SZERKESZTETTE:

Dr. VITÁLYOS GÁBOR ÁRON

Mester és tanítvány III.

TANULMÁNYKÖTET

Mester és tanítvány III.

ELTE Tanító- és Óvóképző Kar

Mester és tanítvány III.

Tanulmánykötet

Szerkesztette:
Dr. Vitályos Gábor Áron

Budapest, 2017

Emberi Erőforrások Minisztériuma

A kötet az Eötvös Loránd Tudományegyetem és az Emberi Erőforrások Minisztériuma támogatásával jelent meg.

Minden jog fenntartva, beleértve a kiadvány egészének vagy egy részének bármilyen formában történő sokszorosítását.

© Szerzők, Szerkesztő, 2017

ISBN 978-963-284-879-2

ELTE EÖTVÖS KIADÓ www.eotvoskiado.hu

Felelős kiadó: az ELTE Tanító- és Óvóképző Kar dékánja
Projektvezető: Sándor Júlia
Tördelés: Mananza Bt.
Borító: Csele Kmotrik Ildikó

Tartalomjegyzék

Előszó 7

NEVELÉSTUDOMÁNYI SZEKCIÓ 9
Kocsev Rebeka Femke: Az állami gondoskodásban élő gyermekek kapcsolata az óvodával mint intézménnyel 10
Sófalvi Tímea: A versengés és együttműködés vizsgálata alsó tagozatos gyerekeknél 16

NYELVI SZEKCIÓ 23
Almási Laura: Nyelvhelyesség vagy beszédfolyamatosság az angolnyelv-tanításban 24
Marczin Balázs Nándor: The effects of the digital world on childhood development and acquisition of skills 30
Horváth Zsófia Anna: Két kultúra, egy személy: a kétnyelvűség előnyei és kihívása 38
Kiss Melinda: Kategorizáció. A prototípuselvű kategorizáció nyelvi folyamatának megjelenése gyermekek és felnőttek állatmegnevezéseiben 44

TANULÁS- ÉS TANÍTÁSMÓDSZERTANI SZEKCIÓ 47
Nagy Judit – Tóth Eszter: „Infografika, avagy a tanulás hatékony eszköze?” 49
Köpösdi Csilla – Balázs Dorottya: Az e-book lapjai 54

TÁRSADALOMTUDOMÁNYI SZEKCIÓ 57
Blaskó Lili: Szociálisan hátrányos helyzetű tanulók térhasználata 58
Kiss Teodóra: Igazgyöngy esélyteremtő modell vizsgálata és alkalmazásának lehetőségei Tatárszentgyörgyön 63

TERMÉSZETTUDOMÁNYI SZEKCIÓ 69
Zelenák Tímea: Madárbarát óvodakerttel a fenntarthatóságra nevelés szolgálatában 70
Majzik Dorina: Egyetemi hallgatók egészségi állapotának és táplálkozási szokásainak az összefüggései 75
Papik Eszter: A tudatos fogyasztói attitűdök megjelenése a 6–12 éves korosztályban 82
Varga Gabriella: A Tornalján és környékén élő adoleszcens és felnőtt korosztály alvási szokásai . . . 88

TESTNEVELÉS ÉS SPORTTUDOMÁNYI SZEKCIÓ 95
Danka-Giczi Zsófia: Természetjárás óvodáskorú gyermekekkel – A mozgás megszerettetése játékos természetjárás segítségével 97
Bátori Flóra: A fogyatékos gyerekek óvodai nevelése 100

MŰVÉSZETI DIÁKKÖR 103
Kolozsi Réka: Életem része 104

Előszó

Tehetséggondozás, hagyományteremtés. E két szóval jellemezhető a *Mester és tanítvány* III. kötete, melyet a kedves Olvasó a kezében tart. A tehetséges hallgatók munkáinak tanulmányozásával a neveléstudomány, a nyelvek, a tanulás- és tanításmódszertan, a társadalomtudomány, természettudomány, testnevelés- és sporttudomány, valamint a képzőművészet területén készült jobbnál jobb „alkotásokból" szemezgethetünk. Igen, alkotásokból, mert ezen munkák együttes erővel, a hallgató vagy az irányt mutató oktató ötletéből, egy szikra kipattanásával születtek.

Számos új szerző neve mellett olyanokkal is találkozhatunk, akik már az előző kötetben is megcsillantották munkájuk eredményét. Ebben a kötetben az elkezdett munkák továbbvitelét követhetjük nyomon, mely már egy tapasztalt kutató szemszögéből tárja elénk az újabb eredményeket.

Nem titkolt célunk, hogy ezzel a kötettel az alsóbbéves hallgatókkal is megpróbáljuk megismertetni és egyben megkedveltetni a tudományos, vagy éppen a művészi életben való munkálkodást, bízva abban, hogy az elkövetkező kötetekben már az Ő munkáikat lapozhatjuk.

Dr. Vitályos Gábor Áron
ELTE TÓK
a Tudományos Diákköri Tanács elnöke

Budapest, 2017. április 20.

NEVELÉSTUDOMÁNYI SZEKCIÓ

Kocsev Rebeka Femke

Az állami gondoskodásban élő gyermekek kapcsolata az óvodával mint intézménnyel

TÉMAVEZETŐ: DR. KOLOSAI NEDDA

Kocsev Rebeka Femke kutatásában a hazánkban és Hollandiában állami gondoskodásban élő gyermekek óvodai életét vizsgálja meg, tudományos alapossággal. Femke perspektívája nagyon különleges, mert egyszerre több szempontból és nagyon mélyen, alaposan képes belelátni az állami gondoskodásban élő gyermekek életétbe, mindennapjaiba. Szociális munkás végzettségével szerencsésen részt vehetett egy nevelőszülői hálózat munkájában, így kapott pontos képet a hazai lakásotthonok mindennapjairól. A hazai segítségnyújtás megtapasztalása mellett Hollandiában is megvizsgálta egy nevelőszülői hálózat működését, ekkor már leendő óvodapedagógusként végezte el kutatásait. A témában való elméleti tudása, tapasztalatainak mélysége, sokszínűsége elmélyült kutatói gondolkodással is párosult, ez teszi különlegessé a tudományos diákköri dolgozatot. Femke azt tapasztalta az évek során, hogy a sok pozitív változás mellett az állami gondoskodásban élő gyermekek életében egy dolog sajnos nem mutatott javuló tendenciát: az állami gondoskodásban élő gyermekek mindennapi óvodai tevékenységekbe való bevonódása, óvodás társaikkal való kapcsolataik megfelelő kialakítása. Ennek a jelenségnek a lehetséges okai, pedagógiai, pszichológiai háttere érdekelte, valamint annak vágya hajtotta munkájában, hogy tapasztalatai alapján rámutathasson azokra a pontokra, ahol javítani lehet az állami gondoskodásban élő gyermekek szocializációjának folyamatát.

Empirikus kutatásában 26 félig zárt, strukturált interjút készített Magyarországon dolgozó szakemberekkel, 9 interjút Hollandiában élő és dolgozó nevelőcsaládokkal, óvodapedagógusokkal, pszichológusokkal. Az interjúkat szempontok alapján végzett megfigyelésekkel egészítette ki. Külön kiemelést igényel, nagyon pozitív szemléletről tanúskodik a kutatásmódszertani megközelítések árnyalt megragadása, a tudományos kutatás pluralista megközelítése. Az idiografikus, értékkel telített tudományfelfogáshoz kapcsolódó finomabb, „puhább" kutatási módszereket, módszeregyütteseket a tudományosság kritériumainak szigorú betartásával használta. A kutatás folyamatának részletes dokumentálásával biztosítja annak érvényességét. Témavezetőként öröm volt megélni azt a kegyelmi állapotot, hogy valóban csupán vezetni kellett egy önállóan kutató, elkötelezetten dolgozó szakembert.

A kiinduló hipotézis, amely szerint az állami gondoskodásban élő gyermekek óvodába való belépése, „beszoktatása" zökkenőmentesebb, míg beilleszkedésük általában nehézségekkel tarkított, a kutatással alátámasztást nyert. A vizsgált gyermekek mindegyike kezdetben örömmel, lelkesen kapcsolódott be az óvodai mindennapokba, ám néhány hét elteltével jelentkezni kezdtek a társakkal való kapcsolatok alakításában mutatkozó súlyos problémák, melyek szinte mindegyike megsegítést igényel. A kutatás egyik fontos eredménye szerint minden esetben elengedhetetlen pontosan tudni, hogy az állami gondoskodásban élő gyermekek milyen körülmények közül érkeznek az óvodába, mert ez sok esetben magyarázatot ad viselkedésükre, érthetőbbé teszi reakcióikat az óvodapedagógusok számára. Reményeink szerint a tanulmány felhívja a leendő és gyakorló óvodapedagógusok figyelmét egy méltánytalanul elhanyagolt, a mindennapi pedagógiai gyakorlathoz szorosan kapcsolódó területre, egyben annak további kutatására inspirál.

Dr. Kolosai Nedda

Bevezetés

Kutatásom során az állami gondoskodásban élő gyermekek óvodai életét vizsgáltam, főként az intézménnyel való ismerkedésükre, illetve beilleszkedésükre helyezve a hangsúlyt. Hipotézisem, hogy az állami gondoskodásban élő gyermekek óvodai „beszoktatása" zökkenőmentesebb, míg beilleszkedésük általában nehézségekkel tarkított.

Az elmúlt évek során rengeteg impulzus ért, hiszen az óvodapedagógia számtalan területére betekintést nyerhettem. Korábbi szociálismunkás-tanulmányaim s az elmúlt néhány év tapasztalatai alapján úgy gondoltam, ez a téma komolyabb kutatást érdemel, hiszen az állami gondoskodásban élő gyermekek óvodai beilleszkedési nehézségei sajnos napjainkban is sokszor kihívást jelentenek az óvodapedagógusok számára.

Dolgozatomban nem csupán a hazánkban állami gondoskodásban élő gyermekek óvodai életét vizsgálom, hanem kutatásom kiterjed a hollandiai helyzetre is, mely kitekintés szintén az elmúlt néhány év tapasztalataiból ered. A két ország helyzetét vizsgálva számtalan tekintetben párhuzam figyelhető meg az állami gondoskodásban élő gyermekek óvodai beilleszkedésének tekintetében, s kutatásom célja rámutatni ezen hasonlóságokra.

Az évek során rengeteg pozitív változás volt megfigyelhető mind a nevelőszülői hálózatok, mind pedig a lakásotthonok életében, ám egy dolog sajnos nem mutatott javuló tendenciát: a gyermekek mindennapi tevékenységekbe való bevonódása, a társaikkal való kapcsolatok alakításának nehézségei. Ezen megfigyelésem volt az, amely megalapozta kutatásomat s elindított ezen az úton.

A gyermekvédelmi szakellátás fejlődéstörténete

Dolgozatom elméleti részében a gyermekvédelmi szakellátás kialakulását vizsgáltam, mert lényegesnek tartom, hogy azon intézmények története áttekintésre kerüljön, amelyekben az általam vizsgált gyermekek élnek. Fontosnak tartom bemutatni, hogy az évek során milyen megítéléssel volt a társadalom azon gyermekekről, akiket valamilyen oknál fogva nem tudtak családjukban nevelni. Úgy gondolom, hogy a rövid történeti áttekintés szemléletes képet ad arról, hogy a gyermekvédelmi szakellátás milyen bizonytalan helyzetből indult s most a társadalom számára milyen fontos ezen gyermekek támogatása s számukra a legjobb körülmények biztosítása. Természetesen e tekintetben is vizsgáltam a hollandiai helyzetet, hiszen számtalan párhuzam figyelhető meg a két ország gyermekvédelmi szakellátásának kialakulásában.

A fejlődéstörténet egészen a 17. századig nyúlik vissza, hiszen Európa-szerte akkor voltak kialakulóban az árvaházak, melyeket a csavargó gyermekek számára hoztak létre. A felvilágosodás kora hozott egy újabb, jobb irányt, amikor már az elhagyott gyermekek életének védelme állt a középpontban. Ezekben a korai években hazánkban és Hollandiában is az egyházak vállalták a legnagyobb szerepet a gyermekvédelemben, természetesen magánadományokkal kiegészítve szűkös lehetőségeiket. Mindkét országban az 1900-as évek elején kezdődött meg az állami szerepvállalás, melyet Magyarországon az 1901-es Széll Kálmán nevéhez köthető törvényben foglalt gyermekmenhelyek létrehozására irányuló törekvések támasztanak alá. Szintén az 1900-as évek elejéhez kapcsolódik a nevelőszülői hálózat kialakulása, melynek ma is működő rendszere 1912-ben nyerte el végleges formáját (Rákó 2011). Az ezt követő évek során mind Hollandiában, mind pedig Magyarországon az adott kor elképzeléseitől függően változó volt a gyermekvédelmi szakellátás rendszere, így volt, amikor a gyermekotthonban, tehát a közösségben való nevelkedés került előtérbe s volt, amikor a családi nevelés kapott prioritást. Hollandiában a hatvanas évek hoznak komolyabb változást, kialakul a funkcionális gyermekvédelem. A középpontban a preventív szemlélet és a problémák sokoldalú megközelítése állt, ezzel úgy gondolom, hogy egy lépéssel előrébb jártak, mint az idő tájt hazánkban. Hollandiában megkezdődött a gyermekvédelmi dolgozók képzése, mely egyenes út volt a gyermekvédelmi munka professzionálisabbá válása felé, s ezzel a hollandiai gyermekvédelmi szakellátás megkezdte ma is működő formáját elnyerni (Hazai 1994). Hazánkban ekkor még nagy problémát jelentett, hogy a gyermekekkel legtöbb időt töltő gyermekfelügyelők iskolai végzettsége jellemzően alacsony volt. 1979-ben egy említésre méltó s dolgozatom szempontjából is lényeges országos kutatás indult Társadalmi beilleszkedési zavarok komplex vizsgálata Magyarországon címmel. Az említett korokban ez volt az első olyan témám szempontjából fontos kutatás, mely a gyermeket mint egy közösség tagját vizsgálta. A kutatás eredményei egyértelműen rámutattak, hogy az állami gondoskodásban élő gyermekek jelentős részénél az alulszocializáltság beilleszkedési nehézségekben és viselkedészavarokban ölt testet (Dús 1986). Ezt követően a családban való nevelkedés kapott elsődleges szerepet,

hiszen az talán nagyobb segítséget ad a gyermekek szocializációjában. A gyermekvédelmi szakellátás kialakulásának rövid áttekintése végén a napjaink rendszerét is kialakító s befolyásoló törvényt szeretném kiemelni, mely az *1997. évi XXXI. törvény A gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról.* A korábbi évekhez képest jelentős színvonal-emelkedés figyelhető meg, mely köszönhető többek között a meglévő intézményhálózat korszerűsítésének, a lakásotthonok létrehozásának, illetve a nevelőszülői hálózat felértékelődésének.

A kutatás bemutatása

Kutatásom félig zárt strukturált interjúkban öltött testet, mely módszer legfontosabb pozitívumai között emelném ki a személyhez való nagyfokú alkalmazkodás lehetősége mellett azt is, hogy beszélgetés közben metakommunikáció is zajlik. Bár az interjú körülményei hasonlítanak a mélyinterjúéhoz, formája jobban strukturált, érdeklődésünk középpontjában egy adott probléma áll, s célja egy meghatározott témával kapcsolatos tények, háttérinformációk és vélemények összegyűjtése (Szokolszky 2004; Falus 2000).

A kutatás során huszonhat hazai és kilenc hollandiai interjút készítettem, melyek szinte mindegyike külön dolgozatot érdemelne. Magyarországon tíz óvodapedagógus, szintén tíz nevelőcsalád és hat pszichológus segítette munkámat, míg Hollandiában három óvodapedagógus, három nevelőcsalád és három pszichológus rendkívül fontos gondolatait jegyezhettem fel. Emellett lehetőségem volt néhány óvodában eltölteni egy-egy délelőttöt, s úgy gondolom, hogy ezen megfigyelések is rengeteg információt s építő gondolatot adtak kutatásomhoz. A megfigyelésem középpontjában álló gyermekek lakásotthonokban s nevelőszülőknél élnek. Fontosnak tartottam, hogy olyan gyermekek is vizsgálatom tárgyát képezzék, akik lakásotthonból kerültek nevelőszülőkhöz, illetve olyanok is, akiket családjukból kiemelve egyből nevelőszülőknél helyeztek el. A szakemberek s nevelőcsaládok felkeresésénél nagy hangsúlyt fektettem arra, hogy fővárosi és vidéki interjúalanyok is legyenek közöttük. A pszichológusok jelentős része nevelőszülői hálózatoknál dolgozik, de nagy örömömre sikerült lakásotthonban és óvodában dolgozó szakemberekkel is interjút készítenem.

Hollandiában az interjúk elkészítésére az előző nevelési év végén, illetve az idei év kezdetén nyílt alkalmam. Ez remek lehetőséget biztosított arra, hogy megfigyelhessem, milyen hatással volt a beilleszkedés útján elindult gyermekekre a nyári szünet. Magyarországon nem volt ilyen könnyű dolgom, hiszen meg kellett várnom az óvodapedagógusok által meghatározott „beszokási" időt, s voltak olyan óvodák, ahol csak ez után a néhány hét után fogadtak, mondván *„a gyermeksírástól úgysem tudnék semmit megfigyelni"*. Mindemellett rettentően hálás voltam a lehetőségért, hogy az óvodák alkalmat nyújtottak a csoportlátogatásra, hiszen számtalan hasznos tapasztalattal gazdagodhattam ez idő alatt.

A lakásotthonban élő gyermekek kapcsolata az óvodával

Kutatásom során egy vidéki és egy fővárosi gyermekotthon életébe nyerhettem betekintést, melyek mindegyike rengeteg tapasztalattal gazdagított. A vidéki lakásotthonban kis létszámmal működő csoportok vannak, viszont sajnos nagy problémát jelent – mint mindenhol –, hogy a gyermekek legtöbb esetben távol kerülnek lakóhelyüktől, ami nemcsak a családból való kiemelés megrázkódtatásával jár, hanem egy teljesen új közegbe való beilleszkedés, a nevelésbe vétel traumájával is.

Mindenekelőtt a gyermekek lakásotthonba való bekerüléséről szeretnék egy általános képet adni, hiszen ez nagyban meghatározza és sok esetben magyarázatot is ad viselkedésükre, reakcióikra. A gyermekek elhanyagoltan, saját ruhák és játékok nélkül érkeztek az intézményekbe halmozottan hátrányos helyzetük s veszélyeztetettségük okán. A vizsgált gyermekek életéből hiányzott az állandóság, többségüknél az édesanya saját érdekeit gyermeke érdekei elé helyezte, türelmetlenül viselkedett s több gyermeknél is előfordult, hogy anyjuk fegyelmezési céllal bántalmazta őket. Ezek alapján egyértelműen látható, hogy minden gyermek nehéz, lelkileg megterhelő múlttal érkezett a lakásotthonba. A szakértői bizottságok minden általam vizsgált gyermek esetében megkésett beszédfejlődést, emocionálisan labilis állapotot, szorongást állapítottak meg.

A vizsgált lakásotthonokban élő gyermekekről egyöntetűen elmondható, hogy az óvodai csoportokba gyorsan „beszoktak" s az első hetekben csendesen, visszahúzódóan viselkedtek, ám néhány hét elteltével problémák kezd-

tek jelentkezni a mindennapi óvodai élet során. Ahogy az egyik óvodapedagógus fogalmazott: *„Mintha 2–3 hét elteltével tudták volna, hogy nekünk több időnk van, hiszen társaik sem sírnak már, megszokták az óvodába járást; és akkor ők elkezdhetnek kibontakozni, verekedni, ordítozni."* Csoporttársaikkal nem szívesen kerülnek kapcsolatba s viszonyuk a konfliktusok állandó fennállásával jellemezhető. Több általam megkeresett csoport óvónője arról számolt be, hogy a gyermekek számára pszichés segítségnyújtás és gyógypedagógiai képességfejlesztés volt javasolt, s bár lassan, de apró lépésenként javulás tapasztalható ezek támogatásával.

A megkérdezett óvodapedagógusok fontosnak tartották felhívni a figyelmet arra, hogy az állami gondoskodásban élő gyermekek sokkal önállóbbak, mint velük egykorú társaik. Öltözködésben, a naposi teendők ellátásában s a délutáni pihenésnél az ágyak előkészítése és elrakása során is. Az óvodapedagógusok kiemelték, hogy a gyermekek az első évben étkezni sem tudtak kulturált módon, mert otthon, a vér szerinti családjukban ezt nem tanulták meg, a lakásotthonban pedig sajnos nem figyeltek rájuk kellőképpen. A kiscsoportban szinte egész évben dobálták az ételt, sőt arra is volt példa, hogy az orrukba, fülükbe dugták azt. A hallottak s látottak alapján azt gondolom, hogy nagycsoportra rengeteget fejlődtek a gyermekek, s bár a beilleszkedésük terén még mindig számtalan teendő van, szabálytudatuk és magatartásuk pozitív alakulásával talán lassan ez is megindul a cél felé.

Külön szeretném kiemelni, hogy az óvodapedagógusok mindegyike úgy vélekedett, hogy a szupervízió elmaradhatatlan kiegészítője az állami gondoskodásban élő gyermekkel való munkának. Az óvodában belső szupervízióra, illetve esetmegbeszélésre is van lehetőség, melyet az óvodapedagógusok minden héten ki is használnak. A fiatalabb pedagógusok számára még mindig nehézséget okoz, ha a gyermekek bántóan szólnak hozzájuk, hiszen ehhez hozzászokni nem lehet, csak megtanulni kezelni. E tekintetben is rengeteg segítséget kapnak a tapasztaltabb kollégáktól az esetmegbeszélő alkalmakon. Az interjúalanyok mindegyike fontosnak tartja, hogy legyen lehetőség a segítségkérésre, hiszen olyan váratlan helyzetek és problémák adódnak néha, amelyekkel egyedül nem tudnak megbirkózni. Jómagam is úgy vélem s azt tapasztalom, hogy a szupervízióra minden esetben szükség van, hiszen segíti a pedagógus mentális egészségének megőrzését s a problémák, nehézségek feldolgozását.

A nevelőszülőnél élő gyermekek kapcsolata az óvodával

Kutatásom sokrétűsége érdekében a nevelőcsaládok közül is vizsgáltam vidéki és fővárosi családokat is. A gyermekek családi háttere bár eltérő, ám többnyire jellemző rájuk az elhanyagolás, bántalmazás, drog és alkohol befolyása alatt álló börtönviselt szülők. A gyermekek rengeteg szenvedésen, nélkülözésen mentek keresztül s emellett– ahogy már fentebb is említettem – még nevelésbe vételük traumáját is át kellett élniük. Fontosnak tartom ezen tényezőket kiemelni, hiszen ennek fényében másként tekintünk a gyermekek problémáira, nehézségeire, reakcióira.

A vizsgált óvodák mindegyikében csupán az általam megfigyelt gyermekek voltak állami gondoskodásban élők, így érdekes volt részese lenni annak, hogy az óvodapedagógusok hogyan kezelik a kialakult helyzeteket.

A pszichológiai vizsgálatok a gyermekeknél bizonytalan és zavart kötődést állapítottak meg, melynek tudatában nem meglepő, hogy a gyermekek kiszolgáltatottak s bármilyen felnőtt társaságának ugyanúgy tudnak örülni. Az általam vizsgált hálózatnál szinte minden gyermek részesül pszichológiai megsegítésben s különféle egyéni fejlesztésekben, terápiákban, melyek segítik oldani a bennük felgyülemlett agressziót, feszültséget és szorongást s ezáltal segítik őket a közösség részévé válásban.

Az óvodapedagógusok mindegyike arról számolt be, hogy a kezdeti nehézségek külső segítséggel, következetességgel és az állandóság megteremtésével lassan kezdenek elhalványodni. A gyermekeknek, bár sokáig tartott s rengeteg külső segítséget igényelt, de lassan megindult a csoportba való beilleszkedésük. Lényegesnek tartom kiemelni, hogy az óvodapedagógusok és a nevelőszülők is azt nyilatkozták, a gyermekeknek sokszor akár évekig is eltarthat, hogy megszokják egy csoport rendjét, szabályrendszerét s a közösséghez tartozó gyermekek felé nyitottan, barátsággal s bizalommal forduljanak. A gyermekotthoni tapasztalataik miatt sokszor uralkodni próbáltak társaikon, nem egy óvodapedagógus mesélt arról, hogy a gyermekek megpróbálták átvenni a helyét s vezető szerepbe kerülve társaikat irányítani próbálták, instrukciókat adtak nekik, s ez a nevelőcsaládok életében is jelentkező nehézség. A vizsgált gyermekekről is egyöntetűen elmondható volt, hogy társaiknál sok tekintetben önállóbbak.

Az óvoda családi nevelést kiegészítő szerepe az állami gondoskodásban élő gyermekek esetében fokozott, hiszen minden gyermek lemaradással, rengeteg hiánnyal és szociális deficittel érkezik. A nevelőszülői hálózat klinikai és mentálhigiénés szakpszichológusának véleménye szerint azon gyermekek esetében, akik harmadik életévük

betöltése után kerülnek állami gondoskodásba, általában indokolt a pszichológiai megsegítéssel való kiegészítés, hiszen a társaikhoz képest rendkívül nagy hátránnyal érkeznek. A vizsgált nevelőszülői hálózatnál minden óvodáskorú gyermek kap valamilyen fejlesztést, legyen az akár gyógypedagógiai, pszichoterápiás vagy logopédiai s ezek segítségével érhető el a cél, ami a kortárscsoportba való beilleszkedés.

Hollandiai kitekintés

Míg Magyarországon láttam példát arra, hogy adott cél érdekében milyen harmonikusan tud együttműködni egy állami gondoskodásban élő gyermek a csoporttal – természetesen ez évek munkája –, addig sajnos a Hollandiában vizsgált gyermekek közül egyik sem tudott még beilleszkedni a csoportjába. A kutatást segítő pedagógusok és pszichológusok is azon a véleményen voltak, hogy kitartó, következetes, szeretetteljes segítő munkával ez elérhető ezeknél a gyermekeknél is, de sok munkába kerül szocializációs és egyéb hátrányaik ledolgozása.

Dolgozatom ezen kitekintő fejezetének célja az volt, hogy egy rövid bemutatáson keresztül párhuzamot vonhassak a hazai és a hollandiai állami gondoskodásban élő gyermekek óvodai mindennapjai között. Számomra ez azért volt fontos, mert utolsó óvodás évemet Hollandiában töltöttem s volt egy állami gondoskodásban élő csoporttársam, aki senkinek a közeledését nem fogadta el, egyedül játszott s néha – gyermeki szemmel – ok nélkül dobálta a játékokat és ordítozott velünk, a társaival. Máig örömmel emlékszem vissza, hogy az év vége felé már részt vett a születésnapomon s boldogan játszott velünk. Most, felnőttként, ennyi tapasztalattal a hátam mögött úgy érzem, ő akkorra már beilleszkedett közénk.

Összefoglalva a Hollandiában megtapasztaltakat s a szakemberek által elmondottakat, a gyermekek beilleszkedése ott is ugyanolyan nehézségekbe ütközik, hiszen ők is hozzák azt a bizonyos „csomagot" otthonról. Alulnevelt, szocializációs deficittel rendelkező, gyakran sérült érzelmi intelligenciájú gyermekek. Pszichológiai megsegítés mellett a gyermekek állapota javulást mutat, de természetesen ez hosszú folyamat, így végtelen türelemmel, szeretettel, következetességgel és állandósággal kell segíteni a gyermekeket a beilleszkedés folyamatában.

Összefoglalás

Ahogy *Buda Béla* (1986) is megfogalmazza, a szülői modell észrevétlenül érvényesül s az egyik legmeghatározóbb szocializációs erő. Az óvoda feladata is a környezeti hatásokból adódó nagyfokú szintkülönbségek kiegyenlítése, s kutatásomban ezen kérdés is központi szerepet kapott.

Hipotézisem volt, hogy az állami gondoskodásban élő gyermekek óvodai „beszoktatása" zökkenőmentesebb, míg beilleszkedésük általában nehézségekkel tarkított. Ezen feltevés vizsgálatára választottam egy vidéki és egy budapesti lakásotthonban működő óvodát s egy országos hatókörű nevelőszülői hálózatot. Azt gondolom – ahogy fentebb is olvasható –, minden óvodában beigazolódott a feltevésem, miszerint az óvodapedagógusok és a szakemberek, illetve a nevelőszülők részéről rengeteg munkát és segítségadást igényel, hogy a gyermekeket elindítsák óvodai beilleszkedésük útján. Magyarországon és Hollandiában is egyöntetűen úgy vélték az óvodapedagógusok, hogy a legnagyobb nehézség a gyermekek otthonról hozott viselkedésmintáinak átalakítása, korrigálása, illetve természetesen kiegészítése.

