárásnak tekintse, hanem örömmel. Az énbennem dőlt el, és eldőlt, és jó volt. [...] Nagyon boldog vagyok, hogy ezt így csináltam”

Reflexió

Kutatásom fő motivációja az volt, hogy tudományos vizsgálattal kerüljek közelebb a nevelés céljának, értékeinek, gyakorlatban működő törvényszerűségeinek megértéséhez. A tanító szakon, az elmúlt években, gyakorlati tudásom leginkább a tantárgy-pedagógiai tantárgyak során növekedett, neveléstudományból főleg elméleti tudásra tettem szert.

Munkám célja a nevelési értékek tudományos feltárára, működésük megértése az elmélet, a gyakorlat és az aktuális iskolai helyzet terén egyaránt. A szakirodalomban való elmélyedés, a gyakorló tanítókkal való interjúzás, valamint annak elemzése, illetve a Nemzeti Alaptanterv értékeinek mélyebb megismerése nem csak ahhoz segített hozzá, hogy megértsem, melyek azok az elemek, amelyek fontos szerepet kapnak a nevelés folyamán, hiszen ezek már eddigi tanulmányaim, tapasztalataim során is előkerültek, hanem az értékátadási folyamatok működésének logikáját, összefüggéseit láthattam át mélyebben, annak kontextusában. Azt remélem kutatásom általam megértett, és dolgozatomban bemutatott eredményei majdani tanítói gyakorlatomban működve örömet, és sikert jelenthetnek mind pedagógusi hivatásomban, mind az általam tanított gyermekek számára.

Felhasznált irodalom

- Bábosik István és Mezei Gyula (1994): *Neveléstan*. Telosz Kiadó, Budapest.
- Bábosik István (1999): A nevelés mint értékközvetítő tevékenység. In: Bábosik István *A nevelés elmélete és gyakorlata*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Bábosik István (2006): Nevelés és társadalom – nevelés az Európai Unióban, In: M. Nádas Mária (szerk.) *A gyakorlati pedagógia néhány alapkérdése*, 4. kötet, *Történelem, társadalom, nevelés*, <http://mek.oszk.hu/05400/05451/05451.pdf> (2014. november 4.)
- Herbart, J. F. (1806): *Allgemeine Padagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet*. Beltz, Weinheim/Berlin/Basel.
- Kaposi József (2012): Értékek és tartalmak, avagy a tartalom értékei. *Új pedagógiai szemle*, 1–3. szám, 5–13. https://www.ofi.hu/sites/default/files/attachments/upsz_2012_1-3.jav4_.pdf (2014. november 14.)
- Knausz Imre (2013): *Mi a nevelés?* http://www.tani-tani.info/mi_a_neveles (letöltés ideje: 2013. 12. 06.)
- Knausz Imre (szerk.) (2015): *Lélektől lélekig* – A Klubrádióban 2015 júniusában elhangzott beszélgetés szerkesztett változata. Beszélgetőtársak:

Szunyogh Szabolcs újságíró, műsorvezető, Heltai Miklós ny. gimnáziumigazgató, Trencsényi László egyetemi oktató. http://www.tani-tani.info/lelektol_lelekig

Kornis Gyula (1913): *Értékelmélet és pedagógia*, Franklin-Társulat nyomdája, Budapest.

Kozéki Béla (1995): Az iskola szelleme és nevelési céljai egy összehasonlító vizsgálat tükrében, In: Vastagh Zoltán (szerk.): *Értékátadási folyamatok és konfliktusok a pedagógiában (szöveggyűjtemény)*, JPTE Tanárképző Intézet Pedagógia Tanszéke, Pécs.

Nemzeti Alaptanterv (2012), *Új pedagógiai szemle* 2012, 1-3. szám, https://www.ofi.hu/sites/default/files/attachments/upsz_2012_1-3.jav4_.pdf (2014. november 14.)

Pukányszky Béla (É.n.): *Herbart pedagógiájának időszerűsége: példa a középút keresésére*, In: <http://www.pukanszky.hu/Herbart.pdf> (2014. november 4.)

Szabó László Tamás (2001): Értékek az iskolában, *EDUCATIO* 2001/3, 461–471. oldal

Vekerdy Tamás (1989): Az értékszocializáció néhány kérdése. In: Mihály Ottó (szerk.): *Iskola és pluralizmus*. Educatio, Budapest, 133–149.

Zrinszky László (2000): A pedagógia (és pedagógusok) normaproblémája, *Magyar Pedagógia*, **100.** 3. sz. 303–313.

A művészet hatása a személyiség fejlődésére és a hátrányos helyzetű gyerekekre

Az Igazgyöngy Alapítvány és Alapfokú Művészeti Iskola bemutatása

Tanulmányaimat az általános iskolától kezdve egészen a középiskoláig művészeti iskolában végeztem, majd egy kis irányváltással a tanítóképző karon folytatom, ahol a művészeti nevelés – leginkább rajz formájában – szintén tanulmányaim része. Több alkalommal is elcsodálkoztam, mikor azt láttam, milyen kevésbé fontos része ez az állami oktatásnak, és hogy akár itt, az egyetemen is, mennyire elhanyagolt terület. Felmerült bennem a kérdés: vajon miért? Valóban annyira lényegtelen már számunkra a művészet, hogy nem is érdemes rá oktatni a gyerekeket? Rábukkantam azonban L. Ritók Nóra egyik cikkére és az általa alapított Igazgyöngy Alapítvány és Alapfokú Művészeti Iskolára, ahol ráadásul többségében hátrányos helyzetű gyerekekkel foglalkoznak. Erősen felkeltette az érdeklődésemet, s arra készítetett, hogy alaposan áttanulmányozzam a honlapjukon fellelhető anyagokat, majd leutazzam az iskola helyszínére és közvetlenül is tapasztalatot szerezzek arról, milyen munka folyik ott, hogyan zajlik egy tanítási óra. Az intézmény vezetőjével, tanáraival és diákokkal is sikerült beszélgetnem, így árnyaltabb képet kaphattam az iskoláról.

Hátrányos helyzetű gyerekekről Görögszálláson, a helyi Biztos Kezdet Gyerekházban (Szabolcs-Szatmár-Bereg megyei falu), és Tatárszentgyörgyön (Pest megyei falu) szereztem tapasztalatot, s az utóbbi helyen kipróbálhattam azokat a rajzolási módszereket is, melyeket az Igazgyöngy Művészeti Iskolában alkalmaznak.

Az iskolában tett látogatásom és az ott szerzett tapasztalataim is csak igazolni látszanak feltevésemet, miszerint a művészet, az alkotás, fontos része a személyiségfejlődésnek s a művészettel hatékonyan nevelhető-fejleszthető az ember, különösképpen a hátrányos, halmozottan hátrányos helyzetű gyerekek.

Az Igazgyöngy Alapítvány és Alapfokú Művészeti Iskola tevékenységét két fő ágra lehet osztani: egyrészt a szociális, integrációs tevékenységre, amellyel főleg az alapítvány munkatársai foglalkoznak, másrészt a művészeti nevelésre.

Ez a két terület szorosan összekapcsolódva jelenik meg az intézmény munkájában, mondhatjuk azt is, elválaszthatatlanok egymástól, az iskola eredményei ugyanis nem lennének olyan kiemelkedőek az alapítvány munkája nélkül. A művészeti oktatás összesen 8 telephelyen működik, 3 Berettyóújfaluban, ahol a központ is található, 5 pedig a környező kistélepléseken. Ezen kívül néhány berettyóújfalui óvodába is meghívták őket, ám ezek a foglalkozások, a többit ellentétben már költségtérítések. A művészeti iskolának 7 főállású tanára és 4 óraadója van, közülük egy iskolatitkár, hárman pedig pedagógiai asszisztensi státuszban segítik a tanárok munkáját. A pedagógiai asszisztensek feladata például, hogy összegyűjtse a gyerekeket az iskola különböző épületeiből, vagy busszal kísérik őket, de sokat jelent az óráközi segítségük is. A művészeti iskola képző- és táncművészeti képzésben részesíti a gyerekeket, ennek hangsúlyosabb része a képzőművészet. Az új rendszer szerint a tanulók alapozó gyakorlaton, azaz grafika és festészet szakon kezdik meg tanulmányaikat, majd a 4. évben szakosodhatnak szobrászat-kerámia vagy tűzzománc-fémműves szakra. Az iskola az általam – és talán mások által is – jobban ismert módon, a zeneiskolákhoz hasonlóan működik. A diákoknak minden évben újra be kell iratkozni, követelmények vannak és évet is lehet ismételni. A törvény kötelezően előírja a felvételi vizsgát, ám ez az iskolában inkább csak formálisan működik, gyakorlatilag minden jelentkező felvételt nyer, hiszen egyetlen vizsgahelyzetben készült rajzból nem sok következtetést lehet levonni, ráadásul az iskola céljaival sem egyeztethető össze a szelekció.

Az intézmény vezetője és alapítója L. Ritók Nóra, a Nyíregyházi Tanárképző Főiskolán szerzett földrajz – rajz szakos tanári diplomát, és szülőfalujában, Berettyóújfaluban kezdett el tanítani, az általános iskolában. A rendszerváltás előtt még elterjedt volt, hogy az A-B-C osztályok nemcsak különböző megnevezést jelöltek, hanem minősítés is társult hozzájuk, különböző szociális helyzetű és befolyású szülők gyermekei jártak ezekbe. A C osztály azokat a tanulókat jelentette, akiknek szülei nem rendelkeztek semmilyen befolyással, ráadásul jó képességeikkel sem tudtak kiemelkedni társaik közül. Ezek kis létszámú osztályok voltak, zömében roma származású és túlkoros gyermekekkel. L. Ritók Nóra ezeket a gyerekeket kapta meg. Már pályája legelején nagyobb figyelemmel fordult a rajz felé, próbálta aztán latba vetni a főiskolán szerzett tudását, és a hagyományos rajzoktatással hatni a gyerekekre. Mikor aztán sikertelen volt, más módszerekkel próbálkozott. Nagyobb figyelemmel fordult a gyermekek és igényeik felé, s az ismeretátadás helyett inkább személyiségük fejlődésére fektetett nagyobb hangsúlyt, ami hamarosan meghozta a kívánt eredményt: még a legsúlyosabb szociális helyzetben s ezáltal hátrányban lévő gyerekek is imádtak az óráira járni. A sikeren felbuzdulva szorgalmazta és támogatta a nagyobb

fokú integrációt, amire azonban az intézmény nem volt nyitott. A gyerekek között egyre népszerűbb rajzórák a tanárok szemében nem voltak elfogadhatóak, s a folyamatos igazgató- majd tulajdonosváltás sem hozta meg a kívánt szemléletváltást. A fő probléma a halmozottan hátrányos helyzetű gyerekekkel volt. Az iskola nem akarta felvállalni integrálásukat. Így kényszerült aztán L. Ritók Nóra az Igazgyöngy Alapítvány majd egy évvel később a Művészeti Iskola megalapítására, mely 15 éve működik.

Ma kb. 500–600 gyerek jár délutánonként a képzőművészeti foglalkozásokra, több mint 70%-uk hátrányos helyzetű, valamint kb. 350 gyerek halmozottan hátrányos helyzetű. Mit is jelent ez, és milyen hátrányokkal indulnak?

A hátrányos helyzet és a halmozottan hátrányos helyzet definícióját a 1993. évi LXXIX. törvény (121. § (1)) alapján így szól: „hátrányos helyzetű gyermek, tanuló: az, akit családi körülményei, szociális helyzete miatt rendszeres gyermekvédelmi kedvezményre való jogosultságát a jegyző megállapította. E csoporton belül halmozottan hátrányos helyzetű az a gyermek, az a tanuló, akinek a törvényes felügyeletét ellátó szülője – a gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról szóló törvényben szabályozott eljárásban tett önkéntes nyilatkozata szerint – óvodás gyermek esetén a gyermek három éves korában, tanuló esetében a tankötelezettség beállásának időpontjában legfeljebb az iskola nyolcadik évfolyamán folytatott tanulmányait fejezte be sikeresen. Halmozottan hátrányos helyzetű az a gyermek, az a tanuló is, akit tartós nevelésbe vettek.” Ezek a gyerekek mélyszegénységben élő családokból kerülnek ki. A társadalom periferiáján tengődő, alacsony iskolázottságú, ennek következtében a munkaerőpiacon kevésbé érvényesülni tudó tömeg létrejötté a rendszerváltáskor lejátszódó társadalmi-gazdasági folyamatokra vezethető vissza, amikor is körülbelül hétszáz ezres tömeg marginalizálódott, s mára már a harmadik generáció nő fel. Általában ez a kérdéskör úgynevezett „cigánykérdés”-ként fogalmazódik meg, ám a valóság mást mutat. A mélyszegénységben élők csak szűk fele roma származású, s a romák között is hasonló arányban élnek mélyszegénységben. Az azonban elmondható, hogy a mélyszegénységben lévő roma családok gyermekei nagyobb hátrányokkal indulnak, mint nem roma származású társaik, de erről még a későbbiekben bővebben szölok. Általánosan jellemzők ezekre a családokra a következők:

- „A család szegény, vagy nyomorban él, jövedelme főként segély, nyugdíj, nyugdíjszerű ellátás, esetleg alkalmi munka után járó jövedelem.
- Szűkös lakáskörülmények, kis alapterületű lakásban sokan laknak együtt, így kevés az egy személyre jutó alapterület. A lakhatási feltételek egészségtelenek, például vizes, salétromos falak, nagy páratartalom, alagsori lakás, szuterén. A felszereltség rossz, például

hiányzik a konyha, a fürdőszoba, beltéri WC, nincsenek alapvetőnek tartott háztartási készülékek.

- A szülők iskolázatlansága: csak általános iskolát végeztek, vagy olyan érettségít nem igénylő szakképzettségük van, amivel szinte lehetetlen munkát találni.
- A deviáns környezetben elszenvedett szocializációs ártalmak, a közeli hozzátartozók például alkoholisták, drogfüggők, játékszenvedélytől szenvednek.
- Nincs család, a gyerek állami gondozott, vagy a fiatal onnan került ki, egyszülős családban nevelkedik, a szülei elváltak, az egyik szülő meghalt, vagy éppen a családban több generáció, illetve távolabbi rokonok élnek együtt.
- Legalább az egyik szülő beteg vagy fogyatékos, így fizikailag képtelen gyermekeit megfelelően ellátni, gondozni” (*Kredits és Pásztor*, 2010. 4. o.).

Kiemelkedő ok a roma és nem roma származású gyerekek iskolai kudarcainak és hátrányának az eltérő szocializáció a család és az iskola között, azaz a kisebbségi szokások és a többségi társadalom között. A szocializáció a „társadalomba való beilleszkedés folyamata, amely során az egyén megtanulja megismerni önmagát és a környezetét, elsajátítja az együttélés szabályait, a lehetséges és elvárt viselkedésmódokat” (*Bagdy*, 1986.) Ennek első és legfontosabb színtere a család, majd később az intézményes nevelés helyszínei, bölcsőde, óvoda, iskola stb. A család az, mely a gyermek személyiségfejlődésében is a legnagyobb szerepet játszik.

A szociális tanulás folyamán az egyén kríziseken megy keresztül, s ha ezekkel sikeresen megbirkózik, akkor jöhet létre az egészséges személyiség. Ezen krízisek közül a legfontosabb az identitásválság és az integritásválság. Az identitásválság a serdülőkorra tehető, s megoldási időszaka 16–30. életév, mely azonban a kisebbségi társadalomban lévőknél elhúzódik. Az ő kérdéseik: Ki vagyok én? Honnan származom? Miért nem fogad el a többségi társadalom? Megoldatlansága szorongást, frusztrációt, állandó készenléti állapotot okoz az egyénben, aminek következménye lehet az erős előítélet a többségi társadalommal szemben, és a saját kisebbségi identitását védő, erősítő magatartás. Az integritásválságnak nincs szerepe az általam vizsgált életkorban, így azt külön nem fejtem ki.

A szociális tanulás e tényezői mellett kell közelebbről szemügyre venni a hagyományos cigány kultúra szokásait, hiszen ennek ismeretében érthetőbbé válik számunkra, miért annyira nehezen fér meg egymás mellett a két kultúra, s miért annyira nehéz a roma gyerekek beilleszkedése és sikeres helytállása a mai iskolarendszerünkbe. Hadd támasszam ezt alá saját tapasztalataimmal is!

A hagyományos roma családokban az anya –gyermek kapcsolat nagyon szoros és bensőséges, az anyák mindenhová magukkal viszik a gyermeküket, bárhol és bármikor megszoptatják. Megerősítést nyert számomra ez abban, amit egy nyugdíjas tanító megütközve mesélt; egy roma származású anya az egyik szülői értekezlet kellős közepén a gyermekét ott helyben megszoptatta, amikor ezt szükségesnek látta.

A családban nincsen megszabott rendje az alvási időnek, étkezéseknek, mindenki akkor étkezik, alszik, amikor neki jól esik. Az esti lefekvést sem korlátozzák a gyermekeknek, ami az iskolai teljesítményükön is meglát-szik.

Míg az iskolákban még mindig a poroszos nevelési-oktatási stílust, addig ezekben a családokban jellemzően megengedő nevelési stílust alkalmaznak. A büntetés például egyáltalán nem jellemző, csak ritka esetekben fordul elő. Náluk a „gyermek az úr”, mozgástere nincs szabályozva, az egész közösség felügyelete alatt mehet, amerre akar a lakóterület határain belül. A cigány családok életében, a gyermekek szocializációjában nagy szerepet játszik a szűkebb-tágabb család, a közösség, az általuk élt normák lesznek minták a felnövekvő gyermek életében, míg nálunk, magyaroknál, a család általában nevelési elveket követ. Serdülő kori nehézségek náluk kevésbé meghatározóak, egyrészt a megengedő nevelési stílusnak köszönhetően, másrészt a normáktól való eltérést a közösség szigorúan bünteti, érzelmi és anyagi bizonytalanságba kerül az egyén. Jellemző norma az idősök tisztelete.

Mivel nagy a közösség szerepe a cigányok között, így a tulajdon egymás közötti megosztása is jelen van; ha valaki bajba kerül, számíthat arra, hogy közösségének tagjai kisegítik.

Lakóházaik általában kicsik – kivétel képeznek a módosabb zenész cigányok – ezért életük legnagyobb részét a szabadban töltik, ki-be járkálnak egymás lakóterében, nincs olyan elhatárolódás, mint nálunk. Ez Görögszálláson is megfigyelhető, ahol a lakosság szinte 100%-a roma származású, s annak a magyar családnak, amely odaköltözött, erős határokat kellett szabnia élettere védelmére.

A hagyományos közösségekben a férfiak és asszonyok elkülönülnek egymástól, külön szórakoznak, beszélgetnek. A serdülő kortól a fiúk már teljes jogú felnőttnek számítanak, a férfiak közt a helyük a szórakozásban, beszélgetésben, munkában.

A lányoknak nagy értéke van, különösen ügyelnek ezért a tisztaságukra. Ha valaki ezt elveszíti, az az egész rokonságra szégyent hoz. Ennek elkerülésére adják már annyira korán, 14–15 évesen férjhez a lányokat. Ezt Tatárszentgyörgyön is, egy Pest megyei faluban és Görögszálláson,

is megfigyelhettem: a lány gyermekeket nem igazán engedték a szülők azokba a gázdók által fenntartott helyekre, ahova a fiúgyermekek járhattak. Utólag értem meg azt is, miért is volt fontos, hogy az egyik cigány barátnőmet este hazakisérjék, akár egy nála jóval fiatalabb fiú által.

Ezek a körülmények meghatározzák a gyermekek egészséges fejlődését – mind biológiai, mind pszichés szempontból.

Biológiai szempontból vizsgálva fejlődésüket sokan közülük már magzati korban hátránnyal indulnak, leginkább az anya hiányos táplálkozása miatt, de sok helyütt a tetratogének hatását is számításba kell venni. Születésük után sem tárgyi környezetük, sem a szülők nevelői tevékenysége nem biztosítja az egészséges fejlődést. A nem megfelelő tárgyi környezet hiányának következménye, hogy ezeknek a gyermekeknek nincs elég ismeretük a tárgyokról, nem tudnak megnevezni egyszerű hétköznapi dolgokat sem. A sokszor tinédzser korú anyák, akiknek már a szülei sem tudtak igazán felnőni, egyszerűen nem beszélnek gyermekeikhez, s azok így lemaradnak a beszédfejlődésben. Nővérem, aki a szabolcsi Biztos Kezdet Gyerekház vezetője, mesélt egy kisfiúról, aki még nagycsoportos óvodásként is alig tudott értelmesen beszélni. A gyerekek kevés motívumkinccsel rendelkeznek, nem ismerik a színeket, vagy csak nagyon keveset tudnak megnevezni közülük. Az édesanyák nem tudnak leülni a gyerekekkel játszani, nem figyelnek meg tudatosan képeket, rakják rendbe a gyerekszobát, így a vizuális és verbális memóriájuk is fejletlen a korban azonos, de normális körülmények között felnövő gyerekekhez képest, analitikus-szintetikus gondolkozásuk is hiányos. Bár a nemrégiben bevezetett kötelező óvodai nevelés kis mértékben csökkentette ezeket a hátrányokat, azonban az iskolába kerülve ezek inkább csak szaporodnak. Gondoljunk csak arra, hogy az írás-olvasás elsajátításához mennyi készségre van szükség: helyes beszédértés és beszédhallás, a relációszókinccs ismerete, térbeli tájékozódás képessége, megfelelő analitikus-szintetikus gondolkodás! Sőt, eddig csak a biológiai hátrányokról szóltam, és nem említettem például, hogy a nem megfelelő érzelmi biztonság, a támogatás, bátorítás hiánya, a szociális készségek hiánya milyen károkat okoz személyiségük fejlődésében.

Hogyan lehetséges mégis, hogy az Igazgyöngy Alapítvány és Művészeti Iskola sorra nyer meg nemzetközi és hazai rajzpályázatokat, s honlapjukon szebbnél szebb alkotásokkal találkozhatunk? Mielőtt ezzel behatóbban kezdenénk foglalkozni, tegyünk egy kitekintést a gyermekrajzok felfedezésére, fejlődésére.

A 19. századtól kezdve találkozhatunk gyermekrajzokkal, korábban csak egy-egy műalkotás részeként maradtak ránk, melyekről sejthető, hogy gyermekkéz műve lehet. Egészen bizonyos azonban, hogy a gyerekek

mindig is rajzoltak, hiszen ez a felnőtté váló ember életében alapvető fontosságú: izgalmas játék, kísérletezés, az önkifejezés első formája. A 19. században művészettörténészek, esztéták (a Pastalozzi-tanítvány Friedrich Fröbeltől E. T. Cooke-ig és G. Stanley Hallig) kezdtek el foglalkozni gyerekrajzokkal, ám nem a készség fejlődésének bizonyítékait keresték. Az akkoriban elfogadott evolucionista esztétikai felfogás, mely szerint a művészet lineárisan fejlődik, az egymást követő stílusok pedig egyre tökéletesebbek, a gyermekrajzokat sajátos műalkotásnak tekintette. Az olasz archeológus és művészettörténész, Corrado Ricci szerint: „a gyermekrajz fejlődése a művészet történetében a stílusok változásait ismétli meg”, tehát a firka az ősember és az úgynevezett „természeti népek” vizuális nyelvének felel meg (Ricci, 1908; idézi Kárpáti, 2001). Ez a felfogás azonban megdőlt, hamar bizonyították helytelenségét bizonyítékul felhozva például az újonnan feltárt franciaországi barlangrajzokat. Ezzel a gyermekrajzok megítélése is megváltozott, ám annyiban igazat lehet adni az evolucionista szemléletnek, hogy amiként a bárhonnan származó kezdő elkezd kísérletezni egy nyomhagyó eszközzel, ugyanazokon a fázisokon megy keresztül, mint amikor a kisgyermek először fog ceruzát a kezébe s elkezd firkálni.

Ezzel egy időben a biológiai szempontú vizsgálat is elindult, különböző gyűjteményeket hoztak létre orvosok, pszichiáterek, pszichológusok életkorra, nemre, adott feladatra készült munkák szerint kategorizálva és különböző elméletek születtek. Ezeket a kutatókat elsősorban az érdekelte hogyan rendeződik az alaktalan firka „értelmes”, a felnőttek által is érthető jellé. Megfeledeztek a század elején lezajlott művészeti forradalomról, mely többé nem a valóság hűségese leképezését tartotta a legfőbb mércének. Ugyanezt a szemléletet figyelhetjük ma meg a közoktatásban tartott vizuális nevelés órákon – erről a későbbiekben még szólok.

Általában a rajzfejlődés-elméletek életkorhoz kötik az egyes fejlődési szintek megjelenését, miközben ezek csak megközelítőleg egyeztethetőek össze, hiszen köztudott, mekkora különbségek figyelhetők meg akár hónapra azonos életkorú gyermekek között is – mind biológiai fejlődésükben, mind alkotásaikban. Mégis hasznos ez így, hiszen a korosztályra jellemző átlagos rajzi teljesítményt mutatja be, ami nagyban segíti a tájékozódást; az átlagostól való nagy eltérések segítenek felismerni a fizikai és mentális fejlődési rendellenességekben akadályozottakat.

A gyermekrajz fejlődésére három tényező van a legnagyobb hatással:

1. biológiai adottságaink,
2. a nemzeti kultúra (művészet, nevelés, életmód) sajátosságai,
3. a gyermek egyéni stílusa, melyet ízlése és vizuális alkotó- illetve befogadóképességeinek szintje határoz meg.