Nagyon fontos figyelembe venni, hogy a gyermekek milyen „csomaggal" érkeznek, milyen traumák átélése után kell bekapcsolódniuk egy idegen vagy esetenként már egy ismert csoport életébe. Az óvodapedagógusok sok esetben nehezményezték, hogy a gyermekotthonok kevés információt nyújtanak vagy ők maguk is keveset tudnak a gyermekekről. Emiatt az óvodapedagógusok nem ismerik a gyermekek élettörténetét, pedig alapos tudás szükséges ahhoz, hogy egyéni szükségleteik fényében foglalkozhassanak velük. A gyermekek szabálytudata nehezen alakul ki, fontos számukra a napirend, hogy az óvodában eltöltött mindennapok állandóságot mutassanak, hiszen korábbi életük során ennek hiányában nagyon bizonytalan s esetleges volt számukra minden.

A Társadalmi beilleszkedési zavarok komplex vizsgálata elnevezésű kutatás már 1979-ben rámutatott arra, hogy az állami gondoskodásban élő gyermekek alulszocializáltsága beilleszkedési nehézségekben, viselkedészavarokban ölt testet. Ezen eredményt támasztja alá vizsgálatom is, hiszen minden óvodában arra derült fény, hogy a gyermekek beilleszkedése szocializációs deficitjük s magatartásbeli problémáik miatt nehezített, s ahogy már említettem, a pszichológusok szerint általában megsegítést igényel.

Fontosnak tartom kiemelni, hogy bár hipotézisem beigazolódott a kutatási eredmények által, nem tartanám helyénvalónak általánosításokat megfogalmazni. Ezen feltevés az általam megfigyelt gyermekek körében nyert beigazolást, hiszen vizsgálati mintámban minden gyermek számára nehezített volt a közösségbe való beilleszkedés, a csoport szabályainak elfogadása.

Lényegesnek tartom azt is megemlíteni, hogy kutatásom során megerősítést kaptam abban is, hogy ezen munka folyamatos szupervízió, illetve esetmegbeszélő alkalmak mellett végezhető csak igazán eredményesen, hiszen sokszor olyan helyzetek adódnak, melyek megoldásához külső segítségre is szükség van. Emellett azt is fontosnak tartom megemlíteni, hogy a kutatást segítő interjúalanyok mindegyike szerint lelkileg megterhelőbb az állami gondoskodásban élő gyermekekkel való munka s ennek okán is gondolom, hogy a szupervízió elengedhetetlen kiegészítő kell hogy legyen.

Számomra egy nagyon tanulságos s eredményes kutatás volt ez, melynek gyakorlati tapasztalatait a későbbiekben feltehetően magam is hasznosíthatom. Úgy gondolom, hogy az óvodapedagógusi hivatás ezen területe sokak számára még vagy ismeretlen, vagy riasztó, így nagyon hasznos volt számomra, hogy nemcsak interjúk készítésével, de csoportszobai megfigyeléssel is több tapasztalatot szerezhettem s azokat beépíthettem tudásanyagomba.

Úgy vélem, hogy álláspontomat s kutatásom eredményét legkomplexebben az alábbi idézet támasztja alá:

„E földi vándorúton ama bizonyos hamuban sült pogácsa a család. Jó szava, szelleme védőszentje a mesebeli hősnek. Aki nélküle indul, nagyobb veszedelmek közé kerül, sebezhetőbb minden tekintetben."[1]

Irodalomjegyzék

Baartmann, H. E. M. (1988): *Kindermishandeling in multi-problemgezinen.*T.O.K.K. XIV., 4–14.

Bolla I. K. (1997): A gyermekvédelem problémái és fejlesztésének mentálhigiénés szempontú lehetőségei. In: Gerevich J. (szerk.): *Közösségi mentálhigiéné.* Animula Kiadó, Budapest. 123–133.

Buda B. (1986): *A személyiség fejlődése és a nevelés szociálpszichológiája.* Tankönyvkiadó Vállalat, Szeged.

Deel van, T. (1998): 100 jaarhelpen of be-helpen? Maatschappelijkwerk: deskundigheid, organisatie en beroepsethiek. *Maatwerk,* VI. 12.

Dús Á. (szerk.) (1986): *Társadalmi beilleszkedési zavarok Magyarországon.* Kossuth Könyvkiadó, Budapest.

Domszky A. (1994): A gyermek- és ifjúságvédelem rendszere Magyarországon. In: Hazai V. – Herczog M. (szerk.): *A gyermekvédelem nemzetközi gyakorlata.* PONT Kiadó, Budapest. 270–328.

Falus I. (szerk.) (2000): *Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe.* Műszaki Könyvkiadó, Budapest.

Farkas P. (1999): *Családszociológia és gyermekvédelem.* PPKE BTK, Piliscsaba.

Hanák K. (1983): *Társadalom és gyermekvédelem.* Akadémiai Kiadó, Budapest.

Hazai V. (1994): A gyermekvédelem gyakorlata Hollandiában. In: Hazai V. – Herczog M. (szerk.): *A gyermekvédelem nemzetközi gyakorlata.* PONT Kiadó, Budapest. 94–130.

Herczog M. (1997): *A gyermekvédelem dilemmái.* PONT Kiadó, Budapest.

Heystvan, A. (2003): Zorgenvoormensenom de liefdeGods. *Praktischetheologie,* 4. 420–431.

Rákó E. (2011): *A gyermekvédelmi szakellátás helyzete.* Debreceni Egyetemi Kiadó, Debrecen.

Sütő A.: *A megtartó család dicsérete.* Budapest.

Szokolszky Ágnes (2004): *Kutatómunka a pszichológiában.* Osiris Kiadó, Budapest.

1997. évi XXXI. törvény a gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról

A gyermekvédelmi szakellátásban részesülő fiatalok korcsoportok szerint (1990–):
http://www.ksh.hu/docs/hun/xstadat/xstadat_eves/i_fsg001.html *(Letöltés ideje: 2016. szeptember 20.)*

Az állami gondoskodástól a mai gyermekvédelemig:
https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/pdf/allamigondoskodas.pdf *(Letöltés ideje: 2016. szeptember 02.)*

PleegzorgNederland:
https://www.pleegzorg.nl/over-pleegzorg/ *(Letöltés ideje: 2016. május 10.)*

NederlandsJeugdinstituut:
http://www.nji.nl/Pleeggezin-Achtergronden-Cijfers *(Letöltés ideje: 2016. május 10.)*

1 Sütő András: *A megtartó család dicsérete.*

Sófalvi Tímea

A versengés és együttműködés vizsgálata alsó tagozatos gyerekeknél

TÉMAVEZETŐ: DR. F. LASSÚ ZSUZSA

Sófalvi Tímea évfolyamának egyik legkiválóbb hallgatója. Már tanulmányai első évében kitűnt társai közül nyitottságával, érdeklődésével és a feladatokhoz való lelkiismeretes hozzáállásával. Aktív, kezdeményező, a felmerülő problémák iránt érzékenységet és kíváncsiságot mutató hallgató. A pszichológiai témakörök iránti érdeklődése hamar megmutatkozott, így a szemináriumokon társainál sokszor aktívabb, mélyebb megismerésre törekvő volt. A versengés és együttműködés témaköre is egy szemináriumi projekt kapcsán került a látóterébe, és ezt az érdeklődést az iskolai tapasztalatai csak megerősítették. Kutatómunkáját végig ez a kíváncsiság hajtotta, önállóan, kevés segítséget igényelve dolgozott. Végig szerényen és önkritikusan állt a kutatáshoz, sosem elégedetten az eredményekkel. Első próbálkozásként ez érthető és jogos, ugyanakkor jelzi a munka iránti alázatát, elhivatottságát is. Tudományos kutatómunkája mellett aktívan részt vesz a kart érintő egyéb hallgatói kezdeményezésekben és fejlesztésekben, közreműködik a Kisgyermek-nevelési Kutatóközpont projektjeiben, valamint az Innovatív Pedagógushallgatók Köre kezdeményezéseiben. Sófalvi Tímea a jövő egyik kiváló pedagógusa lehet, akiben a szakmai elhivatottság mellett a tudományos igényű kíváncsiság és módszertani alaposság egyaránt jelen van.

Dr. F. Lassú Zsuzsa

Bevezetés

A személyközi együttműködés és versengés két jelentős aspektusa annak, ahogyan egy adott társadalom állampolgárai viszonyulnak egymáshoz. Ennek ellenére az állampolgáriság területén végzett kutatások nem szentelnek elegendő figyelmet ezeknek a jelenségeknek, különösen a versengésnek nem, habár a versengés döntő fontosságú eleme mind a gazdasági, mind a politikai életnek (Fülöp 2009).

Az állampolgáriság és a jó polgár koncepciója egyaránt magába foglalja a kooperációnak mint afféle „polgári erénynek" a fontosságát és szükségességét. Oliver és Heater (1994) hangsúlyozzák, hogy az állampolgároknak olyan embereknek kellene lenniük, akik a közösség számára hasznos módon akarnak viselkedni. A társadalomnak ugyanakkor szüksége van mind a versengés, mind az együttműködés késztetésére és képességére. Az együttműködés és a versengés nem zárja ki egymást, sőt a két magatartásforma együttesen fordul elő. Ha gyerekeket nevelünk, ennek tudatában kell lennünk és segítséget nyújtanunk nekik abban, hogy képesek legyenek konstruktív módon versenyezni, vállalni az ezzel járó feszültséget, hasznosítani a tanulságokat. Persze ez a dolog ennél sokkal bonyolultabb, hiszen nem mindegy, melyik életkorban kerül az ember versenyhelyzetbe, mi a célja, kik a versenytársak, mi a következménye az adott helyzetnek és mindez milyen társadalmi kontextusban történik. A pedagógiai gyakorlatban a gyerekeket kevésbé tanítják meg az együttműködő versengésre, pedig a versengés ugyanúgy tanítandó-nevelendő szociális készség, mint az együttműködés. A magasfokú együttműködéssel járó intenzív versengés úgy motivál és emeli a teljesítményt, hogy közben megőrzi a jó emberi kapcsolatokat is. Ebben a folyamatban a tanítóknak is nagy szerepe van. Egy tanítónak tudatában kell lennie az együttműködő és a nem együttműködő versengés jellemzőivel, feltételeivel. Arra kellene, hogy neveljék a diákokat, hogy képesek legyenek együttműködő és konstruktív versengésre egy versengő társadalomban

(Sándor–Orosz–Fülöp 2010). A gyorsuló ütemben fejlődő világunkban az iskolákra új szerep hárul: A tanulókat nemcsak ismeretekkel és készségekkel kell ellátni, hanem magas szintű gondolkodást, fejlett kommunikációs készséget és társas viselkedést is ki kell alakítani diákjainkban. Az információs társadalom megjelenésével az emberiség új kihívásokkal szembesül. Ezen kihívások egy részét nem láthatjuk előre, így fel sem készülhetünk rájuk. Diákjaink valószínűleg olyan munkaerő-piaci helyzetbe fognak kerülni előmenetelük során, amely nem várt feladatokkal szembesíti őket. Ezért különösen fontos az élethosszig tartó tanulás képességére is megtanítanunk őket. Ehhez olyan kulcskompetenciák szükségesek, amelyek támogatják az új ismeretek megszerzését, a gyors problémafelismerést és -megoldást, valamint más kompetenciák hosszú sorát (Jakab 2007). A legfontosabb ezek közül az együttműködés képességének kialakítása, megerősítése. Manapság alig találunk olyan álláshirdetést, amelyben ne jelölnék meg a csapatban dolgozást mint alapvető munkaerő-piaci követelményt. Ehhez nagyon fontos már az iskolában elsajátítani a kooperatív tanulási technikákat, melyek a tanulók közös munkáján és együttműködésén alapuló kiscsoportos tevékenységek. Ezek a kooperatív technikák nagy szerepet játszanak a tanulók intellektuális, valamint szociális és együttműködési képességeinek kialakulásában és fejlődésében. Kérdés ugyanakkor, hogy az együttműködésre építő tanulási módszerek segítenek-e a konstruktív versengés megtanulásában vagy éppen csökkentik annak valószínűségét, hogy a gyermekek megtanulják a versengés pozitív megközelítését.

A versengés szerepe

A társas magatartás egyik alapvető formája a versengés. Már óvodáskorban megjelenik, de iskoláskorban, amikor a gyerekek egyre többször kerülnek teljesítményhelyzetbe és mindennapi életükhöz szervesen hozzátartozik bizonyos tulajdonságaik másokkal történő összehasonlítása, a jelentősége megnő. A 6–18 éves gyerekek és serdülők számára az iskola a kortárs kapcsolatok legfőbb terepe és egyúttal a barátaikkal és osztály-, illetve iskolatársaikkal való versengés közege is.

A napi iskolai élet számtalan lehetőséget nyújt a versengésre, melynek tárgyai lehetnek az osztályzatok, a tanulmányi teljesítmény, a tanár figyelme, megbecsülése, elfogadása, a társak szeretete, a népszerűség vagy éppen a vezető szerep az osztályban. A diákok esetenként a család anyagi helyzetével is versengenek s a prepubertás kortól általában megjelenik a másik nem elismeréséért folyó „harc" is. „*Az iskola mint társas közeg nemcsak az »informális«, az egyén saját szándékából fakadó versengés terepe, hanem ún. formális vagy strukturális versenyeké is. A kétféle (a spontán keletkező informális és a szervezett, formális) versengés dinamikus viszonyban van egymással. A strukturális jellegűek száma és jellege befolyásolja a társas kapcsolatokon belül megnyilvánuló informálisokét, s az informális versengés is hat a formálisra*" (Fülöp 2001).

A mai diákok olyan társadalomban szocializálódnak, ahol a gazdasági és politikai élet is magában hordja a versengés mozzanatát. Ebben a társadalmi valóságban kell majd megállniuk a helyüket úgy, hogy a bennük rejlő képességeket a lehető legjobb módon legyenek képesek kibontakoztatni.

Napjaink szelektív iskolarendszerében, amikor nem mindenki juthat be az általa vágyott iskolába vagy felsőoktatási intézménybe, a versengés az iskolai továbbhaladás során is megjelenik. Előfordul, hogy már az óvodások és kisiskolások is felvételi vizsgát tesznek, melynek során az iskola szeretné kiválasztani a saját szempontjai szerint legrátermettebbnek látszó gyerekeket. Így sokan közülük már nagyon korai életkorban szembesülnek a versenynek egy olyan formájával is, amikor független kritériumok alapján hasonlítják össze tulajdonságaikat, teljesítményeiket másokéival. Ez az iskolarendszer minden szintjén megtalálható a beiskolázástól egészen a doktori programokba való bekerülésig.

A versengés, amely általában magas érzelmi-indulati hőfokon zajlik, hatékony, de romboló eszközzé is válhat a tanár kezében. Hatására az emberek egy része olyan dolgokat is ki tud hozni magából, amelyekre egyébként nem lett volna képes (Fülöp 2001). De az is megtörténhet, hogy emiatt némelyeknek végképp elmegy a kedvük a kihívást jelentő helyzetekben való részvételtől. Összeköthet, de szét is szakíthat barátságokat, összetartója, de szétbomlasztója is lehet közösségeknek. Izgalmasabbá és érdekesebbé teheti az egyhangú feladatokat, de elkedvetleníthet és félelmet, szorongást is kiválthat.

Az iskolától mint a nevelésért is felelős intézménytől elvárható, hogy olyan majdani versenyzőket neveljen, akik a versengés felfokozott hangulatában is képesek szem előtt tartani a morális szempontokat, tekintetbe venni mások méltóságát (Fülöp 2001; Fülöp–Sándor 2008).

Az együttműködés és versengés kísérleti vizsgálata

A kutatás célja, kérdései

A kutatás célja az együttműködés és versengés helyzeti tényezőinek megvizsgálása különböző pedagógiai gyakorlatot folytató iskolák tanulói, különböző társas és kognitív jellemzőkkel rendelkező gyermekek körében. Ezen cél érdekében olyan iskolákat is kerestünk, ahol a kooperatív tanulásszervezést deklaráltan használják, azt a pedagógiai programban kiemelik, és ezen iskola tanulóinak vizsgálati eredményeit hasonlítottuk össze olyan iskolák tanulóiéval, ahol az együttműködés nem hangsúlyos tanulásszervezési elem.

Vizsgálatunk kérdései a gyermekek közötti együttműködés és a versengés tényezőire irányultak. Kutatásunk célja annak tisztázása,

1. hogyan függenek össze a gyermekek és iskolák jellemzői a versengő vagy együttműködő viselkedés választásával (nem, kor, családi jellemzők, iskolai teljesítmény, szociometriai pozíció és népszerűség, az iskola típusa);
2. milyen jellemzőkkel rendelkeznek azok a vizsgált párok, akik inkább együttműködnek és azok, akik inkább versengenek egy játékos szituációban;
3. hogyan történik az egyezkedés és alku a játékos helyzetben; milyen verbális megnyilvánulásokat találunk a nyertes-nyertes és nyertes-vesztes stratégiákkal összefüggésben.

A vizsgálat módszerei

A kutatás a fogolydilemma nevű játékon alapszik, melyet Garrett Hardin „közlegelők tragédiája" írt le először (Hardin 1968, idézi Hankiss 1979). A fogolydilemma-helyzetben feltételezzük, hogy az egyes játékosok saját nyereségüket tartják szem előtt, tekintet nélkül a másik résztvevő nyereségére. Ez a játék a nem zéróösszegű játékok egy fajtája. A lényege, hogy két súlyos bűnténnyel gyanúsított fogoly közül vallomást tesz-e az egyik a másik ellen. A fogolydilemmánál a Nash-egyensúly[1] nem vezet mindkét fél számára optimális megoldáshoz, mert ez ebben az esetben azt jelenti, hogy mindkét fogoly vall a másik ellen, még akkor is, ha a kooperációval nagyobb lenne a nyereségük. Bár mindkét fogoly jobban járna, ha kooperálnának és egyikük sem vallana a másik ellen, mégis mindkettejüknek személyes érdekében áll vallani akkor is, ha korábban kooperációt ígértek egymásnak. Ebben áll a fogolydilemma lényege. Hogy a 7–10 éves korú gyermekek érdeklődéséhez közelebb vigyük a fogolydilemma-helyzetet, egy játékot találtunk ki. A vizsgálatban részt vevő gyermekeket véletlenszerűen párokba rendeztük. Minden gyerek kapott egy nyuszit és egy oroszlánt (egy kis képet kinyomtatva egy kártya nagyságú lapra), majd arra kértük őket, hogy tíz körön keresztül küldjék játékba vagy a nyuszit, vagy az oroszlánt, és ezért pontot fognak kapni. A játék előtti instrukció az volt, hogy nyerjenek minél több pontot a legmegfelelőbb stratégiát választva. A gyerekek a pontszámokról a játék közben értesültek, így fokozatosan jöhettek rá az együttműködés előnyére. A játék tíz körből állt, vagyis összesen tíz próbálkozási lehetőség volt oroszlánt (O) vagy nyuszit (NY) rakni. Az OO esetében mindketten –1 pontot (összesen –2) kapnak, mivel a két oroszlán összeverekedik és megsérülnek. Az ONY esetben +1–1 (összesen 0) a pontszám, mivel az oroszlán megeszi a nyuszit. A NYNY esetben +1+1 (összesen +2) a nyeremény, mivel a két nyuszi jól megfér egymással. Ha összeadjuk a 10 fordulóban együtt nyert pontszámokat, akkor –20 és +20 közötti pontszámot kaphattak a gyerekek. A kísérlet során a játék előtti utasítás az volt, hogy nyugodtan megbeszélhetik egymással, mit fognak küldeni, nyuszit vagy oroszlánt. A próbálkozásokat videofelvételen rögzítettük, hogy a gyermekek közötti interakciót később elemezni tudjuk. A gyerekek párba állítása véletlenszerű volt, kihúzás alapján kerültek össze az azonos vagy vegyes nemű párosok.

A kísérletet szociometriai vizsgálat előzte meg, mely öt az osztályra vonatkozó kérdésből állt. A kérdések közül három rokonszenvi, egy népszerűségre és egy a teljesítményre vonatkozó kérdés volt. A rokonszenvi kérdésekből megrajzolt szociogram alapján minden gyermekről megállapíthattuk, hogy sztárhelyzetű, átlagos vagy peremhelyzetű-e. Sztárhelyzetűként értékeltük azt a gyermeket, akinek az átlagnál több kölcsönös és felé irányuló (de általa nem megerősített) kapcsolata volt az osztályban, peremhelyzetű lett, akinek nem volt egyetlen kölcsönös kapcsolata sem. A gyerekek három jelen lévő osztálytársukat nevezhették meg a rokonszenvi kérdéseknél. A népszerűségre vonatkozó kérdésből szintén kiszámolhattuk, hogy kit hányan tekintenek az osztályban a legnépszerűbb gyereknek. Erre a kérdésre is három választ adhattak a gyerekek.

1 Nash-egyensúlynak nevezzük a részt vevő játékosok egyéni stratégiáinak olyan stratégiaegyüttesét, amelyre igaz, hogy minden egyes játékos aktuális stratégiája egy parciálisan legjobb választ ad a többi játékos aktuális stratégiájára.

A vizsgálat során a szülőktől származó beleegyező nyilatkozat mellé egy kérdőívet csatoltunk, amin demográfiai háttértényezőkről kérdeztük a szülőket. Így a vizsgálatban további változóként szerepelt a gyermekek életkora, nemük, testvéreik száma, testvérek között betöltött sorrendje, azonos nemű testvérek száma és a pedagógustól származó értékelés az iskolai teljesítményre vonatkozóan, a gyermek előző félévi átlagát alapul véve. A vizsgálatot három budapesti iskolában végeztük el, a Telepy Károly Testnevelés Szakosított Általános Iskolában (IX. kerület), az alternatív pedagógiai programmal működő Gyerekek Házában (II. kerület) és a Török Flóris Általános Iskolában (XXIII. kerület).

Összesen hat osztály vett részt a kutatásban, ebből három másodikos, három osztály pedig negyedikes volt. A hat osztályból 49 párral, azaz 98 gyerekkel sikerült elvégezni a kísérletet. A gyerekek fele másodikos, fele negyedikes volt, és egyenlő volt a nemek eloszlása is.

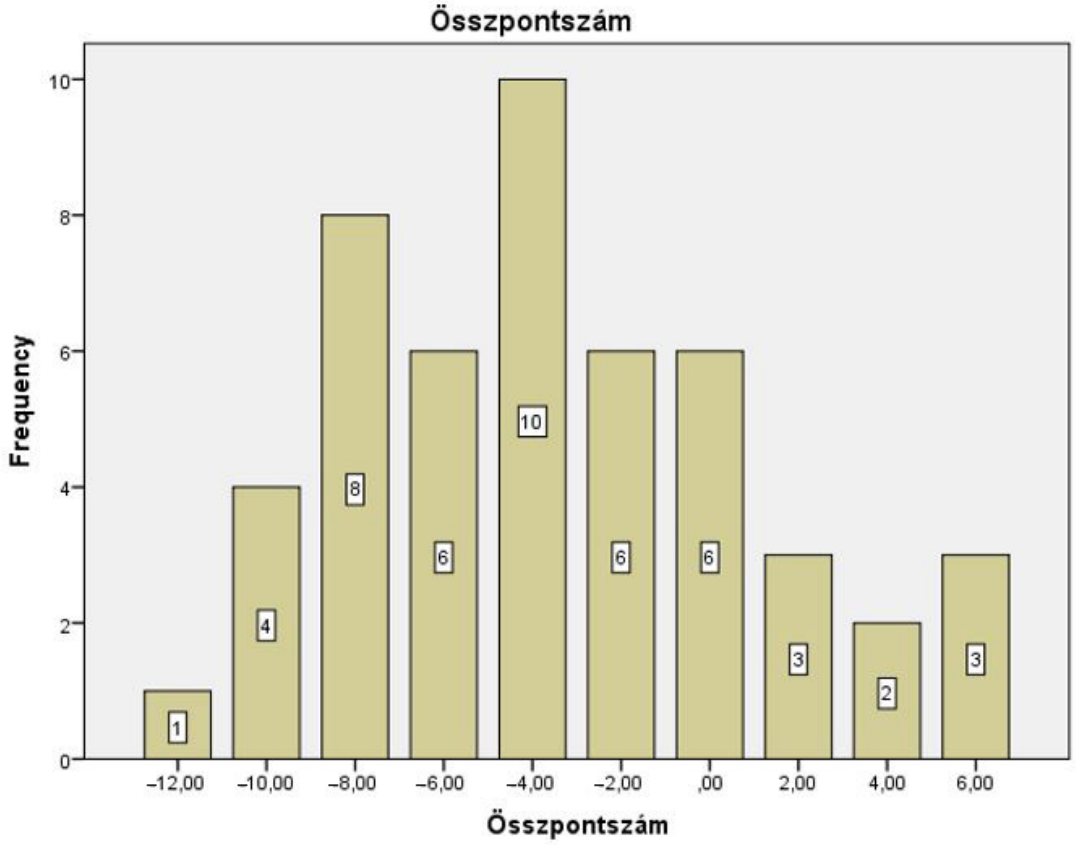
A véletlenszerűen kisorsolt párok 50%-a azonos nemű, 50%-a eltérő nemű volt. 46 volt elsőszülött, 36 második, 11 harmadik, 4 negyedik, 1 ötödik gyerek. 29 gyereknek volt egy azonos nemű, 12-nek két azonos nemű és 6-nak három azonos nemű testvére, 51 gyereknek nem volt egy azonos nemű testvére sem.

A gyerekek teljesítménye az alábbiak szerint oszlott meg: 24 gyermeknek volt jeles, 43-nak jó, 25-nek közepes, 6-nak elégséges az átlaga.

Eredmények

A gyerekek a 490 lehetséges játszmából 261-ben játszottak nyertes-vesztes, 155-ben vesztes-vesztes és 74-ben nyertes-nyertes játszmát. A választott stratégia semmilyen mért egyéni vagy páros demográfiai változóval nem volt összefüggésben. Így nem volt összefüggés a használt stratégia és a gyermekek életkora (osztálya), az iskola, a párosok összetétele (fiú-fiú, lány-lány, vegyes) vagy a népszerűség azonossága között.

Ha a stratégiák változását nézzük, akkor annak nincs összefüggése a játszmák kimenetelére. Az egymásra reagáló *(tit-for-tat)* vagy a véletlennek tűnő stratégiák egyaránt inkább nyertes-vesztes kimenetelhez vezettek. A gyerekek pontszámai –12 és +6 között szórtak. Az eloszlást az *1. ábra* tartalmazza.



1. ábra. A párosok által elért összpontszámok eloszlása

Az *1. ábrá*n jól látható, hogy a gyerekek elért pontszámainak kimenetele balra ferde eloszlást mutat. Ebből arra következtethetünk, hogy a vizsgált diákok inkább versengő magatartást tanúsítottak. Némi együttműködésre való hajlam megmutatkozik a pozitív számok irányában, de ez a várt eredmények töredéke. Tehát a 49 pár 71%-ának az összpontszáma negatív értékű, vagyis többet veszítettek, mint nyertek**.** Mindössze 9 párnak sikerült felismerni a nyertes-nyertes stratégia előnyét, ők pozitív értékű összpontszámot szereztek.

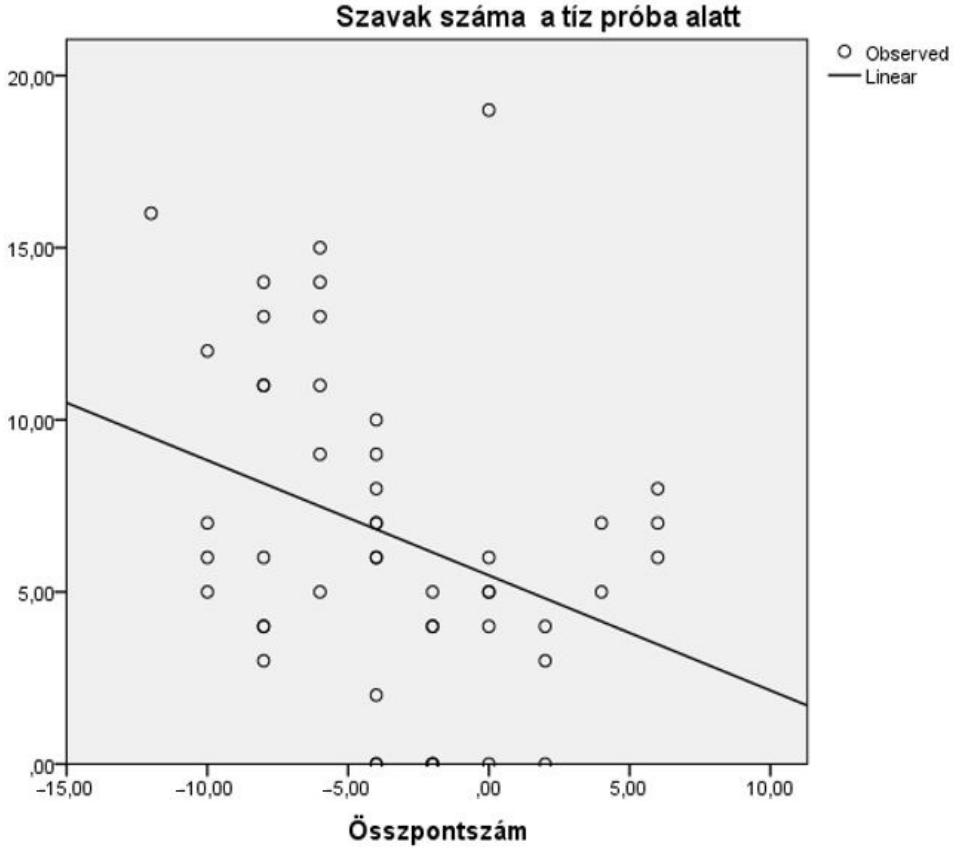
Ha elemezzük a pozitív összpontszámmal záró nyertes párosok játszmáit, akkor jól megfigyelhető, hogyan alakult a stratégiák változása. Náluk az egymás utáni játékok során alig fordult elő vesztes kimenetelű játszma, ennek a gyakorisága egy és három közé esik. A nulla értékű nyertes-vesztes stratégiák gyakorisága is egy és négy közé esik.