Ha egyszerűen szeretnénk megfogalmazni, akkor tehát a rajzfejlődés ugyanolyan szakaszokon megy keresztül, mint ahogy egy kisgyermek elkezd beszélni vagy járni. A rajzolás mozgásos cselekedetként bontakozik ki, tehát nagy szerepe jut a mozgásnak a rajzfejlődésben. A firkálás kezdetét legtöbb szerző 2 éves korra helyezi (pl. *Paál* 1977; 1995; *Löwenfeld*, 1970; *Clauss-Hiebsch*, 1977; *Mérei és V. Binét*, 1980), de hogy mikor kezdődik a firkakorszak, az nagyban függ a kulturális és szociális háttértől is. Mérei Ferenc és V. Binét Ágnes *Gyermeklélektan* című művében a gyermekrajz-fejlődésről, mint ideovizuális ábrázolásról ír. A gyermekrajzok ideovizuálisak, azaz képzeletvezérlésűek, tele vannak érzelmekkel, amit eleinte még nem a felnőtteknek való megfelelni vágyás vezérel, hanem maga a mozgás, a környezetre való hatás öröme. A rajzolás játék, amit még nem korlátoznak begyakorolt sémák.

Ha van ceruza a keze ügyében, akkor a gyermek szinte naponta alkot, ha nincs, akkor a hóba, homokba rajzol. Eleinte még a ceruza fogása is nehézséget okoz a gyermeknek. Rajzolás közben a papír méretéhez nem igazodik, a mozgás maga érdekes, amit a váll és a kar határoz meg. Ebben a korban még fejletlen a kéz-szem koordináció, a kéz vezeti a szemet, a gyermek az egész testével rajzol. A rajzolás, mint funkció-öröm van jelen. Később már figyelembe veszi a lap méreteit, de az ábrázolás még sokáig nem jut szerephez a gyermek rajzaiban. A finommozgások biológiai érissel és gyakorlással fejlődnek, az elnagyolt vonalak idővel finomodnak. Amikor a gyermek mozgása finomodik, és rendezett, csuklóból irányított mozgásra is képes, megjelennek a forma-firkák; cikcakk-vonalak, az egyenes, a csigavonal. Ezt az időszakot nevezhetjük az ábrázolásba való átmenetnek. A rajzokhoz még nem társulnak konkrét jelentések, de a környezet ösztönzésére a gyermek már megnevezi a firkáit, amelyek azonban pillanatról-pillanatra változhatnak. A három éves kor nagy fordulópont a gyermek életében, hiszen ekkor kezd az én-tudat kialakulni, ami az egész személyiségben változásokat hoz. A firkavonalak megmerevednek, sémák kezdenek kialakulni. Jellemző a juxtapozíció, azaz a nagyfokú aránytalanság: a részletek gyakran nem illeszkednek egymáshoz, az irányok véletlenszerűek. 5 éves korra tehető a valóságghú ábrázolásra való törekvés, amit már a dolgokról való tudás határoz meg, 10 éves korra pedig, már azt akarja visszaadni az alkotó, amit és ahogyan lát. 12 éves korra sok esetben lezárul a klasszikus rajzfejlődés.

A korábbi feltételezésekkel ellentétben a firka-korszak, a firkálás nem haszontalan időtöltés, hanem a vonalak, sémák begyakorlása, amelyeket majd későbbi rajzaiba, mint megtanult elemet beépíthet. Ugyanúgy, mint a testi fejlődésben a járással, a rajzfejlődésben is érdemes várni az ábrázol-

lással és nem erőltetni a gyereket, hiszen, minél nagyobb lesz képi jelkészlete, annál gazdagabb motívumkincsből válogathat később.

Láthatjuk tehát, hogy a sok-sok firkálás hiánya a hátrányos helyzetű gyerekeknél mekkora hiányosságokat okoz nemcsak a rajzolásban, hanem az írás tanulásában is. Jó hír azonban, hogy ezek a hátrányok gyakorlással viszonylag hamar behozhatók. Az e tekintetben lemaradtak kevesebb, mint 2 hónap alatt eljuthatnak azon társaik szintjére, akik a kezdetektől rajzoltak (*Gardner*, 1980). Úgy vélem, ez még inkább megerősíti azt, hogy ezeket a gyerekeket rajzoltatni kell – vagy más művészeti ágban képezni –, mert a művészet adta érzelmi többlet, motiváció nagyban segíti integrálásukat a többségi társadalomba.

A sikerélmény elengedhetetlen az önbecsülés és az önértékelés helyreállításában, s amire a művészet kiválóan alkalmas, hiszen meglehetősen gyorsan hozzá tudja juttatni ehhez a gyerekeket. Egy sikeres alkotás pozitív érzelmeket vált ki az emberből, és a produktivitás, a környezetre való formáló hatás élménye reményt, hitet ad, a körülményei megváltoztatásához vagy egyáltalán csak arra, hogy nem tehetetlen elszenvedője a sorsának, hanem tevékeny alkotója is lehet. Egy-egy munka elkészítése felelősségvállalást kíván, hiszen az elkezdett alkotást be kell fejezni, a közben adódó problémákat pedig meg kell oldani. Kritikai gondolkodás is szükséges, például az elkészült mű értékelésénél. Bizonyos feladatok szabálykövetést igényelnek, a kreativitás, nyitottság pedig elengedhetetlen a fejlődéshez. A kooperatív munkaszervezés közben a szociális készségek fejleszthetők.

Fentebb már említettem, hogy a rajzfejlődésben tapasztalt hátrányok viszonylag hamar bepótolhatóak, s ezzel együtt a gyermekek finommotorikája (és még sok más képessége) fejlődik, ami az iskolai tanulmányokat nagyban támogatja (pl.: íráskészség fejlődését). A vizuális nevelés sokrétű tantárgyi integrációt tesz lehetővé (pl.: környezetismeret, magyar nyelv és irodalom, történelem stb.), ami nagyban segítheti a gyerekeket tanulmányaik elvégzésében. De megvalósítható mindez egy átlagos iskolai vizuális nevelésben?

Az Igazgyöngy Alapítvány és Művészeti Iskolát és egy tanórán készült alkotásokat vizsgálva felmerült bennem a kérdés: vajon mi lehet az oka annak, hogy ennyire nagy a különbség a rajzok között? Nézzünk meg ehhez közelebbről egy átlagos vizuális nevelés órát, majd hasonlítsuk össze az igazgyöngyössel!

4. osztályos kishúgomat kérdeztem ki a rajzórairól. Nyugat-Magyarországon, Szombathelyen egy átlagos anyagi helyzetben lévő alapfokú művészetoktatási általános iskolának egy nem rajz tagozatos osztályába

jár. Átlagos képességű gyerek, és kéthetente lévő dupla órát nem szaktanár tartja. Elmesélte legutóbbi rajz órájukat, ami egyben bemutató óra is volt az iskola vezetősége számára. A tanító egy tálat és gyümölcsöket vitt be az órára, amit a gyerekeknek le kellett rajzolniuk. Először félfamentes papírra rajzolták elő ceruzával, majd pasztell- vagy zsírkrétaival színezték ki. Az óra elején megbeszélték a feladatot, és azt, hogy állítva vagy fektetve tartás-e a papírt, de kishúgom elmondása szerint képi vagy egyéb motiváció nem történt, holott ez a megfelelő módszertan elengedhetetlen része. Minden órán félfamentes papírra dolgoznak, technikai repertóriumuk meglehetősen szűkös: vízfesték, pasztellkréta vagy zsírkréta, színes ceruza. Feladataik voltak még: színkör, téli tájkép festése, álarc, jelmez tervezése. Esetenként meseillusztrációkat is rajzolnak, egyik a tanítója által sikeresnek ítélt munkája volt, amikor a tanító elmesélte Erzsébet királynő történetét, s ehhez kellett illusztrációt rajzolni. Húgom szereti az órákat, rajzolás közben lehet halkán beszélgetni. Az osztályzás egyesével történik, a gyerekek a tanítóhoz viszik a munkáikat, ő pedig leosztályozza azokat a valóságúság szempontjai szerint. Ez egy mai átlagos magyar rajzóra alsó osztályban, bár nem egészen felel meg az egyetemen oktatottnak, azonban nem sok helyen tér el attól.

Tekintsünk meg most egy, az Igazgyöngyben tartott rajzórát! Igyekeztem kiválasztani egy olyan témát, ami a hagyományos oktatásban is megjelenik: a színkört. A tanító az óra eleji motiválásban színtündékről mesélt, akik egy bolygón élnek, különböző színű palotákban. Ezek a tündérek különböző személyiségűek, ami a palotáikon is meglátszik. A gyerekekkel megbeszélték az alapszíneket (piros, kék, sárga), hogy miért is nevezik őket alapszíneknek (nem tudjuk őket kikeverni), majd arról beszélt, hogy elkeverésükkel milyen színeket kaphatunk. A gyerekek alkoholos filcet kaptak a kezükbe (ez az egyetlen eszköz, ami talán drágább), amivel megrajzolták a bolygót, majd a színtündérek palotáit, ezután pedig kifestették a palotákat. Egyet sárgával, egyet kihagyva pirossal, egyet kihagyva pedig késsel. Ezután jöhetett a színkeverés: a sárga és kék között hagyott fehér palota zöld színű lett és így tovább. A bolygót tetszőleges módon tölthették ki a gyerekek, a háttérhez festékbe mártott ujjukat használták. Ha jól dolgoztak, létrejött a színkör, de mennyivel izgalmasabb módon, mintha egy kört kellett volna rajzolniuk, és azt kiszínezni. Biztos vagyok benne, hogy ezek a gyerekek valóban meg is értették a színkeverés lényegét és alkalmazzák is tudásukat, míg például kishúgomék osztályában erről nem vagyok meggyőződve. A színtündéres órán élmények, érzések, személyes kapcsolat alakult ki a gyerekek és festményeik között, s az alkotás létrehozása folyamán megtapasztalhatták, ahogy a színek egybe-

olvadnak, miáltal új színek keletkeznek. Kutatások alapján pedig tudjuk, hogy azokat a dolgokat, melyekhez személyes élmények kapcsolódnak, jobban megértjük és emlékezetünkbe maradnak, mint azok, melyekhez nem. És itt egyáltalán nincs szó tehetségről, jó képességekről, térlátásról és hasonlókról! A gyerekek kezéből gyönyörű munkák kerültek ki, melyek inspirálják, motiválják őket a későbbiekben.

A gyakorlat tehát azt mutatja, hogy az általános iskolai rajzórakon művészetre való nevelés történik, nem pedig művészettel való nevelés. A művészetre való nevelés a művészetet, mint kulturális értéket fogja fel, melynek a kultúráközvetítés a funkciója. A művészet maga az érték, s egy adott ideáltípushoz méri az alkotást vagy befogadást, függetlenül az alkotói folyamatától. Mester és tanítvány viszony van, a mester, aki birto-kában van az ideáltípusnak, a tanítvány, aki mintakövetéssel igyekszik azt megszerezni. Ez tulajdonképpen a művészeti nevelésnek „hagyományos” modellje.

A művészettel, a művészet által való nevelés fogalma *Herbert Readtől*¹ (1943), a művészetpedagógia egyik „bibliaírójától” származik. A művészetpedagógia a századfordulón kibontakozó egyik jellegzetes reformpedagógiai törekvés volt. Az irányzat képviselői bírálták a hagyományos iskola egyoldalú intellektualizmusát, amely enciklopédikus teljességre és az objektívnek hitt tények mechanisztikus elsajátítására törekszik ahelyett, hogy a gyermek alkotóképességét fejlesztené. „Hangsúlyozták, hogy az emberiség fejlődése során kétféle világ-megismerési formát alakított ki. Az egyik az absztrakt gondolkodás, amely a dolgokat önmagukban, környezetüktől függetlenül vizsgálja, a másik a szemléletes, konkrét gondolkodás, amely a dolgokat közvetlen, élő kapcsolataikban szemléli. Az elsőből született a tudomány, a másodikból a művészet. Az első kifejezési eszköze a szó, a másiké a rajz, ábrázolás, formázás. Az ember számára egyaránt fontos mindkét megismerési forma elsajátítása. Ezért a művészet, mint a valóság megismerésének sajátos formája, fontos nevelőeszköz is.” (*Pukánszky*, 1996.) Tehát a művészettel való nevelés a művészetre mint a személyiségformálás egyik eszközére tekint. A művészeti nevelés hazai alapidokumentuma, a 2012-es Nemzeti alaptanterv (NAT) is erre a szemléletre épít. A célok alapvetően a kompetenciák fejlesztését helyezik előtérbe, ami egy holisztikusabb emberszemlélet szándékát mutatja. A kulcskompetenciák között megtalálható az „esztétikai-művészeti tudatosság és kifejezőképesség”, ennek részletezésében pedig

¹ Herbert Read *Nevelés a művészet által – egy forradalmi stratégia* – című művében társadalmi reformokat kíváló, liberális elveken alapuló, új oktatási rend képét vázolta fel. A művészeti nevelést a személyiség felszabadítására használta.

megjelenik az önismeret és a világban való eligazodás. Még inkább tetten érhető ez a gondolat a Vizuális kultúra alapelvei, céljai között, miszerint „a tantárgy elsődleges célja nem a művészeti képzés, így a művészet nem célja, hanem eszköze a vizuális nevelésnek.” (NAT, 2012) és a művészeti műveltségi terület kompetenciái között az általános személyiségfejlesztési területek jelentik a célokat, mint például az együttműködési képesség, az ismeretszerzési, a tanulási és problémamegoldó képesség, a kreativitás, a problémamegoldó képesség, az önismeret, az önértékelés, az önszabályozás, a kommunikáció. *Bodóczy István* festőművész, egyetemi tanár (2010) egy kérdésre válaszolva így fogalmazott: „a legfontosabb, hogy a gyerek értse meg: ez az óra nem a művészetről, hanem róla szól.”

Jó esetben, hosszú távon tehát, a nevelő-formáló feladatot nem is a személyesség, a nevelő-növendék kapcsolat, hanem maga a művészet látja el. A nevelő facilitátor, inspiráló személyiséggé válik, aki maga is elkötelezett a művészi élmények irányában.

Ahogy említettem, ez a gyakorlatban sajnos ritkán valósul meg. A tanmenetek és a tapasztalatok azt mutatják, hogy ez a két szemlélet, a művészetre és a művészettel való nevelés keveredve érvényesül a közoktatásbeli művészeti nevelésben. Ezt berettyóújfalui látogatásom alkalmával is megerősítette több fiatal, aki mind a tanórai, mind az Igazgyöngy által tartott vizuális nevelés órákon részt vesz. Elmondásuk szerint a tanórai rajzórán unalmasak a témák, pedagógusuk hozzáállása nem megfelelő, csak a kiemelkedő tehetségekkel foglalkozik.

A két rajzóra között nyilván nagy a különbség és nem is várható el, hogy a tanórán is olyan szintű alkotások születhessenek, mint a berettyóújfalui iskolában, de szemléletében, módszereiben van hova fejlődni, annál is inkább, hogy a NAT is ezt az irányt írja elő.

Az Igazgyöngy Alapítvány és Alapfokú Művészeti Iskola azonban éppen ezt a fajta művészettel való nevelést igyekszik megvalósítani. Ráadásul szakemberek szerint a művészettel nevelés modellje jól alkalmazható a „segítő” jellegű nevelőtevékenységben, problémás, hátrányos helyzetű gyerekekkel való nevelőmunkában, szociális intézmények segítő tevékenységében is (*Illés*, 2009. 236. o.), ami kiváló lehetőség az oly nehezen létrejövő integrációra.

Hogyan is működik ez a gyakorlatban? Térjünk vissza L. Ritók Nóra és az Igazgyöngy szemléletére, majd a konkrét módszerekre. Ha egy szóban kellene megfogalmaznom, mi jellemzi az Igazgyöngy Alapfokú Művészeti Iskolát, ezt mondanám: gyerekközpontúság. Gyermekszeretet és gyermekközpontúság – mindent elmond az iskoláról, a gyermekek megközelítéséről, a szemléletről. Ahogy az iskola vezetője egyik cikkében írja: „A titok abban

rejlük, hogy mi, pedagógusok ebben az iskolában talán kicsit jobban szeretjük a gyerekeket.” (*L. Ritók*, 2011) Utalva ezzel iskolájuk reformpedagógia szemléletére, mely nem az ismeretátadást, hanem sokkal inkább a gyereket magát helyezi előtérbe, s az ő személyéből kiindulva tűzi ki céljait.

Sokan nem szeretik a szöveges értékelést, s bár ma már nem kötelező az alsó osztályokban alkalmazni, idő- és energiaigényessége ellenére az Igazgyöngy művészeti iskola mégis sokáig ezt alkalmazta, igaz mára ők is számszerű értékelést használnak, de meghagyták a rövidebb szöveges értékelést is. Mivel a gyerekek különböző képességekkel rendelkezve kerülnek az iskolába, s sokszor elég nagy különbségek is megjelennek közöttük, nehéz lenne kizárólag számszerű értékelést alkalmazni. Sok gyereknek nem adatott meg, hogy kisgyerekként valamilyen nyomhagyó eszközzel firkáljon, s így nem várható el az sem, hogy iskolás korára már magasabb szinten tartson. Bár sok pedagógus igyekszik ilyenfajta különbségek ellenére is a számszerű értékelésnél figyelembe venni azt, hogy a tanuló hogyan, honnan érkezett, s fejlesztése során a hozzáadott értéket osztályozni, az Igazgyöngyben nem egészen ezt az utat választották. Fontosnak tartják a szöveges értékelést, hiszen ez által pontosabban tudják feltérképezni azt, hogy a gyermek éppen hol tart, s aztán ennek alapján tudatosabban fejleszteni. Az iskola azonban nem csak vizuális nevelést végez, a gyermekek szorgalmát, magatartását, ezen belül szociális és társas kompetenciáit is figyeli, fejleszti, értékeli. Mindezekon felül az értékelés rendszerében benne van a gyerekek önértékelése is, ami fontos nevelési szempontból, hiszen segít a reális énkép kialakulásában.

Jellemző módszere az iskolának a kooperatív tanulásszervezés, mely igen hatékonyan fejleszti a gyerekek közötti együttműködést, elfogadást, toleranciát. Az eltérő szocializációjú gyerekek között ennek hatására csökkennek a különbségek, kevesebb konfliktus és agresszív magatartás jelentkezik. A kooperatív tanulásszervezésnek nagyon sok formáját alkalmazzák az iskolában, sokszor tantárgyközi integrációban is előfordul. (Például rajzórán megjelennek a környezetismeret tantárgyhoz tartozó tudáselemek.) Egyszerűbb formája ennek például, amikor a gyerekek párban dolgoznak nagy méretben (lásd a *Melléklet* rajzait) – egyszerre dolgoznak egy papíron –, vagy normál méretben (A/4), ilyenkor a kész alkotást a végén összerakják. A gyerekeknek közösen kell kitalálni a megvalósítandó alkotást, megtervezni a rajz kompozícióját, stílusát, színeit stb.

Másik fontos jellegzetessége a technikák változatos alkalmazása, így az alkoholos filc, porpasztell, tus, filctoll, zselés toll, akvarellfesték, tempera stb. Nagyon meglepő volt számomra, hogy legtöbbször vegyesen alkalmazzák ezeket, így igen érdekes alkotások születtek. Ilyenkor nemcsak az elkészült mű, hanem maga az alkotás folyamata válik élménnyé.

Az Igazgyöngy Alapítvány és Alapfokú Művészeti Iskola tevékenységeit még hosszasan lehetne sorolni, ám ez a kis betekintő talán elegendő ahhoz, hogy felnyissa a szemünket. Egyrészt arra, hogy az iskola ismeretátadó funkciója mellett jelentős szerepe van a nevelésnek is, melynek egy része a vizuális kultúra tantárgy által valósul meg, s így egyáltalán nem elhanyagolandó területe kellene, hogy legyen a közoktatásnak. Másrészt ma a magyar közoktatás-politika egyik legégetőbb kérdése a hátrányos helyzetű tanulók nevelése, oktatása. A hátrányos helyzetű tanulók felzárkóztatásának egyik legfontosabb feltétele a jó minőségű oktatás, ám az utóbbi évek kutatásai éppen azt mutatják, hogy ezeknek a tanulóknak az átlagosnál rosszabb minőségű iskolai szolgáltatásban van részük. (Az oktatás minőségének mérése a következő szempontok alapján történt: környezet értékelése, népszerűség, statisztikai adatok, kimeneti teljesítménymérés, önértékelés) A hátrányos helyzetű gyerekek oktatásával azért indokolt foglalkozni, mert az ő „társadalmi boldogulásának esélyeit sokkal inkább meghatározza, hogy mi történik velük az oktatási rendszerben, mint egy átlagos középosztálybeli családban felnőtt tanulóét, akinek a szülei a családi szocializációval vagy az iskola által nyújtott szolgáltatások piaci kiegészítésével (megvásárlásával) képesek kompenzálni az iskolai szolgáltatások gyenge minőségét, sőt általában arra is képesek, hogy a rendelkezésükre álló érdekérvényesítési eszközökkel (iskolaválasztás, az oktatás ügyeibe való beleszólás stb.) elérjék, hogy gyerekeik a lehetséges szolgáltatásokból a legjobb minőséget kapják” (Liskó, 2000). Az oktatáspolitikai az utóbbi években rengeteg pénzt költött az integráció létrejöttébe, ám mégis kevés helyen találkozunk jó, hatékony, jövőbe mutató megoldásokkal. L. Ritók Nóra az általa működtetett iskolával bizonyította, hogy a művészettel való nevelés hatékonyan működik a gyakorlatban. Sokszor hangsúlyozza írásaiban, hogy a siker nem a módszereken vagy anyagi feltételeken múlik, inkább a megváltozott szemléletmódon, hiszen ez a szemléletváltás hozza magával a gyerekközpontú témaválasztást, izgalmas technikai megoldásokat, a megváltozott szempontú értékelést. Ezért tartom fontosnak, hogy a tanórai vizuális nevelés művészettel való neveléssel történjen, hogy ezzel a szemlélettel és az Igazgyöngy által alkalmazott módszerekkel hatékonyabban létrejöhessen az integráció.

Felhasznált irodalom

- Bagdy Emőke (1986): Családi szocializáció és személyiségzavarok. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Bodóczy István (2010): Művészeti nevelés az iskolában és az iskolán túl. A Tempus Közalapítvány konferenciája. Budapest, 2010. április 29. 2010.

- szeptember 28-i megtekintés, *Köznevelés oktatási hírmagazin*, <http://www.koznev.hu/cikk.php?rov=18&uid=34735>
- Clauss, Günther és Hiebsch, Hans (1978): *Gyermekpszichológia*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Gardner, Howard (1983): *Artful scribbles*. Harvard University Press, Boston.
- Havas Gábor (2008): Esélyegyenlőség, deszegregáció. In: Fazekas Károly – Köllő János – Varga Júlia (szerk.): *Zöld könyv 2008 a magyar közoktatás megújításáért*. Ecostat, Budapest, 121–138.
- Herbert Read örökösei. *Tantervi viták Angliában*. (1984): 2015. április 10-ei megtekintés, Természettudományi Kommunikáció és UNESCO Multimédiapedagógiai Központ, http://edutech.elte.hu/karpati/content/download/publikacio/KONYVFEJEZET/1984_KA_KMV_Vizualisnevelos_vilagszerte/1984_KA_Herbert_Read_orokosei_Tantervi_vitak_Angliaban.pdf
- Igazgyöngy Alapítvány és Alapfokú Művészeti Iskola honlapja, 2015. április 14-ei megtekintés, <http://igazgyongy-alapitvany.hu>
- Interjú L. Ritók Nórával: Civilrádió 2014.09.30.
- Kárpáti Andrea (2001): *Firkák, formák, figurák, A vizuális nyelv fejlődése a kisgyermekkortól a serdülőkorig*. Dialóg Campus Kiadó, Pécs.
- Krenedits Sándor és Pásztor Ildikó (2010, szerk.): *A szocio-kulturálisan hátrányos helyzetű tehetségekkel foglalkozó intézmények, civil szerveződések*. 2015. november 2.-ai megtekintés, http://geniuszportal.hu/sites/default/files/szocio_kult.pdf
- Liskó Ilona (2000): A hátrányos helyzetű tanulók oktatásának minősége *Új Pedagógiai Szemle* 2002/02. 50-70.
- Löwenfeld, V. (1970): *Creative and Mental Growth*. The Macmillan Company, New York.
- L. Ritók Nóra (2011): Gyermekszeretet, gyermekközpontúság a vizuális nevelésben (mese az „Igazgyöngyben”). In: Csillag Ferenc, Takács István és Trencsényi László (szerk.): *Hogyan szeressük a gyermekeket? Korczak és magyar gondolkodók írásai*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
- Mérei Ferenc és V. Binét Ágnes (1981): *Gyermeleléktan*. Gondolat, Budapest.
- Nemzeti Alaptanterv*, 2012.
- Paál Ákos (1977): Gyermekrajzok esztétikai minőségei 6–12 éves korban. *Magyar Pszichológiai Szemle*, **34.** 5. sz., 495–504.

Pukánszky Béla és Németh András (1996): *Neveléstörténet*. Nemzeti Tankönyvkiadó Rt., Budapest. 2015. április 10-ei megtekintés, <http://magyar-irodalom.elte.hu/nevelestortenet/>

Melléklet



A hagyományos és a számítógépes játékok hatása a gyerekekre

Bevezetés

Manapság az internet befészkelte magát a mindennapjainkban. El sem tudnánk képzelni az életünket például Google és Facebook nélkül. Az információszerzésünk módja megváltozott, a szociális kapcsolatainkról nem is beszélve. A több száz ismerős közül kevesebb, mint a fele az, akit ténylegesen személyesen ismerünk. Ezenkívül számos egyéb probléma is származik a túlzott internetezésből, a virtuális világ mértéktelen használatából. Persze nem tagadhatjuk, hogy rengeteg haszon is származik belőle, a lényeg, hogy megtanuljuk helyes használni.

Az internet létezését elfogadjuk, annak minden előnyével és hátrányával együtt. Vajon elgondolkodott már valaki azon, hogy milyen következményei vannak ennek a világot megreformáló technológiának? Milyen lesz a társadalom? Az oktatás? A kapcsolataink? A gyermekeink? Mennyivel lesznek ők másabbak, hiszen ők azok, akik nem tudják, hogy milyen a világ internet nélkül? Kreatívabbak lesznek? Gyorsabban oldják meg a fennálló problémákat? Hogyan kezelik a kapcsolataikat? Hogyan tudják, hogy mi helyes, s mi nem? Intelligensebbek lesznek? Ki tudja... ezekre a kérdésekre keresem a választ.

Dolgozatom s kutatásom célja az, hogy feltárjam az internet hatását a gyerekekre. Mely területek fejlődnek, s melyek azok, amik elcsökevényesednek vagy kevésbé aktiválódnak az internet használat által. További tervem, hogy mindezt EEG-vizsgálattal kutassam. A vizsgálat közben pontos képet kapnék arról, hogy a gyermek ténylegesen melyik agyterületét használja egy internetes játék közben illetve egy hagyományos játéktevékenység közben pl.: Lego. Ez lenne a kutatásom fő része, emellett anonim kérdőívet készítek családokkal, szülőkkel az otthoni internet használatáról, s hogy ők mit tapasztalnak gyermekükön, illetve, hogy mit gondolnak a témával kapcsolatban.

A vizsgálat után kikörvonalazódna, hogy miben lesz erősebb a gyermek és miben gyengébb. Úgy gondolom, hogy a problémamegoldó képességük, a gyorsaságuk, reflexük, egyes játékok során a finommotorika fejlődne, sőt, számos olyan játék van, mely által a nagymozgás is pl.: Kinect játékok.

Ebből lehet következtetni arra, hogy miben lesznek mások. Több ingerre van szükségük ahhoz, hogy az energiáikat levezessék, illetve, hogy a figyelmüket tartósan lekössék. Mit jelent ez? Hogyan kezeljük, támogassuk őket? Reformáljuk meg az oktatást, a nevelési és pedagógiai módszereket?

A pozitív változások mellett temérdek negatív vonzata is van a sok „online” létnek. A gyerekek kevesebbet időt töltenek a szabadban. Ember és környezetének kapcsolata elveszti jelentőségét, nem lesz számukra fontos, emiatt nem vigyáznak rá. A szociális kapcsolataik nehezen alakulnak ki, s emellett nem tanulja meg őket kezelni. Barátságok, szerelmek, családi konfliktusok, tanár-diák kapcsolat, megfelelési kényszer – és még sorolhatnám. Emellett a verbális és a nonverbális kommunikáció használata, repertoárja szegényebb lesz, mivel nem tapasztalja, érti, ezáltal nem tudja kezelni őket. Ezekre az eredményekre számítok.

Dolgozatom első felében rámutatok a játék lényegére. Mi a játék? Miért játszunk? Milyen fejlődési szakaszok vannak a játékon belül? Mi a kapcsolat a játék és a tanulás között? Milyen játékelméletek születtek? Miért van jelentősége? Ez az alapja mindennek, hiszen kezdetben mindnyáján, a játék során ismerjük meg a világot, ezért fontos tisztában lenni az alapokkal.

Következő lépésként a média világába, s azon belül az internet ingoványos talajára lépek. Utánajárok a keletkezésének és az évek alatt végbe menő fejlődésének. Fontos, hogy megfigyeljük, mi az, ami változott, illetve mi az, ami kiváltotta a változást, mi ennek a háttere és miért lett ennyire népszerű és sikeres az internet. Talán pótol valamit, talán hamis képzeteket kelt, kényelmesebb, fejleszti a képességeinket? Meglátjuk; a továbbiakban bővebben lesz szó erről.

Harmadik lépésként kiértékelem a kérdőívet, ami képet ad arról, hogy a mindennapokban a családok életében hogyan, milyen formában, milyen mértékben jelenik meg a média és azon belül az internet (mivel manapság az okos telefonokon, a tableten, a konzolokon, és a smart televíziókban is ott van az internet, a rádión kívül szinte minden készüléken jelen van), s mennyi időt töltenek el a használatával. Ezenkívül érdeklődök a köztudatban kialakult képről a témával kapcsolatban. Ezek alapján következtetni lehet a lehetséges előnyökre, problémákra és hatásukra, a családra és mindennapjaikra.

Végezetül következne a kutatás, ami tényleges képet adna, s megerősítené vagy cáfolná a feltételezéseket. Az EEG-vizsgálat során kapott eredményeket összevetem a hipotézissel, majd kidolgozom a lehetséges megoldásokat. Fontosnak tartom azt, hogy ne csak együtt létezzünk ez internettel, hanem foglalkozzunk vele és ne hagyjuk, hogy észrevétlenül behálózza az életünket. Ha nem figyelünk oda, annak súlyos következményei lehetnek.

Az ember, mint olyan megszűnik, társasági lény lenne, nem lesznek számára fontosak mások, csak saját maga, s ezáltal a társadalmi struktúránk is változhat. De ne szaladjunk ennyire előre. Mindez csak feltevés, az eredmények még váratnak magukra.

A kapott eredményekre alapozva kidolgozom a lehetséges megoldásokat. A változást mindenképp az óvodában kezdeném, ahol lehetne az internettel, mint projekttel foglalkozni. Mi az? Mire való? Hogyan kell használni? Milyen veszélyei vannak? Természetesen mindezt az életkornak megfelelően. Ennek folytatása az iskolában lenne, ahol már jobban meg lehetne ismertetni az internetet, annak történetét és az informatikának az alapjait is oktatnám. Gimnáziumban az internet pszichológiai hatásait is megismertetném a tanulókkal.

Dolgozatomban részletesen kifejtem az előbbi témákat, felvetéseket, de ahogy már említettem mindent az alapoknál kell kezdeni.

1. A játék

1. 1. Mi a játék?

Ha feltesszük magunknak a kérdést, hogy mi a játék, nehezen találunk rá olyan magyarázatot, ami teljesen helyt állna. Érezzük, hogy jó nekünk, látjuk, tudjuk, hogy a gyerekeknek (nemcsak nekik) hasznos, élvezetes, de mint fogalmat nehéz definiálni, viszont hatását tapasztaljuk, megfigyelhetjük. *Grastyán Endre* (2001) szerint a játék olyan viselkedés, amelynek közvetlen adaptív haszna nincsen, tehát a létszükségletet nem szolgálja. Akkor mi szükség van rá? A közvetlen alkalmazkodást nem szolgálja, mégis csináljuk. Talán létszükséglet, hogy néha nem létszükségletű dolgokat tegyünk? Érdekes kérdés. Vajon mi zajlik a testünkben a játék közben? Endorfin termelődik, ami az úgynevezett „boldogság hormon” tehát jól érezzük magunkat a tevékenység közben. Ez kellemes időtöltés a gyerekek és az idősebb korosztály számára egyaránt. Felnőttként sem kell lemondanunk a játék örömről. Hiszen ez egy oldalirányú kilépés a mindennapokból, a társadalmi kötöttségekből, a megszokottságból. Tehát az érett korosztálynak sem szabad elhanyagolnia ezt a rendkívül sokoldalú és szórakoztató tevékenységet, s nem utolsó sorban remek stressz oldó, levezeti a feszültséget is.

Viszont a játék a legkisebbek számára a legfontosabb. Amikor megszületünk minden új, ismeretlen. A fizikai világ és a társadalom megismerésére a legnagyobb eszköz a játék. A folyamat részeként megtanulja a gyermek, hogy mi rossz és mi jó, ketté válik a világ, s ennek megértésében is segít a játék. A játékra való vágy belső készletű (intrinzik motivációjú), spontán,

akkor játszik egy gyermek, ha kedve, hangulata van hozzá. Ezenkívül segíti az őt ért események feldolgozásában. Wallon szerint (1958) a gyermek a tagolatlan benyomásait a játékban tagolja, tehát az segíti őt a feldolgozásban. Játék közben van egyfajta sajátos viselkedés, ezt úgy nevezzük, hogy *play face* (játékarca), eközben a gyermek beleéli magát a játékba, izgatott állapotban van. Egy elmélyült játék során a gyermeket hosszabb időre leköti az. Játék alatt a gyermek kívülre helyezi azt, ami benne van (externalizáció), eközben átforgalmazza azt, ezt nevezzük elaborációnak (lelki átdolgozás). Fontos tudni, hogy a játék a gyermek legfontosabb tevékenysége, ha nem játszik egy gyermek huzamosabb ideig, akkor valami probléma állhat a háttérben, amit mindenképp érdemes figyelni, illetve vizsgálni.

Tehát a játék esszenciális a gyerekek számára. Összefoglalva tehát, új tapasztalatszerzés a fizikai világ, a társas kapcsolatok terén, de önmagát is ezen keresztül ismeri meg, kiismeri a testét és teljesítő képességének határait. Később a megszerzett tapasztalatokat elmélyíti, majd tovább lép, nehezíti a tevékenységet. Emellett kompetencia élmény nyújt (valamihez való hozzáértést, illetve nem szorul felnőtt segítségére). S alapvető igénye a gyermeknek az, hogy gondolatait, érzéseit kivetítse, illetve a tapasztalatait, élményeit feldolgozza.

1. 2. Játék és tanulás

A játék lényegi része a gyermek létének és fejlődésének. Megismeri a fizikai világot, a társas környezetet és eközben önmagát is megismeri. A közös játék közben fejlődnek a társas készségei, ilyen például az együttműködés és az empátia, tehát elkezd szocializálódni. Fontos rész a játéknak az utánzás. Játék közben szerepeket játszik el, ezáltal gazdagítja az „én”-jét, érzelmileg is fejlődik. Megtanulja a felvett szerepek tulajdonságait és a vele járó érzelmeket is átéli pl.: szívesebben orvos a gyermek, mint beteg.

Az elsődleges szerepeket a szülei nyújtják, majd a közvetlen környezete, a család. Édesanyját és édesapját figyelve sajátítja el a nemi szerepek sajátosságait, hogy milyen egy férfi és milyen egy nő. A kapcsolatok fenn tartásával is itt találkozik először, látja, hogy viszonyulnak egymáshoz a szülei, milyen verbális (kedves szavak, kérések, hangsúly stb.) és nonverbális eszközöket használnak (ölelés, tekintet, gesztusok, mimika...) Ha esetleg testvérei is vannak vagy több generáció él együtt, akkor új perspektívák nyílnak meg előtte, más és más példát lát a kapcsolatokról és annak ápolásáról. De nem csak a pozitív dolgokat sajátítja el. Sokat tapasztal a konfliktus kezelésről is. Ebben a korban körvonalazódnak a gyermek személyiségének jellemzői, magáévá teszi a látott, hallott, tapasztalt kommunikációs formákat.

Fejlődnek a mentális készségek, a kognitív funkciók is, például érzékelés, egyensúlyérzék, fantázia. Bővül a szókincse, fejlődik a verbális és a nonverbális kommunikációja is. Emellett lényeges, hogy a gyermek a felnőtt támogatással előrébb járhat a fejlődésben, mint a biológiai életkora (legközelebbi fejlődési zóna – *Vygotsky*, 1978). Játék közben többre képesek, mivel bele élnek magukat, úgy érzik, hogy bármire képesek, így kialakul a kettős tudat (*Mérei*, 1970), tehát a gyermek tisztában van vele, hogy mi a valóság és mi a játék. Ennek hiánya komoly problémákat okozhat.

1. 3. Pszichológiai játékelmélet

A következő elméletek a pszichológiai magyarázatai a játéknak, melyek a gyermek fejlődését, szocializációját és az érzelmek megjelenítését helyezik a középpontba. Többek között Piaget, Winnicott, Wallon, Vigotszkij és Mérei Ferenc munkásságának egy részét mutatom be.

Piaget svájci-francia gyermekpszichológus a gyermeki gondolkodás szerveződését, s a felnőtt gondolkodástól való minőségi különbségeit vizsgálta. A játékot a gyermeki alkalmazkodás formájának tekintette.

A gyermek születésétől fogva késztetést érez arra, hogy a körülötte lévő világot felfedezze, megismerje, megértse. Erre a legjobb eszköz a játék. Közben elméleteket alkot, arról, hogy hogyan működik a fizikai és a társas világ (*belső reprezentáció*), majd az újabb tapasztalatokat megpróbálja a már meglévő sémához igazítani (*asszimiláció*) vagy a belső séma igazodik az új tapasztaláshoz, ezzel létre hozva egy új sémát (*akkomodáció*).

Kidolgozott egy rendszert, melyben a játékformákat az értelmi fejlődéshez mérten szakaszokra bontotta. Ezek a gyakorlás, a szimbólum és a szabályjáték.

Életkor	A gyermek gondolkodása	Játéktípus
0–2	Érzékszervi – mozgásos szakasz (szenzomotoros intelligencia)	Explorációs játék (gyakorló)
2–7	Képzeti, mágikus szakasz	Szimbolikus játék
7/8 éves kortól	Konkrét gondolkodás szakasza	Szabályjáték

1. táblázat: Játékformák Piaget (1978) alapján

0–2 éves: *Explorációs játék (gyakorló)*

Ez a szenzomotoros szakasz (mozgató és érzékelő szervek összehangolásával kapcsolatos). Egyszerű kombinációjú játékok jellemzik (pl. autó-

tologatás). Ha véletlenszerű a játék, akkor gyakorló játékról beszélünk, ha viszont szándékos, akkor konstruálásról (produktumot hoz létre).

2–7 éves: Szimbolikus játék/ szerepjáték

Ennek a játéktípusnak a feltétele a szimbolikus gondolkodás megjelenése, a helyettesítés. Egy tárgyat más funkcióra használ, mint ami pl.: bot- varázspálca, kard stb. Itt kezdődnek az „úgy tesz mintha” játékok. Osztályozás szempontjából beszélhetünk *projekcióról és introjekcióról*. Az előbbinél a saját cselekvési sémáit vetíti ki más személyekre vagy tárgyakra. Az utóbbinál pedig más személyeket vagy tárgyakat utánóz. A szimbolikus/szerepjáték során más identitásokat is felvesz, olyan szerepeket, melyek közel állnak hozzá, hatással vannak rá pl.: anya, apa. Ezeken a szerepeken keresztül ismeri, tapasztalja meg a felvett szerep sajátosságait. Elmélyíti a már tanult kommunikációs formákat, illetve új mintákat sajátít el vagy kiegészíti, csiszolja a meglévő sémákat.

A szimbolikus illetve a szerepjáték során megfigyelhető a *kompenzáló játék*, ez alatt korrigálja a valóságot, pl. nem veheti kézbe kistestvérét – képzeletben ringatja vagy a játék babáját ringatja. A vágyott vagy tiltott dolgokat építi bele a játékába.

A kellemetlen vagy kínos helyzeteket a *likvidáló játék* segít feldolgozni, ebben megismétli a játékban azt, ami a valóságban történt vele pl.: keserű gyógyszert kell szednie, később a plüssállatával megismétli a vele történt kellemetlen eseményt.

Ha egy parancsot vagy egy tanácsot kell követnie a gyermeknek a játékban fellelhető az *anticipáló* játék. Ez alatt úgy számolja fel a feszültséget, hogy előrejelzi az elégedetlenség vagy a meggondolatlanság lehetséges következményeit.

7–8 éves: Szabályjáték

A szabályjáték hátterében a szimbólumképzés hanyatlás és az akkomodációs folyamatok állnak. Fontos, hogy a gyermek képes legyen megérteni a szabályt és igazodni hozzá. Ezenfelül képes legyen az együttműködésre, a megegyezésre, tudjon szervezni és irányítani illetve ügyességét és stratégiáját érvényesíteni. Ezeknek a játékoknak a kritériuma a győzelem. Lényeges, hogy összhangba tudja hozni az a törekvéseit (győzelem) a játékszabályokban meghatározott közösségi követelményrendszerrel. Továbbá a kudarcélmény feldolgozása, elviselése is egy releváns folyamat.

Winnicott angol gyermekorvos, pszichoanalitikus a játékot az anyagyermek kapcsolat közt vizsgálja. Úgy gondolja, hogy a játék gyökere itt található. Véleménye szerint a jó anya egy „good enough mother” (elég jó

anya), aki érzelmileg elkötelezett, kezdetben teljes egységben van a csecsemővel, ugyanakkor a gyermek fejlődése, önállósodása érdekében segíti az elkülönülést, a leválást, bár ez a gyermek számára frusztráló és illúzióvesztéssel jár. Viszont ezzel elősegíti az anya, hogy feszültség oldásként megszülessen egy potenciális tér, ami egy átmenti tartomány a külső és a belső világ, a realitás és a fantázia között. Ennek a köztes térnek a specifikumai az illúzió, hallucináció, ujszopás (autoerotizmus), kreativitás tere, játék tere és az átmeneti tárgy. Ez a tárgy kizárólagosan a gyermek tulajdona, jelentősége a gyermek és az anya kapcsolatában értelmezhető, mely segíti a gyermek fokozatos leválását az anyáról, helyettesíti őt, s vigaszt nyújt.

Wallon értelmezésében a gyermek játéka spontán, belső késztetésből eredő (intrinzik motiváció), szabad örömteli tevékenység, amelyet önmaga szabályoz. Közben tapasztalatot szerez, illetve kísérletez a valósággal, mely közben egy fajta szabadságot él át. *Wallon* (1958) teóriája szerint a gyermek a tagolatlan benyomásait a játékban tagolja. Emellett a játék szoros összefüggésben van a gyermek testi és lelki funkcióinak fejlődésével, a magasabb szintű megismerési funkciókhoz szükséges készségeket és képességeket csiszolja. Fontosnak tartotta ezenfelül az anya és a gyermek közti intimitást is, ezeket elősegítik az ölbeli játékok. A kétszemélyes, felnőtt-gyermek szerepcserés játékokat az „én fejlődés gyakorlatainak” tekintette, mivel a kapcsolataink és önmagunk megértéséhez, megismeréséhez szükség van egy másik személyre.

Vigotszkij (1978) a legközelebbi fejlődési zóna elméletében megfogalmazza, hogy a gyermek a játék során, meghaladva az életkorát, olyan fizikai és mentális teljesítményre képes, amelyet a mindennapi életben csak később tud megtenni, tehát a játékban előrébb tart, mint a valóságban. A zóna egy rés aközött, amelyet a gyermek önállóan véghez tud vinni, s amelyre valamilyen támogatással képes. Ehhez segítséget nyújthat a felnőtt, szülő, pedagógus is. „A játék során a gyermek mindig felette áll az életkorának, a mindennapi viselkedésnek; mintha a játék során egy fejjel magasabb lenne saját magáná.” (*Vigotszkij*, idézi *Cole és Cole*, 1997).

Mérei Ferenc pszichológus a csoporttöbbség elméletében (2006) az együttes élmény teljesítmény növelő hatásáról ír. Ez valamennyi területen megemeli a tanulás hatásfokát (lásd táblázat). Továbbá Mérei egy 14 fokozatú skálát dolgozott ki, mely a legalacsonyabb és a legmagasabb fokok közötti átmenetek fejlődési szintjét mutatják be.

A csoportosulás szintjei az óvodás gyermekek játékában		
A csoportosulás szintjei	Csoportformáló tényezők	Jellemző
együttlét	hely-térbeli igazodás	párhuzamos játék → passzív forma
együttmozgás	mozgás-utánzás	
tárgy körüli összeverődés	tárgy	
összedolgozás	tevékenység	együttműködés → aktív forma
tagolódás	szerep	

2. táblázat: Az együttes élmény teljesítménynövelő hatása Mérei (2006) alapján

Mérei kategória-rendszerének teljes (14 fokozatú) skálája

1. Magányos semmittevés (a gyerek egyedül van, nem játszik).
2. Magányos semmittevés csoportban (a gyermek egy csoport társas terében van).
3. Magányos játék.
4. Mások szemlélése.
5. Őt szemlélik.
6. Csoportos semmittevés (együtt vannak, bámulnak, nézelődnek).
7. Magányos játék esetleg szemlélődés csoportban (együtt vannak, de közös elfoglaltságuk nincs).
8. Csoportos szemlélés (közös szemlélnék valakit vagy valamit).
9. A csoport együttesen játszik, a megfigyelt gyerek külön.
10. Együttmozgás (előfordul, hogy más-más helyeken, de egyféle cselekvést végeznek, utánoznak).
11. Összeverődés egy tárgy körül (egyazon tárggyal tevékenykednek, együttműködés nélkül).
12. Kollaboráció (összedolgozás szerepek nélkül, pl. építkezésnél).
13. Szereposztásos tevékenység (két formája: a kialakult és a kiosztott szerepek).
14. Szervezett csoporttevékenység vezetővel és szerepekkel.

A táblázat és a skála bemutatja a gyerekek csoportosulási formáit, hiszen az együtt játszó gyermekek különböző csoportosulási szinten vannak (többszólamú játék). A játékban résztvevők különféle jelentést tulajdonítanak ugyanannak a tevékenységnek. Lényeges ezenkívül az utalás is, mely újraéleszt egy eredeti élményt, annak minden érzelmi töltetével együtt, rítusszerű cselekvés, a hagyományképződés egy módja.

2. Az internet és hatása

2. 1. Digitális bevándorlók és bennszülöttek

2. 1. 1. Digitális bevándorlók

Az internet-felhasználók között hatalmas különbség van. Van, aki az élete valamely szakaszában találkozott ezzel a forradalmi technológiával. Az újdonság varázsa, illetve az eszköz rendkívüli lehetőségeinek köszönhetően elfogadták, majd elkezdték használni, annak minden adottságával együtt. Őket nevezzük digitális bevándorlónak. Jellemzőjük, hogy tanulás során alkalmazkodnak a környezetükhöz (van, aki jobban, van, aki kevésbé), viszont bizonyos mértékig megtartják a régi, berögzült szokásaikat. Ez abban nyilvánul meg, hogy nem az internet az első gondolatuk, ha információra van szükségük, illetve előnyben részesítik például valamilyen számítógépes program kézikönyvének elolvasását, ahelyett, hogy annak használata közben rájönnének a működésére. Az idősebb generáció máshogy szocializálódott, mint a mostani gyermekek. Emellett a gondolkodásuk is merőben eltér. Rájuk jellemző például a logikus, lineáris gondolkodás, a lépésről-lépésre való tanulás, s hogy a sikerért keményen meg kell dolgozni (*Prensky, 2001*).

2. 1. 2. Digitális bennszülöttek

Nevezhetjük ezt a nemzedéket N-generációnak (N, mint Net) vagy D-generációnak (D, mint digitális) is. Ők azok, akik az internettel átszőtt világba születtek. Ezért hívjuk őket digitális bennszülötteknek. De miben mások ők, mint elődeik? Nos, kezdjük az ingereknél. Ez a generáció éhes az ingerekre. A jó példa erre a film és a könyv „örök küzdelme”; itt most nem arra szeretnék kitérni, hogy melyik jobb és miért (bár véleményem szerint mindkettőnek meg van a maga helye és értéke), hanem arra, hogy egy könyv elolvasása közben kevesebb intenzív inger ér minket, mint egy film megtekintése közben, ahol a látvány, a hang és a különböző effektek sokasága adja az élményt. Tehát, aki hozzá van szokva a folyamatos intenzív ingerekhez, annak kevésbé lesz szórakoztató egy olyan tevékenység, mely ingerszegény. Ezzel magyarázható a gyermekek rövid figyelme. Azonban ne felejtsük el, hogy a gyermekek figyelme egyáltalán nem rövid, ha játékról illetve olyan tevékenységről van szó, mely valóban érdekli őket. Miért fontos ez? Mert ez lehet a kulcsa, annak, hogy hogyan érintsük meg őket. Erről a későbbiekben még szó lesz.

Az már biztos, hogy ez a generáció más, mint elődei. Meglepő, hogy nem csak szokásaikban mások, hanem fizikailag is. A neurobiológia kutatásai alapján ma már nem kérdéses az, hogy különböző impulzusok valóban hatással vannak az agyi struktúrákra és befolyásolják a gondolkodást, s ezek a változások az egész életünket végigkísérik. Az agy működését nem értjük teljesen, de ez biztos, hogy erőteljesen formálható, emellett megdöbbentő az, ahogyan újraszerveződik. A régi elméletek szerint egy adott számú agysejtünk van, melyek fokozatosan elhalnak. Az új megközelítés szerint az agysejtjeink folyamatosan újratermelődnek és újraszerveződnek, ezt a jelenséget neuroplaszticitásnak nevezzük.

Ebből kifolyólag fontos kérdés az alakíthatóság. A szociálpszichológia is erős bizonyítékokkal támasztja alá azt a feltevést, hogy az egyén gondolkodási mintái a tapasztalat függvényében megváltoznak. Mostanáig a nyugati filozófusok és pszichológusok úgy vélték, hogy minden emberi gondolkodásnak ugyanaz az alapja. A kulturális különbségek irányíthaták, hogy miről gondolkodjanak az emberek, a gondolkodás mikéntje és folyamata a feltételezés szerint mindenkinél azonos. Nos, ez a feltevés sem állja meg a helyét. A szociálpszichológusok által végzett kutatások kimutatták, hogy különböző kultúrákban a felnőtt emberek nem csak a különböző dolgokról gondolkodnak, hanem valójában másképp gondolkodnak. A környezet és a kultúra, melyben az emberek felnévelkedtek, együttesen meghatározzák a legtöbb gondolkodási folyamatukat.