A 9 pozitív összpontszámot elért pár jellemzői

A 9 párosból 1 párosnak volt 4 kölcsönös választása, akik feltételezhetően barátok voltak, 8 párosnak egyetlen közös választása sem volt – vagyis nem voltak barátok.

- 5 pár másodikos, 4 pár negyedikes volt.
- 4 azonos nemű pár volt, 4 vegyes.
- A 18 gyerekből 8 elsőszülött volt, 6 másodszülött, 1 harmadik és 2 negyedik gyerek.
- A 18 gyerekből 9-nek nem volt azonos nemű testvére, 9-nek volt legalább 1.
- A 9 párosban 3 gyerek volt sajátos nevelési igényű.
- A 18 gyerekből 12 volt jó vagy jeles teljesítményű a pedagógus szerint.
- A 18 gyerekből 5 volt központi helyzetű, 10 átlagos, 3 peremhelyzetű.
- A 9 párból 8 követte az egymásra reagáló *tit-for-tat* stratégiát.

Statisztikailag nem volt szignifikáns összefüggés az összpontszámok alakulása és a gyerekek közötti kapcsolat között, azonban a 10 próba alatti kommunikáció (szavak száma) gyakorisága enyhén negatívan korrelált az összpontszámmal, vagyis többet beszéltek egymással azok, akiknek nem sikerült pozitív eredménnyel zárni, egymással megegyezni *(2. ábra)*.



2. ábra. A gyerekek szavainak száma a 10 próba kimenetele alatt (függőleges tengely) és az összpontszám (vízszintes tengely)

A megfigyelt eloszlást megvizsgálva egy nem tökéletes U alakú eloszlást láthatunk, tehát az ábra alapján megállapítható, hogy azok a gyerekek kommunikáltak többet egymással, akik a legtöbb és a legkevesebb pontszámot érték el a 10 próba alatt. A videók alapján visszahallgatva és visszanézve a beszélgetések kimenetelét ugyanakkor az szűrhető le, hogy akik felismerték az együttműködő stratégiát, tehát a játékuk nyertes-nyertes kimenetelű lett, kevesebbet beszéltek, de célirányosabban, mint a sok vesztes-vesztes játszmát produkálók. Azok a pozitív összpontszámmal záró párosok, akik beszéltek egy keveset, a játék vége felé kezdtek el kommunikálni egymással. Néhány idézet a nyertes-nyertes stratégiát követő gyerekek beszélgetéseiből. „*Szerintem most mind a ketten rakjunk nyuszi-nyuszit, ezzel jobban járunk.*" „*Ha oroszlánt raksz, az meg fogja enni a nyuszimat és annak nagyon nem örülnék.*" „*Te már tudod, hogy mit fogsz rakni? Mert én nyuszit.*" Azoknál a tanulóknál, akik többet beszéltek és a játékuk negatív összpontszámmal zárt, feltűnő volt, hogy nem tudtak a feladatra összpontosítani, a figyelmük szétszórt volt, más dolgokról beszéltek, piszkálták a tárgyakat, mérgelődtek a játék szabályai miatt, többszöri kérésre voltak csak hajlandóak játékba küldeni a szereplőjüket, kevésbé figyeltek a társukra vagy nem voltak a játékban motiváltak. Vagyis a vesztes párosok kommunikációja nem a játékra irányult.

A szavak száma azonban nemcsak ezzel, hanem a gyerekek közötti kapcsolattal is összefüggést mutat – a szorosabb kapcsolattal rendelkező (egymás irányába több kölcsönös választással élő) gyerekek többet kommunikáltak, mint a kevesebb kapcsolattal rendelkezők (Pearson Correlation: 0,397, $p<0,005$).

A kölcsönös kapcsolatok elosztása nem normál eloszlást követ, ami azt jelentheti, hogy nem véletlenszerűen voltak a gyerekek párosítva, pedig a játék során a párok párba állítása véletlenszerű húzással történt. A kölcsönös választások eloszlása azt mutatja, hogy a legtöbb páros nem áll baráti kapcsolatban egymással. Volt ugyan olyan gyerek, aki többször is beírta az adott személyt, de az általa beírt személy nem választotta őt egyszer sem. A mintavételt talán az befolyásolhatta, hogy a gyerekek az osztályukból bárkit beírhattak a szociometriai kérdésekhez, de sajnos voltak olyan gyerekek, akik szülői beleegyezés hiánya miatt nem vettek részt a kísérletben. A kölcsönös választások száma ezért lehet túlnyomórészt nulla értékű, mivel feltételezhetően azok a gyerekek kerültek így egy párba, akik kevésbé ápolnak jó kapcsolatot egymással.

Ha összehasonlítjuk a 3 iskolát és a 6 osztályt, minden iskolában és osztályban volt legalább egy olyan páros, ahol a *tit-for-tat* stratégia érvényesült. Úgy gondoltam, hogy a Gyermekek Házában lesz a legtöbb olyan páros, ahol a gyerekek kooperálni fognak, hiszen az iskola alapelvei erre épülnek. Ezzel szemben a Telepy Károly Testnevelés Szakosított Általános Iskola másodikos és negyedikes osztályában is szinte ugyanolyan számban voltak kooperáló gyerekek, mint a Gyermekek Házában. Természetesen voltak olyan osztályok, ahol kevesebb gyerek tudott részt venni a kísérletben, így tehát nem kaphatunk teljes képet az egész osztályról, valószínűleg a Török Flóris Általános Iskolába járó negyedikes gyerekek között lett volna még olyan páros az osztályban, amelyik felismeri a stratégiát, vagyis nyertes kimenetele lesz a játékának. Az eredményekből arra következtethettem, hogy az iskola nem volt befolyásoló tényező a gyerekek stratégiájára nézve.

A legalacsonyabb negatív összpontszámot elérő „vesztes" párosoknál is jól megfigyelhető volt, hogyan alakult a stratégiák változása. A játszmák során nem fordult elő nyertes kimenetelű játszma. A legtöbb pontot elérő nyertes párosok stratégiája sem volt egységes. Voltak, akik versengéssel kezdtek, majd a próbák vége felé tértek át a nyertes-nyertes megoldásra, de voltak olyanok is, akik egymást váltó nyertes-vesztes próbák után tapasztalták meg a vesztes-vesztes szituációt és döntöttek végül a kooperáció mellett. Ugyanakkor a váltakozó kooperáció és versengés is eredményezhetett pozitív összpontszámot.

Összegzés

Kutatásunk célja az volt, hogy megfigyeljük, hogyan, milyen formában és intenzitással fordulnak elő az alsó tagozatos gyerekeknél a vizsgált magatartásformák, a versengés és az együttműködés. Ehhez egy kísérleti játékot és egy szociometriai kérdőívet állítottunk össze, melyek segítségével elsődlegesen a gyermekek együttműködését vizsgáltuk: milyen arányban fordul elő különböző osztályokban, életkorokban, befolyásolja-e nem, teljesítmény, testvérek száma, népszerűség és a sajátos nevelési igény.

Érdekes volt látni a gyerekek játékait és ezekben az egymáshoz való viszonyulásaikat. Meglátásunk szerint a versengés tárgya mindig egy adott szituációhoz kötött, jelen esetben az oroszlán és nyuszis játékhoz. A legtöbb gyerek a „*nyerjetek minél több pontot*" szavak hallatán rivalizálni kezdett a másikkal, eszükbe sem jutott, hogy együtt

nyerhetnek a legtöbb pontot. Természetesen mindenki nyerni szeretne egy játékban, ezért is volt érdekes, hogy az adott párosok mikor vagy miért mondtak le a győzelemről. Többségében versengőbbek és kevésbé együttműködőek voltak a gyerekek, ahogy ez az adatelemzés során ki is derült. Feltehetően életkori sajátosság, hogy az alsó tagozatos gyerekek versengőbbek, ugyanakkor a média és az őket körülvevő és befolyásoló világ is ezt sugallja. Befolyásoló tényezők lehettek az osztálytermi körülmények, hiszen hiába voltak elkülönítve a gyerekek, a társaik zaja vagy a kibe járkálások zavarhatták a játékok kimenetelét. Viszont ezen tényezők kontrollját szolgálta a játékok végén való beszélgetés arról, hogy a gyerekek hogyan érezték magukat a játék folyamatában és hogy szerintük mi volt a játék lényege. Számos információ a játék menete alatt derült ki számukra. Voltak olyan párosok, akik csak a beszélgetés alatt jöttek rá, hogy lehetett volna nyuszi-nyuszit is rakni. Okozhatott ez is nehézséget néhány gyermeknél, hiszen a játék elején nem volt ismertetve a pontszám, nem egy megszokott kimenetelt követett a játék.

Előzetes elvárásainkkal ellentétben meglepően kevés páros tudott együttműködni, felismerve a nyertes stratégiát. Az adatok láthatóan azt támasztják alá, hogy az iskola, a nem, az életkor, a népszerűség és a stratégia sem volt döntően befolyásoló hatással a játékok kimenetelére, jelen kutatásból nem derült ki, hogy mi okozza a nyertes-nyertes pároknál az együttműködést. Az eredmény a teljesítménnyel sem mutatott különösebb összefüggést, bár a nyertes párosok többségének négyes vagy ötös osztályzata volt. A gyerekekkel való személyes beszélgetések és együttlét alapján biztosan elmondható, hogy az SNI-s tanulók többsége kedvesebb, pozitívabb volt mind a játék, mind a párjuk tekintetében. A Gyermekek Házában egyértelműen az mutatkozott meg, hogy a súlyosabb SNI-s problémával rendelkező gyerekeket jobban elfogadják társaik, szeretik, segítik őket, míg a másik két iskolában az SNI-s gyermek volt inkább elfogadó a társaival.

Kutatásunk számos korláttal rendelkezik, eredményeink további kutatásokra ösztönöznek, nem alkalmasak általános érvényű következtetések levonására. A gyermekek közötti versengés és együttműködés kísérleti vizsgálata azonban mindenképpen olyan kutatási terület, amely érdemes a tudományos érdeklődésre.

Irodalomjegyzék

Csepeli Gy. (2014): *Szociálpszichológia mindenkiben.* Kossuth Kiadó, Budapest.

Festinger, L. A. (1976): A társadalmi összehasonlítás folyamatának elmélete. In: Pataki F. (szerk.): *Pedagógiai szociálpszichológia.* Gondolat Kiadó, Budapest. 259–290.

Fülöp M. (2009): Az együttműködő és versengő állampolgár nevelése: osztálytermi megfigyelések. *Iskolakultúra,* 3–4.

Fülöp M. (2001): A versengés szerepe. *Új Pedagógiai Szemle,* november. http://ofi.hu/tudastar/versenges-szerepe

Fülöp M. (1995): A versengésre vonatkozó tudományos nézetek. I. A versengő magatartás eredete. *Pszichológia,* 15. 1. 61–111.

Fülöp M. (é. n.): *Verseny a társadalomban – verseny az iskolában.* http://csermelyblog.tehetsegpont.hu/sites/default/files/fulop.pdf

Havas P. (2003): A pedagógiai rendszerek fejlesztése. *Új Pedagógiai Szemle,* szeptember. http://epa.oszk.hu/00000/00035/00074/2003-09-ta-Havas-Pedagogiai.html

Horányi G. (1999): Elmebajnokság? Versenyek az iskolában. In: *TANÁRI LÉTkérdések.* 24. Raabe Klett Kiadó, Budapest. 1–24.

Hankiss E. (1979): *Társadalmi csapdák.* Magvető Kiadó, Budapest.

Jakab Gy. (2007): Társadalmi kihívások és az iskolarendszer. *Új Pedagógiai Szemle,* 57. 3–4. 59–71.

Kasik L. (2006): Együttműködés és versengés. Fejlesztési elképzelések négy középiskola pedagógiai programjában. Új Pedagógiai Szemle, 56. 2. 3–10. http://epa.oszk.hu/00000/00035/00100/2006-02-ta-Kasik-Egyuttmukodes.html

Oliver, D. – Heater, D. (1994): *The foundations of citizenship.* Harvester Wheatsheaf, Hemel Hempstead. DDRKI4.

NYELVI SZEKCIÓ

Almási Laura

Nyelvhelyesség vagy beszédfolyamatosság az angolnyelv-tanításban[1]

TÉMAVEZETŐ: TRENTINNÉ DR. BENKŐ ÉVA

Laura angol műveltségterületes tanító szakos hallgatóm. Elkötelezettsége az idegen nyelv gyermekközpontú tanítása és a pedagóguspálya iránt hamar megmutatkozott. Aktívan részt vállalt az Idegen Nyelvi és Irodalmi Tanszék, valamint a Kutatóműhely munkájában. Kiegyensúlyozott, egyenletesen magas színvonalú tanulmányi teljesítményét köztársasági ösztöndíjjal is elismerték. Angol nyelvű TDK-dolgozatának írása során sikeresen bizonyította kutatói tehetségét, kitartását és lelkiismeretes hozzáállását.

Trentinné Dr. Benkő Éva

Bevezetés

A dolgozatom két nagyobb egységre tagolódik. Az első fejezet a szakirodalom elemzéséről szól, melyben kitérek a címben szereplő kulcsfogalmak – a nyelvhelyesség, illetve a beszédfolyamatosság – értelmezésére, az angolnyelv-tanítás módszertanának rövid történelmi áttekintésére, továbbá a hibajavítás kérdésére, mely elválaszthatatlan a nyelvhelyesség és beszédfolyamatosság közti dilemmától, majd az anyanyelv és célnyelv használatára az angolórán, végül az *appropriacy* kifejezésre, mely a szakirodalomban gyakran megjelenik a két kulcsfogalom mellett. A második fejezetben a kutatásom célját, folyamatát és eredményeit tárom az olvasó elé. Triangulációt használtam, melynek három pillére a következő: (1) *online* kérdőív angoltanárok körében; (2) interjú általános iskolás angoltanárokkal; (3) végül öt B1-es szintű egynyelvű nyelvvizsga és három gyermeknyelvvizsga összehasonlítása, különös tekintettel az íráskészségre és szóbeli részre, ahol a beszédfolyamatosságot és nyelvhelyességet értékelik. Kitérek arra is, hogy mit tapasztaltam az iskolai gyakorlatok, óralátogatások során. Végül levonom a következtetéseket a kutatásom eredményeiből és bemutatom a későbbi kutatási terveimet is a témával kapcsolatban.

Szakirodalmi áttekintés

Definíciók

Azzal kezdtem a szakirodalom feldolgozását, hogy megkerestem a nyelvhelyesség és a beszédfolyamatosság jelentését különböző forrásokban. A British Council Teaching English honlapján a következő meghatározás olvasható: a beszédfolyamatosság[2] arra utal, hogy a tanuló képes kommunikálni a mondanivalóját és nem arra, hogy közben mennyi hibát ejt a nyelvtanban, a kiejtésben vagy a szókincsben. A nyelvhelyesség[3] arra utal, hogy mennyire helyes a nyelvi rendszer használata, beleértve a nyelvtant, a kiejtést és a szókincset. Moon (2000) a beszédfolyamatosság elsőségében hisz, mert a gyerekek az anyanyelvüket is úgy sajátítják el, hogy hallják a szüleiket, testvéreiket és azt utánozzák, és nem szótárakból vagy nyelvtankönyvekből tanulják meg. Azonban a nyelvhelyességet sem lehet mellőzni, a nyelvtanárok felelőssége, hogy a nyelvtani szabályokat, helyes kiejtést a kezdetektől beleépítsék a tanításba, természetesen játékos módszereket és technikákat alkalmazva, élményszerű módon. Eddig elsősorban a beszédben

1 Az eredeti dolgozatot angol nyelven írtam.
2 https://www.teachingenglish.org.uk/knowledge-database/fluency *(Letöltés ideje: 2015. április 11.)*
3 https://www.teachingenglish.org.uk/knowledge-database/accuracy *(Letöltés ideje: 2015. április 11.)*

jelent meg a két kulcsfogalom, de meg kell említeni, hogy írásban is fontos a nyelvhelyesség és a (beszéd)folyamatosság is. A másodikat úgy kell érteni, hogy mennyire képes az ember összefüggő szöveget alkotni.

Nyelvtanítási módszerek és elméletek

A nyelvtanítási módszertant feldolgoztam, hogy megtudjam, a két kulcsfogalmam hogyan volt jelen a különböző nyelvtanítási módszerekben, melyik volt fontosabb az évek során. A legelső a nyelvtanfordítói módszer, mely egyértelműen a nyelvhelyességet tartotta szem előtt. Sok más megközelítés mellett később megjelent a kommunikatív nyelvtanítás, amely a beszédfolyamatosságra helyezi a hangsúlyt. A dolgozatomban kitérek néhány további módszerre, többek között az audiolingvális módszerre, a direktmódszerre, a cselekedtető módszerre *(Total Physical Response)* (Harmer 2012).

Hibajavítás

A nyelvtanárnak döntések sorozatát kell meghoznia az órán előforduló hibákkal kapcsolatban. Milyen hibát követett el a tanuló? Hibát ejthet a nyelvtanban, szókincsben, kiejtésben, hanglejtésben stb. Foglalkoznia kell-e vele vagy sem? Mikor kell javítani? Az utóbbi két kérdés a feladattípustól függ. Kommunikációs gyakorlatok esetén akadály lehet a helyreigazítás, ha megszakítja a tanár a beszélgetést. Ezért javasolt a feladat végén javítani. Ha nyelvtant gyakorolnak az órán, akkor érdemes azonnal javítani, főleg ha több tanulónál előfordul ugyanaz a hiba (Lightbown–Spada 2006). Azt is el kell dönteni, hogy ki javítsa ki az elkövetett hibát: a tanár, a csoporttársak vagy az, aki hibázott (Johnson 2008)?

Az anyanyelv használata a nyelvórán

A különböző nyelvtanítási módszerek kapcsán felmerül a kérdés, hogy a nyelvtanárnak kell-e, lehet-e használni a tanulók anyanyelvét. Akik az anyanyelv használata mellett érvelnek, úgy gondolják, hogy könnyebb megoldani az esetlegesen felmerülő problémákat, illetve elmagyarázni az elvont fogalmak jelentését, a bonyolultabb feladatokat vagy nyelvtani szabályokat. Ezzel szemben mások azt vallják, hogy minél kevesebbet beszélnek az anyanyelvükön, annál több idő jut a célnyelvre (Harmer 2012). Moon (2000) szerint az motiválja a tanulókat, ha a tanár csak idegen nyelven beszél, így a tanulók folyamatosan hallják a célnyelvet. Moon kiemeli annak fontosságát, hogy a tanár helyesen és folyékonyan beszéljen, ezzel helyes nyelvi mintát mutatva a diákoknak. Slattery és Willis (2001) úgy gondolja, hogy a tanulók eleinte beszélhetnek az anyanyelvükön, hiszen még nincs olyan szókincsük és nyelvismeretük, amivel ki tudnák fejezni magukat. Erre építve Deller és Rinvolucri (2002) azt a nézetet vallja, hogy nemcsak hogy lehet, hanem ki is kell használni az anyanyelvet, mert az alapján tudják elsajátítani a célnyelvet, hogy összehasonlítják azt a saját nyelvükkel.

Appropriacy

A beszédfolyamatosság és nyelvhelyesség mellett a szakirodalom megemlít egy harmadik fogalmat, az *appropriacy*t, mely annyit jelent, hogy az adott helyzetnek megfelelő szavakat, kifejezéseket kell használni. A következőket kell figyelembe venni: a helyszínt, a beszélgetésben/írásban részt vevőket, a nemet, a csatornát, amin keresztül az információ áramlik, a témát és a hangvételt (Harmer 2007). Ez azonban elsősorban a haladó szinten lévő nyelvtanulók számára fontos. Az általános iskolában többek között elsajátítják a megfelelő köszönési formákat, megszólításokat, mint például kérem, köszönöm, elnézést, jó napot!

Kutatás

A kutatás leírása

A kutatás célja és kérdései

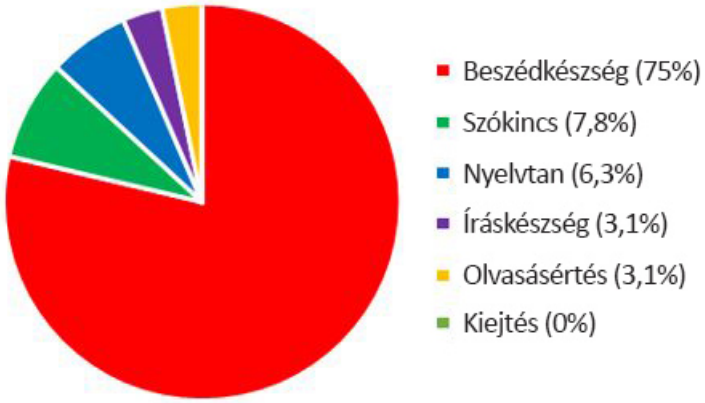
Kutatásom célja annak megismerése, hogy az általános iskolás angoltanárok milyen nyelvtanítási módszerben hisznek, a nyelvhelyesség vagy a beszédfolyamatosság elsőségét vagy éppen a két fogalom egyensúlyát vallják-e. Kutatási kérdéseim közé tartozott, hogy milyen módszereket, munkaformákat, feladattípusokat részesítenek előnyben, használják-e az angolórán az anyanyelvüket vagy csak a célnyelvet. Választ kerestem arra is, hogyan viszonyulnak a tanárok a nyelvi hibákhoz és mi a véleményük a hibajavításról. Ezenkívül kíváncsi voltam, hogyan jelenik meg a beszédfolyamatosság és nyelvhelyesség a nyelvvizsgákban, vajon az egyik kulcsfogalom fontosabb-e, mint a másik.

Hipotézisek
Tapasztalatom szerint az angoltanítás Magyarországon a nyelvtanra és a nyelvhelyességre koncentrál. Az első hipotézisem tehát, hogy az angoltanárok nem szentelnek elegendő figyelmet a hallásértés és a beszédkészség fejlesztésére, a nyelvtani szabályok és a hibajavítás fontosabb számukra. A másik hipotézisem az, hogy a nyelvvizsgák ezzel szemben a kommunikációra fektetnek nagyobb hangsúlyt, és kevesebb nyelvtani feladat méri a nyelvhelyességet.

A kutatás eszközei, a kutatásban részt vevők
A minél alaposabb kutatás érdekében triangulációt használtam, mely kvalitatív és kvantitatív kutatási részből állt. Először egy 11 kérdéses *online* kérdőívet készítettem, amelyet 64 angoltanár töltött ki. Ezután interjút készítettem nyolc általános iskolai angoltanárral, hogy alátámasszam a kérdőív eredményét. Harmadik pillérként öt egynyelvű B1-es szintű angol nyelvvizsgát és három angol gyermeknyelvvizsgát hasonlítottam össze.

A kutatás eredményei

Kérdőívek
A kérdőív a nemre, korra, valamint az iskola típusára vonatkozó kérdésekkel kezdődött. Ezután a tanárok véleményét kérdeztem, hogy melyik a legfontosabb része a nyelvtanulásnak a következők közül: nyelvtan, beszédkészség, íráskészség, szövegértés, kiejtés, szókincs.



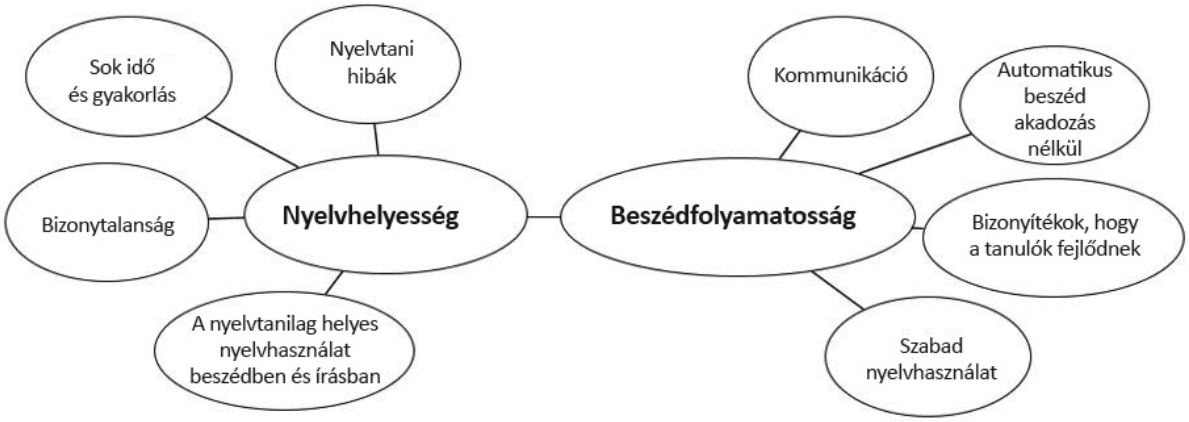
1. ábra. A nyelvtanulás részterületei közötti fontosság szerinti megoszlás

Meglepetésemre a válaszadók 75%-a a beszédkészséget választotta, második helyen a szókincs, harmadik legfontosabbnak a nyelvtan bizonyult, de mindössze négy angoltanár szavazott erre. Kiderült, hogy a tanárok szívesen alkalmaznak páros és csoportmunkát, illetve igyekeznek minél több beszédkészséget fejlesztő feladatot beépíteni az órájukba. Mindez azt mutatja, hogy a beszédfolyamatosságot részesítik előnyben. Az anyanyelv és/vagy célnyelv kérdésére is meglepő válasz érkezett: a válaszadó angoltanárok 90%-a megköveteli, hogy csak angolul beszéljenek a diákok. A hibajavítással kapcsolatban az egyik kérdés arról szólt, hiszi-e, hogy a hibák a nyelvtanulás jelei, hiszen próbálkozik a diák, és a hibáinkból tanulunk. Ezzel a legtöbb tanár egyetértett.

Interjúk
Ahogy már említettem, nyolc általános iskolai angoltanárral készítettem interjút (lásd *1. függelék*). Az első kérdés arra vonatkozott, hogy mire asszociálnak a nyelvhelyesség és beszédfolyamatosság kifejezések hallatán. A nyelvhelyesség kapcsán a bizonytalanság, sok gyakorlás, a nyelvtani hibák jutottak eszükbe. A beszédfolyamatosságról a következőket mondták: szabad nyelvhasználat, élmény, vita.

Általános volt a tapasztalat, hogy mondókákat, feladatlapokat használnak a nyelvtan gyakorlására, frontális és egyéni munkaformát alkalmaznak, ha a nyelvhelyesség van előtérben. Amikor a beszédfolyamatosság fejlesztése a cél, párban és csoportban dolgoznak a tanulók, a szituációs játékokat és a párbeszédet kedvelik. Ahogy a kérdőívben is látszott, a hibajavítás kapcsán eltérő véleményeket hallottam. A többség a beszédfolyamatosság híve, így a feladat végén javítanak, a gyakorlat közben pedig csak jegyzetelik a hibákat. Mások azonban azt vallják, hogy

a hibákat a kezdetektől ki kell javítani, nehogy rosszul rögzüljenek. Végül az anyanyelv és célnyelv közötti döntésükre voltam kíváncsi. Többségük lehetőség szerint csak angolul beszél, néhányan ugyanezt várják el tanítványaiktól is, más tanítók megengedik a magyar nyelv használatát. Olykor pedig maguk a tanárok is magyarra váltanak, hogy elmagyarázzanak egy elvont fogalmat vagy feladatot. Néhány tanár azonban úgy véli, nem szabad magyarul beszélni, mert akkor az angol nyelvtől rabolják el az időt.



2. ábra. Szabad asszociáció a két kulcsfogalomról

Nyelvvizsgák összehasonlítása

Először öt B1-es[4] (lásd *2. függelék*) szintű egynyelvű nyelvvizsgát hasonlítottam össze, hogy megtudjam, a nyelvvizsgák hogyan viszonyulnak a beszédfolyamatosság és nyelvhelyesség közti dilemmához. A BME,[5] a Cambridge,[6] az Euro,[7] a Corvinus[8] és a TELC[9] nyelvvizsgákat választottam. Arra az eredményre jutottam, hogy a BME és Corvinus nyelvvizsgák koncentrálnak a beszédkészségre leginkább, az íráskészségre pedig a Cambridge és az Euro nyelvvizsgák szánnak nagyobb figyelmet. Ezután ezen két készség értékelését figyeltem meg, és arra a következtetésre jutottam, hogy valóban kevesebb a nyelvhelyességet célzó feladat, de ez nem jelenti azt, hogy a gyakorlatban nem mérik, sőt, a nyelvhelyesség szinte ugyanannyira fontos, mint a beszédfolyamatosság.