Am az agy és a gondolkodási minták nem változnak meg egyik napról a másikra. Az agy formálhatóságával kapcsolatos hangsúlyos megállapítás az, hogy nem szerveződik újjá véletlenül, könnyedén vagy véletlenszerűen. Idő és energia szükséges hozzá, ezt a „*Scientific Learning's fast ForWard*” programban vizsgálták, melyben a tanulók 5 és 10 hét közötti időtartam alatt napi 100 perces illetve heti 5 napos munkára volt szükségük a változások eléréséhez. Ahhoz, hogy „átdrótozzák” az agyat rendkívül nagy figyelem szükséges. Miért fontos ez? Mert körülbelül ilyen mennyiségű időt töltenek a gyermekek a számítógép előtt. A mai gyermekek az internet és a különféle elektronikai eszközök világában nőnek fel. Másképp gondolkodnak, ezt hipertextes gondolkodásnak nevezzük, olyan mintha az ő gondolkodásuk „párhuzamos lenne, nem soros.” Viszont, mi van akkor, ha a folyamatosan ismétlődő gyakorlatok eredmény az, hogy egyes agyterületek fejlettebbek, de lesz, ami kevésbé fejlődik? Erőteljesen fejlődnek például az ábrázolási képességek (3D terek), a mentális összerendezés, a vizuális-térbeli képességek, a figyelemmegosztás, a gyors reakció stb. (Prensky, 2001).

2. 2. Számítógépes játékok – Hasznos vagy káros?

A számítógépes játékok vegyes érzelmeket keltenek a szülőkben. Van, aki hasznosnak tartja, van, aki ellenzi, s van, aki az arany középutat keresi, nem tiltja el gyermekét, de megszabja és ellenőrzi, hogy mivel játszhat. Érdekes, hogy mindennapjaink része az internet, a számítógép és egyéb eszközök, mégsem vagyunk biztosak azok helyes használatában. Ezenkívül nem tudjuk, hogy a jövőre nézve milyen változásokat hoznak az életünkben. Alkalmazzuk, kiélvezzük minden előnyét, nem gondolva a következményekre. Hiszen azok, akik életük valamely szakaszában találkoztak ezzel a technológiával, tudják vagy emlékeznek arra, hogy milyen az élet nélküle. Máshogy szocializálódtak, más körülmények között, de mi lesz azokkal, akik ebbe beleszülettek? Velük együtt fejlődik ez a technológia, ők nem tudják, milyen az élet internet nélkül. Más szocializáció, más környezet.

Fontos szerepet játszanak ebben a folyamatban a szülők. Hiszen a családban kezdődik a szocializáció, ez az elsődleges nevelési szintér. Az ott tanult viselkedési formák esszenciálisak a gyermek fejlődésében és gondolkodásának alakulásában. Ezért lényeges, hogyan vélekednek a szülők az internetről, a számítógépes játékokról. Egy 2014-es kutatás ezt vizsgálta. Claudia Sălceanu tanulmányában a szülők hozzáállását vizsgálta, aszerint hogy hasznosnak vagy károsnak tartják a számítógépes játékokat a gyermekeikre nézve. A legtöbb kutatás a negatívumokra koncentrál ilyen például a függőség, az agresszió és a depresszió. Viszont ez a szemlélet túlságosan egyoldalú. A pontosabb eredmény elérése érdekében kiegyensúlyozottabb, alaposabb vizsgálatokra van szükség. A kutatás során minden társadalmi osztályból, 1087 szülőt kérdeztek meg (25 és 65 év között, minden társadalmi osztályból).

A következő szempontokat vizsgálták:

- gyermekek hozzáférése a számítógéphez
- számítógéppel töltött idő
- számítógépes játékkal töltött idő
- kedvelt számítógépes játéktípusok
- szülői felügyelet módjai
- számítógépes játékok előnyei és hátrányai

Érdekes, néhol megdöbbentő eredmények születtek. Számomra meglepő adat, hogy a gyermekek 99,13%-a hozzáfér a számítógéphez. Viszont a szülők 1/3-a vitázik gyermekével a használatról, 1/3-a programokról, és a gyermekek 1/3-a bármikor hozzáfér a számítógéphez. Az internet használata a következők szerint oszlik el: 36% játékra, 26% házi

feladat elkészítéséhez használja, 23% böngészik az interneten és 14% a közösségi oldalakon tölti az idejét.

A felügyeletről megoszlanak a vélemények. A szülők 43%-a akkor tartja szemmel gyermekét internetezés közben, ha az ideje engedi, a fennmaradó időben viszont nem tudja, hogy mivel foglalatoskodik. 24%-a folyamatosan ügyel arra, hogy gyermeke mivel foglalkozik a világhálón. 19%-a közös tevékenységet preferálja. 8%-a úgy véli, hogy gyermeke tiszteletben tartja a szabályokat, 6%-a csak az internetezést ellenőrzi.

A megkérdezett szülők szerint a számítógépes játékok előnyei többek között, hogy fejleszti a gyors mentális feldolgozást, a kézügyességet, a memóriát, a számítógépes készségeket, a logikát és belátást, az írást-olvasást, ezenkívül segíti a figyelem fókuszálását, és erősíti a versenyszellemet, illetve a tanulást és a művelődést. Sőt, szerintük bizonyos személyiségvonásokat is fejleszt – ilyen például az ambíció, dinamizmus, öntudatosság, magabiztosság, önkontroll, függetlenség. Hátrálynak gondolták a testmozgás hiányát, a látásromlást, a függőség veszélyét, a nyugtalanságot. Emellett említették az iskolai teljesítmény romlását is, magatartás problémákat és a szocializációs hiányokat, hátrányokat. Fontosnak tartom, hogy a szülők tisztában vannak a túlzott számítógép használat veszélyeivel, de emellett a jótékony hatásait is ismerik (még ha nem is feltétlenül azok, amelyeket ők hisznek). Viszont pozitív, hogy mind a két oldalt szemlélik (Sălceanu, 2014. 837–841. o.).

A kutatás jól tükrözi, hogy az internet ott van a mindennapjainkban. Kikerülni szinte lehetetlen. Ezzel szemben úgy gondolom, hogy a használatán van még mit csiszolni. Véleményem szerint nem tiltani kell a gyermekeket, hanem megtanítani, hogy hogyan használja, s mi az, amit érdemes kerülnie. A kutatásból kiderül, hogy nem csak negatív oldala van az internetnek, hanem számos készséget is fejleszt, melyet gyermekeink életük során hasznosíthatnak, ezektől a fejlődési lehetőségektől nem érdemes elvonni őket. Viszont fontosnak tartom, hogy más tevékenységek hasznosságára, jelentőségére is felhívjuk a figyelmet, legyen az sport, zenélés vagy közös tevékenységek, hiszen ezekre is szüksége van a gyermeknek. Az előbbiek harmonikus, kiegyensúlyozott összessége lehet a megoldás arra, hogy gyermekünk egészségesen fejlődjön, a mai kor sajátosságaival együtt.

2. 3. Fejlesztő számítógépes játékok?

A számítógépes játékokat sok kritika érte negatív hatásuk miatt, ilyen például a függőség, az agresszió, depresszió. Viszont nem szabad szemet hunynunk a pozitív hatásai mellett sem. Több kutatás igazolja, hogy

tapasztalt számítógépes játékosok jobban teljesítenek. Ilyen készségek például:

- vizuális követés
- figyelem
- térbeli felbontás
- feladatváltás
- vizuális keresés
- vizuális rövid távú memória
- szem-kéz koordináció
- gyors reakcióidő

Tehát a számítógépes játékok fejlesztik a kognitív képességeket, a transzferhatás miatt pedig azok más feladatokban is megjelennek, így például a vizuális, auditív feldolgozás, emlékezet, figyelem, szenzorikus integráció és a gondolkodás területén is.

Felmerül a kérdés, hogy egy hagyományos, nem számítógépes játék esetén is találkozhatunk-e ilyen hatással. A válasz igen. Elegendő gyakorlás után gyorsabb lesz a gondolkodás, az információfeldolgozás és a problémamegoldás is. Viszont a számítógépes játékokkal az a probléma, hogy csak egyes képességeket fejlesztenek, azokat, amelyek szükségesek hozzájuk. Ahhoz, hogy tudjuk mely képességek ezek, szisztematikusan kell vizsgálni és próbálni a játékokat. Mindazonáltal vannak olyan eredmények is, miszerint nem feltétlenül fejlesztőek ezek a játékok, mivel lehetséges, hogy például olyanok játsszák, akik eleve jobbak valamiben, ami az adott játékhoz szükséges. Egy nemrég készült vizsgálat során a témában felmerült kérdésekkel foglalkoztak:

- Olyan képességek kellenek-e a játékhoz, amelyek kognitív és tanulási teljesítményhez kapcsolhatók?
- Mérhető-e segítségükkel valamely kognitív képesség, tehát lehet-e fejleszteni velük?

A kutatás során összemérték a játékon elért eredményeken a NEPSY-II eredményekkel. A NEPSY-II egy pszichometrikus teszt, amelyet a gyermekek kognitív képességeinek mérésére készítettek. A tesztnek 6 fő területe van:

- figyelem és végrehajtó funkciók
- nyelv
- emlékezet és tanulás
- szenzomotoros feldolgozás
- társas percepció
- téri-vizuális feldolgozás

A kutatásban a társas percepciót nem vizsgálták, mivel nem használtak társas számítógépes játékokat. Lényeges kiemelni, hogy korrelációt vizsgáltak, amit nem lehet ok-okozati magyarázatok céljára használni, mivel lehet, hogy más hatások is belejátszanak az eredményekbe, s a hatásokat nem lehet egymástól egyértelműen elkülöníteni.

A feltételezés, miszerint akik a NEPSY-II egy-egy területén jól teljesítettek, azokban a játékokban is jók, amelyek a kognitív képességeket kívánnak, beigazolódott. A konklúzió az, hogy a játékokat értékelni kell, mely képességek fejlesztésére alkalmasak. Ha kiismerjük a játékok adta lehetőségeket, új módszerekkel lehetne gazdagítani az oktatást, illetve a fejlesztő pedagógiát egyaránt (*Dragana-Burgess és mtsai.*, 2015. 487–498. o.).

3. Kutatások, eredmények

3. 1. Kérdőív kiértékelése

Kérdőívem az otthoni internet használatot kívánta feltérképezni. Arra voltam kíváncsi, hogy mennyi időt töltenek online a gyermekek és mennyit időt játszanak hagyományos, manuális játékokkal. A kérdőívet 52 szülő töltötte ki. A családok mindegyikében volt internet elérhetőség.

Hipotézisem: A gyermekek többet játszanak számítógépes játékokkal, mint hagyományos, manuális játékokkal.

A kérdőívet kitöltők átlagosan 1 vagy 2 gyermekes családok, a fiúk és a lányok aránya nagyjából egyenlő. Életkort tekintve zömmel 3 és 10 éves kor közöttiek a gyermekek.

Először is felmértem, hogy az otthoni háztartásban milyen eszközök állnak rendelkezésre a gyermeknek, melyen internet elérhetőség van. 78,8% számítógépet, 61,5% okos telefont, 44,2% tabletet használja a legtöbbit. Az okostelevíziók (13,5%) és a konzolok (7,7%) elenyésző százalékban vannak jelen.

A következő kérdéshez sorba kellett állítaniuk 5 tevékenységet, aszerint, hogy melyiket végzi leggyakrabban gyermekük, s melyiket a legkevésbé. A sorrend a következőképpen alakult:

1. Egyéni játék
2. Rajzolás, színezés
3. Mese, film, videó nézés / Társas játék
4. Olvasás

Nem mehetünk el amellett, hogy különböző életkorú gyermekekről van szó, illetve az egyéni igények is mások. Például a 6-8 éves gyermekeknél jelenik meg elsősorban a társas játék, így az eredmény tájékoztató jellegű. Mindazonáltal az egyéni játék az első, majd a kézi munkák,

viszont 3. helyen megjelennek a mesék, videók illetve a társas játékok is. Az olvasás az utolsó helyre került.

Arról, hogy mennyi időt töltenek a gyermekek az interneten, megosztottak a vélemények. A legtöbben kb. 1 órát engedik játszani a gyermeküket, illetve a megkérdezettek közül van, aki csak hétvégén engedélyezi (10%).

A játszott internetes játékok közül a legnépszerűbb az Angry Birds, Minecraft, illetve a Traff park. De megjelent a Star Wars, az öltöztetés és a logikai játékok is. Az online társas játékok nem jellemzőek: a megkérdezettek 84,6%-a felelt a kérdésre nemmel és csak 3,8%-az igennel. 11,5% néha szokott játszani. A gyermekek 73,1%-a a szülők véleménye szerint nem igényli a mindennapos „online létet”, csupán 21,2%-a szeretne mindennap számítógépes játékokat játszani. A szülők 46,2 %-a szerint gyermekeik elfogadják, ha nem játszhatnak az interneten. Hisztivel 13,5%-a reagál, daccal alig 11,5%- a gyerekeknek. Ami mindenképp jó eredmény. A kedvenc hagyományos, manuális játékok között nem volt nagy eltérés. A legkedveltebbek az építőjátékok voltak (69,2%), a legkevésbé használt pedig a memória lett.

A hagyományos, manuális játékokkal eltöltött idő több, mint az online játékoké. A megkérdezettek többsége szerint gyermeke 2–4 órát játszik egy nap a hagyományos játékaival. Ezt igazolja is az utolsó kérdés, a válaszolók 94,1%-a állítja, hogy gyermeke a hagyományos játékokkal játszik többet, csupán 5,8% válaszolta azt, hogy gyermeke az online játékokat szereti jobban.

A kutatás elején feltételezésem nem igazolódott be. A hagyományos játékok még mindig népszerűbbek online változatainál. Viszont nem mehetünk el amellett, hogy a válaszolók gyermekeinek 90,4%-a használ valamilyen eszközt, melyen internet elérhetőség van. A különbség az időtartamnál szembetűnő, hiszen zömmel 1 órát töltenek online, hála a szülői odafigyelésnek. Mindazonáltal az igaz, hogy az internet jelen van a háztartásokban.

3.2. Saját kutatás

A következő lépés, egy gyakorlatiasabb vizsgálat lenne, mely pontosabb képet adna az agy „viselkedéséről”. A közeljövőben EEG-vizsgálatot tervezek, mely nagyobb rálátást enged a témában felmerült kérdésekkel kapcsolatban.

Az EEG-vizsgálat remek lehetőség arra, hogy az agy különböző területeit vizsgáljuk. Ezt kihasználva szeretném vizsgálni az internet hatását a gyerekekre. Az internet és a körülötte lévő kérdések, aggodalmak nem alaptalanok. Az életünk része, viszont fontosnak tartom, hogy az elfogadás

és a használata mellett, mélyebben foglalkozzunk ezzel a technikával. Legyünk tudatában annak, hogy milyen haszna vagy hátránya van. Ezzel számos probléma előre megelőzhető, azonban, ha időben nem foglalkozunk vele, hosszú távú problémákat okozhat.

Jövőbeli kutatásom során vizsgálni szeretném, hogy egy manuális játék közben (pl. Lego) milyen agyterületek aktiválódnak, s melyek kevésbé vagy egyáltalán nem illetve ugyanezt megfigyelném egy számítógépes játék alatt is (pl. Minecraft). Azért ezt a két játékot választottam, mert a Minecraft nagyjából megfelel a Lego online változatának, itt is építeni kell különböző elemekből. Lányoknál ki lehetne cserélni például babára, ilyen típusú játékokból is számtalan van az interneten. Eltérő eredményekre számítok, ez valóban izgalmas, hiszen hasonló tevékenységről van szó, csak más platformon.

A vizsgálat után kikörvonalazódna, hogy miben lesz erősebb a gyermek és miben gyengébb. Úgy gondolom, hogy a problémamegoldó képességük, a gyorsaságuk, reflexük, egyes játékok során a finommotorika fejlődne, sőt a számos olyan játék van, mely által a nagymozgás is pl. a Kinect játékok. Ebből lehet következtetni arra, hogy miben lesznek mások. Több ingerre van szükségük ahhoz, hogy az energiákat levezessék illetve, hogy a figyelmüket tartósan lekössék. Mit jelent ez? Hogyan kezeljük, támogassuk őket? Reformáljuk meg az oktatást, vagy a nevelési és pedagógiai módszereket?

A pozitív változások mellett temérdek negatív vonzata is van a sok „online” létnek. A gyerekek kevesebbet időt töltenek a szabadban. Az ember és környezetének kapcsolata elveszti jelentőségét, a gyermekek számára nem lesz fontos, emiatt nem vigyáznak rá. A szociális kapcsolataik nehezen alakulnak ki, s emellett nem is tanulják meg őket kezelni. Barátságok, szerelmek, családi konfliktusok, tanár-diák kapcsolat, megfelelési kényszer és még sorolhatnám. Emellett a verbális és a nonverbális kommunikáció használata, repertoárja szegényebb lesz, mivel nem tapasztalja, nem érti, ezáltal nem tudja kezelni őket. Ezekre az eredményekre számítok.

A vizsgálat során kapott eredményeket összevetem a hipotézissel, majd kidolgozom a lehetséges megoldásokat. Fontosnak tartom azt, hogy ne csak együtt létezzünk ez internettel, hanem foglalkozzunk vele és ne hagyjuk, hogy észrevétlenül behálózza az életünket. Ha nem figyelünk oda, annak súlyos következményei lehetnek. Az ember, mint olyan, megszűnik társasági lény lenni, nem lesznek számára fontosak mások, csak saját maga, s ezáltal a társadalmi struktúránk is változhat. De ne szaladjunk ennyire előre. Mindez csak feltevés az eredmények még váratnak magukra...

A változást mindenképp az óvodában kezdeném, ahol lehetne az internettel, mint projekttel foglalkozni. Mi az? Mire való? Hogyan kell használni? Milyen veszélyei vannak? Természetesen mindezt az életkornak megfelelően. Ennek folytatása az iskolában lenne, ahol már jobban meg lehetne ismertetni az internetet, annak történelmét és az informatikának az alapjait is oktatnám. Gimnáziumban az internet pszichológiai hatásait is megismertetném a tanulókkal. Ezek most még csak tervek. A kutatás elvégzése és a konzekvencia levonása után pontosabb, biztosabb információk állnak majd a rendelkezésemre, melyből alaposabb terv készíthető a jövőre nézve.

Összefoglalás

Dolgozatomban feltártam a játék fontosságát, lényegét, miértjét, eredetét. Ez az esszenciája a gyermekeknek, s ahhoz, hogy megértsük őket, értünkük kell működésüket, s tudnunk kell, hogy milyen úton juthatunk el hozzájuk. Ez az út a játékon keresztül vezet. Nem szabad lebecsülnünk a játékot és annak fontosságát. Lényegi, hogy az életkornak, és az egyéni sajátosságoknak megfelelően játszunk a gyermekkel.

Emiatt is tartom fontosnak, hogy az internet világában tudjuk, melyek azok a számítógépes játékok, amelyekkel a gyermekek bátran játszhatnak. Megkerülni nem lehet az internetet, de lényeges, hogy tudjuk helyesen használni. Tudni kell, hogy mi a következménye, annak, ha a gyermek különféle internetes játékokkal játszik. Mi az, amit esetleg erősít? Mi az, amit kevésbé? Megfelel-e a korosztálynak illetve az egyéni sajátosságainak? Ez nagyon fontos! Egy nem megfelelő játékkal nagyon sokat árthatunk a gyermeknek, ami személyiségbeli problémákat is okozhat (ez nem csak az internetes játékokra igaz, de itt a vizuális és auditív hatások miatt fokozottan veszélyes). Ezért mindig szem előtt kell tartani, hogy a gyermek mivel foglalataskodik, amíg a számítógép előtt tölti az idejét.

A feldolgozott tanulmányokból kiderül, hogy a különféle számítógépes játékoknak a negatív hatásuk mellett pozitív hatásuk is van. De ezek pontosabb kutatása még hátra van. Mindazonáltal jó, ha tudatában vagyunk annak, hogy minek tesszük ki gyermekünket a számítógép használat közben.

Jövőbeli kutatásom célja, hogy felderítsem, miként hat a gyermekekre az internetes és a hagyományos játékok. Ezt EEG-vizsgálattal fogom kutatni. Meglátjuk, hogy mely agyterületek aktiválódnak, s melyek kevésbé. A kutatás eredményét a szakdolgozatomban fogom publikálni. Addig is tájékozódjanak a témában, s támogassák gyermeküket, hiszen az alapok a családban kezdődnek.

Felhasznált irodalom

- B. Lakatos Margit (2010): *Játékszichológia. Olvasókönyv óvodapedagógus hallgatóknak*. ELTE Tanító-és Óvóképző kar, Budapest.
- Boldizsár Ildikó (2015): *Meseterápia – Mesék a gyógyításban és a mindennapokban*. Magvető Könyvkiadó, Budapest.
- Cole, M és Cole, S. R. (1997): *Fejlődéslélektan*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Csányi Vilmos (2000): *Az állati és az emberi játék*. Pont Kiadó, Budapest.
- Csányi Vilmos (2002): *Kis etológia*. Kossuth Kiadó, Budapest.
- Grastyán Endre (2001): A jövő drogja. Beszélgetések a játékról. In: B. Lakatos Margit (szerk.) *Játékszichológia. Olvasókönyv óvodapedagógus hallgatóknak*. ELTE Tanító- és Óvóképző Főiskolai Kar, Budapest, 33–37.
- Grastyán Endre (1985): *A játék neurobiológiája*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Huizinga, Johan (1990): *Homo ludens*. Universum Kiadó, Szeged.
- Martinovic, D, Burgess, G. H., Pomerlau, Ch. M. és Marin, C. (2015): Comparison of children's gaming scores to NEPSY-II scores: Validation of computer games as cognitive tools. *Computers in Human Behavior* **49**. 487–498.
- Mead, George H. (1973): *A pszichikum, az én és a társadalom*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Mérei Ferenc és V. Binét Ágnes (1970): *Gyermeklélektan*. Gondolat, Budapest.
- Mérei Ferenc és V. Binét Ágnes (2006): *Gyermeklélektan*. Medicina, Budapest.
- Mérő László (2005): *Maga itt a tánctanár? Pszichológia, moralitás, játék és tudomány*. Tercium, Budapest.
- Piaget, J. (1978): *A szimbolikus játékok osztályozása és fejlődése*. Gondolat, Budapest.
- Sălceanu, Claudia (2014): The influence of computer games on children's development. Exploratory study on the attitudes of parents. *Procedia – Social and Behavioral Sciences* **149**. 837–841.
- Vygotsky, L (1978): *Mind in Society*. Harvard University Press, Cambridge, MA.
- Wallon, H. (1958): *A gyermek lelki fejlődése*. Gondolat, Budapest.
- Winnicott, D.W. (1999): *Játás és valóság*. Animula Kiadó, Budapest.
- Winnicott, D.W. (2000): *Kisgyermek, család, külvilág*. Animula Kiadó, Budapest.

Prensky, Marc (2001): Digitális bennszülöttek, digitális bevándorlók
<http://lenarda.hu/files/Digitalis-benzueloettek,-bevandorlok-1..pdf>
<http://lenarda.hu/files/Digitalis-bevandorlok,-digitalis-benzueloettek-2..pdf>

A kamaszkor problémáinak megjelenése az ifjúsági irodalomban

1. Bevezetés

Amikor olvasmányt adunk a gyermek kezébe, sokféle dolog motiválhat bennünket: ismeretszerzés, tanulás, szórakozás, személyiségformálás, gyógyítás – a biblioterápiával ez valósulhat meg –, a ráismertetés, az előremutatás hasonló helyzetre a saját életünkben. Véleményünk szerint ez utóbbiak is feladatai a mentornak. Ez alapján állítjuk, hogy egy regény is mentorálhatja olvasóját.

Elsősorban tapasztalatainkkal és kérdőíves kutatással szeretnénk azt bemutatni, bizonyítani, hogy egy könyv is betöltheti egy sajátos mentor szerepét, hőseivel, azok élethelyzeteivel, örömeivel, gondjaival értékeket közvetít(het) az olvasó – esetünkben elsősorban a 10–14 éves kamaszok – számára.

2. Hipotézis

Szeretnénk igazolni, hogy a mai kamaszok szívesen olvasnak és tanulnak olyan hősökről, hősoktól, akik hasonló életkori gondokkal küzdenek, mint ők, függetlenül attól, hogy azok a múlt század elején vagy napjainkban éltek, mint Vitay Georgina és osztálytársai, illetve élnek, mint Rentai Renáta, Bencze Virág és Szathmáry Kinga.

A hipotézisben az olvasás egyfajta „gyógyító”¹, értelmezésünkben mentoráló szerepét szeretnénk igazolni.

3. Az olvasásról

Mit nevezünk olvasásnak?

Az olvasás egyidős az emberiséggel, hiszen már az ősember is olvasott a körülötte lévő természetből: ismerte a villámcsapás következményeit, az egyes növények hasznát, hatását, azaz nemcsak észlelte, hanem meg is értette azokat. Hétköznapi értelemben mi is állandóan olvasunk, bár a mai ember elsődlegesen már csak azt a tudatos tevékenységet tartja tényleges

1 <http://mek.oszk.hu/05400/05496/05496.htm#3> (letöltve 2015.05.07.)

olvasásnak, melynek során az írást és a különböző ábrákat észleli, illetve megérti. Pedig például akkor is „olvasunk”, amikor a velünk szemben utazó arcát nézzük, vagy amikor az eget fürkésszük.

A fogalom meghatározása multidiszciplináris, definícióját mind a különféle tanuláselméletek, mind az egyéb tudományok (pszichológia, nyelvészet, szociológia stb.) meghatározták.

Szemiotikai megközelítés szerint az olvasás során a körülöttünk lévő jeleket, jelrendszereket fejtjük meg, azokat dekódoljuk. A dekódolás kevés, hiszen azokat meg is kell értenünk. A megértés során gondolkodunk, megokolunk, érvelünk (*Adamikné*, 2006).

Teljesen egyetértünk Bartos Évával, aki azt írja egyik tanulmányában, hogy az olvasás révén szinte észrevétlenül jutunk intellektuális és érzelmi gazdagodáshoz, műveltség- és tudásgyarapodáshoz, a pszichikus funkciók fejlődése révén pedig kedvező irányú személyiségformálódáshoz (*Bartos*, 1999).