Ezt követően három gyermeknyelvvizsgát (A1-es és A2-es szintű)[4] – City & Guilds,[10] Pearson[11] és Cambridge[12] – is megvizsgáltam ugyanebből a két szempontból.

City & Guilds	**Pearson Test of English**	**Cambridge English**		
Basic, Elementary	**Firstwords, Springboard, Quickmarch, Breakthrough**	**Starters**	**Movers**	**Flyers**
		interaktív hallásértés	interaktív hallásértés	interaktív hallásértés
kommunikáció		szavak és kifejezések alkotása	megfelelő és kifejtett válaszok adása	megfelelő és kifejtett válaszok adása
választékosság	kiejtés	kiejtés	kiejtés	kiejtés
nyelvhelyesség	nyelvtan és szókincs használata			nyelvtan és szókincs

3. ábra. A különböző gyermeknyelvvizsgák szóbeli részének értékelési szempontjai

4 A Közös Európai Referenciakeret nyelvvizsgaszintjei.
5 http://www.bmenyelvvizsga.bme.hu/hu/altalanos_egynyelvu/nyelvvizsgak *(Letöltés ideje: 2015. október 20.)*
6 http://www.cambridgeenglish.org/exams/preliminary/exam-format/ *(Letöltés ideje: 2015. október 20.)*
7 http://www.euroexam.org/vizsgatipusok-es-szintek/b1-alapfok *(Letöltés ideje: 2015. október 20.)*
8 http://www.szaknyelvvizsga.hu/doc/files/Honlap/tajekoztato_infok_vizsgakrol/Altalanos_nyelvvizsga_info.pdf *(Letöltés ideje: 2015. október 20.)*
9 http://telc.hu/documents/10186/47047/ertekelesi_utmutato_b1/5769988e-4d6d-4ce3-885b-08e3b421b237 *(Letöltés ideje: 2015. október 20.)*
10 http://www.cityandguilds.hu/gyermek_nyelvvizsgak *(Letöltés ideje: 2017. január 3.)*
11 http://www.oxford.it/sites/default/files/PTEYoungLearners_Handbook.pdf *(Letöltés ideje: 2017. január 3.)*
12 http://www.cambridgeenglish.org/exams/young-learners-english/ *(Letöltés ideje: 2017. január 3.)*

Az eredmények arra engedtek következtetni, hogy a Pearson gyermeknyelvvizsga az írásban történő folyékonyságot tartja fontosnak, míg a Cambridge a beszédfolyamatosságot, viszont a City & Guilds nyelvvizsgánál további kutatásra van szükség, hogy ezt el lehessen dönteni.

Tapasztalataim az iskolai gyakorlatok során
Az ELTE TÓK-on töltött egyetemi éveim során temérdek lehetőségem adódott, hogy angolórákat figyeljek meg. A harmadik évtől kezdve hetente jártunk az ELTE Gyakorló Általános Iskolába, a csoporttársaim és én tartottunk angolórákat, először 4. osztályban, most pedig a 6. évfolyamon. Ezenkívül egyhetes külső gyakorlaton is voltam, illetve nyáron egy hetet töltöttem a British Council gyermekeknek szóló angol nyári táborában önkéntesként.

Összefoglalás

A dolgozatom két fő egységre tagolódik: szakirodalmi áttekintésre és kutatásra. A szakirodalom feldolgozásában kitértem a kulcsfogalmak értelmezésére, a nyelvtanítási módszerekre, a hibajavításra és az anyanyelv használatára az angolórán. Kutatásom három pillére a következő volt: kérdőívek, interjúk és nyelvvizsgák összehasonlítása. Kutatásom első hipotézise tévesnek bizonyult, a nyelvtanárok inkább a beszédfolyamatosságot tartják fontosnak; a nyelvtan, az íráskészség és a kiejtés háttérbe szorul, de nem teljesen elhanyagolható a kérdőívek és interjúk alapján. A másik feltételezésem szerint a nyelvvizsgák kevésbé mérik a nyelvhelyességet és a beszédfolyamatosságot részesítik előnyben. A feladattípusok elemzése során kiderült, hogy a nyelvhelyességet ugyan külön feladatokban nem mérik, de értékelési szempontok egyértelműn azt mutatják, hogy a gyakorlatban mégis megmérettetik a helyes nyelvhasználat. Tehát a nyelvvizsgák a beszédfolyamatosság és nyelvhelyesség egyensúlyát vallják.

Kutatásom során bepillantást nyerhettem az angoltanárok módszertannal, illetve a nyelvhelyesség-beszédfolyamatosság dilemmájával kapcsolatos nézeteibe és a nyelvvizsgák rendszerébe. További kutatási terveim között szerepel a kutatási minta bővítése, még több angolóra megfigyelése a dolgozat két kulcsfogalmának szempontjából, hogy lássam az elmélet gyakorlati megvalósulását. Ezenkívül érdekes lenne az angolul tanuló diákok véleményét is kikérdezni a magyarországi nyelvtanítás helyzetéről.

Irodalomjegyzék

Deller, S. – Rinvolucri, M. (2002): *Using the Mother Tongue: Making the most of the Learner's Language.* Delta Publishing, Addlestone.
Harmer, J. (2007): *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.
Lightbown, P. M. – Spada, N. (2006): *How Languages are Learned.* Oxford University Press, Oxford.
Moon, J. (2000): *Children Learning English.* Macmillan Heinemann English Language Teaching, Oxford.
Slattery, M. – Willis, J. (2001): *English for Primary Teachers: A Handbook of Activities and Classroom Language.* Oxford University Press, Oxford.

Lábjegyzetben szereplő internetes hivatkozások
https://www.teachingenglish.org.uk/knowledge-database/fluency *(Letöltés ideje: 2015. április 11.)*
https://www.teachingenglish.org.uk/knowledge-database/accuracy *(Letöltés ideje: 2015. április 11.)*
http://www.bmenyelvvizsga.bme.hu/hu/altalanos_egynyelvu/nyelvvizsgak *(Letöltés ideje: 2015. október 20.)*
http://www.cambridgeenglish.org/exams/preliminary/exam-format/ *(Letöltés ideje: 2015. október 20.)* http://www.euroexam.org/vizsgatipusok-es-szintek/b1-alapfok *(Letöltés ideje: 2015. október 20.)*
http://www.szaknyelvvizsga.hu/doc/files/Honlap/tajekoztato_infok_vizsgakrol/Altalanos_nyelvvizsga_info.pdf *(Letöltés ideje: 2015. október 20.)*
http://telc.hu/documents/10186/47047/ertekelesi_utmutato_b1/5769988e-4d6d-4ce3-885b-08e3b421b237 *(Letöltés ideje: 2015. október 20.)*

http://www.cityandguilds.hu/gyermek_nyelvvizsgak *(Letöltés ideje: 2017. január 3.)*
http://www.oxford.it/sites/default/files/PTEYoungLearners_Handbook.pdf *(Letöltés ideje: 2017. január 3.)*
http://www.cambridgeenglish.org/exams/young-learners-english/ *(Letöltés ideje: 2017. január 3.)*

Függelék

1. függelék
Interjúkérdések

1. Melyik iskolában tanít?
2. Mi jut eszébe a nyelvhelyességről és beszédfolyamatosságról? (Szabad asszociáció)
3. Milyen eszközöket, módszereket, munkaformákat használ, hogy fejlessze a nyelvhelyességet, illetve beszédfolyamatosságot?
4. Hogyan javítja a tanulók hibáit? Mikor? Ki javít? Nyelvtant, kiejtést, szókincset?
5. Mit tart hatékonyabbnak: hogy csak a célnyelven vagy az anyanyelv segítségével tartsa az angolórát? Ha átvált magyarra, milyen helyzetben teszi? Válaszát indokolja!

2. függelék
Közös Európai Referenciakeret nyelvi szintek
https://europass.cedefop.europa.eu/sites/default/files/cefr-hu.pdf

		A1 alapszintű nyelvhasználó	A2 alapszintű nyelvhasználó	B1 önálló nyelvhasználó
Szövegértés	Hallás utáni értés	Megértem a személyemre, a családomra, a közvetlen környezetemre vonatkozó, gyakran használt, egyszerű szavakat és szókapcsolatokat, ha lassan és tagoltan beszélnek hozzám.	Megértem a személyemhez közvetlenül kapcsolódó, gyakran használt szavakat és kifejezéseket (pl. személyes adataim, családom, vásárlások, szűk környezet, tanulás, munka). Megértem az egyszerű és világos hirdetések és üzenetek lényegét.	Megértem a világos, mindennapi beszéd lényegét, ha olyan témákról esik szó, mint a munka, a tanulás, a szabadidő, stb. Ki tudom szűrni a lényeget azokból a rádió- és tévéadásokból, amelyek aktuális eseményekről, szakmai vagy érdeklődési körömnek megfelelő témákról szólnak, ha eléggé lassan és tagoltan beszélnek.
	Olvasás	Megértem a nagyon egyszerű mondatokat, például hirdetésekben, plakátokon vagy katalógusokban az ismert nevek vagy szavak segítségével.	El tudok olvasni rövid, nagyon egyszerű szövegeket. Megtalálom a várható, konkrét információt a mindennapi, egyszerű szövegekben (pl. rövid hirdetés, prospektus, menü, menetrend), és megértem a rövid, egyszerű magánleveleket.	Megértem a főként köznyelven, vagy a munkámhoz közvetlenül kapcsolódó szaknyelven megírt szövegeket. Magánlevélben megértem az események, érzelmek vagy kívánságok leírását.
Beszéd	Társalgás	Képes vagyok egyszerű kapcsolatteremtésre, ha a másik személy kész mondanivalóját kissé lassabban vagy más kifejezésekkel megismételni illetve segíti a mondanivalóm megformálását. Fel tudok tenni és meg tudok válaszolni olyan kérdéseket, amelyek a mindennapi szükségletek konkrét kifejezésére szolgálnak.	Az egyszerű, rutinszerű helyzetekben egyszerű és közvetlen módon cserélek információt mindennapi tevékenységekről vagy témákról. A nagyon rövid információcserére még akkor is képes vagyok, ha egyébként nem értek meg eleget ahhoz, hogy a társalgásban folyamatosan részt vegyek.	Elboldogulok a legtöbb olyan nyelvi helyzetben, amely utazás során adódik. Felkészülés nélkül részt tudok venni az ismert, az érdeklődési körömnek megfelelő, vagy a mindennapi témákról (pl. család, szabadidő, tanulás, munka, utazás, aktuális események) folyó társalgásban.
	Folyamatos beszéd	Egyszerű kifejezésekkel és mondatokkal be tudom mutatni a lakóhelyemet és az ismerőseimet.	Egyszerű eszközökkel és mondatokkal tudok beszélni a családomról és más személyekről, életkörülményeimről, tanulmányaimról, jelenlegi vagy előző szakmai tevékenységemről.	Egyszerű kifejezésekkel tudok beszélni élményekről, eseményekről, álmaimról, reményeimről és céljaimról. Röviden is meg tudom magyarázni, indokolni véleményemet és terveimet.
Írás	Írás	Tudok képeslapra rövid és egyszerű (például nyaralási) üdvözletet írni. Ki tudom tölteni egyszerű nyomtatványon a személyi adataimra vonatkozó részeket, például a szállodai bejelentőlapon a nevemet, az állampolgárságomat és a címemet.	Tudok rövid, egyszerű jegyzetet, üzenetet, vagy magánjellegű, például köszönőlevelet írni.	Egyszerű, folyamatos szövegeket tudok alkotni olyan témákban, amelyeket ismerek, vagy érdeklődési körömbe tartoznak. Élményeimről és benyomásaimról magánleveleket tudok írni.

Marczin Balázs Nándor

The effects of the digital world on childhood development and acquisition of skills

TÉMAVEZETŐ: TRENTINNÉ DR. BENKŐ ÉVA

Balázs levelező tagozatos óvodapedagógus-hallgatóm az angol kétnyelvi specializáción. Öröm számomra, hogy más irányú végzettségek megszerzése után ezt a jellemzően „nők uralta" területet választotta jövőbeli hivatásaként. Kutatási témája iránti elkötelezettségéhez sokrétű érdeklődés, nyitottság és kivételesen magas szintű angolnyelv-tudás társul. TDK-dolgozatának témája, a digitális világ hatása a kisgyermekkorra, napjainkban aktuális és hazánkban még a kevéssé kutatott területek közé tartozik.

Trentinné Dr. Benkő Éva

Introduction

The research focuses on a sensitive topic in which the author attempts to gain a deeper understanding while assessing the opportunities of beneficial interaction between the digital environment and the development of young children. Decades of experience and research findings are available to bolster such a positive relation. However, a considerable level of conflicting social viewpoints on information technology leads to difficulties while exploring this field.

The method of research: Triangulation – employing three different research methods while conducting the study.

- Academic research: The first chapter explores references, existing studies and recent publications in order to demonstrate the present state and nature of existing opinions.
- Empirical research, first phase: The author conducts a survey to observe and analyze the trends and values of three focus groups (educators, gamers and the general public).
- Empirical research, second phase: A SWOT analysis reflects on all aspects of the relation between the digital world and children, after which final conclusions could be drawn.

Chapter I: Academic Research

An atmosphere of general concern

Society generally demonstrates a cautious approach regarding topics on information technology. This is especially true when young children are associated. The modern environment shows widespread trends of spending excessive time on digital appliances. People spend a significant amount of their wake time in front of a telephone or computer screen – which in turn is proven to have adverse effects both physically and mentally. The present situation is alarming. However, even in such an environment there may be a place for compromises and a way out.

The relation between generations, and the adaptivity of "Generation Z"

The youth of today is often considered to be weak, inapt, incompetent, and have no future. However, numerous studies and discussions contradict this belief. Tim Elmore (2015) has found that they are in fact highly adaptive, already command their environment, consider the World at a larger scale (Schawbel 2014), dream big – and strive

to achieve these dreams. The emergence of such a generation has been predicted by a study discussing generational cycles (Strauss–Howe 1997).

Threats associated with the digital environment

Impacts on cognitive development: The neural links of the human brain are still developing before the age of 3 (Christakis 2001), therefore young children think differently than adults. Exposing them to negative stimuli may be exceptionally dangerous – any time spent in front of a screen or display represents a threat. Opinions, such as that of Cris Rowan in 2014 strongly oppose any interaction between digital appliances and children.

Impacts on physical health appear in any of five forms: Skeletal deformation, and damage to muscles and joints may be a result of an incorrect posture. The decrease of auditory and visual abilities (Hazarika 2014) may also appear as a general affliction, and obesity may also be a consequence of an unhealthy way of life.

Numerous studies (Rowan 2014; Christakis 2011; Christakis–Zimmermann 2007; Kleeman 2014; Nielsen 2014; Heitling–Wan 2016; Posso 2016; Sorensen 2015) have however pointed out that with proper attention and correct methods of prevention being followed, all threats can be neutralized, and the possible benefits of the digital environment can be realized.

An interesting approach to harnessing the findings of researchers in the field is how teachers and educators in many systems are discovering new ways of incorporating information technology in the development of the younger generations.Minecraft is perhaps one of the most famous programs to be used by students and teachers alike to help with learning materials. According to multiple discussions, the developer, Microsoft is currently marketing its product as a versatile tool which greatly enhances the possibilities an educator has to demonstrate new knowledge (Kastrenakes 2016). Another article describes over 50,000 teachers and students using the software (Kamen 2016). A behavior expert for the government's Department for Education in the United Kingdom, Tom Bennett expressed his concerns to The Times, suggesting that the danger involved with utilizing such a computer game in school is the threat of children focusing on the wrong thing. Matt Kamen challenges this view in a different article by citing a research, coordinated by associate professor Alberto Posso which provides a very powerful academic argument that contradicts the opinion of Bennett. The study "tested more than 12,000 Australian 15-year-olds in maths, reading and science, as well as collecting data on the students' online activities". The conclusion on the strong performance of gaming pupils in math and science is "When you play online games you're solving puzzles to move to the next level and that involves using some of the general knowledge and skills in maths, reading and science that you've been taught during the day". On the other hand, children accessing social media such as Facebook showed a drastic drop in math tests. This was related to both "time wasted or lost from studying, and to the fact that these children might be struggling with their subjects and would rather socialize instead".

Teachers are also mostly in favor of using the game for educational purposes. According to numerous responses to the question "Should Minecraft be allowed in schools?" at www.debate.org, 88% of answer providers are in favor of the program, with many teachers praising it in the comment section below the live poll.

Currently, educators are coming up with new fields where the game can demonstrate benefits. Examples include making history come alive, focusing on digital citizenship, adding a tool for writing, aid visualization and reading comprehension, address problem solving and other math principles, and increasing student choice in assessment (Miller 2012).

Numerous recent findings show that many educators can translate the opportunities of this game into an active and useful educational method.

Chapter II: Empirical research – Survey analysis

The survey assesses the currently dominant trends and views on the effects of the digital world on early childhood development in Hungary. Three focus groups have been investigated. Educators, gamers and the general public have been addressed by three separate, yet identical questionnaires. This approach has been chosen to reflect on both an overall view, and to provide a comparison between the norms and values of the three groups. The minimum requirement to consider any of the three questionnaires as valid was to reach 30 answers from each group. In the case of educators, 31 replies were posted. Gamers provided feedback in 58 cases, while those from

the general public aided the research in 53 cases. Therefore, the survey contains the answers of 142 participants. The preliminary hypothesis firstly suggested a biased emergence of stereotypes that are considered to be typical of the aforementioned groups. Secondly, the author assumed Hungarian society to have modern views and incorporate their children into the digital environment at an early age, while not actually being familiar with the threats.

In multiple cases, however, the results were unexpected. One of the greatest surprises proved to be the discovery of a weak link between educators and modern technology. The ratio of computer-based and online learning, experience gaining and researching new educational tools is substantially lower than the national average *(Images 1, 2)*. Most teachers prefer traditional methods and material during both teaching and self-development, while mostly avoiding alternatives provided by the digital environment.

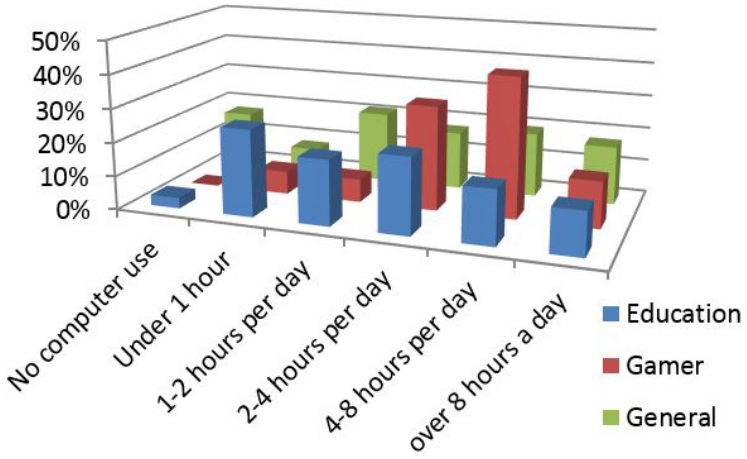


Image 1. Trends in computer usage

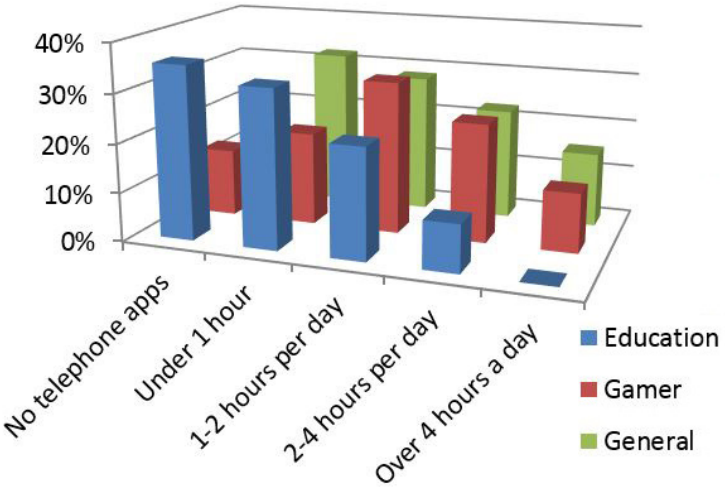


Image 2. Trends in telephone application usage

A further unexpected finding showed that gamers, partially due to their own personal experiences tend to be the most cautious and preventive parents regarding technology. In accordance to the initial approach, an excessive amount of time is spent on the computers for entertainment purposes. However, the adverse effects of years spent in such a way has left a mark on their everyday lives and their standard of living. Such people have grown up to become highly responsible parents, aware of all threats and knowing how to protect their children from these. They are, on the other hand, also familiar with the opportunities of the modern world, and will embrace these for the benefit of their children.

The survey indicates a high level of agreement on the importance of early childhood foreign language skills development, and how much of a role electronic equipment, toys can have in the process. Only educators display

a relatively neutral opinion *(Image 3)*. Teachers therefore have conflicting views on the subject, but the other two groups highly support both the teaching, and learning of foreign languages at an early age.

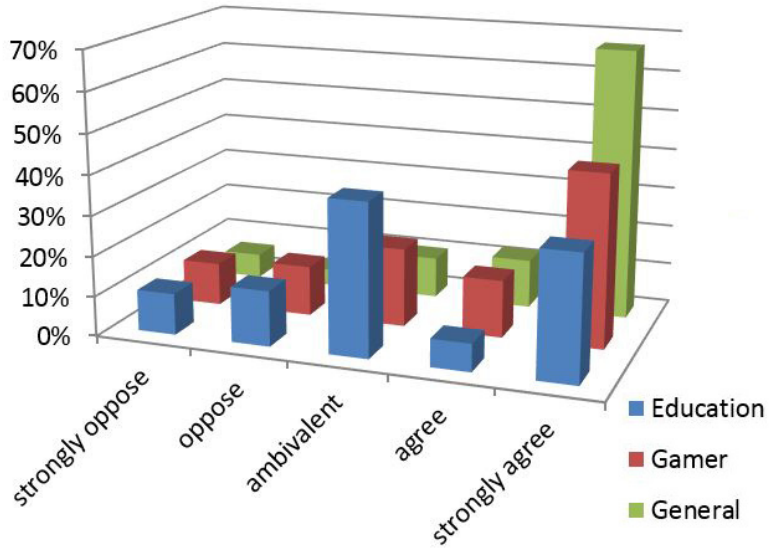


Image 3. Opinions about commencing foreign language development at kindergarten age

Furthermore, all groups agreed on the fact that digital appliances have a positive effect on the acquisition of language skills. Electronic games however have different results: while the other two focus groups see numerous opportunities in them, educators have mixed feelings and provide an ambivalent attitude *(Image 4)*. The numbers representing these opinions are however, not to be mistaken with the answers provided for an early start in language skill acquisition. Teachers generally tend to rely on external factors, such as family and kindergarten values when considering how old a child should be when a second language is introduced. In the case of games however, opposite feelings and beliefs are often present at the same time. Naturally, educators are familiar with the benefits of such games, but also understand the major dangers from a professional viewpoint. Therefore, the answers that point towards ambivalence and neutrality have a much more complex background in this case.

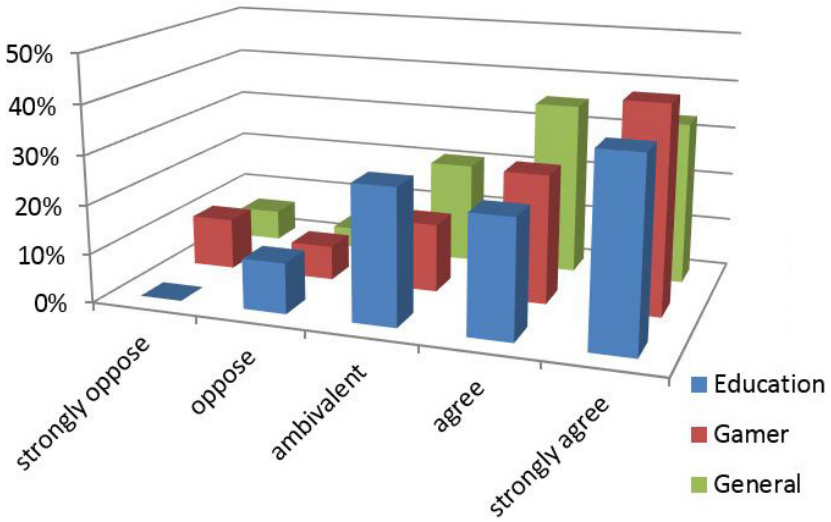


Image 4. Opinions on the benefit of digital appliances in foreign language skill development

An interesting find proved that although society is mostly open and welcoming regarding all three previous questions, a serious change occurs after combining them *(Image 5)*. Most parents would like their children to know foreign languages. Electronic equipment and games are also considered to be beneficial. Also, a demand can be seen

for an early start in the acquisition of foreign language skills. However, when faced with the combined question of whether or not children should start learning languages in kindergarten with the aid of electronics, the provided answers were highly mixed. Only the general public trended toward a relative acceptance – educators and gamers alike demonstrated uncertainty. The surprising nature of the answers comes from the fact that the individual components of this question were all welcomed and appreciated.

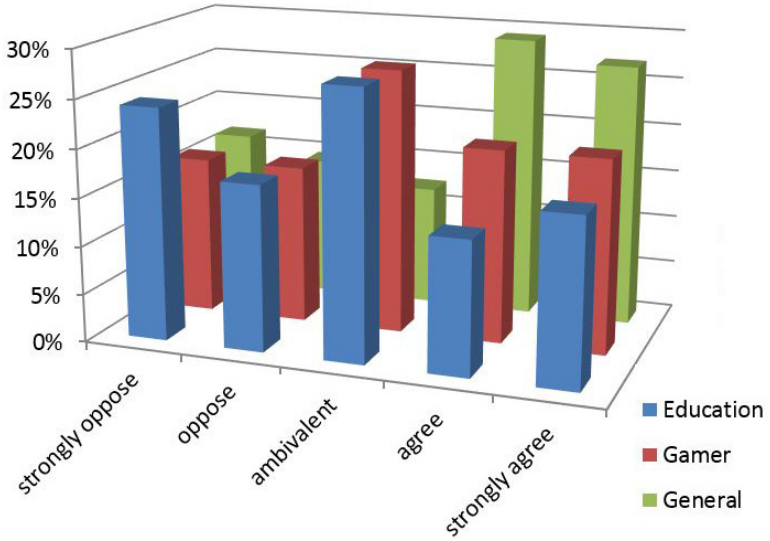


Image 5. The use of electronic devices in kindergarten foreign language skill acquisition

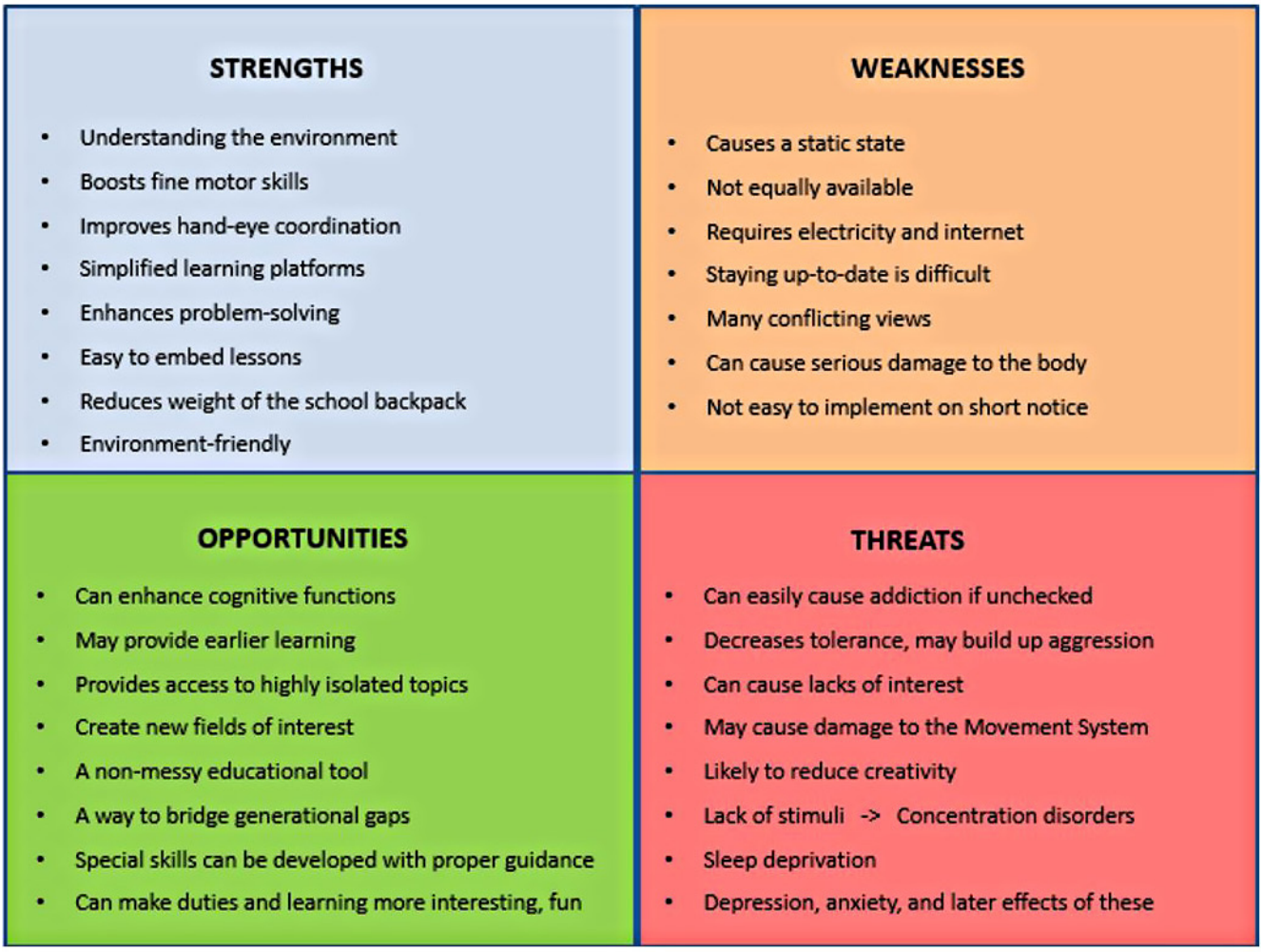
Hungarian society also proved to be particularly cautious by an international standard. While adults frequently use different digital items and information technology, they are in favor of protecting the children from these for a very long time. The first time an average Hungarian child would be allowed in front of a television is between 3.5-4.9 years. In the case of electronics, this time is even later: at approximately 8 years of age. These numbers are much higher, 2-3 years more than the international WHO-standard. This, in itself is not an issue – this is an indication that most parents consider traditional methods of child development more favorable. In the meantime, a cautious, yet developing tendency can be outlined which steadily brings people and technology closer to each other. Parents and teachers have realized that modern childhood development cannot be done in full isolation from the electronic environment.