Hogy mit és mennyit olvasnak gyermekeink, az többek között függ társadalmi helyzetüktől, a családi háttértől, motiváltságuktól, érdeklődésüktől, értelmi és érzelmi fejlettségüktől, életkori sajátosságaiktól.

Fontos a felelősségteljes, esetlegesen személyre szabott választás is, hiszen elsődleges célunkat – ez esetben a kamaszkori problémák felismerését – a ráismerést és az útmutatást ekkor tudjuk a legnagyobb valószínűséggel biztosítani.

3. 1. A mai ifjúság olvasási szokásairól

„A mai gyerek többet olvas, csak szépirodalmat olvas kevesebbet – szögezte le Gombos Péter gyermekirodalom-kutató arra utalva, hogy az internetezés, csetelés és sms-ezés is olvasás” (*Füleki és Varga*, 2010). Miért? Mert megváltozott az olvasott tartalmakkal kapcsolatos elvárásuk: elsősorban szórakozni akarnak általuk, a belőlük való tanulás hátrébb kerül a korábbi elvárásokhoz képest. Sokan gondolják azt, hogy a szépirodalmi alkotások kevésbé szórakoztatóak, sokszor számukra nehezen olvashatóak, nyelvezetük is gondot okoz számukra. Talán lehetne elmozdulást elérni, ha képes lenne azonosulni azokkal a konfliktusokkal, hősökkel, amelyek, akik közel állnak gondolkodásához, életmódjához, etikai értékeihez – egyszerűen: önmagához.

4. A mentorálásról

Ha manapság a hétköznapi életben ez a fogalom szóba kerül, akkor általában egy olyan tevékenységre gondolunk többnyire, mikor valaki valakinek valamilyen tevékenységét támogatja, segíti.

Mentór Odüsszeusz fiának, Télemakhosznak nevelője, gyámja volt. Az ő neve köznevesült mentorrá, aki tehát idősebb, tapasztaltabb révén jó tanácsokkal lát el egy nála fiatalabbat, tapasztalatlanabbat.

Sokan, sokféleképpen meghatározták már a mentorálás fogalmát.

„Az egyik igen elterjedt definíció (*Anderson és Shannon, 1988*) szerint a mentorálás olyan támogató és nevelő tevékenység, amely során egy komoly tapasztalatokkal rendelkező tanár tanítja, segíti, bátorítja a nála jóval kevesebb tapasztalattal rendelkező kollégát vagy tanárjelöltet annak szakmai és személyes fejlődésében úgy, hogy eközben modellként szolgál számára. Ehhez nagyon hasonló *Freedman (1992)* megközelítése, amely szerint a mentor a mentorálnál tapasztaltabb és nagyobb tudással rendelkező egyén, akinek fő célja a mentorált fejlődésének elősegítése a köztük kialakult bizalmi kapcsolat során” (*Zsolnai, é.n.*)

Di Blasio Barbara és munkatársai szerint a mentor szerepét úgy is meghatározhatjuk, mint a kapuőrét, aki szerepmoddell, tapasztalt szakember, kritikus barát, segítő, mediátor. A mentor személyén és segítésén keresztül kerül a pályakezdő egy adott szakmai pályára. Eközben a mentor folyamatosan egyensúlyoz a tudásátadás, a saját és a másik kompetenciáinak fejlesztése, a tervezés és értékelés, végül a konstruktív tanácsadás között (*Di Blasio, Paku és Marton, 2013*).

Ez utóbbi áll talán legközelebb az általunk használt mentorfogalomhoz. A könyv, az olvasás általi „mentorálás” speciális tevékenység, hiszen a személyesség más módon nyilvánul meg: az ismert egyénre vagy közösségre szabottan, tudatosan, figyelembe véve életkori sajátosságait, előismereteiket, aktuális élethelyzetüket, képességeiket.

5. A regényekről

A hipotézis bizonyításához a klasszikus művek közül *Szabó Magda* Abigél, a kortárs művek közül *Leiner Laura* A Szent Johanna gimi című regényét választottuk.

A két mű két különböző korszakban, a II. világháború idején, 1943-ban, illetve napjainkban játszódik. Mindkét mű főszereplői kamaszok, akiknek az adott környezetben és időszakban kell megvívniuk saját harcaikat, kell megbirkózniuk a kamaszkor problémáival.

Mindkét művet alkalmasnak tartjuk azonosulásra, útmutatásra a mai gyermekek számára. Mindkettőben ki-kik megtalálhatja azokat az értékeket, mintákat, amelyek aktuálisak a mindennapjaiban, ahogy az elhangzott egy olvasótalálkozón is.²

² <http://www.elte.hu/file/szentjohannagimi14.jpg> (letöltve 2015.05.07.)

6. A kutatásról

A hipotézisemben arra vállalkoztam, hogy tanítványaim, a Szent Johanna Gimi Fanok facebookos csoport és a vállalkozó szellemű szülők által kitöltött kérdőívek vizsgálatával, azok elemzésével bizonyítom a kamaszkori problémák megjelenését a két választott műben, illetve segítségükkel a könyv sajátos mentoráló szerepét is.

A három kérdőív kérdései, állításai egyrészt általánosak, az olvasással, a kamaszkorral kapcsolatosak voltak, másrészt a konkrét művekben megjelenő kamaszkori problémák felismerésére, megnevezésére, az egyes szereplők tulajdonságaiból, élethelyzeteiből adódó azonosulási lehetőségekre, lehetséges útmutatásra irányultak.

A kérdőívet 27 tanítvány (10–14 éves), 57 SzJG-csoporttag (vegyes életkorúak) és 18 szülő töltötte ki, a kitöltése interneten, Google-úrlapokon történt, mindegyik kérdőív értékelhető volt. Az egyes kérdésekre, állításokra vonatkozó tapasztalatainkat, megállapításainkat az adatokat rögzítő grafikonok segítségével igyekeztünk szemléltetni.

6. Összefoglalás

A hipotézisként azt fogalmaztuk meg, hogy bizonyítjuk a kamaszkori problémák megjelenését a két választott műben, illetve segítségükkel a könyv sajátos mentoráló szerepét is.

A három kérdőív kérdései, állításai egyrészt általánosak, az olvasással, a kamaszkorral kapcsolatosak voltak, másrészt a konkrét művekben megjelenő kamaszkori problémák felismerésére, megnevezésére, az egyes szereplők tulajdonságaiból, élethelyzeteiből adódó azonosulási lehetőségekre, lehetséges útmutatásra irányultak.

Úgy gondoljuk, hogy a kérdőívek feldolgozása, értékelése során igazolni tudtuk a hipotézisben állítottakat, hiszen akár a tanítványok, akár a facebookos csoport tagjainak többsége megerősítő válaszaik alámasztották azokat. Ráismertek a kamaszkori jellemzőkre az olvasott, a megvizsgált művekben, többen „azonosultak” válaszaikban valamelyik vagy esetleg mindkét regény egy-egy szereplőjével, illetve megfogalmazták, hogy mit tanultak, milyen segítséget, útmutatást kaptak problémák, problémahelyzetek esetleges megoldására. Természetes, hogy nem mindenki számára volt ez így, mindkét csoportban akadt olyan válaszoló, akinél a művek effajta befogadása, üzenete nem érvényesült.

Véleményünk szerint és a kérdőívek feldolgozása alapján Szabó Magda Abigél és Leiner Laura A Szent Johanna gimí című regénye alkalmas a kamaszkor problémáinak megjelenítésére, ráismerést, azonosulást és

útmutatást nyújt, nyújthat olvasói számára, ahogy ezt két válaszoló is megfogalmazta:

„Szokást és viselkedésformát vettem át a könyvből a problémákra ugyanúgy, mint az Abigélből. Az információ a könyvből bemászott a fejembe, és mikor használtam, nem tudtam, hogy honnan tudom, csak cselekedtem.”

„Persze ez egy könyv, és a valóságban ilyen hibátlan környezetbe ritkán kerül az ember, de reménykedni szabad. A saját Virágomat és Kingámat már megtaláltam... már csak Cortezre várok.”

Felhasznált irodalom

- Adamikné Jászó Anna (2006): *Az olvasás múltja és jelene*. Trezor Kiadó, Budapest
- Bartos Éva (1999, szerk.): *Az éltető irodalom*. Magyar Olvasástársaság, Budapest. *Segített a könyv, a mese*. <http://mek.oszk.hu/05400/05496/05496.htm#3> (letöltve 2015.05.07.)
- Besze Barbara: *Dobj el mindent és olvass!* http://www.prae.hu/prae/articles_ny.php?aid=5912 (letöltve:2015. 05.07.)
- Di Blasio Barbara, Paku Áron, Marton Melinda (2011): *A mentor mint kapuőr a tanári professzió kialakításában*. Új Pedagógia Szemle, **61.** 1–2. sz., 183–193.
- Fenyő D. György (2011): *Hogyan olvasnak a mai fiatalok?* *Fordulópont*, 2. sz. 13–34.
- Füleki Tímea és Varga Andrea (2010): *Mondatfrászban vérfarkasra cserélik az egri hősöket a lányok*. <http://www.sonline.hu/somogy/kozelet/mondatfraszban-verfarkasra-cserelik-az-egri-hosoket-a-lanyok-334278> (letöltve: 2015.05.07.)
- Gombos Péter, Hevérté Kanyó Andrea, Kiss Gábor (2015): *A netgeneráció olvasási attitűdje – a 14-18 évesek véleménye könyvekről, olvasásról, irodalomról – egy felmérés tanulságai*. *Új Pedagógiai Szemle*, **65.** 1–2. sz., 52–66. <https://folyoiratok.ofi.hu/uj-pedagogiai-szemle/lapszamok/2015-1-2> (letöltve: 2015.05.07.)
- Manguel, Alberto (2001): *Az olvasás története*. Park Könyvkiadó, Budapest.
- Nemoda Judit (1999): *Mit olvassanak tanulóink, gyermekeink?* *Magyartanítás*, 2. sz., 22–23.

Nemoda Judit (2014): Javaslatok az Egri csillagok című regény feldolgozásához. *Irodalmi Magazin*, **2.** 1., 108–112.

Zsolnai Anikó (é.n.) A hatékony oktatói és nevelői munkához szükséges készségek és képességek. http://www.jgypk.u-szeged.hu/tamopb/docs/17_1319441430_Ment.k%C3%A9pz.Zs.A.docx

Egyéb felhasznált források:

Beszélgetés a Szent Johanna gimi kötetekről <http://www.elte.hu/file/szentjohannagimi14.jpg>

Abigél című musical megtekintése a Pesti Magyar Színházban 2015. március 8-án.

Multikulturalizmus és multilingualizmus a 0–3 éves korosztályban, a többnyelvűség hatása a kisgyermek beszédfejlődésére

Beszédfejlődés és nyelvelsajátítás

A beszéd kialakulásának alapja a hallás képessége. Az újszülött születése óta – sőt, már az anyaméhben is – hallja a hangokat. A hangérzékenység az első hónapokban még nem igazán kifinomult, de gyorsan javul. Kifejezetten az olyan beszéd hívja fel a figyelmüket, amelyet az anyák szoktak használni feléjük: magas hangon, lassú és eltúlzott kiejtéssel előadva. A csecsemők különösen érzékenyek a fonémákra (pl. a spanyolban az „r” és az „rr” hangok különböző fonémák). A csecsemők a világ összes nyelvének fonémakategóriáiban észlelni tudják a különbséget, ez a képességük azonban 6-8 hónapos koruk körül kezd leszűkülni az anyanyelvük fonémakészletére (*Cole és Cole*, 2006). A csecsemők hangképzését megfigyelve, sokkal többféle hangot hallhatunk, mint amennyi az anyanyelvükben előfordul. Gagyogás közben minden létező nyelv hangkészletét megszólaltatják – pl. „a magyar nyelvben nem létező mély torokhangokat, francia nazálisokat, afrikai csettintőket” (*Mérei és Binét*, 1993. 49. o.) Ezek a tények utalnak a csecsemők és kisgyermekek nyelvi fogékonyságára.

A beszédmegértés folyamata: „egy adott hangcsoport változatos helyzetekben kapcsolódik egy és ugyanahhoz a jelentéshez; így válik annak nyelvi jelévé” (*Mérei és Binét*, 1993. 50. o.).

A *nyelvelsajátítás* és a nyelvtanulás között különbséget kell tenni. A nyelvelsajátítás az a nem tudatos folyamat, mely során a kisgyermek a környezetből érkező ingerek hatására kiszűri a számára szükséges tudást, a különféle nyelvi elemeket felhasználva. A nyelvtanulás ezzel szemben tudatos folyamat. A kisgyermek a nyelvelsajátításkor nem követi tudatosan a nyelvtanuláskor használatos szabályokat, hallás után mégis helyesen fog beszélni. Egyes terminológiák szerint a nyelvelsajátítás a 10 év alatti gyermekekre vonatkozik, a nyelvtanulás pedig a 10 év felettiekre. A nyelvelsajátítás során az ismétlődő verbális ingerek bizonyos szituációkhoz kapcsolódnak, a szabályokat pedig a „tanuló” érzi, de nem tudatosan alkalmazza. A kommunikáció célja pedig a gyermek önmagát való megértetése, nem hibátlan mondat képzése (*Kovács*, 2009b).

Nyelvelsajátítás örökké vitás alapkérdése, hogy mennyiben befolyásoló tényező a biológiai örökség, valamint környezet szerepe. A *tanulásméletek*, empirista, behaviorista, konstruktivista magyarázatok szerint a gyermek tudata „tabula rasa” (üres lap), ezért kizárólag a környezetében szerzett tapasztalatok által, a nevelés, a tanulás és az utánzás során sajátíthatja el a különböző készségeket, így a nyelvet is (Tancz, 2011). Ezzel szemben a *nativista (innáta)* magyarázatok az öröklött adottságokat hangsúlyozzák. A tapasztalat és a tanulás szerintük tartalommal tölti meg, aktivizálja a velünk született tudást. Az elmélet képviselői szerint egy ún. „LAD” (*Language Aquisition Device*) nyelvelsajátító készülékkel születünk, mely be van programozva az univerzális nyelvtani szabályok és nyelvi paraméterek felismerésére. A harmadik, az *interakcionista* elméletek az előző kettő közötti hídnak feleltethetők meg. A *kognitív* szempontú interakcionista magyarázata alapján a kognitív teljesítmény a nyelvelsajátítás forrása: a nyelvi képességeink a gondolkodásunkra épülnek, azzal egységben fejlődnek. A *kulturális* szempontú interakcionista elmélet szerint pedig a nyelvelsajátítás a kulturális tanulás egy fajtája. Ennek értelmében a gyermek egy meglévő, nyelvhasználó csoport tagja, a nyelvtanulásnak szociális kontextusa van, felnőtt és gyermek társas tevékenységei közben valósul meg. Ezek a tevékenységek „LASS” (*Language Acquisition Support System*), vagyis nyelvelsajátítást elősegítő rendszert alkotnak (Cole és Cole, 2006; Tancz, 2011).

A csecsemő első kommunikációs formája a sírás. Ugyan még nem tud beszélni, de használja a nyelvét, az ajkait, a szápadlását és a fogait hangok kiadására. A csecsemők hangfelismerése jóval fejlettebb egy felnőtténél – nagyjából dupla annyira. Példaként a spanyol csecsemők hallják a különbséget „b” és „v” hang között, vagy a japán csecsemők az „r” és az „l” között, a felnőttek viszont már egyáltalán nem. Az első 6 hónap után már az anyanyelv hangkészlete lesz a meghatározó.

Kultúráközi kutatások kimutatják, hogy minden kultúrából származó csecsemő ugyanúgy gügyög az első hónapokban. De 10 hónapos korra már nem jellemző pl. egy spanyol gyermekre, hogy „s”-sel kezdődő szavakat, szókezdeményeket mondjon, hiszen a spanyolban nem kezdődik szó „s”-sel, elé mindig „e-” hangot mondanak (pl. stop kiejtése = „*estop*”).

A szókincs bővülés felgyorsulása után jön a nyelvtan iránti érdeklődés. Többnyelvű gyermekeknél megjelenhetnek értelmezési hibák, melyek a nyelvek tükörfordításából adódnak (pl. a zuhany *alatt* kifejezés spanyolul úgy hangzik „*en la regadera*” = a zuhanyban).

Az agy plaszticitása az, mely a csecsemők és kisgyermekek különleges nyelvérzékét magyarázza. A plaszticitás az agy azon tulajdonsága,

mely által adaptálódik az új tapasztalatokhoz. Az agyi plaszticitás a nyelvi készségekben különösen drámai: azok a gyermekek, akiknek agyából 5 éves koruk előtt a bal féltekei beszédközpontot teljesen vagy részlegesen eltávolították, teljes mértékben visszaszerezték a nyelvi képességeiket az agyuk jobb féltékéjének használatával. Az eltávolított neuronok szerepét más neuronon vették át. A vizsgálatban szereplő tizenéves korban operált gyermekeknek már nehezebb dolguk volt – nekik egész életükre szóló nyelvi nehézségekkel kellett küzdeniük. A plaszticitás a nyelvtani és a hangpercepciót még jobban befolyásolja, mint a szókincstanulási teljesítményt – bármely felnőtt tudhatja, hogy egy új nyelv tanulásakor a szavak megtanulása közel sem olyan nehéz, mint a tökéletes kiejtés vagy nyelvtani szabályok elsajátítása (*Bosemark* 2004).

Többsz nyelvű gyermekek nevelése

Jelenleg a Föld lakosságának fele két- vagy többsz nyelvű környezetben él (*Bartha*, 2005; *Erdei*, 2010).

Az anyanyelv meghatározás négy összetevője: az elsőként megtanult nyelv; a származási helyünk nyelve; az anyanyelvünként azonosított nyelv; valamint a legtöbbsz és a legjobban használt nyelv. A meghatározás szerint egy embernek több anyanyelve is lehet, és ez idővel változhat is (*Sku[n]tnabb-Kangas*, 1997).

A kétnyelvűségnek a szakirodalomban számos meghatározása fellelhető. A tanulmányban elfogadott definíció: két- vagy többsz nyelvűnek az a személy nevezhető, aki két vagy több nyelvet beszél és használ (*Göncz*, 1985); valamint „Kétnyelvű az, aki a mindennapi érintkezései során két vagy több nyelvet kommunikatív, szociokulturális szükségleteinek megfelelően (szóban és/vagy írásban, illetőleg jelelt formában) rendszeresen használ” (*Bartha*, 2005).

A kétnyelvűség két nyelvhez kötődő, de egymástól nagyban eltérő élethelyzetek összefoglaló megnevezése. A kétnyelvűség meghatározásához a nyelvtudás helyett sokkal inkább a nyelvhasználatot vesszük alapul. Kétnyelvűnek kell tekinteni azokat, akiknek mindennapi életük során szükségük van két vagy több nyelvre, és ezeket használják is. A két- vagy többsz nyelvűség sokféle lehet: korai vagy kései; szimultán vagy szukcesszív; természetes vagy irányított; önkéntes vagy kényszer szülte; monokulturális vagy kétkulturájú, valamint additív vagy szubtraktív. A nyelvi folyamatokban (beszédfértésben és a beszédlétrehozásban) a legfontosabb feladat a bal agyféltekére hárul. Egy újabb nyelv tanulása az agyi szerveződésben is különbséget idéz elő, azonban a kétnyelvűek agyi szerveződéséről még nem léteznek egybehangzó kutatási eredmények (*Csiszár*, 2014).

A kétnyelvűség egy jelentős kategorizálása: a kiegyenlített (balansz) és kiegyenlítetlen (domináns) kétnyelvűség. A balansz kétnyelvűség azonos mértékű tudást feltételez a két (vagy több) nyelv esetében, de nem feltétlenül jelent magas szintű kompetenciát (*Lambert, 197, idézi Bartha, 2005*). Tökéletesen kétnyelvű, azaz olyan, aki szóban és írásban is azonos magas szinten használja a két nyelvet, csak elméletben létezik (*Csiszár, 2014*).

A kétnyelvű gyermekek nyelvelsajátítását ugyanazok a működési elvek irányítják, mint az egynyelvűekét. Navracsics megfogalmazásában „kétnyelvű az, aki mindkét nyelvet anyanyelvi szinten, tökéletesen beszél.” Korai kétnyelvű az, aki kisgyermekkorában sajátította el a második nyelvet, a késői kétnyelvű pedig késői gyermekkorban, vagy már felnőttként. A kétnyelvű memóriareprezentáció hierarchikus modelljében a fogalmi reprezentációnál előtérben van az első (domináns) nyelv, háttérben pedig a második (gyengébb). Az agy nyelvtanulással kapcsolatos területeit agykutatással és neurolingvisztikai kísérletekkel térképezték fel. A mentális lexikon: „tartalmaz minden lényeges információt a tárolt egységről, annak fonológiai formájáról, jelentéséről, a szintaktikai jellegzetességeiről, a grammatikájáról, a lehetséges argumentumairól, a pragmatikájáról és a más egységekhez fűződő kapcsolatairól”, vagyis a *tudni, mit*-jellegű explicit tudást tartalmazza. A szakértő ezen kívül leírja, hogy az életkor befolyásolja a nyelvi megformálást (*Navracsics, 2011*).

Az egynyelvű gyermekekhez képest a kétnyelvűek korábban tudják különválasztani a szó hangalakját a jelentésétől. Rugalmasabban tudnak bánni a nyelvvel, mint kóddal, a kognitív struktúrájuk kreatívabb, flexibilisebb. A párhuzamos kétnyelvűség nem gátolja az intellektuális beszédfejlődést (*Jarovinszkij, 1994*).

„Ahány nyelvet beszélsz, annyi embert érsz” – tartja a mondás. Egy nyelv ismerete együtt jár(hat) az adott idegen nyelvi közeg kultúrájának, gondolkodásmódjának ismeretével, tehát több nézőpontból tekint a világra. Emellett a nyelv kommunikációs eszköz, melynek használata világszerte kapcsolatokat teremt, összeköt, problémákat old meg, érzelmeket közvetít, egyaránt gazdagítja az egyént és környezetét. A gyermek többet fog tudni a világról, színesebbnek fogja látni, és jobban tud majd más kultúrából származó emberekkel kommunikálni, ha egy nyelvet nem csak az általános iskolában először és nem csak az iskolai érdemjegyért tanul (*Endrődy-Nagy, 2014*). A többnyelvű gyermekek a tapasztalatok szerint elfogadóbbnak tűnnek más emberek más gondolataival, más nézőpontokkal szemben, tehát toleránsabb, elfogadóbb ember válik belőlük a multikulturális társadalomban (*Sorace, 2013*).

A két- és többnyelvű család nyelvi struktúrája

Amelyik családban a házastársak anyanyelve különbözik, azt nyelvileg vegyes családnak szokás tekinteni. A kétnyelvűség kialakulása tekintetében viszont azok a családok is vegyesnek tekinthetők, ahol a szülők azonos nyelvet beszélnek, mely azonban más, mint a környezet nyelve. (Erdei, 2010) A gyerekkori kétnyelvűségnek két fajtája különböztethető meg: a *szimultán* kétnyelvűség (amikor a gyermek három éves kora előtt párhuzamosan tanulja a két nyelvet – vegyes házasságok példái) és a *szekvenciális* kétnyelvűség (amikor a második nyelv tanulása az első elsajátítása után, de még tizenéves kor előtt történik) (Erdei, 2010).

A nyelvhasználati stratégiák összegezve:

1. „*OPOL*” (*One Person – One Language*, vagyis *Egy személy, egy nyelv*) stratégia: a szülők csak a saját anyanyelvükön beszélnek a gyermekhez születésétől fogva.
2. *Kisebbségi (nem domináns) nyelv otthon*: a gyermekkel való kommunikáció során egyik szülő sem használja a környezeti nyelvet. A gyermek az otthonán kívül természetes körülmények, ill. intézményes keretek között sajátítja el a többségi nyelvet.
3. *Három- vagy többnyelvű* stratégia: a szülők külön-külön az anyanyelvükön beszélnek a gyermekhez, a család közös nyelve azonban egy harmadik nyelv.
4. *Kevert nyelvi input*: a szülők keverik és váltogatják a nyelveket.
5. *Idő és hely* stratégia: a nyelvhasználat meghatározott napszakkal, helyszínnel, ill. tevékenységgel függ össze.
6. *Művi* vagy „*Nem született*” stratégia: az egyik szülő a gyermekkel való kommunikáció során nem az anyanyelvét használja.

(Barron, 2004; Csizsár, 2014; Bartha, 2005)

A kutatás módszertana

Kutatási módszer a téma jellegéből fakadóan a mélyinterjú volt. Stratégiát Falus Iván pedagógiai kutatás-módszertani útmutatója szerint induktív, vagyis leíró, összefüggés-feltáró. A gyűjtött adatokat elemezve kíván eljutni a konklúzióig. Az interjú strukturált. A kikérdezés azonban sokkal személyesebb volt a strukturált interjú kötött rendjénél. A mélyinterjú az intim szféra feltárására (viszonyulás, élményanyag) célzott kikérdezés, nagy szabadságú műfaj. A beszélgetések bizalmasak, melyek során a kérdező hagyja kibontakozni az interjúalanyokat (Falus, 2000).

A kutatás kvalitatív, az attitűdök feltárására irányult, Magyarországon élő, két-vagy többnyelvű gyermekeket nevelő családoknál, a családok

közvetlen felkeresésével történt, hiszen a család a szocializáció elsődleges, legfontosabb színtere.