Chapter III: SWOT analysis

The final section of the study assembles the aspects ofpreviously discussed arguments and studies in order to compare and assess relevant information, and to draw conclusions. The analysis discusses the strengths, weaknesses, opportunities and threats of the researched topic.

The greatest strengths of the influence of the digital world on childhood development and acquisition of language skills proved to be valid on a global scale at social and professional levels alike. Such examples are the dynamic development of fine motor skills, logical thinking. Better grades in practical subjects and widespread applicability in education are also core competencies. The number of opportunities and possibilities increases with every passing year, and numerous initiatives, such as introducing Minecraft as a subject in schools, or government funding strive to make these available for children. On the other hand, all main problems, such as mental and physical disorders, addiction and sleep deprivation can be avoided with sufficient adult attention, while most associated threats can be remedied. The single hardship that remains a difficult obstacle is the consideration of underprivileged areas and children, and how technology and access to information can be shared.

As a final conclusion to the study, the initial hypothesis stating that introducing children to the digital world is beneficial could be defended. Adult supervision is paramount, which should be constant, consistent, and alert to dangers. In order to achieve this, parents and educators must keep themselves up-to-date with the most recent changes in corresponding recommendations and rules (such as those of the WHO and the Hungarian ÓNOAP 2012).



References

Christakis, D. (2011, December 17): *Media and Children* [Video File]. Retrieved 2016, November 3 from https://www.youtube.com/watch?v=BoT7qH_uVNo.

Christakis, D. – Zimmermann, J. F. (2007, October 1): Effect of Block Play on Language Acquisition and Attention in Toddlers. *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine,* 161. 10. 967–971.

Debate.org (2016): *Should Minecraft be allowed in schools?* Retrieved 2016 December 14 from http://www.debate.org/opinions/should-minecraft-be-allowed-in-schools.

Elmore, T. (2015, September 3): *Six Defining Characteristics of Generation Z.* Retrieved 2016, October 15 from http://growingleaders.com/blog/six-defining-characteristics-of-generation-z/.

Gee, O. (2013, January 9.): *Swedish school makes Minecraft a must.* Retrieved 2016 December 16 from http://www.thelocal.se/20130109/45514.

Griffiths, S. (2016, November 20.): *Schools adviser puts block on Minecraft lessons.* Retrieved 2016 December 12 from http://www.thetimes.co.uk/article/schools-adviser-puts-block-on-minecraft-lessons-p9hxlvxsl.

Hazarika, A. H. (2014, July 2): Computer Vision Syndrome. *SMU Medical Journal,* 1. 2. 132.

Heiting, G. – Wan, L. K. (2016 September 22): *Computer Eye Strain: 10 Steps For Relief.* Retrieved 2016, November 3 from http://www.allaboutvision.com/cvs/irritated.htm.

Howe, N. – Strauss, W. (1997): *The Fourth Turning: What the Cycles of History Tell Us About America's Next Rendezvous with Destiny.* New York: Broadway Books.

Kamen, M. (2016, November 21.): *Government ‚behaviour czar' brands Minecraft too gimmicky for use in schools.* Retrieved 2016 December 12 from http://www.wired.co.uk/article/government-education-advisor-condemns-minecraft-in-schools.

Kamen, M. (2016, November 1.): *Minecraft: Education Edition is out now.* Retrieved 2016 December 10 from http://www.wired.co.uk/article/minecraft-education-edition-launches-november.

Kastrenakes, J. (2016, November 1.): *Microsoft launches Minecraft: Education Edition for schools.* Retrieved 2016 December 10 from http://www.theverge.com/2016/11/1/13489340/minecraft-education-edition-launches.

Kleeman, D. (2014, November 3): *10 Reasons Why We Need Research Literacy, Not Scare Columns.*Retrieved 2016, December 19 from http://www.huffingtonpost.com/david-kleeman/10-reasons-why-we-need-re_b_4940987.html.

Miller, A. (2012, April 13): *Ideas for Using Minecraft in the Classroom.* Retrieved 2016 December 15 from https://www.edutopia.org/blog/minecraft-in-classroom-andrew-miller.

Nielsen, L. (2014, March 24): *10 Points Where the Research Behind Banning Handheld Devices for Children Is Flawed.* Retrieved 2016, November 4 from http://www.huffingtonpost.com/lisa-nielsen/10-reasons-why-theresear_b_5004413.html?1395687657.

Posso, A. (2016, March 15.): Internet Usage and Educational Outcomes Among 15-Year-Old Australian Students. *International Journal of Communication,* 10. 3851–3876.

Rowan, C. (2014 March 6): *10 Reasons Why Handheld Devices Should Be Banned for Children Under the Age of 12.* Retrieved 2016, October 27 from http://www.huffingtonpost.com/cris-rowan/10-reasons-why-handheld-devices-should-be-banned_b_4899218.html.

Schawbel, D. (2014, February 3): *The High School Careers Study.* Retrieved 2016, December 28 from http://millennialbranding.com/2014/high-school-careers-study/.

Sorensen, O. (2015): *Rebuild your vision* [web log post]. Retrieved on 2016 October 17 from http://www.rebuildyourvision.com/blog/vision-tips/rebuild-your-vision-10-10-10-rule/.

WHO (2016): *Childhood Obesity.* Retrieved 2016, October 27 from http://www.who.int/dietphysicalactivity/childhood/en/.

WHO (2016): *What Can Be Done Against Childhood Obesity.* Retrieved 2016, November 16 from http://www.who.int/dietphysicalactivity/childhood_what_can_be_done/en/.

ÓNOAP (2012): *The National Program for Kindergarten Childhood Development.* Retrieved 2017, February 12 from http://www.who.int/dietphysicalactivity/childhood_what_can_be_done/en/.

Appendix

Survey questions

1. Gender
2. Age
3. Highest level of education
4. What kinds of digital devices do you use?
5. How much time do you spend in front of the television on a daily basis?
6. How much time do you spend on computers on a daily basis?
7. Is the use of an electronic device (telephone, computer, tablet, etc.) required for your everyday work?
8. In total, how much time a day do you spend in front of monitors, displays, screens?
9. What do you mostly use the computer for? Please provide at most 3 answers!
10. How much time a day do you spend using telephone apps?
11. What do you mostly use your telephone for apart from making calls? Please provide at most three answers!
12. How much time do you spend on social media platforms a day? (Examples include Facebook, Twitter, Instagram, Tumblr LinkedIn, etc.)
13. In your opinion, what is the longest timeframe which an adult should be allowed spend in front of a monitor, screen, or other digital display?

14. In your opinion, what is the longest timeframe which a child under the age of 6 should be allowed spend in front of a monitor, screen, or other digital display, with or without adult supervision?

15. Who do you live at home with?

16. Do you already have, or are you planning on having children?

17. Do children under the age of 6 live in your household?

18. At what age would you first allow your child to hold a telephone or electronic device?

19. At what age would you first allow your child watch television?

20. On average, how much time do children in your household spend playing games on computers, consoles or telephones?

21. On average, how much time do children in your household spend watching television?

22. How much do you agree with the statements on a scale of 1-5? Mark 1 represents high disagreement, 5 represents your total agreement.

23. Pokemon GO is a MMORPG (Massively-Multiplayer Online Role-Playing Game) that is played partially in the virtual world of a smartphone, and partly in the real-world environment, while numerous players interact with each other. Players must travel shorter or longer distances in order to complete different tasks, challenges and achievement is the game. Combining a virtual world with the real world is still a very new concept. What benefits, opportunities, perhaps threats and problems come to your mind when you think of families with young children who try out this game together? What is your general view on such a new game genre?

24. Why are computer / telephone / console games good, and how can they potentially develop in younger, and/or older children?

25. Why are computer / telephone / console games bad, and how can they potentially damage younger, and/or older children?

Horváth Zsófia Anna

Két kultúra, egy személy: a kétnyelvűség előnyei és kihívásai

TÉMAVEZETŐ: TRENTINNÉ DR. BENKŐ ÉVA

Zsófi angol műveltségterületes tanító szakos hallgatóm. Tehetséges, elkötelezett, nyitott, vidám és kreatív személyiség, ami nagymértékben támogatja nyelvpedagógusi pályára való felkészülésében. Szereti és vállalja a szakmai kihívásokat és igazi csapatjátékos. Kutatási érdeklődése az egyéni, születési kétnyelvűség, erről írta angol nyelvű TDK-dolgozatát is. Témaválasztása azért is kiemelendő, mert a pedagógushallgatók körében jellemzően az oktatási kétnyelvűség áll a vizsgálatok fókuszában.

Trentinné Dr. Benkő Éva

Bevezetés

Manapság a kétnyelvűség az egyik legnépszerűbb témakör, külföldön és hazánkban is kezd egyre népszerűbbé válni. Ennek egyik oka lehet, hogy a második világháború után sok embernek el kellett hagynia hazáját és új életet kezdenie egy másik országban, így a multikulturális környezet egyre általánosabbá vált (Kovács–Trentinné 2014: 35). Más nyelvek tudása az anyanyelv mellett egyre fontosabbá vált, illetve a gyermekek kétharmada már kétnyelvű környezetben nő fel (Crystal 1997). Magyarországon egyre több a nyelvileg vegyes házasság, ennek következtében több gyermeknek kell azzal az elvárással felnőnie, hogy két nyelvet tudjon anyanyelvének vallani; születésük pillanatától két nyelvet kell elsajátítaniuk. Saját környezetemben is sok olyan ismerősöm van, aki születésétől fogva kétnyelvű, és én magam is egy olyan családban nőttem fel, ahol egy második nyelv használata mindennapos dolog.

Kutatásom fő célja az, hogy bebizonyítsam, egy másik nyelv és kultúra ismerete több előnnyel, mint hátránnyal jár. A kétnyelvűek számára több és jobb lehetőségek állhatnak fent, könnyebben sajátíthatnak el új nyelveket, illetve jobban teljesíthetnek bizonyos területeken, mint egynyelvű társaik. A kétnyelvűség esetén azonban nehézséget okozhat például a nyelvek keverése, illetve az esetleges negatív megkülönböztetés a társadalomban. Kutatásomat a fenti hipotézisekre alapoztam.

Elméleti háttér

Szakemberek között sincs egyetértés abban a tekintetben, hogy a kétnyelvűség előny, hátrány vagy deviancia. Két ellentétes szemlélet áll szemben egymással; míg a kutatók egy része állítja, hogy egy másik nyelv tanulása korai életkorban negatív hatással lehet az adott személy anyanyelvére (Baker 1996), a kutatók másik része meg van győződve arról, hogy a fiatal gyermekek agya eléggé fejlett ahhoz, hogy egy nyelvnél többet tudjanak elsajátítani (Genessee 1981).

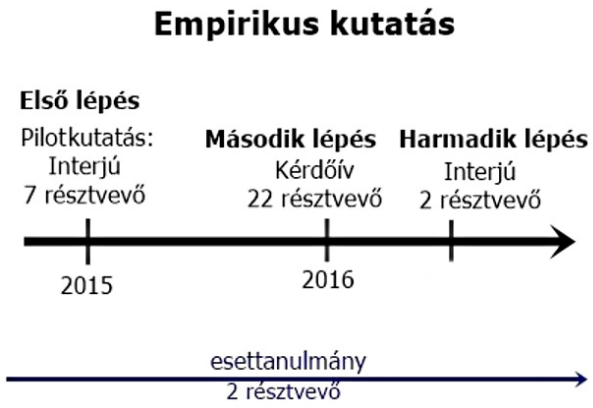
Kétnyelvű az a személy, aki legalább két nyelven tud beszélni (Myers-Scotton 2006: 2). Grosjean (1996: 20) alapján kétnyelvűek azok a személyek, akik kettő – vagy esetleg több – nyelvet használnak a mindennapi életükben. E kettő definícióban a második nyelv tudásának szintje nincsen pontosan meghatározva, ám Hammers és Blanc (2000: 6) szerint azok nevezhetők kétnyelvűnek, akik tökéletesen beszélik mindkét nyelvüket. Dolgozatomban Bloomfield (1935) kétnyelvűségre vonatkozó definícióját veszem alapul, mely kimondja, hogy kétnyelvű személy az, aki anyanyelvi szinten tudja használni mindkét nyelvét.

A kétnyelvűséget vizsgálhatjuk nyelvészeti, kognitív vagy akár szociális jellemzőire fókuszálva (pl. Garcia 1986; Bates 1976; Padilla 1977). A bikulturalizmus és a kétnyelvűség fogalma szinte azonos gyakorisággal fordul elő, bár Grosjean (1996) elgondolása szerint a bikulturalizmus és a kétnyelvűség nem feltétlenül jár együtt.

A *kultúra* szó rengeteg jelentéssel rendelkezik (pl. Linton 1945; Damen 1987; Parson 1949), ami az angol nyelv egyik legnehezebben meghatározható fogalmává teszi. Az antropológiai megközelítés a kultúrára mint egész életformára tekint. Tylor (1997) definíciója szerint a kultúra olyan komplex egész, amely tartalmaz minden tudást, képességet, hiedelmet, művészetet, morált, amit az ember szocializációja során, egy társadalom tagjaként megszerez. Holló (2008) szerint három eleme van a kultúrának: civilizáció (történelem, művészet, irodalom stb.); viselkedési és beszédformák (pl. egy beszélgetés kezdeményezése, testbeszéd); szöveg/diskurzus felépítések és készségek (többek között logika, relevancia).

A kutatás leírása

Kutatásomhoz triangulációt alkalmaztam, melynek három fő része: a pilotkutatás (interjúk), a kérdőív és az esettanulmány (lásd *1. ábra*).

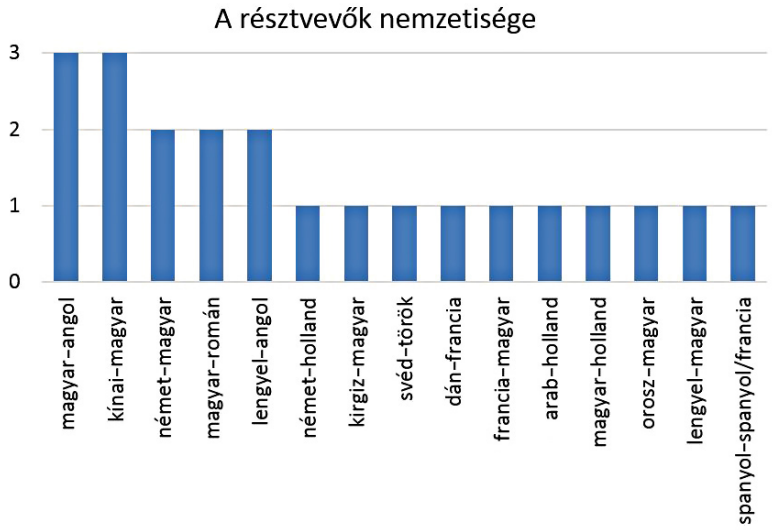


1. ábra. Az empirikus kutatás idővonala

Pilotkutatásomat 2015-ben végeztem. A kutatásom alapjául szolgáló kérdéseim fókusza a résztvevők kétnyelvűséghez való viszonya volt, illetve hogy inkább előnynek vagy hátránynak érzik kétnyelvűségüket. Érdeklődtem az iránt, hogy mely nyelvhez és kultúrához érzik magukat közelebb, melyik nyelvet használják szívesebben. Tapasztalataik megosztására biztattam őket, melyekkel eddigi életük folyamán találkoztak kétnyelvűségük révén. További kutatási kérdéseim közé tartozott, hogy kétnyelvűként könnyebb-e elsajátítani egy újabb nyelvet; számukra mit jelent a kódváltás (Grosjean 1996: 24) és milyen gyakran használják.

Válaszadóimnak két feltételnek kellett megfelelniük: kétnyelvűnek kellett lennie az adott személynek, illetve kétnyelvű környezetbe kellett születnie és abban felnőnie. A pilotkutatási szakaszban hét alannyal dolgoztam, akik angol–magyar és lengyel–magyar családból származtak. Kamaszkorú fiatalokat és fiatal felnőtteket kerestem a kutatás résztvevőinek, hiszen ők már elég idősek ahhoz, hogy meg tudják osztani tapasztalataikat és érzéseiket, ugyanakkor elég fiatalok ahhoz, hogy emlékezzenek akár a gyermekkorukban történt eseményekre is. Kérdéseim sorát, melyet a szakirodalom áttanulmányozása után állítottam össze, a résztvevők magyar nyelven kapták meg, az angol–magyar ajkúak azonban választhattak, hogy magyarul vagy angolul szeretnének válaszolni. Nyitott kérdéseket kaptak, hogy minél szabadabban ki tudják fejteni válaszaikat. A kérdéseket *online* felületen küldtem el és kaptam vissza, ami segített az adatok gyorsan történő begyűjtésében és feldolgozásában.

A trianguláció második lépése egy *online* kérdőív (lásd *Függelék*), amely a pilot-interjúkérdésekre épült és amely olyan kérdéseket tartalmazott, amelyek az otthoni nyelvhasználatra és a szülők anyanyelvére is rákérdezett. Továbbá érdeklődtem afelől, hogy milyen nyelven gondolkodnak és számolnak. A válaszadók körét is sikerült bővítenem, ezáltal a nyelvek is nagyobb változatossággal jelentek meg *(2. ábra)*.



2. ábra. A résztvevők nemzetisége

Harmadik kutatási módszerként az esettanulmányt alkalmaztam, melyhez a pilotkutatásban is szereplő angol–magyar lány testvérpárt választottam ki, ahol az idősebbik lány, Mia hamarosan 18 éves lesz, a fiatalabbik, Amy pedig a 15. életévében jár. Az esettanulmányhoz szintén triangulációt alkalmaztam, amely dokumentumelemzést, megfigyelést és interjút tartalmaz *(3. ábra)*.

3. ábra. Az esettanulmány triangulációja

A testvérpár megfigyelése már a pilotkutatás előtt megkezdődött. Lehetőségem nyílt arra, hogy megismerjem a lányok családját, barátait és otthonát. Betekintést nyerhettem abba, hogy hogyan ünnepel a család, milyen nyelven kommunikálnak és az édesanya által vezetett naplót is megvizsgálhattam a lányok korai éveiről. A Miával és Amyvel történt személyes interjú otthonukban zajlott le, hogy ismerős környezetben tudjanak választ adni és ne érezzék magukat feszélyezve. Kérdéseim a tapasztalataikra, érzéseikre és a kihívásaikra fókuszáltak, melyekkel életük során szembe kellett nézniük. A kérdések még bővebbek és részletesebbek voltak, mint az előző interjú és a kérdőív esetében.

Eredmények és elemzésük

A kétnyelvűségről

Az empirikus kutatásban részt vevők többsége pozitívan nyilatkozott a kétnyelvűségét illetően, illetve az esettanulmányok is rávilágítottak a kétnyelvűség által nyújtott előnyökre és kihívásokra. Kétnyelvű válaszadóim számára ez egy ajándék, különlegesnek érzik magukat tőle. Szélesebb látókörrel rendelkeznek; nemcsak nyelvileg, de kulturálisan is gazdagabbnak érzik magukat. Nyitottabbak a világra és más kultúrákra. Meggyőződésük szerint könnyebben tanulnak további idegen nyelvet, illetve nyelveket. Elvétve egy-két negatívum is említésre került; például óvodában és alsó tagozatban társai, sőt még nevelői is különcként tekintettek például Miára. Kihívásnak élték meg, amikor nem az elvárt nyelven ugrott be először a keresett szó, vagy ha néha tükörfordítást alkalmaztak, ami félreértésekhez vezetett. Az egyik kamaszkorú résztvevő írta negatívumként a kétnyelvűségről, hogy egyik nyelvén sem tudja magát teljes értékűen kifejezni, illetve az egyik adatközlő beszámolt némi kirekesztettségről, de szerinte ez inkább az ázsiai külső vonásainak szólt, mintsem a kétnyelvűségének.

A nemzeti és kulturális identitásról

A nemzeti és kulturális identitásukkal kapcsolatos kérdésekre adott válaszok nem egyértelmű képet mutatnak. Az, hogy a lakóhelyet biztosító ország vagy a távolabbi ország nyelvét, illetve kultúráját érzik-e jobban sajátjuknak, nagyon eltér a különböző válaszadóknál. Volt olyan válaszadó is, aki egy harmadik országot és kultúrát érzett legközelebb magához.

Az elsőszülött Mia jobban magáénak érezte annak az országnak a nyelvét és kultúráját, amelyben nem lakik, míg húga, Amy jobban tudott azonosulni azon országéval, amelyben él. Ez alátámasztja Shin (2002) elméletét, amely kimondja, hogy az elsőszülöttek közelebb érzik magukat annak az országnak a kultúrájához és nyelvéhez, amelyben nem laknak, míg a másodszülöttek számára azon ország nyelve és kultúrája kedvesebb, amelyben élnek. Pilotkutatásomban ez az elmélet csak részben bizonyosodott be. Michaelnél részben volt igaz, míg Sarah esetében egyáltalán nem. Érdekesség viszont, hogy Amy az egy évvel ezelőtti interjújában a magyar kultúrához érezte közelebb magát, a mostani interjúban viszont már az angolt választotta – igaz, némi gondolkodási idő után.

A nyelvhasználatról

A kutatásban részt vevők nyelvhasználata is nagyon eltérő. Sok tényező, például környezet, hangulat, műfaj befolyásolja, hogy éppen melyik nyelvet használják. Talán a legerősebb tényező a környezet, ami alatt leginkább a beszédkörnyezetet értjük. Más kétnyelvű beszélőkkel szívesen beszélgetnek kevert nyelven, hiszen ez nem okoz problémát a kommunikációban. A válaszadók csak elenyésző része állította, hogy soha nem keveri a nyelveket *(4. ábra)*.

4. ábra. A nyelvek keverési aránya

Mia és Amy első szavai közt szerepelt angol és magyar szó egyaránt, és a nyelvek keveréséről is találtam feljegyzést édesanyjuk naplójában *(5. ábra)*.

5. ábra. Mia első szavai (részlet)

Összefoglalás és konklúzió

Kutatásom fő célja az volt, hogy felderítsem a kétnyelvűség és a bikulturalitás előnyeit, illetve esetleges hátrányait. Három különböző módszerrel szerzett adatok alapján feltételezésem, miszerint a kétnyelvűség inkább előny, mint hátrány, bebizonyosodni látszik. Ahhoz viszont, hogy mélyebb betekintést nyerjek e témába, további kutatás szükséges több résztvevővel és újabb módszerek alkalmazásával.

Irodalomjegyzék

Baker, C. (1996): *Foundations of Bilingual Education.* Multilingual Matters, Clevedon.
Bates, E. (1976): *Language and Context: The Acquisition of Pragmatics.* Academic Press, New York.
Bloomfield, L. (1935): Linguistic aspects of science. *Philosophy of Science,* 2/4. 499–517. Cambridge University Press, Cambridge.
Crystal, D. (1997): *The Cambridge Encyclopedia of the English Language.* Cambridge.
Damen, L. (1987): Culture Learning: *The Fifth Dimension in the Language Classroom.* Addison-Wesley, Reading, MA. Boston.
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. (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.
Holló D. (2008): *Értsünk szót.* Akadémiai Kiadó, Budapest.
Kovács J. – Trentinné Benkő É. (2014): *The World at Their Feet. Children's Early Competence in Two Languages through Education.* Eötvös József Kiadó, Budapest.
Linton, R. (1945): *The Cultural Background of Personality.* New York.
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.

Parson, T. (1949): *Essays in Sociological Theory.* Glencoe, IL.
Shin, S. J. (2002): Birth Order and the Language Experience of Bilingual Children. *TESOL Quarterly,* 36(1). 103–113.
Tylor, E. B. (1997): Mérföldkövek a kulturálisantropológiában. In: Bohannan, P. – Glazer, M. (ed.): *Mérföldkövek a kulturális antropológiában.* Panem Kft., Budapest. 108–127.

Függelék

Az online kérdőív kérdései

1. Age/Kor
2. Gender/Nem
3. Mother's first language / Édesanyja anyanyelve
4. Father's first language / Édesapja anyanyelve
5. In which country do you live in? / Melyik országban él Ön?
6. What language does the family speak most often? / Melyik nyelven beszél a leggyakrabban a család?
7. Do your parents speak each other's mother tongue? / Beszélik az Ön szülei egymás anyanyelvét?
8. In which country do/did you study? / Ön melyik országban tanul(t)?
9. Which language do you use more frequently in everyday conversation? / Melyik nyelvet használja Ön a mindennapi kapcsolattartáshoz?
10. In your free time activities which language do you use more frequently? / A szabadidejében melyik nyelven szokott Ön tevékenykedni?
11. To which nation do you feel closer to? / Mely nemzethez érzi közel magát?
12. Which culture do you feel closer to? / Mely kultúra áll Önhöz közelebb?
13. Do you feel at home when you visit one of your parents' home country? / Otthon érzi Önmagát, mikor egyik szülőjének hazájában tartózkodik?
14. Have you ever experienced that you could not express yourself in the language you had to use in that particular situation? / Előfordult már Önnel, hogy az adott szituációban használatos nyelvvel nem tudta kifejezni magát?
15. Have you ever mixed the languages you speak? / Volt már olyan, hogy keverte az Ön által beszélt nyelveket?
16. Have you ever felt excluded because of your bilingual status? / Érezte már kirekesztve magát a kétnyelvűsége miatt?
17. When you are studying which language do you use to memorise the subject? / Mikor tanul, mely nyelvet használja a tartalom megjegyzéséhez?
18. Which language do you use for thinking? / Ön melyik nyelven gondolkodik?
19. In which language do you count or calculate (multiplying, adding, etc.)? / Ön melyik nyelven szokott általában számolni?
20. Do you automatically connect the acquired knowledge on one language to your other language? / Ön automatikusan társítja az egyik nyelven tanult dolgokat az Ön másik nyelvéhez?
21. What does it mean to you to be bilingual? / Az Ön számára mit jelent kétnyelvűnek lenni?
22. Do you think it is and advantage to be bilingual? Please elaborate. / Ön szerint előny kétnyelvűnek lenni? Kérem, válaszát indokolja!

Kiss Melinda

Kategorizáció. A prototípuselvű kategorizáció nyelvi folyamatának megjelenése gyermekek és felnőttek állatmegnevezéseiben

TÉMAVEZETŐ: HORVÁTH KRISZTINA

Kiss Melinda dolgozatában a nyelvészet és a pedagógia területeinek különleges összekapcsolódásával találkozhatunk. A nyelvi kategorizáció folyamata önmagában is érdekes és rengeteg kutatási lehetőséget rejtő téma, a különleges állatok megnevezése pedig a gyermekek és a felnőttek esetében is számos humoros, egyedi és elgondolkodtató adatot eredményezett. Melinda dolgozata alapos, pontos és nem utolsósorban olvasmányos és szórakoztató módon mutatja be a prototípuselv megjelenési formáit. Végtelenül hálás vagyok, hogy vele dolgozhattam és gratulálok a megérdemelt OTDK-különdíjhoz!