Az interjúalanyok gyermekei 5 év alatti, kivétel nélkül Magyarországon született és itt élő kisgyermekek. Nemük, az interjú felvételekor betöltött életkoruk, valamint a szüleik beszélt nyelveit az alábbi 1. táblázatban látható. A spanyol anyanyelvű szülők származási országai a legtöbb esetben Venezuela, valamint egy-egy esetben Argentína és Chile. A szülők mindannyian felsőfokú iskolai végzettséggel rendelkeznek.

Neve	Neme	Életkora	Édesanya anyanyelve	Édesapa anyanyelve
Pascuala	lány	4 év 1 hónap	magyar (beszél spanyolul)	spanyol
Joaquín	fiú	2 év 1 hónap	magyar (beszél spanyolul)	spanyol
Nándi	fiú	5 év 4 hónap	spanyol-magyar	magyar
Dani	fiú	2 év 11 hónap	spanyol-magyar	magyar
Nacho	fiú	5 év	spanyol-magyar	spanyol (beszél magyarul)
Elena	lány	2 év	spanyol (beszél magyarul)	magyar
Isabella	lány	3 év	spanyol-magyar	spanyol

1. táblázat: Az interjúalanyok

A kutatás eredményeinek bemutatása – a vizsgált gyermekek

Pascuala és Joaquín három nyelven értenek és beszélnek. Születésüktől kezdve két anyanyelv veszi őket körül, szimultán kétnyelvűek: édesanyjuktól magyar nyelvet hallanak, édesapjuktól spanyolt. A családban megjelenik egy harmadik, közösen beszélt nyelv is: amikor mindkét szülő jelen van, angolul beszélnek, tehát a szülők a *háromnyelvű stratégiát* alkalmazzák. Pascualánál a magyar nyelv erősen dominál. A spanyol nyelv háttérbe szorulása betudható annak is, hogy édesapjával kevesebb időt tölt a hétköznapiakban, mint édesanyjával: reggel édesanyja viszi őt az óvodába, délután is ő megy érte. A kizárólagosan spanyol nyelvet beszélő rokonokkal való kommunikációra is csak nagyjából kéthetente kerül sor, Skype-on.

Nándinak és Daninak két anyanyelve van, melyeket születésüktől fogva hallanak, tehát ők is szimultán kétnyelvűek, az *OPOL nyelvi stratégiát* alkalmazzák.

Nacho szekvenciális kétnyelvű, hiszen születésétől kezdve a bölcsődébe kerülés pillanatáig (2 éves koráig) csak spanyol nyelven kommunikált vele mindkét szülő. A környezet nyelvét, a magyart, a bölcsődében, implicit módon sajátította el. Ebben a családban a *kisebbségi nyelv otthoni*

erősítését szorgalmazták. Érdekeség, hogy ugyan mindkét szülő spanyol anyanyelvű, azonban Nacho két teljesen különböző kiejtéssel találkozunk: édesanyja argentin, édesapja venezuelai születésű.

Elena szimultán kétnyelvű, születésétől fogva két nyelven beszélnek hozzá. *OPOL*-elmélet szerint édesanyjától spanyol beszédet, édesapjától pedig magyart hall. Elena csecsemőkorában megjelent azonban az *idő- és hely- stratégia* is, amikor is édesanyja hétvégenként angol nyelvű babamama klubba vitte őt.

Isabellára szekvenciális és a szimultán kétnyelvűség is igaz valamilyen módon. A szülők spanyolul kommunikálnak vele, azonban 3 hónapos korától babysitter vigyázott rá napközben, aki magyarul beszélt hozzá, tehát már csecsemőkorában hallotta a második nyelvet. A családi nyelvhasználat a *kevert nyelvi stratégiát* követi: édesanyja spanyol-magyar kétnyelvű, és a saját gyermekkori példáját követve ő is váltogatja a két nyelvet az Isabellával való kommunikáció során.

Szülők számára nehéz helyzetek a többnyelvű nevelés során

Nap mint nap következetességet igényel a kétnyelvű gyermeknevelés, ráadásul hosszú távon – ez sok esetben konfliktus forrása lehet. Ugyanígy konfliktus okozója lehet, ha a szülők nem beszélik kölcsönösen egymást nyelvét. Pascuala és Joaquín édesapjának a magyar tudás hiánya miatt nehéz helyzete van a bölcsődében való kommunikációkor, ahol az angol nyelvet sem tudja használni. Előnyös lenne, ha az beszélne magyarul, ugyanakkor nincs rá nagy kényszer, az angol nyelv jelenti a hidat számukra és az édesapa a munkahelyén is angol nyelven érvényesül.

Nándi és Dani szülei elmondása szerint egymás között nincsen konfliktusuk a kétnyelvű nyelvhasználat miatt. Előnyös a kölcsönös megértés: az édesapa nem beszél folyékonyan, de majdnem mindent ért spanyolul. Nándi és édesanyja között szokott kialakulni stresszhelyzet, amikor a gyermek nem érti a spanyolt.

Nacho édesanyja szerint a következetesség a legnehezebb. Kihívásként él meg, amikor Nachot egy-egy speciális szó spanyol megfelelője érdekli (pl. munkagép, markoló vagy különböző rovarok alfajai), ilyenkor a szülőknek sokszor az interneten kell utánanézniük, mert az itt töltött évek alatt megkopott a spanyol szókincsük. Szerencsére kevés nyelvkeverés fordul elő, mindkét szülő beszéli mindkét nyelvet, ez rendkívül előnyös. Édesanyja szerint, ha egyikük se beszélne a másik anyanyelvét, az elvenne a család intimitásából.

Elena édesanyja úgy érzi, hogy az utcán, vagy a boltban sokszor furcsán néznek rájuk, ha spanyolul beszél a lányához – ezt egyfajta társadalmi

elnyomásként éli meg. A szülők között nincs konfliktus a nyelvhasználat miatt, azonban az édesapa családjában néha előfordul, hogy kényelmetlenül érzik magukat, ha az anya spanyolul beszél Elenához a jelenlétükben.

Isabella édesapjának rosszul esik, amikor a kislány magyarul szól hozzá. Nyelvek miatti konfliktus a szülők között csak akkor merült fel, amikor az apa angolul kezdett beszélni a kislányhoz – ezt az édesanya nem támogatta.

Harmadik nyelv

Számos tanulmány kimutatja, hogy a stabil háromnyelvűség a stabil kétnyelvűségnél is ritkábban fordul elő (*Baker, 2007; Braun-Cline, 2014*, idézi *Csiszár, 2014*).

A Pascuala-Joaquín testvérpárnál az angol a család közösen beszélt nyelve. Annak ellenére, hogy ellentábor alakult ki a tágabb család tagjai között a háromnyelvű gyermekneveléssel szemben, a két testvér szép eredményeket mutat. Pascuala például különleges segítséget jelentett az óvónője számára, amikor a magánóvodába csereprogram keretében egy brazil óvónő érkezett, aki csak angol nyelven tudott kommunikálni a csoporttal. Pascuala óvónőjének elmondása szerint a kislány kérés nélkül felvállalta a tolmács szerepét, és közvetített a magyar óvónők és a cserekolléga között, és mindezt nagy örömmel tette.

Isabella esetében az utóbbi időben édesapja próbálkozott az angol nyelv bevezetésével, azonban mára ennek az elhagyása mellett döntött. Mivel az édesapa anyanyelve nem angol, valamint a tanítást nem kezdte el Isabella csecsemő kora óta, a kislány elutasítással válaszolt a harmadik nyelvre.

A többi kérdezett családban anyanyelvi szinten nem jelentkezik harmadik nyelv, azonban az angolra többen is figyelmet fordítanak. Elena például a rajzfilmeket kizárólag angol nyelven nézi. Emellett 2 éves koráig jártak angol baba-mama klubba, ahol gyermekdalokat énekeltek angol nyelven egy könyvtár szervezésében. Nándi és Dani esetében is megjelenik az angol, de szintén csak a rajzfilmek kapcsán. Nándi már ismeri a színeket, számokat, formákat angolul.

Identitás

„Magyarországon venezuelaiak vagyunk, Venezuelában pedig magyarok” – Elena és Isabella édesanyjának elmondása szerint is.

Pascuala és Joaquín az automatikus magyar kultúra mellett részesülnek a chilei kultúrában is az ünnepeknek köszönhetően – pl. Pascuala 4 évesen részt vett egy Chilei nemzeti napi ünnepen a budapesti nagykövetségen.

A magyar gyermekdalok mellett spanyol nyelvűeket is hallanak a testvérek. Édesanyja kiemelte Pascuala példáját a kevert identitás előnyével kapcsolatban: Pascuala rendkívül nyitott másokra, természetes számára egy idegen nyelv hallgatása, vagy éppen egy ázsiai csoporttárs. A szülők kultúrabeli különbségének betudható eltérő nevelési szokása például az éjszakai lefekvés: az édesapa – latinosan – későn megy aludni, így hiába próbálkoznak a gyermekek lefektetésével fél 9-kor, egyikőjük sem hajlandó még elaludni. A ruházkodás, mint szokás is eltér a két szülő nevelési elvei esetében: Chilében az óvodai egyenruha miatt otthon mindenki váltóruhát vesz, az édesanya szerint viszont praktikusabb, ha a gyerekek egész nap ugyanabban a ruhában vannak, este úgyis kimossa őket.

Nándi tudja, hogy az édesanyja venezuelai, viszont az még nem tisztázódott le benne, hogy miben más Venezuela és Spanyolország, ugyanis a nagypapája pedig onnan származik. A család követi a mind a venezuelai, a spanyol és a magyar kultúrát. A születésnap-i köszöntő ének mindkét nyelven elhangzik. Szülei elmondása szerint Nándi nyitottsága és temperamentuma a latin származásának tudható be.

Nacho is mindenképp vegyes kultúrájú gyermek. A venezuelai és argentin szülők személyisége pozitívabb, nyitottabb, temperamentumosabb, melyet ő lemásol saját magának. Már önmagában a kétnyelvűség miatt is adódik a nyitottsága, természetesnek vesz más kultúrát, toleráns másokkal. Inkább ételekben ragaszkodnak a latin kultúrákhoz – a venezuelai kukoricalisztból készült „arepa” az egyik kedvenc. Utazáskor a kocsiban kivétel nélkül spanyol nyelvű zene megy. Esti mese során és énekléskor az édesanya magyar népdalokat énekel Nachonak és testvérének attól függetlenül, hogy spanyolul beszél hozzájuk – ugyanis ő magyar családban, magyar kultúra szerint nőtt fel Argentínában, így nehéz lenne számára nem a magyar gyermekdalokat átadni a saját gyerekeinek. Az édesapa ebből kifolyólag erősebben adja át a venezuelai kultúrát, mint az édesanya az argentint.

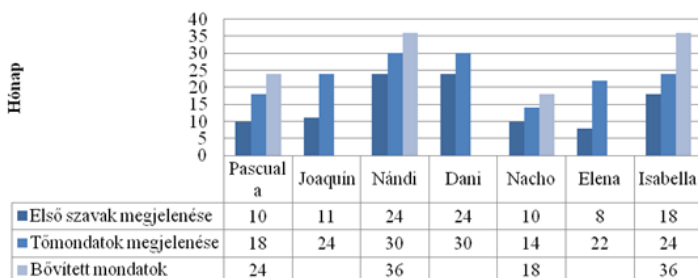
Elena édesanyja elmondása szerint a kultúra elsajátítása nem automatikus, nem jár együtt a nyelvvel. Mint nem az anyanyelvi környezetben élő szülőnek, neki kell a jövőben tennie azért, hogy Elena részesülhessen a venezuelai kultúrából – népmesék olvasása, a helyszínre utazás, venezuelai ismerősök bemutatása, az ország ételeinek készítése, zene megismertetése stb. Nevelési szokásaikat a szülők megegyezés alapján alakítják, kultúrák közti közéletet keresnek a nevelésben. A Venezuelában nevelkedett édesanya szerint a magyar anyukák túlságosan védik, burokból tartják a gyermekeket, nem hagyják őket szabad úton tapasztalatot szerezni – ő inkább stimulálja Elena kreativitását, felfedező vágyát.

Isabella családjában törekednek arra, hogy vegyítsék a latin és a magyar kultúrát. Édesanyja elmondása szerint például a latinok túlságosan „pörögnek”, a magyarok kiegyensúlyozottabbak, jobban tudnak koncentrálni. A latinok hangosan szeretik hallgatni otthon a zenét, ellenben a magyarok nem viselnek el semmilyen zajt – szeretnék megtalálni az egyensúlyt. A magyarok szerintük zárkózottabbak, a család fogalma a szülők és a gyerekek egységére korlátozódik; míg Latin-Amerikában a tágabb családnak ugyanolyan tekintélye van, a nagyszülők, nagybácsik ugyanúgy beleszólhatnak a gyerekek nevelésébe, tehát nyitottabbak. Érdekességként pl. széles körű társasjáték választékot említette az édesanya (mert Magyarországon az év egy részében rossz idő van, így a gyermekeknek változatos benti foglalkozást kell biztosítani – ellentétben Venezuelával, ahol egész évben trópusi meleg van, így a gyerekek szinte mindig kint játszhatnak). A későn fekvés problémájára nyugtató zenével próbálkoznak (Venezuelában a gyermekek számára az otthoni környezet nem biztosítja a csendet, hangzavarban is képesek elaludni, de jóval később, mint a magyarok). Az édesapa gondoskodik Isabella latin zenei neveléséről, otthon *salsa* és *merengue* zenéket hallgatnak, melyre a kislány előszeretettel táncol. Karácsonykor Isabellánál nem Jézuska jön december 24-én, hanem a Mikulás 25-én.

Egyéni nyelvelsajátítás

Nemek szerinti összehasonlításban a lányok különféleképpen, gyorsabban sajátítják el a nyelveket a korai években, de a fiúk idővel ugyanúgy behozzák ezt a „lemaradást” (Barron, 2011). Egyénenként óriási változosság figyelhető meg, azonban elmondható, hogy az interjúkban szereplő kisgyermekek (3 lány, 4 fiú) közül a lányok nyelvi fejlődése általában kicsit gyorsabb, mint a fiuké (lásd 1. ábra).

Egyéni beszédfejlődési szakaszok



1. ábra: Egyéni beszédfejlődési szakaszok

Pascuala az egyes nyelveken belüli bizonyos szavak jelentésének többértelműségére felfigyel és rákérdez, például angolul „sun” (nap) – „son” (fiúgyermek) ugyanúgy ejtjük, de mást jelent; azonos alakú szó az angol „fall” (ősz/esik). Nándi is felfedezte a magyar „nap” szó többértelműségét. A legtöbb anyuka szerint még korai ezt megfigyelni a gyermekeknél, a nyelvtant tanuló iskolai korosztálynál lenne érdekesebb a kérdés.

Isabella 50–50%-ban beszéli jól a két anyanyelvét. Első szavai mind spanyolul voltak: *Mamá, Papá, agua, tetero, Abu, moto*. A hibátlan magyar beszéd pedig a bölcsődének köszönhető. A magyar nyelvű beszédfejlődése a csoporttársaival együtt indult be (kb. 2,5 éves korában), de ő ekkor már tömönatokban beszélt spanyolul: „*Ven Mami*” (Gyere Anya), „*Vamos a jugar*” (Menjünk játszani). Jelenleg, 3 évesen fantasztikus összetett mondatokat produkál, mint pl. „*Está en el cuarto en la cama*” (A szobában van az ágyon).

Összefoglalás

A többnyelvű gyermeknevelés mindennapjaira vonatkozó egyfajta tanácsokként értékelhető a kutatás.

1. Egyetértés a multilingualizmusmal

Egyik szülőnek sem szabadna elleneznie a másik szülő nyelvének használatát a családi életben, vagy „titkos nyelvüknek” titulálnia azt. Fontos, hogy a második anyanyelvnek a domináns elsővel szemben ne csak passzív szerepe legyen. Jelentős maga a szándék is: a szülők döntsenek határozottan a többnyelvűsége nevelésről – az előző generációk tradicionálisabb elképzelései ugyanis lebeszélhetik őket a többnyelvű nevelés szándékáról. Rengeteg ráfordított idő, türelem, kitartás, következetesség és szeretet szükséges többnyelvű gyermekek neveléséhez. Nem szabad elveszíteni a lelkesedést, ha esetleg a gyermek nem kezd el beszélni olyan hamar, mint az egy nyelvű társai, vagy nem alakul ki balansz kétnyelvűség. Elengedhetetlen a tanulásban a szülő figyelme a gyermek felé, és természetesen a nyelvtanulás vidám felfogása, a nyelvszeretettel való átadása. A többnyelvű gyermekek kisebbségi nyelvének fejlődését a következők segítik a legnagyobb mértékben: ha a szülők mind a többségi, mind a kisebbségi nyelv felé pozitív attitűdöt mutatnak; ha a korai kétnyelvűség felé pozitívan állnak; ha elkötelezettek; valamint ha az otthoni nyelvből minél gazdagabb impulzust kap a kisgyermek (*Chumak-Horbatsch*, 2008).

2. Stratégia kiválasztása

Melyik szülő melyik nyelvet beszélje? A leghatékonyabb rendszer: „OPOL” (Egy személy – egy nyelv) (Barron, 2004). Hány nyelv a praktikus? Bizonyos családokban a szülők két különböző nyelvet beszélnek, a közös nyelvük a harmadik, a közösség nyelve pedig a negyedik. Ennyi nyelv szimultán tanulása mindenképpen hátráltatja a nyelvtanulás sikerességét. Tanulmányok szerint a kisgyermek az ébren töltött idejének legalább 30%-ában ki kell, hogy legyen téve valamely nyelv hatásának ahhoz, hogy azt aktívan tudja használni. Valamint függetlenül attól, hogy hány nyelvről van szó, meg kell teremteni a nyelvek használatának szükségességét („Nem értelek, amíg nem spanyolul mondod nekem.”).

3. Elvárások, motiváció

Tévhit, hogy a kétnyelvűség megterhelő lenne a kisgyermek számára, azonban vigyázni kell az elvárásokkal is, ugyanis nagyon ritka mindkét nyelv ugyanolyan magas szintű elsajátítása (egy kétnyelvű gyermek nem két egynyelvű egyben). Legtöbbször a domináns nyelv a környezet nyelve, a visszaszoruló nyelv pedig az otthoné (Baker-Prys, 1998). Fontos tudni, hogy mikor mit lehet elvárni, nem szabad siettetni a gyermekeket. Érdemes a szülőknek célokat kitűzniük a gyermekük kétnyelvűségével kapcsolatban. Elengedhetetlen a gyermek a motivációja, a második nyelv iránt érzett szeretetének mélyítése: a folyamatos dicséret hatásos. Ösztönözzük a nyelv használatát minél több interakcióban; pl. mások megsegítéséhez – alkalmat teremtve ezzel a nyelvgyakorlásra. A későbbiekben a gyermek hobbija is meghatározó lehet a gyakorláshoz (pl. azzal megegyező témájú könyvek beszerzése).

4. Nem lehet elég korán kezdeni

A nyelvtanulásban bizonyítottan kritikus időszak a kisgyermekkor, így ha kétnyelvű családról van szó, érdemes a lehető legkorábban elkezdni mind a két anyanyelv átadását. A szinapszisok száma születéstől 3 éves korig rendkívül magas, majd 6 éves korban drasztikusan csökken. A kisgyermekek fogékonyabbak a hangok egymástól való megkülönböztetésére, ezáltal azoknak a reprodukálása, valamint az artikuláció elsajátítása is sikeresebb lesz. Egy nyelv anyanyelvi szintű megtanulása 6–7 éves korig lehetséges. Ezen belül is 3 éves korig a leoptimálisabb, mert kevesebb energiárfordítás kell hozzá, mint később (Kovács, 2009a).

5. A kisebbségi nyelv szükségének megteremtése

A gyermektől csak következetesen várható el a második anyanyelv használata. Minél jobban adaptálódik, annál könnyebb és természetesebb lesz számára a második anyanyelv és annál kisebb a valószínűsége, hogy vissza-utasítsa azt. Bármilyen struktúrát is követ a szülő, azt érdemes megtartania. A gyermeket motiválja, növeli az önbizalmát, ha azokat a szavakat, amelyeket már biztosan ismer, minél többször kihozzuk belőle. A tágabb családdal való rendszeres kapcsolattartás rendkívül sokat segít, tehát ne a szülő legyen az egyedüli, aki a kisebbségi nyelvet beszéli. Sokat segíthet egy támogató hálózat megteremtése. Hasonló helyzetű, többnyelvű ismerős családoktól támogatás kérése (információk, segédanyagok beszerzése a multilingvális neveléshez), nyelvi játszócsoporthoz csatlakozás. Rendkívül hasznosak az anyanyelvi könyvek, zenék, filmek, játékok. Hatásos a hangos felolvasás minden nap, könyvek lapozgatása, szavak megnevezése, egy otthoni „idegen” nyelvi könyvtár kiépítése; a háttérzene alkalmazása, az együtt éneklés. Együtt játszani aktív nyelvhasználatot jelent (*Bosemark*, 2004).

6. Mit ne?

Három nagy hiba a többnyelvű gyermekek nevelésében kijavítani, kinevetni, és kikérdezni őket. Túl sok javítás után félni fognak, hogy nem mondják jól, inkább nem fognak megszólalni a második nyelven. A kinevetés elbátortalanítja a kicsiket, még ha nem is rossz szándékkal nevetjük ki őket. A gyermek önszántából kell, hogy elköteleződve legyen a nyelv iránt, nem pedig hajtván. A gyermek a nyelvtanulás szórakozásként élje meg, ne tesztelésként, ezért a kikérdezés is káros hatással lehet a nyelvi fejlődésére (*Meade*, 2013).

Összefoglalva: A többnyelvű gyermeknevelés sikerességéhez az alábbi feltételek szükségesek: a szülők feltétlen elfogadása a többnyelvűséggel szemben; a megfelelő családi nyelvhasználati stratégia kiválasztása; a gyermekkel szembeni motiváció; a kétnyelvűség lehető legkorábbi életszakaszban való kezdése a kritikus periódus miatt; valamint a második anyanyelv (kisebbségi nyelv) szükségességének megteremtése. A bemutatott kutatás a két- és többnyelvű gyermeknevelés témakörének kicsiny szelete. A gyermekkori többnyelvűség előnyeinek és hátrányainak szélesebb körű feltárásához további kutatások ajánlottak a témakörben, fókusszal például a többnyelvű gyermekek nevelése során a vegyes házasságokból adódó multikulturális különbségekre.

Felhasznált irodalom

- Baker, Colin; Prys Jones, Sylvia (1998): *Encyclopedia of Bilingualism and Bilingual Education*. Multilingual Matters Ltd.
- Baker, Colin (2007): *A Parents' and Teachers' Guide to Bilingualism*. Multilingual Matters Ltd Clevedon-Buffalo-Toronto.
- Barron-Hauwaert, Suzanne (2004): *Language Strategies for Bilingual Families. The One-Parent-One-Language Approach*. Multilingual Matters Ltd.
- Barron-Hauwaert, Suzanne (2011): *Bilingual Siblings. Language Use in the Family*. Multilingual Matters Ltd.
- Bartha Csilla (2005): *A kétnyelvűség alapkérdései*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Bosemark, Christina (2004): *Multilingual Childrens's Association*. www.multilingualchildren.org/ (Letöltés ideje: 2014.11.21.)
- Braun, Andreas; Cline, Tony (2014): *Language Strategies for Trilingual Families. Parent's Perspectives*. Multilingual Matters Ltd. Clevedon – Buffalo – Toronto.
- Chumak-Horbatsch, Roma (2008): Early biligualism. *Psychology of Language and Communication*. Vol **12**, No. 1., 19–22.
- Cole, Michael; Cole, Sheila R. (2006): *Fejlődéslélektan*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Dr. Csiszár Rita (2014): *Két-és többnyelvű a gyermeknevelés a mindennapokban*. Könyvműhely, Miskolc.
- Endrődy-Nagy Orsolya (2014): *Korai nyelvelsajátítási módszerek Japánban és Magyarországon*. In: Márkus Éva – Trentinné Benkő Éva (szerk., 2014): Konferenciakötet, ELTE Eötvös Kiadó, Budapest, 179–203.
- Erdei Ildikó (2010): *Többnyelvű Környezetben Élő Gyerekek Nyelvi Szocializációja*. Doktori disszertáció, Szegedi Tudományegyetem.
- Falus Iván (2000): *Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- Göncz Lajos (1985): *A kétnyelvűség pszichológiája. A magyar-szerbhórvát kétnyelvűség lélektani vizsgálata*. Forum Könyvkiadó, Újvidék.
- Jarovinszkij Alekszandr (1994): *Gyermekekori kétnyelvűség: hátrány vagy előny?* Regio – Kisebbség, politika, társadalom, 1994. **5.** évf. 4. sz., 77–89.

- Kovács Judit (2009a): *A gyermek és az idegen nyelv*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest.
- Kovács Judit (2009b): *Az óvodáskori nyelvtanulás, mint jelenség*. <http://www.pagony.hu/index.php?page=article&id=342> (Letöltés ideje: 2015.03.12.)
- Lambert, Wallace E. (1975): *Culture and language as factors in learning and education*. In: Wolfgang, A: *Education of Immigrant Children*. Ontario Institute for Studies in Education, Toronto.
- Meade, Stephanie (2013): *3 Big Mistakes Parents Make in Raising Bilingual Kids*. In Culture Parent blog <http://www.incultureparent.com/2013/08/3-big-mistakes-parents-make-in-raising-bilingual-kids/> (Letöltés ideje: 2014.08.23.)
- Mérei Ferenc; Binét Ágnes (1993): *Gyermeklélektan*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Navracsics Judit (2011): *Szóaktiváció két nyelven*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Sku[n]tnabb-Kangas, Tove (1997): *Nyelv, oktatás, kisebbségek*. Teleki László Alapítvány Könyvtára (Kisebbségi adattár VIII.), Budapest.
- Sorace, Antonella (2013): *Bilingual babies brain development*. University of Cambridge. <http://www.thenakedscientists.com/HTML/questions/qotw/question/1000269/> (Letöltés ideje: 2014.08.15.)
- Tancz Tünde (2011): *A kommunikáció és a nyelv fejlődése a kora gyermekkorban*. Pécsi Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar. http://janus.ttk.pte.hu/tamop/tananyagok/kommunikacio_es_fejlodes/nyelvelsajtsi_elmletek.html (Letöltés ideje: 2014.08.23.)

Bilingualism: The Advantages and Challenges of Being Bilingual

Introduction

Bilingualism has been one of the most popular research topics abroad, and it has recently become one in Hungary too. This increased interest towards bilingualism may be explained in several ways (*Lesznyák*, 1996). After World War II masses of people left their country to seek livelihood, thus “working in multicultural settings became a norm rather than an exception” (*Kovács & Trentinné*, 2014. 35.). Language as a means of human communication has gained a crucial role in the relationship between the different cultures (*Lesznyák*, 1996). According to *Crystal* (1997) approximately two thirds of the world’s children grow up in a bilingual environment.

In Hungary mixed marriages – between two people of different nationalities – are becoming a common phenomenon, which means more and more children are born with the expectation of having two languages as their first language. From the moment of their birth they start to acquire and learn two languages simultaneously. In my environment there are several children who were also born from mixed marriages, and even myself have grown up in a family where using a second language (L2) was a common practice.

Professionals do not agree whether being bilingual is deviant, normal or advantageous. There are two major opposing views; while some researchers claim that learning a foreign or second language would negatively affect the mother tongue (cf. *Baker*, 1996), others are convinced that young children’s brains are equipped to learn more than one language in early childhood (*Genesee*, 1981). The aim of my research is to prove that knowing a second language has more benefits than drawbacks. In my research I investigate the possible effects of L2 on the children in their early and adolescent years, and how bilingual individuals feel about their language status and the advantages they may possess. In order to find out more about this issue, I conducted case studies with 7 bilingual brothers and sisters coming from 3 families who agreed to participate and share their experiences. After reviewing the relevant literature concerning bilingualism, the results of the empirical research are presented.

1. Theoretical background

1. 1. Definition of Bilingualism

Bilingual is “a person speaking at least two languages” (*Myers-Scotton*, 2006. 2.). *Grosjean* (1996. 20.) defined bilingual people as “those people who use two (or more) languages (or dialects) in their everyday lives”. “In the popular view being bilingual equals being able to speak two languages perfectly” (*Hammers-Blanc*, 2000. 6.). Some of the above definitions may sound vague and permissive by not defining for example the level of knowledge. In this paper the approach of *Bloomfield* is applied, who defines bilingualism as “the native-like control of two languages” (1933. 56.). In this research ‘simultaneous bilingualism’ is in the focus when a child who has had significant and meaningful exposure to two languages from birth, ideally will have equal, quality experiences with both languages.

1. 2. Linguistic attributes of bilingualism

Garcia (1986) explains how the social, cognitive and linguistic attributes of bilingualism can be separated presenting an interactive framework that can characterise the complexity of bilingual development and education in early childhood. According to his theory a bilingual child’s linguistic information can be divided into two parts i.e. the two languages in which the pieces of information might balance each other. Bilingual children use their languages in a way that they reflect their own cultures. For their *language use* it is important to make a difference between the *form* and the *function* served by the used languages. *Genesee* (1981) studied bilingual Mexican-American children and made the conclusion that the children switched their languages – depending on whom they were talking to, – to their listener’s first language. The functionalist approach to language holds that grammar is a secondary system, compared to the constraints of the communication task (*Cazden*, 1972). *Bates* (1976) points out that the child’s acquisition of grammar is guided by the pragmatic and semantic structure of communication interacting with the performance constraint of the speech channel. In order to develop children’s knowledge of constructs, one needs to show a non-traditional view of language, which includes lots of verbal communication.

According to *Genesee et al.* (1975) children educated in a non-native language would be more sensitive to the communication needs of listeners than children educated in their native language. A total immersion experience would have a greater impact on the development of social sensitivity than that of partial immersion. Their actual use of the language is

not necessarily different from that of the other children's. *Genesee* (1975) outlines that language usage may include skills such as syntax and vocabulary, whose acquisition is not involved in role-taking development and therefore, may not be affected by the same factors which influence the development of role-taking skills. *Wald* (1974) claims that bilinguals have an advantage when they want to learn a third language.

1. 3. Cognitive attributes of bilingualism

Peal and Lambert (1962) state that bilingual children's mental flexibility and superior concept formations are more developed than those of monolingual children. *Padilla* (1977) achieves the same results and submits that bilinguals are able to process information in both of their languages so they must be cognitively advanced. He also found some evidence that bilinguals scored significantly higher in some cognitive measures than monolinguals. Bilingual children may be better at one of their languages than at the other, or if they are *balanced bilinguals* they can equally use both.

Bialystok et al. (2009) show the influence of being bilingual through four aspects: (1) how bilingual children use the two languages regularly and their influence on their lives; (2) the impact of bilingualism in the nonverbal way; (3) describing bilingual children's brain networks demonstrating their involvement in the nonverbal executive control; (4) and the special circumstances of bilingual children. According to *Bialystok et al.* (2009) learning two languages from birth may mean that different strategies are needed for language acquisition for bilinguals and for monolinguals, which may indicate that bilinguals have to take control of their on-going linguistic performance. The authors are also convinced that these processes will most likely delay dementia, the cognitive decline at older age.

1. 4. Social attributes of bilingualism

Bilinguals learn and use their languages for different reasons and situations (*Grosjean*, 1996). Second language fluency depends on the need of that particular language; there are a lot of bilinguals who can read and write, while some can only speak in their second language. *Grosjean* (1996) points out that there are occasions when bilingual people hide their knowledge – maybe due to some negative feedback – and start to forget their second language thus soon becoming monolingual. When a bilingual person talks to another bilingual person they agree on the

language they would like to communicate in, but they can bring in the other language any time as well (*Grosjean*, 1996). This phenomenon is called *code-switching*, which means using another language in context only for a word, a phrase or for a sentence. Code-switching is defined by *Grosjean* (1996. 24.) as “a well governed process used as a communicative strategy to convey linguistic and social information” and is often stigmatised (*Heller*, 1988; *Myers-Scotton*, 1993; *Poplack*, 1980). Bilinguals usually feel neutral or feel the advantages of being able to speak two languages. They consider bilingualism rather a gift than a curse; it gives another aspect of life, they can talk to more people around the world and it makes learning other languages easier (*Grosjean*, 1996).

Bilingual people are not necessarily bicultural. Biculturals are likely to be surrounded by two or more cultures, which they adapt to and blend into (*Grosjean*, 1996). They have to make a decision and choose their own cultural identity. They have to be monocultural and bicultural at the same time, depending on the people they are surrounded by. Sometimes they have to ‘deactivate’ their L2 culture, and sometimes they bring in their L2 culture into their first language’s culture. Most of the bilinguals learn their second language at various points while growing up, and they may not speak their second language as fluently as their first language (*Grosjean*, 1996).

Shin (2002) states that first-born and later-born bilingual children have access to different kinds of language learning experiences. Many studies suggest that the first-born children use the language of the country they do not live in more than the second- and third-born children. The later-born children’s more dominant language tends to be the language of the country they live in. The effects of schooling on these children’s language use show that the language they are educated in becomes their first and most used language.

1. 5. Writing skills

Bilingual children tend to use code-switching in their writing to communicate their ideas better or more easily (*Baker*, 1996). They develop writing skills in the same way as monolingual children do. Bilingual children will most likely realise the similarities and differences between their two languages. In order to develop bilingual children’s literacy, it is necessary to encourage them to write in both languages because some developmental mistakes can only be seen in written forms (*Rubin & Carlan*, 2005).

2. The description of the research

2. 1. The research questions

The case studies focus on how the participants perceive their bilingual status and whether they see bilingualism as an advantage or a disadvantage. Questions are put in order to find out which language they feel more comfortable with and which culture they feel closer to. Their experiences with their peers and their use of language in given situations are also in the focus of enquiry. I intend to investigate in what ways bilingual children have an advantage in second language acquisition; what code-switching means for them and when and how often they use it. I am convinced that answering these questions will help me gain a better understanding of what it means to be bilingual.

2. 2. The participants

The criteria for selecting potential participants were based on two conditions: the participants had to be bilingual; and had to be born and raised in a bilingual environment. I have identified seven siblings from three different bilingual families. In their cases the bilingual environment was provided. Mia and Amy were born to an English father and a Hungarian mother. Mia is 16 and her sister, Amy is 14 years old. They were born and raised in Hungary and they are educated in the Hungarian school system.

Michael and Eve were born to an English father and a Hungarian mother too. Michael is 21 years old and Eve is 20. They were both born and raised in Hungary as well. Michael is attending a university in England now, while Eve is doing it in Hungary. Sarah, Valerie and Olivia were born to a Hungarian father and a Polish mother. Sarah is 22, Valerie is 21 and Olivia is 16 years old. They all grew up in Hungary. Olivia has recently moved to Poland in order to do her secondary education. To protect the privacy of the participants, they are referred to by pseudonyms, which they have chosen for themselves.

2. 3. The research instrument and the process of data collection

Reading the relevant literature concerning a variety of methods was the first step in planning my empirical research. The different tools and techniques had to be evaluated in the light of the unique linguistic situation. The questions were given in Hungarian to all participants who were allowed to choose whether they wanted to answer in English or in Hungarian, except for the Polish speaking participants.

The questionnaire was a written interview in order to facilitate communication. All the questions were in connection with the participants' bilingual lifestyle. I wanted to know how they perceive their bilingual status, what being bilingual means to them, how they use the two languages in their everyday life and which one is their dominant language. To elicit long and sufficient answers, ten open-ended questions were asked. The participants were given the set of questions via social network: their most convenient environment for chatting. The online data collection technique supported the process of data analysis. No transcription was needed and no data have been altered, i.e. spelling or grammatical mistakes were left uncorrected.

3. Results and discussion

3. 1. Being bilingual

To Mia, bilingualism means the ability to think and speak in both languages. Being bilingual is “absolutely natural” for her. There are some times, when she does not remember a word in a language so she is trying to translate that word from her other language, but this usually makes the other quite hard to understand her. While growing up she had to understand that not everyone speaks both English and Hungarian, so she could not make herself understood with everyone. Luckily, she has found the right people for herself who understand and accept her the way she is. She thinks that being bilingual is mostly an advantage, even though it has pros and cons, but she is trying to make the best out of it.

Although, Amy did not define the term, she expressed that she thinks being bilingual is a “huge advantage” and “gives you the ability” to help other people learn new languages. Because of her bilingualism she feels “special”. She has never felt excluded because of her bilingual status since other people always accepted and helped her, if she did not understand something. Mia also learns German and Spanish at school and she has improving results, so she could be considered a multilingual person as well.

Sarah, Valerie, Olivia, Michael and Eve could not define the term bilingual either, but expressed their feelings about being bilingual. In Sarah's opinion being bilingual means feeling both of her countries and their cultures close to her. She can make herself understood by both nations, which gives her more opportunities. She has never felt excluded and has never experienced any disadvantages of bilingualism yet. She thinks that being bilingual is obviously a good thing. Being bilingual means a lot to

Valerie. She is proud to say that she is both Hungarian and Polish. She feels richer to have both cultures i.e. Polish and Hungarian. It is useful, practical and gives more opportunities in her life. She studies to become a lawyer, but she also works as a translator and an interpreter as well. She has never been in a situation in her life when she could experience anything negative even though her second language is Polish, not English. She has never felt excluded because of being bilingual either. Olivia, whose other language is Polish, too, thinks that being bilingual is a great advantage. It is a gift for her that not everyone can get by birth. It was never a challenge for her to learn any of the languages since she started to learn them from her birth.

Michael feels lucky for being bilingual. He says that it is one of the best things that has ever happened to him. Growing up with two languages in two cultures and being able to speak two languages are identified as absolutely positive conditions. He could not recall any disadvantages of being bilingual. He has a slight Hungarian accent, which only English people can notice, and after three years of studying in England he started to have an intonation of a foreign speaker to Hungarian listeners. As soon as he introduces himself people notice that he is not 'entirely' British or Hungarian. He gets positive feedback "90% of the cases".

Eve gave very short answers to my questions on being bilingual. She wrote being bilingual is "one of the greatest things a child can get from life or from their parents". It is a gift for her. She has a chance to experience two cultures at the same time; she is able to speak two languages "without having to learn them i.e. making an effort and many more great things that a person can only benefit from".

3. 2. Identity

Although Mia lives and receives her education in Hungary, she feels closer to the English culture. Their attitude and behaviour suit her more than the Hungarian one. She does her free-time activities in English, but most of her everyday conversations are in Hungarian. At school, with her friends and with her mother she speaks in Hungarian and she uses English all the time with her father and sometimes with her sister. Every summer, when they go to England to visit her grandparents, she feels at home.

Amy could not decide which nation she feels closer to. She uses Hungarian more than English in everyday situations. She only speaks English to her father or sometimes to her sister. In England she feels home as well, but she makes herself feel at home everywhere. Amy prefers Hungarian while Mia prefers English. This fact reflects the phenomenon Shin (2002) describes, namely that the first child feels closer to the

language and the culture of the country they do not live in, while the second child is more comfortable with the host country's language.

Sarah feels closer to Hungarian than to Polish, but she knows more people from Hungary and about its culture than of Poland and its culture. However, she adores spending time in Poland. She feels at home in both countries. She uses Hungarian more often even during her free-time activities because she lives in Hungary. Valerie feels connected to both nations but in a different way. Even though she grew up in Hungary, she feels at home in Poland as well. She uses Hungarian more often in her everyday life and during free-time activities. She feels both Poland and Hungary her home. Olivia feels closer to the Hungarian language, but she loves Polish as well. She mostly uses Hungarian during her days, but now that she lives in Poland, she is starting to use Polish more. She mostly does her activities in Hungarian during her free time. She feels at home in both countries.

Michael has lived both in England and in Hungary. He always feels closer to the country he is not living in at that moment. He has always felt being special in his environment. In England it is a rarity that a Hungarian can speak English so brilliantly and that he can identify himself with the British culture, while in Hungary it is unique that he is British yet he has been brought up in Hungary. He mostly uses the language of the country he lives in. He feels at home in both countries. Eve says whenever she is asked what nationality she is she always replies that she is bilingual: "half Hungarian and half English". She has never lived in the UK, naturally, she feels closer to the Hungarian culture and language. Still she is just as English as Hungarian. She mostly uses Hungarian. England is like a second home to her; a home but not as much a home as her "real home" and house in Hungary.

3. 3. Language usage

During free-time activities Mia primarily uses English. She reads, watches TV, surfs on the internet, uses social network exclusively in English. She only uses Hungarian when she spends time with her friends. While studying for school she memorises the subject content in Hungarian, but if she looks for information for herself she does it in English and memorises it in English. She automatically connects the acquired knowledge in both languages; she can easily translate from one language to another. It has happened to her many times that she could not express herself in the language she had to use in a particular situation. She describes such situations the following way: her brain "blanks" and she forgets everything for

a moment. People give her weird looks sometimes, but she has got used to it during the years.

Amy uses Hungarian primarily during her free-time activities because all of her friends are Hungarian and they do not understand English very well. While studying for school she memorises the subjects in Hungarian as she speaks that language more fluently and she feels that Hungarian is easier than English. She does not connect the acquired knowledge in the two languages automatically, because she learns different things in Hungarian and in English. It has happened to her “lots and lots of times” that she could not express herself in the language she had to use in a particular situation. Her friends did not understand what she was trying to say; still they were supportive of her. She can only make herself understood with her sister in situations like that. Although they both grew up in the same environment they favour different languages. Amy prefers Hungarian, while Mia can express herself better in English. This could be due to their different experiences with peers. While Amy always had supportive friends, who understood her difficulties and tried to help her, Mia on the other hand struggled a lot and her friends considered her being weird.

Sarah uses Hungarian during her free-time activities. She studies mostly in Hungarian and she does not automatically connect the two languages. She studies at a medical university in Hungary. This means that special expressions and words are taught in Hungarian, so it would be time consuming for her to look up those technical words in Polish as well. Sometimes she cannot express herself in either of the languages, because she cannot recall the word in that particular language. Valerie also does her free-time activities in Hungarian, rather than in Polish. She studies in Hungarian and she does not connect the newly learnt information to her other language automatically. There have been times for her when she could not express herself in the language she wanted to speak. Olivia mainly uses the language of the country she currently lives in. She attends a secondary school in Poland, and she does not connect the two languages automatically while studying. For her there has been barely any time when she was not able to express herself in a certain language.

Michael uses the language of the country he spends more time in. He uses English during sport and extra-curricular activities, and Hungarian during social activities. But when he talks about his profession, which he studied in England, he cannot express himself in Hungarian, he even thinks in English about that part of his life. Meanwhile he cannot imagine himself with an English girlfriend, because he can express his feelings

more efficiently in Hungarian. He studies almost everything in English, not only because he lives in England now but also because all the literature he needs is in English. He does not connect the two languages automatically.

Eve only lived in Hungary therefore she uses Hungarian naturally, that is her dominant language. The school she went to is in Hungary so she learned everything in Hungarian. She still finds it difficult to do, for example, maths in English, but she would like to go to an English university where she could learn all the subjects in English. In her case there were “a million times” when she could not express herself properly in either of the languages. If she is in England for a longer period of time and she comes back to Hungary, she just cannot think of the right Hungarian word in the middle of a Hungarian sentence and she has to say it in English. The same thing happens to her when she is in England after a longer stay in Hungary.

Conclusion

In conclusion, the case studies and the relevant literature showed that bilingualism can be an advantage, indeed. Bilinguals can learn new languages quicker and better. Although, bilingualism has many advantages, some people tend to stigmatize biculturals thus they might switch to a monocultural mode in order to protect themselves. This proves that the society can be a determining factor of which language bilinguals use in particular situations. The empirical research has proved that every participant sees the advantages of being bilingual, especially in the case of language learning. Mia and Michael, the first-borns, feel closer to the language and culture they do not live in at that time, but Sarah as the other first-born feels closer to Hungarian than to Polish. Meanwhile Amy, Valeria, Olivia and Eve, the second- and third-born children, feel closer to Hungarian.

Future investigation should be based on collecting more qualitative and quantitative data, involving asking more bilingual participants who represent more nations. It could also be useful to examine more samples of the participants' written works. The research focus should be narrowed down with more specific questions, and more research methods and techniques should be applied in order to achieve triangulation. Observation, interviews and focus group discussions with parents and friends would immensely raise my understanding of being bilingual and living in two cultures.

References

- Baker, C. (1996): *Foundations of Bilingual Education*. Multilingual Matters, Clevedon.
- Bates, E. (1976): *Language and Context: The Acquisition of Pragmatics*. Academic Press, New York.
- Bialystok, E., Craik, F. I. M., Green, D. W. & Gollan, T. H. (2009): Bilingual Minds. *Psychological Science in the Public Interest*, **10**. 3. 89–129.
- Bloomfield, L. (1935): Linguistic aspects of science. *Philosophy of Science*, **2**. 4., 499–517.
- Crystal, D. (1997): *The Cambridge Encyclopedia of the English Language*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Cazden C. B. (1972): *Child Language and Education*. Holt, Rinehart and Winston, New York.
- Garcia, E. E. (1986): Bilingual Development and the Education of Bilingual Children during Early Childhood. *American Journal of Education*, **95**. 1. 96–121.
- Genesee, F., Tucker, G. R. & Lambert, W. E. (1975): Communication Skills of Bilingual Children. *Child Development*, **46**. 4., 1010–1014.
- Genesee, F. (1981): A comparison of early and late second language learning. *Canadian Journal of Behavioral Science*, **13**, 115–127.
- Grosjean, F. (1996): *Living with Two Languages and Two Cultures*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Hammers, J. F & Blanc, M. H. A. (2000): *Bilinguality and Bilingualism*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Heller, M. (ed.) (1988): *Codeswitching: Anthropological and Sociolinguistic Perspectives*. Walter de Gruyter, New York.
- Kovács J. & Trentinné Benkő É. (2014): *The World at Their Feet. Children's Early Competence in Two Languages through Education*. Eötvös József Kiadó, Budapest.
- Lesznayák M. (1996). Kétnyelvűség és kéttannyelvű oktatás. *Magyar pedagógia*, **96**. 3., 217–230.
- Myers-Scotton, C. (1993): *Social Motivation of Codeswitching. Evidence from Africa*. Clarendon, Oxford.
- Myers-Scotton, C. (2006): *Multiple Voices: An Introduction to Bilingualism*. Blackwell Publishing, Oxford.

- Padilla E. R. & Padilla, A. M. (1977): *Transcultural Psychiatry: An Hispanic Perspective*. Spanish Speaking Mental Health Research Center U.S.
- Peal, E. & Lambert, W. E. (1962). The relation of bilingualism to intelligence. *Psychological Monographs*, **76**. 1–23.
- Poplack, S. (1980): Sometimes I'll Start a Sentence in English Y TERMINO EN ESPAÑOL; Towards the Typography of Code-switching. *Linguistics*, 18, 581–618.
- Rubin, R. & Carlan, V. G. (2005): Using Writing to Understand Bilingual Children's Literacy Development. *The Reading Teacher*, **58**. 8., 728–739.
- Shin, S. J. (2002): Birth Order and the Language Experience of Bilingual Children. *TESOL Quarterly*, **36**. 1., 103–113.
- Wald, B. (1974): *Bilingualism*. *Annual Review of Anthropology*, Vol. 3. 301–321.

Accuracy versus Fluency in English Language Teaching

Introduction

I would like to become a primary school teacher specialised in English. Having spent a year in England and met a lot of foreigners learning English, and also teaching English myself; I started to think about the priorities in teaching English. I realised that it is very important to communicate your thoughts, needs, and opinion without worrying about making mistakes. However, I also understood that basic grammar and pronunciation are essential, too, because I sometimes misunderstood the conversation with foreigners. Therefore, this essay deals with accuracy and fluency in teaching English. There are two elements in which these features appear: spoken and written English. In order to find out about the experts' views on how to improve speaking and writing skills, I have studied the literature and I have conducted a research on the current situation in education, teachers' beliefs and language examinations.

The first section of the literature review defines the keywords *accuracy* and *fluency*. Next, it gives a brief historical overview of the different approaches to teaching a foreign language. It also deals with correction and feedback on oral work, and using the students' first language (L1) and the target language (L2) in class. The second section provides the description of my empirical research based on triangulation. English teachers have been asked to take part in an online survey answering questions about their beliefs, their approach to teaching English and the most and least important aspects of foreign language learning. This essay also investigates when, how, by whom correction should be done, and what is the teachers' opinion about using L1 and L2. Two English teachers were also interviewed to gain deeper and more personal information about the above-mentioned questions. Subsequently five monolingual language examinations were have been compared and contrasted from the aspect of language skills, mostly focusing on speaking and writing where accuracy and fluency are marked. Finally I will analyse the findings of the research and draw a conclusion.

1. Literature review

1. 1. Definitions

To begin with, I have collected some definitions of accuracy and fluency. According to *Longman Exams Dictionary* (2009) *accuracy* means “the ability to do something in an exact way without making mistakes ” (2009. 11.), whereas *fluency* is the ability “to speak a foreign language easily and effectively” (2009. 582.). According to The British Council Teaching English website “fluency refers to how well a learner communicates meaning rather than how many mistakes they make in grammar, pronunciation and vocabulary” (URL 1), whereas “accuracy refers to how correct learners’ use of the language system is, including their use of grammar, pronunciation and vocabulary” (URL 2). Scrivener (2005) and Harmer (2007) make a distinction between accuracy and fluency in connection with the type of activity. The question is whether grammar, pronunciation or vocabulary work is the goal, or that the students speak as fluently as possible. Related to that arises the problem of correcting mistakes.

Smith (URL 3) writes about the balance between these two important factors: accuracy and fluency. He shows two extreme examples: a student who is determined to speak correctly, and is frightened to make mistakes so he only speaks if he is certain to be able to say it without any errors. The opposite is when somebody is very excited and wants to express their thoughts or emotions without caring about accuracy. This makes people realise that these two elements complement each other and both are vital so teachers should find a balance, taking into account the needs of the students.

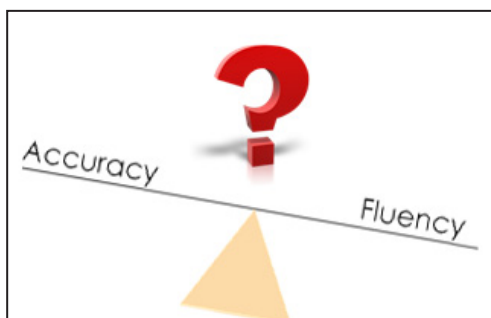


Fig. 1: Fluency or Accuracy?

In written English, however, *fluency* can be regarded as the composing rate. That is the number of words written in one minute. But it can also refer to the text cohesion, how well the larger chunks of sentences are constructed (URL 4). *Harmer* (2007) lists errors in written fluency such as “something is left out”, “something is not necessary” and “the meaning is unclear”. *Accuracy* mistakes are the following: spelling error, error in word order, grammar mistake (wrong verb tense, concord mistake, wrong word, punctuation mistake).

1. 2. Approaches and methods

Next I have studied the different language teaching approaches and methods whether accuracy or fluency is more important. In the nineteenth century the traditional language teaching, the so called *Grammar-translation method* was used worldwide. Teachers used to present grammar rules and then the students were asked to translate the given sentences either from the target language (L2) to their first language (L1), or the other way round. There are three features to be mentioned in connection with this method: (1) language is treated at the level of sentence only, (2) not enough attention is paid to speaking English (3) and accuracy overrules fluency (*Harmer*, 2007).