Horváth Krisztina

Dolgozatom témájának a nyelvi kategorizáció folyamatának vizsgálatát választottam, mert úgy gondolom, pedagógiai munkámban fontos lesz, hogy tisztában legyek a nyelv és a gondolkodás működésének sajátosságaival. A nyelv és a gondolkodás kapcsolata bonyolult és nagyon érdekes. A nyelv a mindennapi életünkben fontos szerepet tölt be, meghatározó a külvilággal való érintkezésünk és a gondolkodásunk során. A nyelvnek kiemelkedő szerepe van új dolgok megtanulásában, a tudás közvetítésében és az önkifejezésben is. A nyelv működésében és a gondolkodás folyamatában is felfedezhető a kategorizáció. Ez a rendszerezés, mely szerint gondolkodunk és megválasztjuk mondandónk elemeit, felismerjük és megnevezzük a világ dolgait, úgy hiszem, egy átfogó és szerteágazó elmélet. Kíváncsi voltam a kategorizáció nyelvi megjelenésére és arra, hogyan lehetne vizsgálni a számomra olyan izgalmas nyelvi asszociációkat, melyek árulkodnak a gondolkodásunkról. Tanulmányaim során több tantárgy keretében is volt lehetőségem a gondolkodásról, a beszéd elsajátításáról és a nyelvről tanulni, így már volt előzetes ismeretem a témával kapcsolatban. Ezen hatások révén kezdtem el foglalkozni a nyelvi kategorizáció folyamatával.

Kutatásom célja a megnevezés folyamatának vizsgálata és a nyelv segítségével kifejezett gondolatok elemzése volt. Dolgozatomban elsőként áttekintettem a kategorizáció elméleti hátterét, majd bemutattam két általam készített vizsgálatot, melyek közül az egyiket kisiskolásokkal, a másikat pedig egyetemi hallgatókkal végeztem el. Ezután elemeztem az összegyűjtött nyelvi anyagot, majd összegeztem a vizsgálatok eredményeit. Végül a kutatás néhány kiemelt elemének részletes vizsgálatával próbáltam megfejteni a válaszadók nyelvi kategorizációs és gondolkodási folyamatát.

Kutatásom célja a megnevezés folyamatának vizsgálata és a nyelv segítségével kifejezett gondolatok elemzése volt. A gondolkodás és a nyelvi megnyilatkozások felépülésének megértéséhez a prototípuselvű kategorizáció elméletét választottam. Ezen belül vizsgáltam a kategória megválasztását befolyásoló tényezőket, a prototípuselv érvényesülését és az alapszintű kategóriák megjelenését.

A prototípuselvű kategorizáció a kognitív nyelvészet egyik alapvető fogalma. Ez a nyelvészeti ág a nyelvet tudásként értelmezi, melynek segítségével megszerezhetjük, rendszerezhetjük és kifejezhetjük gondolatainkat (Tolcsvai 2005: 5). A prototípuselvű kategorizáció alapja az az ismeretszerzési, gondolkodási folyamat, mely szerint a világ megismerése közben csoportosítjuk a megszerzett tapasztalatokat, a beérkező információkat az agyunk aktívan feldolgozza, és az észlelhető ismereteket kategóriákba sorolja (uo. 6). Mindez megkönnyíti a gondolkodás és a nyelvi kifejezés folyamatát. A mindennapi megismerés során a kategóriák képzésének és előhívásának menetét sok minden befolyásolja (uo. 7). Legtöbbször a csoportra jellemző tulajdonságok megléte és mértéke alapján értékeljük, hogy a valóság egyes elemei mely kategóriákba tartoznak (uo. 7). Minden kategóriának van egy központi példánya, ami a kategóriára jellemző legtöbb tulajdonsággal rendelkezik, ez a prototípus (uo. 7). Emellett vannak

szélső példányok is, melyek a csoportra jellemző tulajdonságok közül kevesebbet hordoznak magukban (uo. 7). Ez a gondolat a prototípuselvű kategorizáció alapja. A kategorizáció során a dolgokat folyamatosan egymáshoz hasonlítjuk, megállapítjuk, hogy az adott elem felismert tulajdonságai alapján bekerülhet-e a kategóriába, mennyire hasonlít a kategória központi példányához. Emellett egy hierarchiát is követünk, melynek egyik végpontja a teljesen általános, másik végpontja pedig az egyedi (vagy tudományos) kategóriát jelöli (uo. 12). Az alapszintű kategória általában *„az egy dologgal kapcsolatos hierarchia középtáján helyezkedik el"* (uo. 12). Ezeket az alapkategóriákat használjuk a leggyakrabban, ezekhez kötődik a legrövidebb és kontextuálisan leginkább semleges nyelvi megnevezés, és ezek azonosítása, előhívása a legkönnyebb a megnevezés folyamatában (uo. 12). Az alapszintű kategória az a szint, amelyet a nyelvelsajátítás során a gyerekek legelőször megtanulnak (uo. 12). Lényeges, hogy *„az alapszint változhat az egyéni és a kulturális különbségeknek megfelelően"*, tehát az alapszint megválasztását befolyásolhatják az előzetes ismeretek, tapasztalatok és a szociokulturális háttér is (uo. 12).

Az általam végzett vizsgálatokban ennek az elméletnek a gyakorlati megjelenésére voltam kíváncsi. Munkámban a kategorizáció folyamatát befolyásoló tényezőket és az alapszintű kategóriák használatát tanulmányoztam. A vizsgálatban a mindennapi tapasztalatokon és az előzetes tudáson alapuló állatmegnevezésekben felfedezhető prototípuselvű kategorizációt figyeltem meg. A folyamat indukálásához az állatkategóriák szélső példányainak, illetve néhány prototipikus elemének fotóját választottam.

Az egyik kísérletet nyolcéves kisiskolás tanulókkal, a másikat pedig másod- és harmadéves egyetemi hallgatókkal végeztem. Mindkét kísérletben különleges kinézetű állatokról készült fotókat mutattam az adatközlőknek, akik megnevezték a látott állatokat. A vizsgálati anyag mindkét korcsoportban ugyanaz a harminckét képből álló, a legnagyobb és legáltalánosabb állattani törzsek és osztályok néhány példányát tartalmazó képsorozat volt. A kutatási módszer viszont eltért, a kisiskolásokkal egyesével, irányított interjú formájában vettem fel az adatokat, míg a felnőtteknél két csoportban, írásos válaszadással történt a megnevezések lejegyzése. Hipotézisem az volt, hogy az adatközlők az állatokat külső, domináns jegyeik alapján, az általuk ismert, a fotón látható állathoz hasonlító egyed nevével fogják megnevezni, mely általában egy alapszintű kategória lesz. A felnőttek vizsgálatában kiegészítést is rendeltem az eredeti hipotézishez, úgy gondoltam, hogy a hallgatók válaszaiban több helyesen megnevezett állatnév szerepel majd, és a helyesen megválasztott alapszintű kategóriák is nagyobb arányban lesznek, mint a kisiskolások esetében.

Az adatfelvétel után a válaszokat az áttekinthetőség és a könnyebb összehasonlítás kedvéért táblázatba foglaltam, majd a két korcsoport válaszait külön-külön megvizsgáltam a hipotézisben megfogalmazott szempontok szerint. Az összegyűjtött nyelvi anyag elemzésével mindkét esetben bizonyítottam, hogy hipotézisem helytálló volt, az állatképek megnevezésekor a vizsgálati személyek a látottakból indultak ki. Az állatokat külső jellemzőik, elsősorban testük alakja, méretük, színük, a fotón látható élőhelyük alapján nevezték meg. A válaszok megalkotásakor felhasználták előzetes ismereteiket, működtették az alapszintű kategóriákat, de ezeket nem minden esetben választották meg biológiai szempontból helyesen. A két vizsgálati csoport közötti eltérés leginkább abban mutatkozott meg, hogy a felnőttek nagyobb arányban ismerték fel a fotókon szereplő állatokat vagy döntöttek helyesen az alapkategóriák megjelölésekor, mint a gyerekek.

A hipotézisben megfogalmazott feltevések vizsgálata mellett megfigyeltem a megnevezések nyelvi megalkotásának jellemzőit is. Az adatközlők által adott állatnevek gyakran követték az állattani elnevezések analógiáját. A megnevezés sok esetben tartalmazott egy jelzőt, mely az állat valamilyen domináns ismertetőjelére utalt, például: *pici medúza, pufi kolibri, ormányos egér* stb. A névalkotások között szerepeltek két fajnév összeillesztésével alkotott szóösszetételek is, például: *pandahangyász, rájateknős, kengurupulyka* és *sünhal.* Néhány esetben előfordult, hogy a megnevezés során az adatközlők nem állattani kategóriát használtak, hanem névalkotással éltek, így születtek a *puffer, ragacsos kék, vízi sárkány, gombóc* és *színes szépség* megnevezések. A hallgatók nyelvi anyagában szövegyülések is szerepeltek, melyeket az *okapi* nevű állat különös kinézete motivált. Érdekes volt, hogy több válaszban is csodás lényekre vagy rajzfilmfigurákra utaltak a válaszadók. Ezekben az esetekben részletes elemzéssel igazoltam az asszociációban megfigyelhető hasonlósági kapcsolatokat. A válaszadók gyakran alkalmaztak pontosítást vagy egy szűkebb körű fogalmat a látottak megjelölésére, de néhány megnevezésben az általánosítás tendenciája is megfigyelhető volt. Ezekben az állatnevekben a szigorú értelemben vett alapszintű kategóriák *(madár, hal)* vagy a tágabb jelentéskörrel rendelkező fogalmak *(*állat, élőlény*)* szerepeltek.

A hipotézisben megfogalmazott szempontok szerint történő elemzés után a kisiskolások és az egyetemi hallgatók nyelvi anyagának együttes tanulmányozásával foglalkoztam. Az adathalmaz néhány kiemelt elemét részletesen

is megvizsgáltam, igyekeztem megfejteni az adatközlők által használt elnevezések és a fotókon szereplő állatok tulajdonságai közötti összefüggéseket. Megnéztem, milyen gondolkodási folyamatra utaló elemeket tartalmaznak a nyelvileg megalkotott állatnevek és megpróbáltam visszafejteni ezeket az asszociációs láncokat. A vizsgálatban szereplő harminckét állat közül hat különböző rendszertani kategóriába tartozó példát választottam, melyekre többféle valamilyen szempontból érdekes megnevezést adtak a vizsgálati személyek. Ezek a *Grimpoteuthis Dumbo polip; a sáskarák, tengeri sáska,* más néven *gyilkos garnélarák;* a *vörös szájú denevérhal;* az *axolotl;* a *kivi* és a *tasman ördög* voltak. Az adatokat elemeztem a helyes megnevezés és a megfelelően megválasztott alapszintű kategória szempontjából, és a névadásokból következtettem a motivációkra, a gondolkodási láncolatra, illetve kiemeltem a válaszok és a vizuális látvány közötti hasonlóságokat. A nyelvi megnevezések gondolati hátterének vizsgálata során megfigyeltem, hogy az adatközlők válaszadását legtöbbször az adott állat külső megjelenése, színe, kültakarójának jellege, testének alakja, nagysága és a környezete befolyásolta. A vizsgálatban részt vevők a névalkotásokban általában az állat valamilyen lényegi tulajdonságát emelték ki, így igazolták a prototípuselvű kategorizáció gyakorlati működését. Több esetben használtak az adott állathoz hasonlító fajt jelölő megnevezést, a két faj hasonlóságát néhány furcsább képzettársítás esetében fotókkal is szemléltettem.

Kutatásom célja a megnevezés folyamatának vizsgálata és a nyelv segítségével kifejezett gondolatok elemzése volt. A célom megvalósult, a megnevezési folyamatot a prototípuselvű kategorizáció elméletének tételei szerint elemeztem, és a vizsgálat során igazolódott az elmélet helyessége. A gondolkodás mélyebb megértése érdekében elvégeztem az adatközlők válaszainak részletes elemzését, megtapasztaltam az asszociációk többrétegű összefüggéseit. A kategorizáció folyamatának vizsgálata, úgy érzem, közelebb vitt az emberi gondolkodás és nyelv működésének megismeréséhez és megértéséhez. Ezeket a tapasztalatokat hasznosíthatom majd pedagógiai munkámban, hiszen a kutatás során látottakból gyakorlatot szerezhettem a nyelvi megnevezések és a gondolkodási folyamat közötti kapcsolatok értelmezésében. Így a jövőben nagyobb odafigyeléssel fordulhatok a gyerekek megnyilatkozásaiban felfedezhető háttértudás és a nyelvi kifejezést befolyásoló tényezők felé.

A dolgozat újabb gondolatokat vetett fel bennem, melyek irányt mutatnak a témával való további kutatáshoz. A későbbiekben szeretném megvalósítani a dolgozat pszichológiai és pedagógiai továbbgondolását is, részletesen megvizsgálni az eredmények pedagógiai szempontú hasznosításának lehetőségeit.

TANULÁS- ÉS TANÍTÁSMÓDSZERTANI SZEKCIÓ

Az utóbbi néhány évben a digitális pedagógia már nem az informatika egy járulékos elemének tekinthető, hanem teljes értékű, önálló kutatási területként jelentkezik. A Digitális Pedagógiai Kutatóműhely fiatal kutatóival igyekszünk olyan témákat keresni, melyek aktuálisak, megjelennek az általános iskola világában, a tanító munkájában, de egyben az információs társadalom tendenciáival is kapcsolatba hozhatók. Megközelítésmódunkban elsődleges a módszertani szempont és a gyakorlatorientáltság: Hogyan alkalmazhatók a digitális világ vívmányai a pedagógiai munkában, milyen többlettel rendelkeznek a hagyományos eszközökkel, módszertani megoldásokkal szemben?

Nagy Judit és *Tóth Eszter* egy olyan grafikai megoldás jellemzőit és alkalmazási lehetőségeit kutatja, melyek választ jelenthetnek a generációs jellemzők változásainak kihívására. A digitális bennszülöttek fogékonyabbak a gyors, intenzív, élénk információk befogadására, mint a hagyományos megjelenési formákra. Alapvetően kevesebb időt töltenek tájékozódással, leginkább a gyors első benyomások határozzák meg azt, miről milyen információkat raktároznak el. Az infografika azáltal, hogy látványosan, kevés, de lényeges információt tartalmazva segít az összefüggések megértésében, kiváló kiegészítője lehet e generáció tanulási folyamatának. A kutatás bemutatja az infografika fejlődését, a gondolkodásban betöltött szerepét és alkalmazási lehetőségeit egy empirikus vizsgálat keretében.

Balázs Dorottya és *Köpösdi Csilla* a rohamosan terjedő e-bookok alkalmazásának hátterét kutatja. Rendkívül fontos kérdés, hogy ez az új eszköz valójában csak a papíralapú könyvek digitalizált megfelelője-e, melynek előnye csak a kisebb méretben, könnyebb kezelhetőségben rejlik, vagy megváltoztatja az olvasási szokásokat is? A kutatás többek között erre a kérdésre is keresi a választ egy nagyszabású kérdőíves vizsgálat keretében. Érinti az iskolai olvasmányok e-bookon történő tárolásának, felhasználásának lehetőségeit is. Érdekes melléktémaként, mely később önálló kutatási területként is megjelenhet, bemutatja az e-book szerepét a diszlexiás tanulók olvasási tevékenységének megkönnyítésében. Az interneten publikált kutatási kérdőív felkeltette a legnagyobb magyar e-bookforgalmazó cég figyelmét is, így a szerzőknek ilyen irányú konzultációra is lehetősége nyílt.

A két kutatás hozadéka az lehet, hogy a leendő tanítók, tanárok beemelik módszertani repertoárjukba az infografika lehetőségét, ismerve annak előnyeit, de korlátait is. Felkészülten állnak majd az intenzíven terjedő e-book-használat módszertani vonatkozásaival kapcsolatban, nem problémaként élik meg az e-bookok használatának könyvekétől eltérő vonásait, hanem képesek lesznek azt a maguk javára fordítani.

Dr. Lénárd András

Nagy Judit – Tóth Eszter

„Infografika, avagy a tanulás hatékony eszköze?"

TÉMAVEZETŐ: DR. LÉNÁRD ANDRÁS

Tulajdonképpen mi is az infografika? – tettük fel magunknak a kérdést. Egy új fogalommal állunk szemben vagy csupán elkerülte a figyelmünket és sokkal régebbre nyúlik vissza a története, mint ahogyan ezt a legtöbben gondolnánk?

Adottak a lehetőségek számunkra is, hogy létrehozzuk saját „grafikánkat" az internet felhasználásával?

Mire használható ez a tanulási folyamatban, vannak-e, és ha igen, mik az előnyei? A használata vajon jobban segíti a tananyag tartalmának elsajátítását, mint a tankönyvi szövegek?

Kutatásunk ezekre a kérdésekre keresi a választ.

Dolgozatunk az *„Infografika, avagy a tanulás hatékony eszköze?"* címet viseli. Azért ezt a kutatási témát választottuk, mert úgy gondoljuk, hogy a mai rohanó világban, ahol fokozatosan minden digitalizálódik, és az oktatásban túlnyomórészt digitális bennszülöttek vesznek részt (a felsőoktatásban még digitális bevándorlók is vannak), szükséges olyan eszközöket használni az oktatási folyamatban, amelyek alkalmazkodnak ezekhez a körülményekhez.

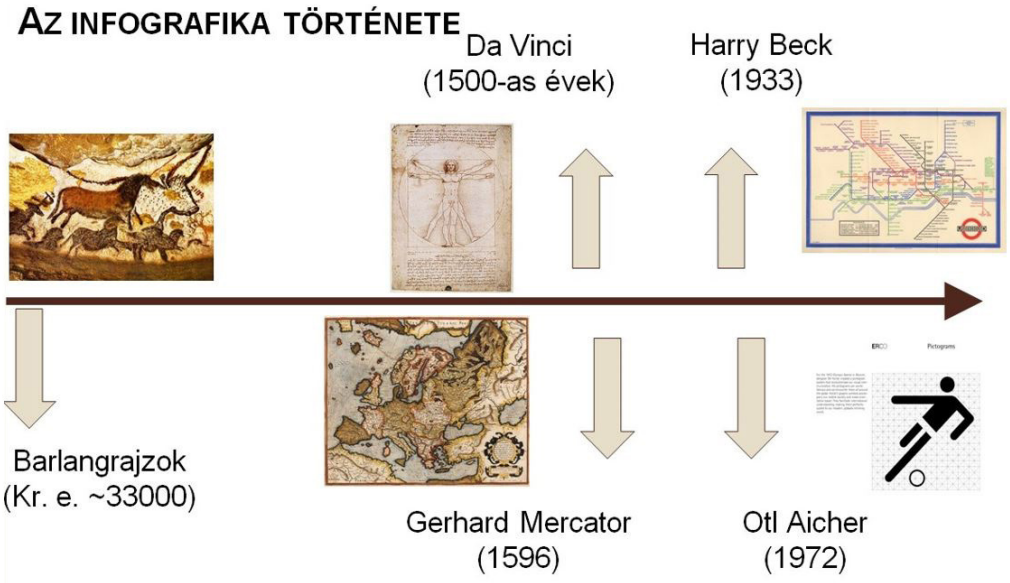
Úgy gondoljuk, hogy az infografika megfelelő erre a célra, az oktatásban jól használható eszköz. Kutatásunk célja az volt, hogy megvizsgáljuk mind az infografikát, mind a használatát. Ki kell emelnünk, hogy a kutatásunkat megnehezítette a témával kapcsolatos szakirodalom hiánya. Főleg *online* cikkeket találtunk, magyar nyelven ezekből is csak alig néhányat. Ezért nemcsak magáról az infografikáról írunk, hanem hozzákapcsolódóan a tanulásról, a tanulási stílusokról is.

Ebben a kutatási folyamatban ezért először is kicsit részletezzük a fentebb már említett információs változásokat – például, hogy hogyan állunk neki a mai világban a keresésnek, hol kutatunk az információk után. Majd a vizuális írástudást *(visual literacy)* definiáljuk, illetve részletezzük is. Erre azért van szükség, mert a vizuális írástudás fontos eleme a tanulásnak, a gondolkozásnak. Ezekhez pedig szorosan kapcsolódik két másik írástudás, más néven műveltség: a digitális, illetve az információs írástudás. A digitális műveltség a digitális eszközök használatára, ismeretére vonatkozik, melyre a modernizáció következtében van szükség. Az információs műveltség pedig magára az adatokra, arra, hogy tudjuk, pontosan mit, hol és hogyan kell keresnünk, majd a megszerzett információt miként tudjuk hasznosítani. Ezek szükségesek mind az infografika megértéséhez, mind a tanuláshoz.

Ezután leírjuk hipotézisünket, amiben azt állítjuk, hogy az infografika kiváló oktatási eszköz, amit nagyon kevesen ismernek, így nem ismerik az oktatásbeli lehetőségeit sem, illetve ha ismerik is, akkor csak kevés helyen jelenik meg tanítási folyamat alatt.

A bevezető rész után áttérünk a fő témánkra, vagyis az infografikára. Először is tisztázzuk, hogy mit is jelent ez a fogalom. Az infografika olyan kép formátumú dokumentum, amely mondanivalónkat képekkel, grafikonokkal illusztrálva mutatja be. Az infografikáról azt hihetnénk, hogy egy „új találmány", ám ez nem igaz. Ennek bebizonyítására utánanéztünk, hogy mióta létezik infografika és mit is nevezhetünk annak.

Infografikának nevezhetjük a 32 000 évvel ezelőtti barlangrajzokat is, hiszen ezek nemcsak egyszerű képek, hanem többletinformációt tartalmaznak. Leonardo da Vinci közismert Vitruvius-tanulmánya is infografika, amely az emberi test méretarányait elemzi. Gerhard Mercator megalkotta a vetületi rendszert, ami az újkori térképek alapja. William Playfairt pedig a statisztikák grafikai módszereinek megalkotójának tartják. Szintén fontos Harry Beck, aki a londoni metróhálózat térképét alkotta meg. Később ez az ábrázolási mód világszerte elterjedt, a mai metróhálózatokat is így ábrázolják. Végül Otl Aicher is az infografika történetéhez tartozik stilizált emberi alakjaival, amelyek változataival nap mint nap találkozhatunk a közlekedési lámpáknál, sportban stb. Látható, hogy infografika rengeteg területen létezik, körülvesznek minket, csak sokszor nem tudjuk, hogy ebbe a kategóriába tartoznak *(1. ábra)*.



1. ábra. Az infografika története

Ahhoz, hogy jobban tisztában legyünk az infografikákkal, megvizsgáltuk a típusait is. A különféle csoportosításokból két kategorizálást emeltünk ki, azokat részleteztük, vizsgáltuk meg, kerestünk hozzájuk példákat. Az ELTE négy típusba sorolja az infografikákat: az első az adatvizualizáció, a második a folyamatábra, a harmadik a térkép, a negyedik pedig a plakát.

A másik csoportosítás már kicsit részletesebb, nyolc típust sorakoztat fel:

1. a vizualizált cikk,
2. a folyamatábra,
3. az idővonal,
4. a „hasznos csali”,
5. az „ellentét-infografika”,
6. a „számmánia”,
7. a foto-infografika és végül
8. az adatvizualizáció jelenik itt meg.

A kategóriák megértéséhez példákat említettünk, hogy milyen oktatásbeli felhasználhatóságai lehetnek, illetve interneten talált és saját magunk által készített infografikával is szemléltettük ezeket.

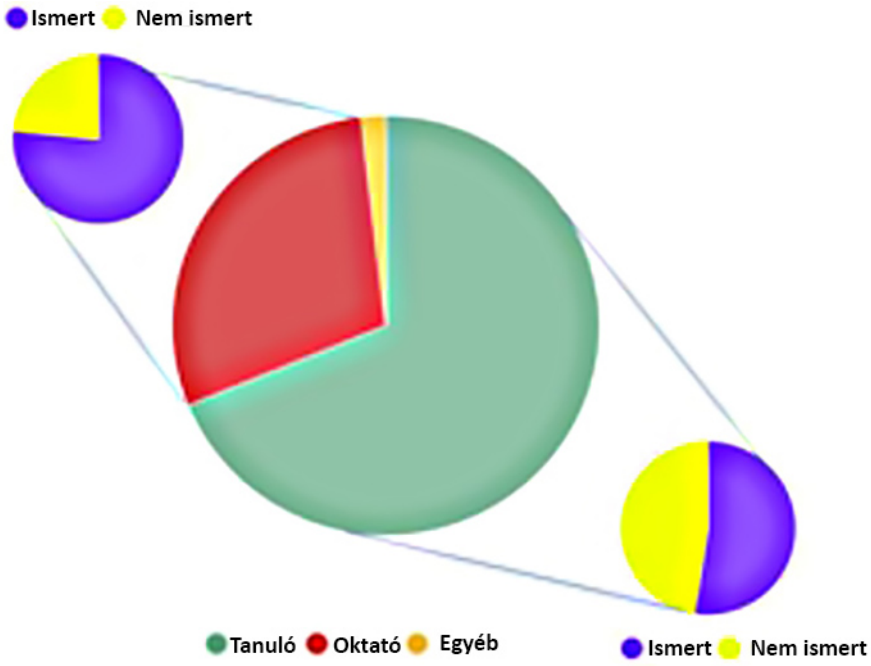
Célunk nemcsak az infografika mibenlétére irányult, hanem annak felmérésére is, hogy mennyire van jelen a mai oktatásban. Ennek kiderítésére egy kutatást hoztunk létre. Ehhez egy adatgyűjtési technikára volt szükségünk, mi pedig az *online* kikérdezés módszerét alkalmaztuk. Ez azért volt előnyös, mert a válaszadók akkor töltötték ki, amikor éppen kedvük vagy idejük volt hozzá, nem volt közvetlen visszajelzés a válaszaikra, így nem tudták azt válaszolni, amit „mi vártunk” tőlük. Mivel a célcsoportjaink a pedagógusok, illetve a diákok voltak, tágabb körben is tudtunk érdeklődni, nem csak a mi ismerőseink között. A hólabdamódszert alkalmaztuk, tehát ismerőseink adták tovább a kérdőívet szintén tanuló vagy szintén pedagógus ismerőseiknek.

A kérdőívben nyílt és zárt kérdések is előfordultak, a kérdés típusától függően. Kérdéseinkkel azt próbáltuk feltárni, hogy mennyire ismerik az infografika fogalmát az oktatásban részt vevők, tehát a pedagógusok, illetve a tanulók. Ezekután mind a két csoporttól külön-külön megkérdeztük, hogy használják-e az oktatásban és amennyiben igen, akkor milyen területen.

Azért voltunk erre kíváncsiak, mert így le tudjuk vonni a következtetéseket, hogy használatos-e jelenleg az oktatási intézményekben ez az oktatási segédeszköz. Kiértékelésnél próbáltuk minél összetettebben nézni a kapott válaszokat, több összefüggést is találni közöttük. 54 kitöltőnk volt, ebből 17 fő pedagógus, 40 fő tanuló és 2 ismeretlen foglalkozású személy. Átfedések is megjelentek, tehát voltak olyanok, akik mind a pedagógusi, mind a tanulói kérdésekre válaszoltak.

A válaszokból kiderült, hogy összességében 57% nem ismerte az infografika kifejezést *(2. ábra)*, ez az arány inkább a diákokra volt érvényes, ugyanis ott majdnem a válaszolók fele volt tisztában a fogalommal, míg a tanároknak csupán az egynegyede *(3. ábra)*. Azoknak a diákoknak, akik találkoztak már az infografikával, közel a fele használta is már iskolai keretek között, például egy előadásához, vagy a tanár alkalmazta az órája alatt. Előfordult olyan is, hogy a tanár adott fel a diákoknak egy olyan feladatot, ahol infografikát is kellett készíteni szemléltetésként. Kutatásunkból kiderült, hogy nem csupán néhány tárgyhoz, hanem több tárgycsoporthoz is alkalmazzák, így humán és reál tantárgyakhoz egyaránt kapcsolható. Sajnos beigazolódott az a hipotézisünk, miszerint kevesen ismerik, viszont akik igen, azok között már akadnak, akik próbálják felhasználni.

2. ábra. Infografika ismeretének eloszlása 1



3. ábra. Infografika ismeretének eloszlása 2

Kutatásunk során rengeteg olyan ötletünk támadt, amivel még lehetne bővíteni a kérdéseket, például magával a korral is, amire nem kérdeztünk rá, mert első körben nem tűnt számunkra fontos adatnak. Viszont érdekes lenne megnézni azt is, hogy a különböző korcsoportok közül melyik az, amelyik a legtöbbet alkalmazza ezt a grafikatípust. Az egyéb foglalkozású személyeket is belevonnánk, így nemcsak az oktatásban való használatára derülne fény, hanem arra is, hogy egyáltalán mennyire van jelen a köztudatban és ha használják, akkor mire (munkájuk keretein belül).