The *Direct Method* was the first oral-based way of teaching. It concentrates mostly on speaking and listening (Richards and Lockhart, 1994). Here is a list about the teacher’s role: “Never translate: demonstrate. Never imitate mistakes: correct. Never speak with single words: use sentences. Never speak too much: make students speak much” (*Titone*, 1968. 100–101.). In the *Audio-lingual Method* the teacher’s role is to say grammatically correct sentences that the students have to repeat many times. By drilling, they absolutely avoid the chance of making mistakes; they learn to pronounce the words and sentences correctly (*Harmer*, 2007).

The opposite of the three methods mentioned above is the *Communicative Language Teaching* (CLT). Teachers who apply this method believe that the most efficient way to acquire the language is through real-life situations in which learners are able to express their thoughts, desires and problems. It is important that the students should have a reason, an interest in speaking. If that is missing, they will not be motivated and consequently they will not take part in the tasks and conversations actively. That is why role-plays have become widely used in classrooms. Languages are supposed to be for interacting with others, so the main principles of teaching are the meaning and the content, therefore fluency. CLT uses

mostly the target language, gives a lot of opportunities to improve the students' speaking and listening skills. The teachers are in a monitoring role during discussions, intervening as little as possible. Although, CLT does not deny the importance of grammar, it is often criticized that accuracy has been overshadowed by fluency.

Total Physical Response (TPR) is a method for beginners used by teachers speaking only the target language in the classroom. The students understand the teacher easily as they are given only instructions for actions such as “sit down, walk, clap hands, tiptoe, stop”. They follow the teacher, but do not speak at the beginning. It takes a while when the students are asked to speak in the foreign language, until then they just listen and carry out the actions.

1. 3. Error correction

These approaches made me think about the different types of errors we make in speaking, whether there is a need to correct them, and if there is, how and by whom should it be done.

According to *Scrivener* (2005), the different types of mistakes are the following: *grammar, pronunciation, lexis, intonation and rhythm*. *Harmer* (2012) differentiates *slips* and *errors*. *Richards* (1971) states that there are two categories of errors: *intralingual* and *interlingual*. *Johnson* (2008) believes that there are three options errors should be corrected by: the teacher, the learner making the error (self-correction) and other pupils in the class (peer correction). If the focus is on accuracy, instant correction needs to be done, while in communicative activities immediate correction may be an obstacle.

1. 4. Use of the first language in the classroom

In connection with the different approaches, using the home language or the mother tongue is also an important question. There are arguments against it such as the more the teachers use L1, the less the learners speak English. Arguments in favour are the following: the teacher is able to help to solve the problems the students might have or can explain complicated rules more easily (*Harmer*, 2012).

2. Research

2. 1. Description of the research

2. 1. 1. Aims and research questions

The aim of this research was to find out about the English teachers' beliefs, whether they focus on accuracy or fluency, their preference in classroom management and types of activities, whether they use the first language or only the target language, and the teachers' attitude towards mistakes. Language examinations have been studied as well, in order to see whether there is a balance between the two factors.

2. 1. 2. Hypotheses

My experience is that English teaching in Hungary focuses mainly on grammar and accuracy. The hypothesis of this study therefore is that some teachers do not pay enough attention to developing speaking and listening skills, but their primary aims are teaching grammatical rules and correcting learners' mistakes. In contrast with the aims of teaching English language examinations tend to focus more on communication, while grammar is less important according to the advertisements of language examination centres.

2. 1. 3. Research methods, tools and sample

I used triangulation in this study in order to gain more accurate results. I carried out both qualitative and quantitative research. Firstly I sent out an *online questionnaire* to find answers to my questions. 41 English teachers filled it in. I shared the survey on Facebook so it may not be valid enough because I could not reach the teachers who do not have a Facebook account. After the questionnaire I interviewed a few English teachers to back up the results of the survey. Finally five different monolingual language examinations at Level B1 were observed, compared and contrasted.

2. 2. Findings of the research

2. 2. 1. Questionnaire

The first question investigates which aspect of language learning is the most essential for the teachers. The results have not met my expectations.

I found out that speaking has come first, beating all the other aspects – 27 people chose it –, then vocabulary (5 answers), and grammar was only in the third place with only three votes (see *Chart No. 1*).

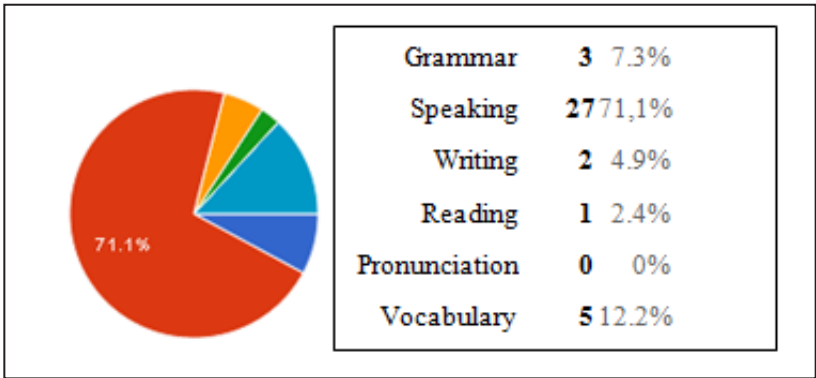


Chart No. 1: The most important aspect of the English language

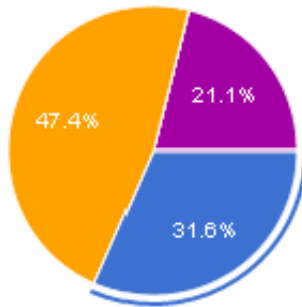
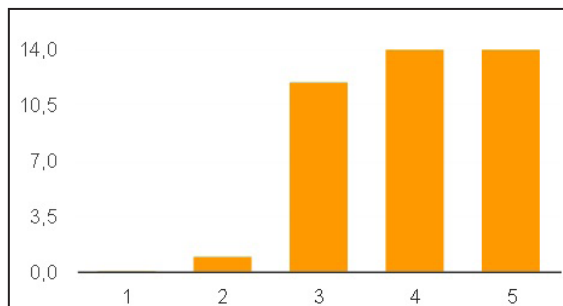


Chart No. 2: The least important aspect of the English language

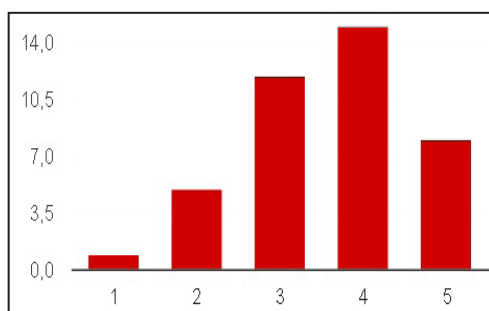
After this I asked the opposite: which aspect is the least important in teaching English. The answers were interesting. Almost half of the participants find writing the least important, around one third of the teachers think it is grammar, and 21 % chose pronunciation (see *Chart No. 2*).

Next, I was interested in what kind of communicative activities the teachers use in the lessons. The result shows that most of them use many different activity types, and there was no one, who does not use any of them (e.g. question-and-answer, situations, role play, linguistic games, sharing information, project, discussion). These answers show that the teachers really are in favour of speaking and communication.

I was also interested in the teachers' preference for individual, pair and group work. The outcome was again against my expectations but gave me great pleasure to learn that both pair and group work are used in classes. Cooperative techniques are thought to be more effective in learning than individual work (see *Charts No. 3 and 4*).

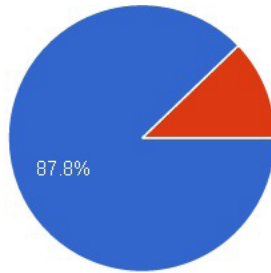


*Chart No. 3: The willingness of using group work
(1 – very rarely, 5 – very often)*



*Chart No. 4: The willingness of using pair work
(1 – very rarely, 5 – very often)*

There was a question whether the teachers expect their students to use only the target language or not. Almost 90% of the participants agreed that L2 should be spoken only. It is important that the students should get used to the pronunciation, intonation and sentence construction by listening to the teacher (see *Chart No. 5*).



*Chart No. 5: Do you require your students to speak only in English in classes?
(87.8% yes, 12.2% no)*

Next, the teachers were asked to decide whether the given statements are true for them or not. Some of them were about accuracy, for example:

- All grammatical errors should be corrected immediately.
- It is important for people to talk with perfect pronunciation.
- Do not speak until you are able to speak accurately.

There were also statements in connection with fluency, for instance:

- The most important aim is to make ourselves understood in English.
- During communicative activities the teacher should listen to the conversations, should not interrupt the chat, but take notes of what mistakes the students make in order to correct them later.

The majority of the teachers mostly disagreed with the accuracy-related statements and, they could agree with the ones in connection with fluency.

2.2.2. Interviews

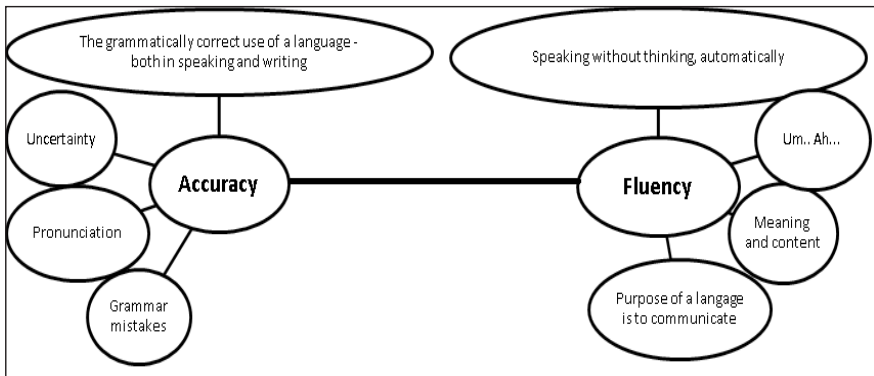


Fig. 2: Free Association

As I mentioned earlier, I interviewed two teachers to gain a deeper understanding and investigate their beliefs and personal opinions. I started with free association in connection with the two key words of this research (see *Figure 2*).

In the next question they were asked what methods, activity types and classroom management techniques they use for developing accuracy and fluency. The results were similar; both of them use rhymes, repetitive texts, stories, and task sheets for practising grammar, for example with jumbled sentences or gap-filling tasks. The participants mentioned a lot of explanation, presentation, frontal, and individual work in order to develop accuracy. Whereas for fluency group and pair work are preferred, and listening tasks and situational games also help in their opinion. The third question was about correcting mistakes. They both said if the pupils made mistakes frequently in the grammar they had just learnt, the teachers corrected them immediately. If it is a speaking task, and they would not disturb the presentation or talk, they took notes about the mistakes and when the student stopped talking, the teacher repeated the incorrect structure, letting the child correct himself first then help him and explain it if needed.

Last but not least I was interested in the habit whether the teachers used only the target language or their mother tongue as well. This was the only question where slight differences appeared. One of them claimed not a word in Hungarian should be said, the children can easily get used to hearing everything in English, even the explanations. Movements, acting, pictures also help the children understand the teachers' instructions. The other teacher tries to use English as much as possible but when grammar explanations and their understanding are at stake, and it is clearly written on the pupils' face that they cannot follow the teacher; it is acceptable to switch to the mother tongue in the second teacher's opinion.

2. 2. 3. Comparing and contrasting language examinations

As the third method in my research I used document analysis – I compared and contrasted five monolingual language examinations at Level B1. These are the following:

- BME Language Examination Centre (URL 5)
- Cambridge English: Preliminary (PET) (URL 6)
- The Euro Examination Centre (URL 7)
- Corvinus Language Examination Centre (URL 8)
- TELC Language Examination Centre (URL 9)

Firstly, the language examinations were studied from the point of view of the four language skills which are the following: reading, writing, listening,

and speaking; what percentage each skill represents in the examination, taking special care for writing and speaking in which accuracy and fluency can be measured. It can be concluded that BME and CORVINUS concentrate on speaking the most, the others only a little bit less (5%). Concerning writing, however, there is a bigger difference: while in PET and EURO writing gets 25%, TELC provides writing only 15% of all the tasks (see *Charts No. 6–9*).

PET & EURO

■ READING ■ WRITING ■ LISTENING ■ SPEAKING

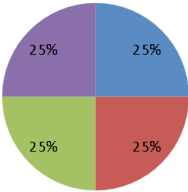


Chart No. 6: PET and Euro

TELC

■ READING ■ WRITING ■ LISTENING ■ SPEAKING ■ LANGUAGE COMPETENCE

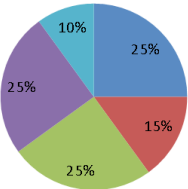


Chart No. 7: TELC

Corvinus

■ READING ■ WRITING ■ LISTENING ■ SPEAKING ■ LANGUAGE COMPETENCE

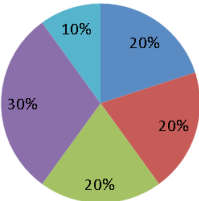


Chart No. 8: Corvinus

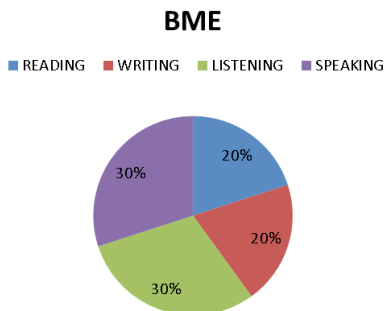


Chart No. 9: BME

Then I took a closer look at the evaluation of writing and speaking. I have found out that speaking and communication receive a lot of attention, and that there are fewer grammar tasks. However, it is also true that accuracy is tested in language use and it is just as important as fluency (see *Table 1*).

	Evaluation of Speaking			
BME				
PET	Interactive Communication (25%)	Discourse Management (25%)	Grammar and Vocabulary (25%)	Pronunciation (25%)
EURO	Communication Strategies (25%)	Fluency and Coherence (25%)	Range and Accuracy (25%)	Pronunciation (25%)
CORVINUS	Communicative achievement (50%)	Vocabulary (25%)	Accuracy (25%)	
TELC	Task Achievement (25%)	Fluency (25%)	Accuracy (25%)	Pronunciation and Intonation (25%)

Table 1: Evaluation of the speaking part in the five observed language exams.

Summary and conclusion

This essay deals with accuracy and fluency in teaching English. The first section provided a detailed definition of the two keywords, how they are viewed in the literature. Next, I gave a brief historical overview about the different approaches to teaching a foreign language. I also dealt with error correction and feedback on oral work, and using the students' first language (L1) and the target language (L2) in class. The second part of my extended essay (the second and the third sections) described my empirical research that I carried out using a triangulation. I used a questionnaire, interviews and a document analysis in order to investigate teachers' beliefs

concerning the different issues of accuracy versus fluency, their preferred approaches to teaching a foreign language, using L1 or L2 and error correction in the classroom. Apart from teachers' opinions and classroom practices five language examinations were also scrutinised from the aspect of the four language skills, focusing primarily on speaking and writing. The findings of the questionnaire and the interviews showed that most of the teachers concentrate on fluency. They believe that a language is for interacting with people, they use a lot of communicative activities, pair work and group activities. Grammar, writing and pronunciation turned out to be the least important areas for teachers. It is clear looking at the language exams that accuracy and fluency are equally important, and that there is a balance between them. My further aims with this topic include expanding the sample for gaining more accurate results, observing several English lessons in order to see how theory works in practice and narrowing down the research focus to the teaching principles in the lower primary classroom. In addition, I may also investigate the Cambridge English Young Learners exam to get to know a specific examination approach designed for younger generations.

References

- Harmer, J. (2007a): *How to Teach English*. Person Education Limited, Harlow.
- Harmer, J. (2007b): *The Practice of English Language Teaching*. Person Education Limited, Harlow.
- Harmer, J. (2012): *Essential Teacher Knowledge*. Person Education Limited, Harlow.
- Johnson, K. (2008): *An Introduction to Foreign Language Learning and Teaching*. Person Education Limited, Harlow.
- Longman Exams Dictionary* (2009): Person Education Limited, Harlow.
- Richards, J. C. (1971): *A Non-Contrastive Approach to Error Analysis*. Reprinted in Richards, J. C. (ed.) *Error Analysis*. Longman 1974.
- Scrivener, J. (2005): *Learning Teaching – A guidebook for English Language Teachers*. Macmillan Education, Oxford.
- Titone, R. (1968): *Teaching Foreign Languages: An Historical Sketch*. Georgetown University Press, Washington D.C.

Webography

URL 1 =

<https://www.teachingenglish.org.uk/knowledge-database/accuracy>

Last accessed: 11.04.2015

URL 2 =

<https://www.teachingenglish.org.uk/knowledge-database/fluency>

Last accessed: 11.04.2015

URL 3 =

<https://elcriticalmoments.wordpress.com/2012/12/12/accuracy-and-fluency-keeping-a-balance/>

Last accessed: 12.04.2015

URL 4 =

<http://www.baal.org.uk/proc08/abdellatif.pdf>

Last accessed: 22.02.2016

URL 5 =

http://www.bmenyelvvizsga.bme.hu/hu/altalanos_egynyelvu/nyelvvizsgak

Last accessed: 20.10.2015

URL.6 =

<http://www.cambridgeenglish.org/exams/preliminary/exam-format/>

Last accessed: 20.10.2015

URL 7 =

<http://www.euroexam.org/vizsgatipusok-es-szintek/b1-alapfok>

Last accessed: 20.10.2015

URL 8 =

http://www.szaknyelvvizsga.hu/doc/files/Honlap/tajekoztato_infok_vizsgakrol/Altalanos_nyelvvizsga_info.pdf

Last accessed: 20.10.2015

URL 9 =

http://telc.hu/documents/10186/47047/ertekelesi_utmutato_b1/5769988e-4d6d-4ce3-885b-08e3b421b237

Last accessed: 20.10.2015

Éleslátás

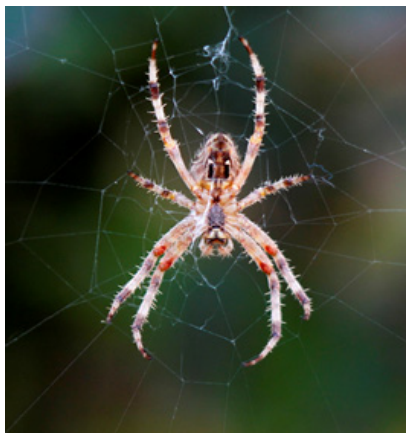
A három békát ábrázoló kép akkor készült, amikor találtam egy kis levelibékát az út szélén. Ráültettük egy lapulevéltre, hogy ne szakítsuk ki természetes környezetéből. Az idő gyönyörű volt, a levélen nagyon szépen sütött át a nap, megvilágítva a levél erezetét, és különös élénk színt kölcsönözve annak. A levél mintázata és a rajta megcsillanó napfény éppannyira megfogott, mint a kis állat, így nem bántam azt sem, hogy a béka kimászott a képből, és csak mellékszereplő lett a képen. Próbáltuk a békát eredeti, természetes környezetében lencsevégre kapni, de neki a fényképezőgép objektívje mégis jobban tetszett, s egy jól irányzott ugrással birtokba vette azt is. Nagy rekesznyílással fotóztam, hogy a háttér ne legyen zavaró.



Szintén ezen a gyakorlaton készült a horgászós képem, késő délután. Az élességet a közelben lévő növényre állítottam, így a horgász alakja csak felrémlik a háttérben. Nagyon hangulatos volt, ahogy a horgászok csendben üldögéltek a csónakjaikban egész délután, egészen sötétedésig. Ezt a hangulatot szerettem volna visszaadni a képpel, kissé újragondolva a horgász természettel való kapcsolatát. Az előtérbe benyúló növény akár a horgászbot is lehetne. A kép eredetileg is fekete-fehérben készült, inkább a formákra akartam terelni a figyelmet.



A növényes, a kulcsos, és a pókos kép Tihanyban készült. Az apát-ságban szabadon fotózhattunk délután. Jobban szeretek szűkre szabott képeket készíteni, sokszor jobban megfognak a részletek, mint a teljes látvány. Itt szúrtam ki a napfényben megcsillanó aranyozott kulcsot egy szobor kezében. Az átlós kompozíció adta magát. A rekesznyílást nagyra véve csökkentettem a mélység-élességet, így emeltem ki a témát. A makro fotókat is nagyon kedvelem, de a virágfotók sokszor untatnak. Ezért különösen örültem, amikor megtaláltam ezt a szép pókot – amitől egyébként irtózok – és szerencsére a szél sem fújott annyira, hogy bemozduljanak a fonalak. Ez a kép makroobjektívvel készült és állványról fotóztam.

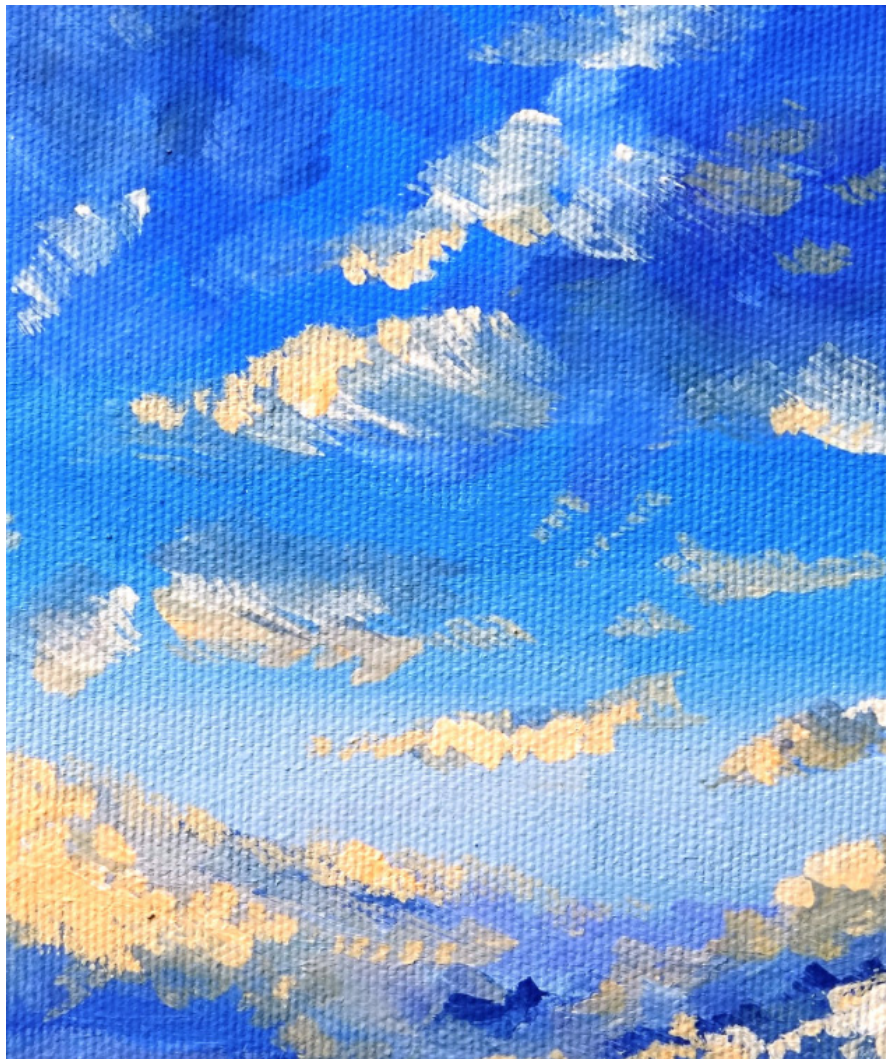


Felhőimről...

Régóta közel áll hozzám az égbolt, a felhők, a különböző napszakok fényeinek megfigyelése, és valamilyen formában való rögzítése. Korábban fotókat készítettem, majd kb. 3 éve egy illusztráció festése közben (mellyel a szobám ajtaját díszítettem) ragadta meg fantáziámat a felhők és az égbolt egymáshoz való viszonya, és annak problémája, miként lehet visszaadni azt, amit a természetben senki nem tart giccsesnek, azonban alkotóként vászonra rögzítve hamar azzá tudunk tenni.



A felhők maguk számomra egyrészt egy fajta örök mozgást, változást, ugyanakkor biztos jelenséget is megtestesítenek. Velük teljes az égbolt. Másrészt a szabadságot, könnyedséget és felülemelkedést is. Valószínűnek tartom, hogy ezek a hívószavai művészetem ezen témájának, bár legegyszerűbben a következőképpen tudnám leírni témaválasztásom okát: leültem és azt festettem, amitől ismét harmóniába kerültem.



Idén ősszel kezdtem bele egy „kísérletbe”, mely a felhők textúrájának megfigyelésére irányult, ehhez fotókat használtam. Célom azonban nem a fotószerűség volt, hanem a festőiség: a színek, fények, formák, valamint a különböző ecsethasználati módok sokféle együttes alkalmazása. Ilyen módon, némelyik képem már nem is maradt teljesen hű a felhők életszerű megjelenítéséhez, hanem átment a nonfiguratív/absztrakt festészet műfajába.



Akrillal és falfesték színező pasztával dolgoztam, vászonra. Kihívást jelentett a gyors száradás, valamint a megfelelő színárnyalatok eltalálása, ezért is neveztem kísérletnek az őszi alkotásaimat. Leginkább a rózsaszínes és narancssárgás árnyalatok arányaival kellett vigyáznom, mert ezen színek túlzott használata teheti giccsé, természetellenessé a festményt, amit még akkor is szeretek elkerülni, ha az expresszivitásra törekszem.



Képeim érdekessége lehet a méret. Miért festek apróra egy ilyen hatalmas felületet? Talán, mert a sokféleséget szeretném hangsúlyozni, nem a monumentalitást.

Célom a jövőben egy kiállítási anyag, felhők és égbolt témában aminek koncepciója még kidolgozás alatt van, de az biztos, hogy megmarad a képek kis mérete.