Bemutattunk két weboldalt – www.piktochart.comés https://infogr.am –, amelyekkel infografikákat tudunk készíteni. Azért esett ezekre a választásunk, mert válaszadóink főleg ezeket ismerték mint infografika-szerkesztő weboldalakat. Főbb lehetőségeiket, vagyis egyszerű használatukat részleteztük.

Mivel témánk az infografika és a tanulás kapcsolatára irányul, egyértelmű volt, hogy a tanulással kapcsolatos szakirodalmak között is kutakodjunk. Ezért először tisztáztuk a tanulás fogalmát a pszichológusok nézőpontjából. Ezt követően megvizsgáltuk a tanulást megalapozó megismerési folyamatot, aminek a részei: az érzékelés, az észlelés, a figyelem és az emlékezet. Ezeket a tényezőket az alapján is megnéztük, hogy hogyan kapcsolódnak egymáshoz, hogyan fejleszthetők. A pszichológiai nézőpontokat is említettük, a tanulás szempontjából. Ezek után a tanulás típusainak egy változatát néztük meg. Részleteztük az idegrendszeri struktúrákat, a tudatos tanulást, majd az absztrakciót is.

A motiváció az oktatásban rendkívül fontos, ezért az is természetes volt, hogy ezt is megemlítjük a témánkkal összefüggésben. Megnéztük, hogy milyen motiváltsággal rendelkező embertípusok vannak, melyik típusnak melyik a megfelelő infografika. Ezután a Bloom-taxonómia felépítését részleteztük, hiszen ez a tanulás elengedhetetlen lépéseit részletezi. Megnéztük, hogy melyek azok a szintek, amelyek szükségesek az infografikát készítőknek és alkalmazóknak egyaránt.

Következőkben a tanulással kapcsolatban az egyik leggyakrabban használt stílusokat néztük meg. Ennél a kategóriánál három alapvető tanulási stílusba szokták sorolni magukat az emberek. Ez a három az auditív, a vizuális, illetve a kinesztetikus. Mind a három jellemző az emberre, mindegyik stílus részt vesz a tanulási folyamatban valamennyire, az viszont változó, hogy melyik a leghangsúlyosabb. Ezek alapján másképpen tanulnak az emberek. Minden embernek más és más a tanulási szokása. Itt is részleteztük, hogy melyik kategóriához hogyan alkalmazható az infografika, hogyan segíthető a különböző stílusok tanulása.

Mivel eddig csak elméletben beszéltünk az infografikáról, úgy gondoltuk, hasznos, hogyha egy konkrét példán is bemutatjuk, hogyan alkalmazható. Mi az elágazásokat választottuk informatikaórához kapcsolódóan, ahhoz készítettünk egy nagyjából egyoldalas szöveges leírást, illetve a hozzá passzoló infografikát is megcsináltuk, hogy a kettő összehasonlítható legyen.

Végül összefoglaltuk, hogy az oktatásban milyen szerepe lehet az infografikának, majd a dolgozatunkról írtunk egy összefoglalást. Utolsó gondolatokként pedig megemlítettük, hogyan lehetne még a témánkat bővíteni, hogyan lehetne ismertebbé tenni ezt a fajta oktatási segédeszközt. Ehhez véleményünk szerint remek megoldás lenne elkészíteni egy külön infografikával kapcsolatos weboldalt, amely a tanulóknak és pedagógusoknak szól. Itt magáról az infografikáról lehetne írni pár gondolatot, majd arról, hogy hogyan készítsünk jól alkalmazható infografikát. Ezeken kívül pedig fájlmegosztó oldalként is funkcionálhatna, ahol kész infografikákat lehetne megosztani egymással.

Reméljük, hogy az infografika hamarosan jobban elterjed az oktatásban, egyre több helyen fogják használni, hiszen rendkívül hasznos tud lenni a tanulási folyamatban.

Irodalomjegyzék

Atkinson, R. – Atkinson, R. et al. (2005): *Pszichológia.* Osiris Kiadó, Budapest. 848.

Baker, F. (2012): *International Society for Technology in Education: Visual Literacy.* http://bit.ly/2emedD4 *(Letöltés ideje: 2016. október 17.)*

Balázs B. – Bubik V. és mtsai: *Vizualizáció a tudománykommunikációban.* http://bit.ly/2e1J5Jx *(Letöltés ideje: 2016. március 5.)*

Chartered Institute of Library and Information Professionals (2015): *Information literacy – Definition.* http://bit.ly/1GG9WBU *(Letöltés ideje: 2016. október 17.)*

Falus I. (2004): *Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe.* Műszaki Könyvkiadó Kft., Budapest. 540.

Golnhofer E. – Nahalka I. (2001): *A pedagógusok pedagógiája.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 354.

Islamoglu, H. – Ay, O. et al.: *Infographics:A new competency area for teacher candidates.* http://bit.ly/2dcHvTN *(Letöltés ideje: 2016. március 16.)*

History of Graphic Design (2015): *Otl Aicher* .http://bit.ly/2eDBrZx *(Letöltés ideje: 2016. október 15.)*

Kathyné Mogyoróssy A.: *Tanulási stílus, stratégia, módszerek és motiváció.* http://bit.ly/2dWMTg3 *(Letöltés ideje: 2016. október 15.)*

Kovalik, C. – King, P. (2015): *Visual Literacy.* http://bit.ly/2ega48X *(Letöltés ideje: 2016. október 15.)*
N. Kollár K. – Szabó É. (2004): *Pszichológia pedagógusoknak.* Osiris Kiadó, Budapest. 640.
Nahalka I. (2006): *Hatékony tanulás.* Bölcsész Konzorcium, Budapest.
Natalija, S. (2014)*: 8 Types of Infographics: Which Is Right For You?* http://bit.ly/2bWzSAa *(Letöltés ideje: 2016. október 15.)*
Pálhegyi F. (1998): *Pedagógiai kalauz.* Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola, Budapest. 118.
Pukánszky B. – Mészáros I. – Németh A. (2005): *Neveléstörténet.* Osiris Kiadó, Budapest. 418.
Ragno, J. (é. n.): *Defining Digital Literacy/ies.* http://bit.ly/2eaimwc *(Letöltés ideje: 2016. október 15.)*
Sack, H. (2014): *William Playfair and the Beginnings of Infographics.* http://bit.ly/2eigPTC *(Letöltés ideje: 2016. október 15.)*
Toor, A. (2013): *Meet Harry Beck, the genius behind London's iconic subway map.* http://bit.ly/1hCOWiB *(Letöltés ideje: 2016. október 15.)*
Toseland, M. – Toseland, S. (2013): *Infografika.* Corvina Kiadó, Budapest. 208.
Transport for London: *Harry Beck's Tube map.* http://bit.ly/1saeWhr *(Letöltés ideje: 2016. október 15.)*
Valentina, D'E. (2013): *The Infographic History of the World.* Firefly Books Ltd., Richmond Hill. 224.
Virág I. (2013): *Tanuláselméletek és tanítási-tanulási stratégiák.* Eszterházy Károly Főiskola, Eger. 152.
Visually, Inc.: *History of infographics.* https://visual.ly/m/history-of-infographics/ *(Letöltés ideje: 2016. október 15.)*

Köpösdi Csilla – Balázs Dorottya

Az e-book lapjai

TÉMAVEZETŐ: DR. LÉNÁRD ANDRÁS

A kétezres évek elején megjelent a könyvolvasás új formája: az e-könyv-olvasó. Azóta egyre szélesebb körben elterjedtek ezek az újfajta technológiával működő eszközök. Vajon tényleg csak egy új hordozója ez a könyveknek vagy hatással vannak az olvasási szokásokra is? Az e-könyv-olvasók könnyűek, kisméretűek és akár több száz könyvet is magunkkal vihetünk a zsebünkben a segítségükkel. Megkérdeztük az e-könyv-olvasó tulajdonosokat, hogyan változtak vagy változtak-e egyáltalán az olvasási szokásaik.

Az e-book-olvasó 2010 óta tömegesen forgalmazott eszköz és egyre nagyobb számban kerül eladásra. Ezt bizonyítja, hogy a 2012-ben kiadott Kindle 3-ból az első napon több mint 13,7 millió darab kelt el.

Kíváncsiak voltunk, hogy az új eszköz megjelenésével tényleg csak a hordozó változik vagy az e-könyv-olvasók megjelenésének pozitív hatása van az olvasási szokásokra.

Hipotézisünk szerint az e-book-olvasó birtoklása pozitív hatással van az olvasásra, hiszen így olyan könyveket is elolvas a felhasználó, amelyekre esetleg nem lenne pénze. Az e-olvasó könnyű, praktikus könyvek tárolására, illetve utazáshoz, így feltételezzük, hogy ehhez használják a legtöbben.

Kutatásunk megkezdése előtt mindenképpen meg kellett vizsgálnunk magát az eszközt. Először kitértünk az e-könyv és a papírkönyv konfliktusára, beemelve ide egy másik hasonló esetet a kétezres évek elejéről, amely a televíziózás és a DVD-lejátszók között játszódott le. Ezek után megvizsgáltuk, hogy maga az Európai Unió hogyan vélekedik az e-bookokról és ez hogyan hat vagy nem hat a társadalomra. Ebben a fejezetben írtunk arról is, hogy az emberek szókincsébe még nem ívódtak be teljesen az e-book-eszközökkel, könyvekkel használatos szavak.

Kitértünk arra is, hogy vajon milyen messzire nyúlik vissza az e-book története. Valóban csak néhány éves, mint ahogyan azt sokan hiszik vagy sokkal régebbre datálható a születése?

Az e-bookok története című fejezetet Michael S. Hart digitalizálási tervével indítottuk, amely 1971-ben kezdődött, valamint ebben a fejezetben esik szó az újfajta technológiáról, az e-Inkről, azaz az e-Tintáról, amely elengedhetetlen állomása volt az e-book-olvasó feltalálásának.

Ezenkívül a fejezetben megjelenik még, hogy milyenek voltak az első valódi, piacra kiadott e-könyv-olvasók és hogyan fejlődtek napjainkig.

Készítettünk egy rövid kronológiai áttekintést is, mely pontokban mutatja meg az e-book-olvasók fejlődését a kezdetektől egészen a ma ismert e-book-olvasók piacon való megjelenéséig.

Ezután összegyűjtöttük az érveket, amelyek az e-book-olvasók használata mellett szólnak, mint például hogy könnyű, nagy a tárolókapacitása, személyre szabhatósága, majd szembeállítottuk az ellenérvekkel, például hogy könnyen sérülnek, nem kézzelfoghatók, hiányzik a könyvillat, lapozásélmény.

A dolgozatunkban mindenképpen ki szerettük volna emelni, hogyan lehetne használni ezt az eszközt az oktatásban. Itt egy általános felhasználási lehetőséggel kezdtük: a kötelező olvasmányok e-book-formában történő olvasásának előnyeivel. Először összegyűjtöttük az összes kötelező olvasmányt, majd megnéztük, hogy mi mennyibe kerül, ezeket összeszámoltuk, hogy mekkora költségeket eredményez a 12 év alatt. Ezeknek a könyveknek egy része elérhető és ingyenesen letölthető a Magyar Elektronikus Könyvtár honlapjáról (mek.oszk.hu). Ezeket a könyveket listába rendeztük, majd szembeállítottuk a hagyományos, nyomtatott könyvbeli árukat egy forgalomban lévő e-book-olvasó árával. Kiderült, hogy nem szükséges a legolcsóbb e-book-olvasót beszereznünk: ha csak az ingyenesen elérhető kötelező olvasmányokat töltjük le rá, akkor is hamar megtérül az ára egy drágább e-könyv-olvasónak is. Kár, hogy a kötelező olvasmányok egy része még nem tölthető le elektronikus formában.

Majd a sajátos nevelési igényű tanulókat és azon belül a diszlexiával küzdő tanulókat emeltük ki. Először a diszlexiáról végeztünk kutatómunkát. Ez azért volt releváns a dolgozatunk szempontjából, mert a legújabb e-book-olvasók nagy előnye, hogy a betűtípust át lehet állítani egy újfajta betűkészletre, mely a diszlexiásokat segíti. Ez a Dyslexie betűtípus, melyben a betűk karakteresebbek. Összességében elmondható, hogy minél differenciáltabbak a betűk, annál könnyebben olvasható a szöveg egy diszlexiás számára.

Kitértünk továbbá a látássérült gyerekekre is, hiszen egyes eszközökben már megjelent a felolvasó funkció is.

„A digitális eszközök érzékszervi fogyatékosság esetén, pótolva a hibás érzékszervet, annak érzékelési tartományát kitágítják, bővítik a sérült gyermek ismeretszerzési lehetőségeit” (Kovács 2015).

Ezután a kutatásunk bemutatása következik. Kérdőívünk arra volt kíváncsi, hogy a már rendszeresen olvasó emberek olvasási szokásaira milyen hatással van egy e-book-olvasó, és ha változik, akkor milyen irányban változik az illető motiváltsága az olvasás iránt.

Online kérdőívet készítettünk, tehát az írásbeli kikérdezés módszerét alkalmaztuk. Ez a kikérdezettek száma szerint egyéni, az eszköz jellege szerint kérdőíves.

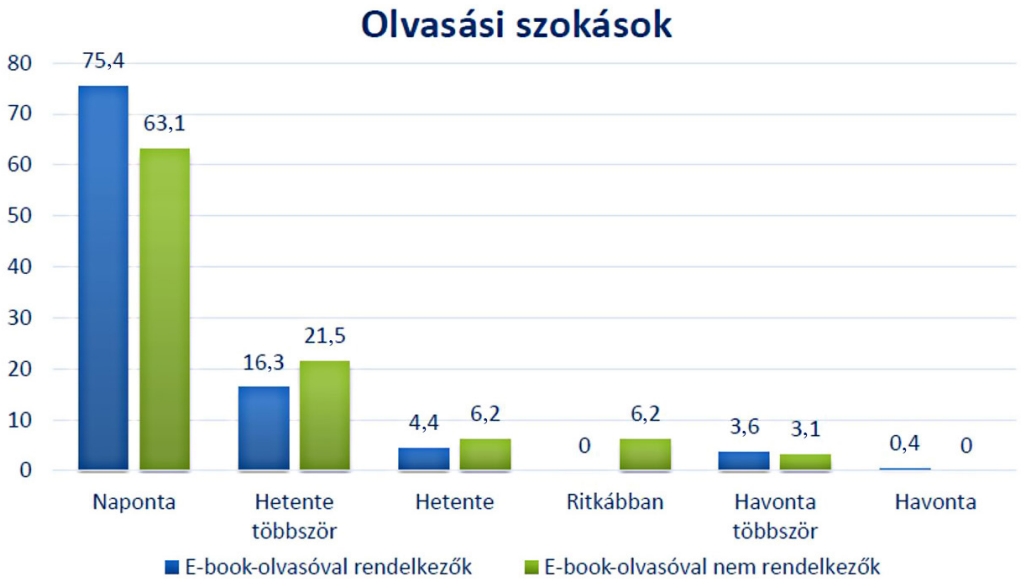
Ezzel a módszerrel viszonylag tág körben, gyorsabban és hatékonyabban kérdezhettük ki az embereket, mint a személyes kikérdezés során. Ezt bizonyítja, hogy két hét alatt közel 300 kitöltő válaszolta meg a kérdéseinket, valamint több olyan embert mozgathattunk meg ezzel, akik rendelkeznek e-book-olvasóval, hiszen nem biztos, hogy a közvetlen környezetünkben találtunk volna ennyi közreműködő embert.

Kérdéseink között volt olyan, melynél előre megadott válaszok közül kellett választani, illetve olyan is, ahol a kitöltők maguk fogalmazhatták meg véleményüket, tapasztalataikat két-három mondatban.

A vizsgált rétegünk elsősorban rendszeresen olvasó, e-book-olvasóval rendelkező személyek rétege volt, ennek ellenére örültünk, hogy több olyan kitöltő is volt, akik nem rendelkeznek e-könyv-olvasóval, hiszen így össze tudtuk hasonlítani a válaszaikat.

Bár hasonló kutatásról szóló szakirodalmat találtunk, az azonban nem kapcsolódott szorosan a kutatásunkhoz. Abban az esetben egyhetes használat utáni szokásokat vizsgáltak, míg mi a hosszú távú hatásokra voltunk kíváncsiak. A 2009-es kutatás végeredménye a *Tudományos és Műszaki Tájékoztatás* (Könyvtár- és információtudományi szakfolyóirat) cikke alapján az volt, hogy egy Kindle olvasó mindenképpen jól illeszkedik az emberek hétköznapjaiba, így valószínűleg még ennél is jobban elterjed a közeljövőben és alapjaiban változtatja meg az olvasási, tanulási szokásokat.

Az *online* felület miatt nem volt lehetőség arra, hogy valóban a társadalmi eloszlásnak megfelelő arányban kérdezzünk ki embereket. Elsősorban a digitális hólabdamódszerre támaszkodtunk: először az ismerőseinket kértük fel a kitöltésre és egyúttal megkértük őket, hogy osszák meg az ismerőseikkel a kérdőívet. Ezenkívül olyan fórumokon, felületeken osztottuk meg a kérdőívet, melyeken jelen van a magyar olvasó, könyvkedvelő közösség és tagjai nagyobb arányban rendelkeznek e-könyv-olvasóval is (moly.hu).



1. ábra. Olvasási szokások – diagram

Összesen huszonöt kérdést tettünk fel, ebből három vonatkozott a minta összetételére (nem, kor, iskolai végzettség), nyolc kérdést tettünk fel az általános olvasási szokások megismerése érdekében, tizenhárom pedig az e-book birtoklására és annak használatára vonatkozott. Az utolsó kérdés a kérdőívre, illetve a témával kapcsolatos gondolatokra kérdezett rá.

A kitöltők között több a nő, viszont a kitöltő férfiak nagyobb százaléka rendelkezik e-könyv-olvasóval. A kitöltésekből kiderül, hogy akiknek rendelkezésükre áll az eszköz, azok valamivel többet használják azt, mint a hagyományos könyveket. Ők elsősorban kényelmi szempontok miatt választják az e-könyveket, legtöbben utazáshoz vagy ágyban olvasáshoz. Ám a tanuláshoz még ők is a hagyományos könyveket preferálják.

A kérdőívünk alapján korrelációt fedeztünk fel az e-book-birtoklás és az olvasás gyakorisága között *(1. ábra),* tehát hipotézisünk a vizsgált réteg tükrében helytállónak bizonyult, mert az e-book-olvasóval rendelkező egyének többsége valóban többet olvas, mióta rendelkezik ezen eszközzel.

A kutatás megmutatta, hogy valóban létjogosultsága van az e-book-olvasóknak. A hozzászólások pedig megmutatják, hogy merre fejlődjenek tovább az e-könyvek.

A válaszok alapján arra jutottunk, hogy valószínűleg szélesebb körben terjedne az eszköz, ha az e-könyvek alacsonyabb áron lennének elérhetőek. Sokan felháborítónak tartják, hogy sok helyen csak kb. 10%-kal olcsóbbak az e-könyvek, mint a hagyományos könyvek, holott ebben az esetben nyomtatási, tárolási, szállítási költség nem terheli a forgalmazókat.

A kitekintésben további kutatási eszközökön, kérdéseken, rétegeken gondolkodtunk el.

Érdemes lenne megismételni nagyobb mintával és más társadalmi rétegeket is vizsgálva. Ezenkívül nagyon érdekes lenne gyerekekkel megismételni a kérdőívet egy hosszabb kutatási idő folyamán, ahol a gyerekek fele használ e-könyv-olvasót, a fele pedig nem. Érdekes kérdés lenne, hogy vajon az életkor befolyással bír-e az eszköz előnyben részesítésénél.

Más témakör, de szorosan kapcsolódik a dolgozatunkhoz, hogy vajon van-e létjogosultsága az e-readereknek az oktatásban. Milyen módon befolyásolná a sajátos nevelési igényű gyerekek integrált nevelését, ha IKT-eszközökkel segítenék a tanítók a felzárkóztatásukat. Az e-book-olvasókon egy egyszerű beállítás segítségével megkönnyíthetjük a diszlexiával küzdő tanulók mindennapjait.

TÁRSADALOMTUDOMÁNYI SZEKCIÓ

Blaskó Lili

Szociálisan hátrányos helyzetű tanulók térhasználata

TÉMAVEZETŐ: DÉRI ANDRÁS

Blaskó Lili szakmai fejlődését már negyedik éve kísérem figyelemmel. Nagy örömmel tölt el, hogy kezdetben is meglévő szociális érzékenységét tanulmányainak és szorgalmának köszönhetően széles körű szakmai ismeretekkel egészítette ki. Nagy erénye a dolgozatban bemutatott projektnek az ifjúsági munka eszköztárának értő használata, az erről való beszámoló a szakma elismertetésének rögös útján tett fontos lépés lehet, ha a közönség is annyira nyitottan viszonyul ehhez, mint a dolgozat szerzője.

Déri András

A témaválasztás indoklása, a téma bemutatása

A téma iránti érdeklődésemet személyes tapasztalataim és az ifjúságsegítő tevékenységek átfedő elemei keltették fel.

Önkéntes munkáim során közelebbi kapcsolatba kerültem szociálisan hátrányos helyzetű tanulókkal. Több helyzetben is azt tapasztaltam, hogy a fiatalok kevés szakmát, munkaerő-piaci ismeretet sajátítanak el és nem rendelkeznek elégséges tudással arról, hogy milyen lehetőségeik lehetnek a tanulás révén. Több módszertan is létezik a sikeres pályaorientáció megvalósítására.[1, 2] Májusban kerültem kapcsolatba egy általános iskolával, ahol főként roma, szociálisan hátrányos helyzetű diákok tanulnak. Később pedig heti rendszerességgel elkezdhettem saját pályaorientációs foglalkozásaimat az egyik 6. osztályban. Úgy gondoltam, hogy a középiskolás korosztály helyett már felső tagozatban el kell kezdeni a tanulókkal megismertetni a különböző lehetőségeket. Ennek nagy szerepe lehet a korai iskolaelhagyás csökkentésében, ami különösen a hátrányos helyzetű térségekben nagy problémát okoz. A korai iskolaelhagyás problémáját magam is tapasztaltam, amikor egy gyermekotthon fiataljaival dolgoztam (2012–2013 között egy budapesti gyermekotthonban). A tanuláshoz nem kellő türelemmel fordultak, rengeteg iskolai kudarc érte őket és a továbbtanulási motiváció szinte nulla volt. A hatodikos korú gyerekek azonban élénken érdeklődtek különböző szakmák iránt. Erre példa volt, amikor egy kislánytól megkérdeztem, mi szeretne lenni és azt válaszolta, hogy fodrász, mert szép hajakat tud készíteni. Azt tapasztaltam, hogy ebben a korban érdeklődés jelenik meg, és ha itt lép be egy tréner a foglalkozásokkal, nagyobb esély van arra, hogy a fiatal a továbbtanulás mellett döntsön vagy legalábbis elengedhetetlen ismeretekkel rendelkezzen a munkaerőpiacon való elhelyezkedésekor. A pszichológiai tanulmányaimból tudom, hogy a formális műveletek szakaszában[3] a gyerekek szeretnek vitázni, alkotókedvük nő, és beindul a szocializációs minták és az énkép összehasonlítási folyamata. Ez a pont a gyermekek életében különösen alkalmas a pályaorientációra. A kamaszodás korai szakaszában a kognitív képességeik absztrahálódnak.[4] Ez azt jelenti, hogy összehasonlítják a jót és rosszat, terveket szőnek, érdekelni kezdi őket a saját jövőjük. Tapasztalataim szerint azért van szükség a foglalkozásokra és ezek elméleti hátterére, hogy az úgynevezett szerepkonfúziót (Nagy 39) hatékonyan tudjuk támogatni a gyerekeknél. Hátrányos helyzetű fiataloknál a kortársak hatása jelentős, gyakran ez az a tényező, amely állandó a környezetükben, és ha ez destruktívan hat vagy negatív mintát közvetít,

1 Például: http://www.fortisalapitvany.hu/uploads/file/P%C3%A1lyaorient%C3%A1ci%C3%B3s%20csoportos%20foglalkoz%C3%A1s%20honlapra.pdf vagy http://tatk.elte.hu/file/E-tan_A_palyaorientacio_szerepe.pdf. Csak a pályaorientáció tananyag kifejezésre keresve több mint 29 000 találattal találkozik az ember a Google-ban. *(Letöltés ideje: 2016. október 23.)*

2 Több ilyen programról is ír Nagy Ádám a 2008-ban megjelent kötetében (Nagy 2008: 592–594).

3 Piaget. In: Nagy 2008: 38.

4 Lásd Nagy: 2008: 40.

akkor komoly szerepkonfliktusba kerülhetnek önmagukkal szemben. A foglalkozások, habár illeszthetőek a NAT által előírt óratípusokhoz, mégis nagyon másképpen alakulnak. Ez azt jelenti, hogy 45 perc alatt megvalósíthatók, szorosan kapcsolhatók például a matematikához, a szövegértéshez, de az élménypedagógia, a példák modernsége és a gyerekek egyéni és életkori sajátosságai alakíthatják. Először is a fiatalok bizalmát el kell nyerni, hogy a közös munka működhessen. A bizalmat tapasztalataim szerint úgy lehet kivívni, hogyha az értő kommunikáció elveit követjük. A segítő beszélgetés, az aktív hallgatás technikáját alkalmazva közelebb kerülhetünk a fiatalokhoz.[5] Ehhez választottam a tér átrendezését és az ő nyelvükön létrehozott feladattípusokat. Tanulmányomban szeretném megosztani a tapasztalataimat és szeretnék olyan eszközöket adni az érdeklődők kezébe, amelyeket használhatnak halmozottan hátrányos helyzetű fiatalok pályaorientációja során.

A projekt és a hozzákapcsolódó kutatás céljai, hipotézisek

Célok

- A tanulók ismereteit bővíteni a munkavállalás témakörében.
- Az élménypedagógiai módszerek kipróbálása a gyakorlatban, hátrányos helyzetű fiatalok körében.
- Az osztályterem berendezésének variálásával és az élménypedagógiai, drámapedagógiai játékokkal a gyerekek belső feszültségének, haragjának az oldása.
- A hátrányos helyzetű fiatalokkal való bizalmi kapcsolat építése, fejlesztése.
- Pozitív mintaadás és példaképadás a fiataloknak.

Hipotézisek

- Feltételeztem, hogy a hátrányos helyzetű fiatalok kevés szakmát ismernek.
- Feltételeztem, hogy a hátrányos helyzetű fiatalok példaképei elsősorban a médiumok szereplői közül emelkednek ki.
- Feltételeztem, hogy a hátrányos helyzetű fiatalokkal végzett munkát megkönnyíti a terem átrendezése.
- Feltételeztem, hogy az eredményes munkához és ismeretátadáshoz nincs szükség drága eszközökre.

A projekt módszerei

Munkám során a beszélgetés módszerét alkalmaztam. Azért ezt választottam, mert a gyermekek szocioökonómiai hátránya kihat az iskolai feladataikra és más kutatási módszer nehezen, nem feldolgozhatóan vagy semmilyen formában nem jöhetett létre, sok szervezési munkával sem. Úgy gondolom, hogy ennél a szenzitív csoportnál, figyelembe véve a családi életük diszfunkcióinak hatását a személyiségükre,[6] mégis rendkívül fontos jelen lenni. A cigányság és a nem cigányság közötti társadalmi szakadék nőtt, és ez kihatott az iskolázottságra. A cigány gyerekek felé támasztott elvárások nőttek, és sokszor nem azonosak az iskola elvárásai a szülők elvárásaival. A kilencvenes évekhez képest manapság kevesebb gyermek végzi el az általános iskolát (Nagy 601). A beszélgetés megfelelő, könnyen megvalósítható, életszagú módszer, amely elősegíti a kapcsolatteremtést. Pedagógiai területeken a céltudatos, tervszerű, szervezett módszerek közé is sorolható.

„*A beszélgetés lehet: spontán vagy előre megtervezett, kötött vagy kötetlen témájú, folyhat egy tanulóval vagy csoportosan*" (Kozma 2001: 149). A foglalkozások során felvetődött spontán helyzetek is alkalmat teremtettek a beszélgetésre.

Megfigyeltem, hogy azok a tanulók, akik alacsony iskolázottságú családból származnak, jobban igénylik az önjutalmazó és a kitartást igénylő feladatokat. A korai pályaorientációs foglalkozásokat ennek mentén alakítottam ki.

5 A következő szakirodalmakkal egészítettem ki a kommunikációs tréningeken tanultakat:
Benjamin, A. – Mifflin, H. (1981): The Helping Interview. Looking out, looking. In: Adler, R. – Town, N. (1990): *Interpersonal communication.* Holt, Rinehart and Winston.
Rosenberg, M. (2001): *A szavak ablakok vagy falak – erőszakmentes kommunikáció.* Agykontroll Kiadó, Budapest.
Rosenberg, M. (2005): *Így is lehet nevelni és tanítani.* Agykontroll Kiadó, Budapest.

6 Ez alatt értem például az iskolai munka nem megfelelő figyelemmel kísérését vagy a család alacsony iskolázottságából fakadó tényezőket, de az iskolához, a munkához való szülői attitűdöt is mint mintát.

A veszélyeztetett gyermekek esetében az alapfeltételek hiányán túl káros hatások is érik a fiatalokat. Torz erkölcsi-érzelmi minták épülnek be a személyiségfejlődésbe és a környezeti ártalmak jelentősen befolyásolják a gyerekek társas kapcsolatait. Tehát a gyermek agresszív, destruktív, bizalmatlan, bosszúálló, passzív, zárkózott és egyéb szélsőséges megnyilvánulások figyelhetők meg (Tóth 2001: 224–235).

Azok a fiatalok, akikkel én találkoztam, élénk érdeklődést mutattak a különböző devianciák iránt. Az iskolában, valószínűsíthetően otthoni körülményeikből fakadóan kivetítették ezeket és minden foglalkozáson szó esett róluk. Szociológiai értelemben vett devianciákra kell gondolni, tehát például bűnözés, alkoholizmus, öngyilkosság, normasértő szexuális rendellenességek (pl. nemi erőszak, megrontás, pedofília), kábítószerek, normaszegő viselkedés. Ezek kitűnő példák egy élményfeldolgozó mechanizmusra, amelyről Kozma Béla is írt 2010-es *Pedagógia II.* című könyvében. A deviáció kiváltó okainak majdnem minden szegmensére van példa az intézményben. Többféle zavar is felléphet a nehezen nevelhető gyermekeknél. Feladatunk a kiváltó okok feltárása és megszüntetése/ellensúlyozása a lehető legjobb formában. A családi minta hiányára jelenthet egyféle megoldást a korai pályaorientációs foglalkozás. Popper Péter kutatásai segítséget nyújthatnak a pedagógusoknak, hogy észrevegyék a deviáns veszélyeztetettséget (Kozma 2010: 121).

M. Nádasi Mária *A gyakorlati pedagógia néhány alapkérdése* című kötetében így írt a deviáns magatartás és a fiatalkori bűnözés kapcsolatáról:

„Szüleik többsége segéd-, kisegítő vagy betanított munkás, foglalkozás- vagy munkanélküli" (Nádasi 2006: 18).

Egy szemléletes ábráján megfigyelhetjük, hogy a fiatalkori bűnözés okai között szerepel az erkölcsi értékválság, bizonytalanság, hamis illúziók, irreális vágyálmok, jövőkép hiánya.

Ez a szakirodalmi részlet *(1. ábra)* is bizonyítja, hogy a korai pályaorientációs foglalkozások jelentősége nagy és hogy minél előbb el kell kezdeni.

Deviancia	*Okai*
Csavargás	a serdülő nem tudja elfogadni a környezete által diktált normákat
	a szülő és a gyermek közt állandó a konfliktus vagy érzelmi zsarolás
	a gyermek állandó fizikai, szexuális vagy érzelmi bántalmazásnak van kitéve
	elégtelen szülői felügyelet, érzelmi elhanyagoltság
Alkohol- és drogfogyasztás	káros családi minta, alkoholista szülő
	rossz társaság, befolyásolhatóság
	éretlen személyiség, rossz konfliktustűrés
Fiatalkori bűnözés	elégtelen szülői felügyelet
	káros családi minta, agresszió (testi fenyítés), bűnelkövetés a családban
	erkölcsi értékválság, bizonytalanság, hamis illúziók, irreális vágyálmok, jövőkép hiánya
	kiszolgáltatottság deviáns nagyobb gyermekeknek, felnőtteknek

Halász és Lannert, 2000 nyomán

2. táblázat: A fiatalkori deviáns magatartás néhány jellemzője és okai

1. ábra. M. Nádasi M. 2006 nyomán, 17.

A projekt főbb eredményei

Az eddig megtartott foglalkozások alapján elmondhatom, hogy a hipotéziseim beigazolódtak. A hátrányos helyzetű fiatalok (legalábbis akikkel én foglalkozom) kevés szakmát ismernek, erre az első foglalkozás feladata adta meg a választ. A példaképek minden foglalkozáson előjöttek, elsősorban a köztelevízió valóságshow-szereplői és pornószínészek vagy -színésznők nevei kerültek említésre. A terem átrendezése varázsütésre kinyitja a gyerekeket. Mint látható, alig használtam eszközöket, ezért az utolsó hipotézisem is beigazolódott.

Az ifjúságsegítő szerepe a folyamatban

Lezárásként szeretnék arról írni, hogy az ifjúságsegítőknek milyen szerepük lehet ebben a folyamatban. Az ifjúságsegítők, pedagógiai asszisztensek, önkéntesek szerepe nagyon fontos egy ilyen folyamatban. A civil és az állami szektor résztvevőinek kooperatív munkája nélkül nem javítható ezeknek a fiataloknak az életminősége. Ebben a folyamatban mint óraadó, mint önkéntes vagyok jelen. Mégis ifjúságsegítőként is működök, hiszen a gyerekek bíznak bennem, keresnek a problémáikkal, örömeikkel. Támogató, odaforduló, „útbaigazító" attitűddel vagyok jelen, *„a kiegyensúlyozott és érzelmileg telített felnőtt-kamasz kapcsolatok biztonságot nyújtanak az akadályok legyűréséhez"* (Nagy 2008: 41).

A fiataloknak megbízható, releváns információkkal kell rendelkezniük, hogy később saját maguk boldogulásáért felelős felnőttekké válhassanak. Ehhez az ifjúságsegítők és egyéb szakemberek rengeteg segítséget tudnak nyújtani. Ha megélheti autonómiáját és segítséget kap, ha elakad, könnyebben gyűri le azokat a nehézségeket, amelyeket a szocializáció (elsősorban a család) állít elé. A társadalmilag hasznos, felelős, szuverén személyiség elengedhetetlen feltétele a kamaszkorban fellépő vagy akár egész életutat végigkísérő helyzetekben való tapasztalás. Az ifjúságsegítői szerepkörben közvetlen közelről tapasztalhattam meg az iskola korrekciós tevékenységét.[7] A foglalkozásaimat, ha be kell sorolni, akkor elsősorban preventív jellegűnek nevezném, hiszen ahogy a kezdő idézetben is láthatjuk, a fiatalok ritkán vagy soha nem találkoztak ezekkel az ismeretekkel. Szerencsésnek mondhatom magam, hogy az ifjúságsegítő szak hallgatójaként sikerült éles helyzetben is kipróbálnom magamat a segítői területen. Elkeserít azonban, ha belegondolok, hogy a szak elhelyezkedési lehetőségei nem kecsegtetnek pozitív lehetőségekkel, de fontosnak tartom azt is kiemelni, hogy ezen lehet és kell is változtatni.

Irodalomjegyzék

Falus I. (2004): *Didaktika.* Comenius Kiadó, Pécs.

Kozma B. (2001): *Pedagógia I.* Comenius Kiadó, Pécs.

Kozma B. (2010): *Pedagógia II.* Comenius Kiadó, Pécs.

Nagy Á. (2008): *Ifjúságügy, ifjúsági szakma, ifjúsági munka.* Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest.

Newman, F. (2002): *Gyermekek krízishelyzetben.* PONT Kiadó, Budapest.

Réthy E.-né – Vámos Á. (szerk.): M. Nádasi M. (2006): *A gyakorlati pedagógia néhány alapkérdése. Esélyegyenlőtlenség és méltányos pedagógia.* Bölcsész Konzorcium, Budapest. http://mek.oszk.hu/05400/05467/05467.pdf *(Letöltés ideje: 2016. október 20.)*

Séra L. (2001): *Általános pszichológia.* Comenius Kiadó, Pécs.

Tóth I. (2001): *A pszichológia alapjai.* Comenius Kiadó, Pécs.

Melléklet

1. foglalkozás. Mintaterv és konklúzió

Időtartam: 45 perc (utolsó tanóra hétfőnként)

Helye: osztályterem

Létszám: nagyon változó <2

Cél: A tanulók tudásának általános felmérése a munka, állás, szakma fogalmakról

Módszer: csoportmunka, egyéni munka, megbeszélés, magyarázat, felfedező munka

Szervezési feladat: eszközök előkészítése, rajzeszközök, post-it, csomagolópapír, terem átrendezése körben, szellőztetés

Az óra menete: A gyerekek örömmel fogadtak, de jelezték, hogy nagyon fáradtak. Megbeszéltük a neveket, felírták egy névtáblácskára és az első 10 percben bármilyen kérdést feltehettek nekem. Ezután az első feladat során egy többféle emóciót kifejező bábukat tartalmazó ábrán kellett önmaguk jelenlegi hangulati állapotát jelölniük.

7 *Eduktív és korrekciós tevékenység* (Nagy 2008: 584–585).

Ez segíti a ráhangolódást, bevezeti, hogy ez egy picit más hangulatú foglalkozás lesz, mint a tanóra. A gyerekek nehezen koncentráltak, de a feladatot értették és jelölték aktuális állapotukat az ábrán. Ezután egy csomagolópapírt kaptak, amelyre mindenkinek fel kellett írni az összes gondolatot, ami eszükbe jut arról, hogy munka.

Sokféle kifejezés felkerült. Többek között: ALDI, TESCO, eladó, producer, pornósztár, pénz, szorgalom, odafigyelés, ének, iskola, bölcsőde, óvoda, McDonald's, árufeltöltő, filmrendező, Teddy maci, festészet, színész, szex, CBA, boldogság, korán kelés, föci, boksz, foci.

Az óra konklúziója: A gyerekek nehezen hangolódtak rá a feladatra, nem mertek írni. Amikor pár ötlettel segítettem nekik és elmondtam, hogy bármit írhatnak, akkor megtört a jég. Kiemelném a szorgalom, boldogság, odafigyelés, iskola kifejezéseket, mert ezek voltak az igazán irányadók a gyerekek személyiségéről és ezek mutattak rá a szociális hátrányaik és kamaszodásuk mögött rejtőző előzetes tudásukra. Az óra 30 percnél ért véget, ebből a valódi értő figyelem és koncentráció körülbelül 15 perc volt.

Kiss Teodóra

Igazgyöngy esélyteremtő modell vizsgálata és alkalmazásának lehetőségei Tatárszentgyörgyön

TÉMAVEZETŐ: DR. LEHMANN MIKLÓS

Az oktatásügy és a pedagógia egyik legnagyobb jelenkori kihívása, hogy megfelelő eszközöket találjon a társadalmi különbségek csökkentésére, a mélyszegénységben élő családok segítésére. *Kiss Teodóra* tanulmányában az egyik legsikeresebb hazai program, az oktatást-nevelést és a szociális intézményeket egységben kezelő esélyteremtő modell adaptálásának lehetőségeit járja körül. Munkája nem csupán a hátrányos helyzetű gyermekek oktatásának problémái, a kérdések érzékeny bemutatása miatt, hanem a szélesebb társadalmi feladatok feltárása, a komplex nevelői szemlélet képviselete okán is kiemelkedően hasznos.

Dr. Lehmann Miklós

Pedagógusi pályára készülve elkerülhetetlen, hogy roma vagy hátrányos helyzetű gyerekekkel foglalkozzak, kiknek a felzárkóztatásával sokan próbálkoznak. A berettyóújfalui *Igazgyöngy Alapítvány és Művészeti Iskola* által kidolgozott esélyteremtő modell azon kevés integrációs program közé tartozik, mely már tizenhét éve működik. Dolgozatomban a modell alkalmazhatóságának lehetőségét vizsgálom egy Pest megyei településen, Tatárszentgyörgyön. Célom, hogy az *Igazgyöngy esélyteremtő modell*t tanulmányozva, majd Tatárszentgyörgyön állapotfelmérést készítve kiderítsem, hogy megvalósítható-e a modell máshol is, konkrétan Tatárszentgyörgyön, s ha igen, miképpen. Kutatásom folyamatban van, így jelen dolgozatban részeredményt mutatok be, hiszen ha valódi alkalmazás a cél, ahhoz a falu, a célcsoport embereinek mélyreható megismerése és megértése szükséges, ami hosszú időt vesz igénybe.

Dolgozatomban a probléma rövid ismertetése után az Igazgyöngy esélyteremtő modellt mutatom be, majd Tatárszentgyörgyöt ismertetem a három fő pillér szerint, végül a modell megvalósításának lehetőségeit írom le, melyek azok a területek, amelyeket egy az egyben át lehetne venni, s hogy mely problémákra milyen megoldások javasolhatók a vizsgált modell szemléletmódja szerint.

Az Igazgyöngy esélyteremtő modell bemutatása

A berettyóújfalui járás a leghátrányosabb helyzetű kistérségek egyike, melyet a kedvezményezett településekről szóló 105/2015. (IV. 23.) Kormányrendelet a komplex programmal fejlesztendő járások közé sorolt. A hátrányos, halmozottan hátrányos helyzet meghatározza a gyerekek viselkedését, iskolai teljesítményét, magyarázza motiválatlanságukat, amivel a pedagógusok nem tudnak megbirkózni, s viselkedésüket a többségi társadalom is nehezen viseli. *L. Ritók Nórá*nak, az Igazgyöngy Alapítvány és Alapfokú Művészeti Iskola vezetőjének, is tudomásul kellett venni ezt az alaphelyzetet s több sikertelen próbálkozást követően rá kellett döbbennie arra, hogy csupán az iskola falain belül nem lehet tartós hatást gyakorolni a gyerekekre. Mindazt, ami az iskolában éri őket, semlegesítik az otthon rájuk váró körülmények s elkerülhetetlen, hogy később ők ne termeljék újra a nyomort. Komplex fejlesztésre van tehát szükség, mely nemcsak a gyermeket célozza meg, de a szülőt is, annak reményében, hogy a következő generáció már nagyobb eséllyel indulhat neki az életnek. Így jutott el az Igazgyöngy Alapítvány komplex integrációs, esélyteremtő modelljének magalkotásáig. A modell felépítését a következőkben ismertetem.

A modell felépítése

Oktatás

- A szociális kompetenciák fejlesztésére fókuszáló alkotásközpontú tanítás.
- Tanoda, sokféle innovációval az *online* tanulástámogatástól a drámajátékokig, a társasjáték-pedagógiától a disputáig.
- Igazgyöngy-ösztöndíjprogram, mely sajátosan mentorálja a jobb képességű halmozottan hátrányos helyzetű gyerekeket, megakadályozva, hogy a nyomor és annak következményei erősebben hassanak rájuk, mint a fejlesztések.
- Kirándulások, táborozások, speciális projektekkel.

Családgondozás és közösségépítés

a) kríziskezelés
   - élelmiszer-, ruha-, cipő-, bútor- és tűzifaosztások
   - „melletted vagyunk" program váratlan betegség, haláleset esetén
   - adósságkezelés
   - hivatali ügyintézés, űrlapok kitöltése, *online* és telefonos segítségnyújtás
b) önfenntartási képességek fejlesztése
   - biobrikett[1] program
   - kiskertprogram
   - lakhatási körülmények javítását szolgáló épületjavítási program
   - villanyóra-visszakötési program
c) munkahelyteremtés
   - közösségikert-program zöldség- és gyógynövénytermesztéssel
   - *SZUNO* kézműves projekt (hímzett-varrott textilmunkák, üvegikonok, jegyzettömbök és famunkák készítése)

Intézmények, ágazatok közötti együttműködés-generáló és -mediáló elem

- Társadalmi Kerekasztal[2]
- esetmegoldások partneri viszonyban, a roma közösség bevonásával

Egy jól felépített modellt láthatunk itt, melynek kulcsa nem az egymásra épülő, egymást kiegészítő, szakmailag jól átgondolt elemekben vagy az anyagi forrásokban van, sokkal inkább a másikat megértő és rá érzékenyen reagálni tudó egyénekben. Nem lehet letagadni, hogy egy szociálisan érzékeny pedagógus szíve van a háttérben, mely nem ellátni vagy kiszolgálni akarja a szegényt, hanem apró lépéseken keresztül végső soron lábra állítani. Ahogy a 2015-ös *SRS-jelentés*ükben fogalmaznak: (A modell) *„legfontosabb vonása a »képessé tevés« jellemzően pedagógiai eszközök használatával"* (3), s mindez megismerés nélkül nem működik. Az Igazgyöngy Alapítvány munkatársainak tapasztalatai szerint azonban minden szegregátum más, s azt az időszakot, amelyben a problémát, a helyzetet az ember megismeri, megérti, nem lehet megspórolni. Itt kezdődik minden s folytatódik a hivatali s egyéb, a célcsoporttal kapcsolatban lévő, ügyeiket orvosolni hivatott szervek és rendszer megismerésével, hogy elindulhasson egy közös megoldáskeresés. A siker titka a komplex problémakezelésben van, mely stratégiaszerűen segíti és követi a gyerekeket hosszú távon, az iskola falain belül, kívül és abban a közösségben is, ahol élnek.

1 Biobrikett: egy száraz mezőgazdasági és faipari hulladékokból, azaz növényi rostokból összeállított környezetbarát tüzelőanyag, melyet kéziprés segítségével alacsony költségekkel közösségi vagy családi szinten is könnyen elő lehet állítani.

2 Társadalmi Kerekasztal: egy együttműködési rendszer, egyfajta szervezetfejlesztés, melyet nem egy intézményen, szervezeten belül, hanem a probléma körül alakítottak ki. Mindazok a résztvevői, akik valamiképpen kapcsolódnak a mélyszegénységben élőkhöz, többségében roma családokhoz, az óvónőtől kezdve egészen a rendőrségi képviselőig.

Tatárszentgyörgy bemutatása

Tatárszentgyörgy *(1. ábra)* szintén azon települések közé tartozik, amelyek szerepelnek a kedvezményezett települések jegyzékében (105/2015. (IV. 23.) Kormányrendelet). A településen megfigyelhetők mindazon jelenségek, melyek a társadalom perifériáján élőkre jellemzőek. Az ezernyolcszázhetven főt számláló falu lakói közül háromszázhatvan fő roma származású. A nyomorban élő családok egy része a droghasználat miatt került oda, ahol van s nem tud továbblépni, megbélyegezve ezzel gyermekei életét. A településen az egyik fő probléma tehát nem a munkalehetőség hiánya, inkább a hiányos tudás és az ebből fakadó szokások, motívumok. Az egyik kulcsembernek mondható roma férfi például az elmúlt években sok lehetőséget kapott arra, hogy előbbre lépjen családjával, ám ez természetszerűleg nem fakad belőle. Mivel soha nem látott maga előtt más példát, ezért nem is tud máshogy gondolkozni, cselekedni. Korábban a rendőrségi ügyek is mindennaposak voltak a cigányok közötti konfliktusok miatt, de mára ezek már ritkultak.

Szehofner József polgármester kísérletet tett arra, hogy az egyház bevonásával békét teremtsen a faluban élő cigány családok, valamint a cigány és nem cigány állampolgárok között. Többszöri próbálkozás után végül a baptista felekezet képviseletében *dr. Kovács Géza János,* a budapesti *Rózsakerti Baptista Közösség* pásztora tett eleget a polgármester kérésének és indított el több kezdeményezést is, amint azt a következőkben olvasni fogjuk.

Tatárszentgyörgyön az **oktatás** fő színhelye a *II. Rákóczi Ferenc Általános Iskola,* ahova körülbelül százhatvankét tanuló jár, közülük hatvannyolc százalék hátrányos helyzetű, ötvennyolc százalék, tehát több mint a fele pedig halmozottan hátrányos helyzetű. *Nevelési Tanácsadó*tól származó szakvéleménnyel negyvennégy fő rendelkezik, de az igazgatónő elmondása szerint a valóságban ez a szám sokkal magasabb. Az iskola igazgatója és a tantestület megfáradt, a napról napra való nehézségek, kudarcok és kevés sikerélmény nemcsak a diákokat viseli meg, de a pedagógusokat is. Jelenleg az iskolában nincs tudatosan felépített stratégia a felzárkóztatás elősegítésére, ám iskolán kívül több kezdeményezés is indul, és a tantestület nem akadálya, sőt támogatója ezeknek.

A misszió vezetője, dr. Kovács Géza János, felkérést intézett a *WOL Élet Szava Magyarország Alapítvány*[3] vezetőjéhez, hogy tartsanak angolnyelv-oktatást a településen, ami 2015 novemberétől el is indult. Kilenc fiatal jár le rendszeresen Tóalmásról, a *Bibliaiskola* helyszínéről és tartanak angolórákat és korrepetálásokat azoknak a gyerekeknek, fiataloknak, akik ezt igénylik. Az idegen anyanyelvű diákokkal való kapcsolat a nyelvtanításon túl nagy potenciált hordoz magában, hiszen gyakorlatban tanulhatják az angol nyelvet és építhetnek külföldiekkel kapcsolatot a résztvevők.

A település a *Tanoda program*ot[4] is megpályázta, melynek eredménye a 2016-os év végéig még nem derült ki.

Tatárszentgyörgy gyermekvédelmi és **családgondozói** feladatait az *Esély Szociális Szolgálat Családsegítő és Gyermekjóléti Szolgálat* látja el. Az előírás szerint a munkaidő negyven százalékát terepen kell eltölteni, hatvan százalékát pedig irodában, adminisztratív és egyéb családsegítői feladatok ellátására kell fordítani. A település családgondozója elmondta, hogy a faluban ez náluk fordítva történik; munkaidejük hatvan százalékát töltik terepen, negyven százalékát pedig az adminisztrációra fordítják, a problémás családok magas száma miatt (azaz ahol a gyermekek veszélyeztetettsége fennáll).

A **közösségépítésre** is kísérlet indult: a Rózsakerti Baptista Közösség 2014 decemberétől működtette az *Alfa Klub*ot, ahol jól fölszerelt edzőterem, a szabadidő hasznos eltöltésére alkalmas helyiség és közösségi játékok találhatók. Ide a fiatalok és gyerekek hétköznap délután öt órától jöhettek s felügyelet mellett tölthettek el időt egészen este nyolc óráig, amit szintén a Rózsakerti Baptista Közösség biztosított.

Az **intézmények és ágazatok közötti együttműködést** tatárszentgyörgyi tartózkodásom alatt az idő rövidsége miatt nem tudtam még elég behatóan tanulmányozni, tudomásom csak a köznevelési intézmények kapcsolatáról van, ami nem volt zökkenőmentes, ám a 2016-ban történt óvodavezető-váltás nagy reményre ad okot. A rendőrség hivatalos képviselőjével nem sikerült interjút készítenem, mivel a járási rendőr alezredes egyelőre nem adott engedélyt arra, hogy feltegyem kérdéseimet a megfelelő személynek. A többi intézménnyel való kapcsolatfelvétel szintén folyamatban van.

Az alkalmazás lehetőségei

Az *Igazgyöngy Alapítvány esélyteremtő modelljé*nek elemeit összevetve a Tatárszentgyörgyön eddig létrejött programokkal világosan láthatóvá válnak a hasonlóságok. Ebből a felfedezésből kiindulva született meg korábban a modell alkalmazásának lehetősége, s néhány kiegészítéssel és tudatos építkezéssel a felépített program a tárgyalt településen kivitelezhető.

A Rózsakerti Baptista Közösség 2013-ban megkezdte misszióját, azaz egy **közösség létrehozását** a településen, mikor is egy házaspár költözött Tatárszentgyörgyre, hogy életüket megosztva a helyi emberekkel lépéseket tegyenek egy helyi baptista közösség megszületéséért. Az évek folyamán többen kapcsolatba léptek a kis közösséggel, volt, aki személyes barátságon keresztül, más nagy nehézségében fordult segítségért a házaspárhoz, majd később kezdett el járni az alkalmakra. Mára rendszeressé váltak ezek az istentiszteletek, s a többségi társadalom tagjai éppúgy képviseltetik magukat, mint a kisebbség.

3 WOL Élet Szava Magyarország Alapítvány: az Aliansz Magyar Evangéliumi Szövetség hálózatának része, mely Krisztus-hívő egyénekből, gyülekezetekből és missziós szervezetekből áll, akik felekezetekkel, egyházakkal jó viszonyt s ha kell, szerződéses együttműködést alakítanak ki. Célja Isten népe egységének megvalósulása és az evangélium továbbadása, Jézus Krisztus mint személyes megváltónak az elfogadtatása. A Szövetség támogatója többek között a Magyarországi Baptista Egyház is. http://www.aliansz.hu/aliansz *(Letöltés ideje: 2016. december 30.)*

4 A tanoda az iskola utáni időszakban kínál olyan lehetőséget a hátrányos helyzetű fiatalok számára, amellyel hozzájárul a tanulók iskolai eredményességéhez, a végzettség nélküli iskolaelhagyás csökkentéséhez. http://www.ecoprofin.hu/2015/10/efop-331-15-tanoda-programok-tamogatasa *(Letöltés ideje: 2016. október 23.)*

Egy egyházi szervezet, gyülekezet adottságai között már eleve megtalálható sok olyan **közösségépítési és családgondozói** komponens is, mely a tárgyalt esélyteremtő modell része, s ezek tudatos építésével hatékony munkát lehet végezni roma családok között. A baptista gyülekezetek szervezeti felépítésükből és működésükből fakadóan kifejezetten alkalmasak arra, hogy a keresztény hit tanításán és a hívők összefogásán túl társadalmi munkát is végezzenek helyi szinten. Annál is inkább figyelemreméltó az egyházi szervezet által koordinált felzárkóztatás, mivel L. Ritók Nóra is említi ezt, azaz a roma pasztorációt mint közösségépítő lehetőséget egyik írásában.

Az **oktatási** programelem megvalósítására a Rózsakerti Baptista Közösség indirekt módon tett lépéseket, például az Alfa Klub létrehozásával, mely alternatív szabadidős tevékenységet kínál a fiataloknak. Az itt látott értékek, gondolkozási módok alternatívát jelenthetnek azoknak a gyerekeknek, fiataloknak, akik nem akarják szüleik életmódját folytatni. Ennek kibővítésével jelenhetne meg a Tanoda program, akár úgy, hogy a helyszínt az Alfa Klub adja, melynek megvalósulására reménység szerint már nem sokat kell várni. Egy másik világba nyerhetnek bepillantást és formálhatja világképüket és értékeiket azoknak a fiataloknak és gyerekeknek, akik részt vesznek a WOL Élet Szava táborokban Tóalmáson, ahova 2014 óta van lehetőségük a gyerekeknek és fiataloknak eljutni elérhető áron.

Az **intézmények közötti együttműködésre** is jó kilátások vannak. A település családgondozója az egyik fő mozgatója és támogatója ezeknek a kezdeményezéseknek, s több felzárkóztatásra irányuló program szervezésében és lebonyolításában vett részt, legutóbb például a Tanoda program megpályázásában. Az óvoda vezetője is nagy lelkesedéssel és tervekkel kezdett bele az óvodai rendszer átalakításába s együttműködési készségét is bizonyította az iskola igazgatójának megkeresésével. Szehofner József polgármester úr is a falu fölemelésére törekszik, hiszen ő volt a Rózsakerti Baptista Közösség missziója elindításának kezdeményezője is, és biztosít is minden feltételt és támogatást ehhez.

Összegzés

A településen tartózkodásom ideje alatt örömmel tapasztaltam a nyitottságot és készséget többekben, mely akar és igyekszik is tenni az integráció létrejöttének érdekében. Külön említésre méltó az, hogy ezek között az emberek között nem egy olyan van, aki státuszából adódóan releváns lépéseket tudna tenni a komplex program létrejöttéért. Tehát az Igazgyöngy Alapítvány által kidolgozott esélyteremtő modell alkalmazása a fentiek ismeretében – bizonyos feltételek mellett – megvalósítható a programelemek összehangolásával és tudatos építkezéssel az Igazgyöngy Alapítvány tapasztalataira alapozva.

További kutatások lehetővé teszik olyan eredmények születését, melyek megmutatják a modell buktatóit, nehezen megvalósítható feltételeit, hozzájárulva ezzel továbbfejlesztéséhez. Ha csak egyetlen Igazgyöngy esélyteremtő modellalkalmazás létrejönne, az már hatalmas előrelépés lenne, hiszen egyéni sorsok mellett generációk felemeléséhez járulna hozzá. A kutatás hasznosulásának látom azt is, ha ezekre a tapasztalatokra építve később más hasonló

helyzetben lévő települést is motiválna a példa arra, hogy a modellt alkalmazza, segítve ezzel az országban oly széles s egyre szélesebb mélyszegénységben élő réteg újratermelődésének megakadályozását.

Irodalomjegyzék

Alpha program weblapja: http://alpha.org.hu/ *(Letöltés ideje: 2016. január 3.)*

Aliansz Magyar Evangéliumi Szövetség weblapja: http://www.aliansz.hu/aliansz *(Letöltés ideje: 2016. december 30.)*

Udvarnoki B. (é. n.): *Kik a baptisták?* http://baptista.hu/pecel/kik_a_baptistak2.html *(Letöltés ideje: 2016. december 30.)*

Emberi Erőforrás Támogatáskezelő weblapja: http://www.emet.gov.hu/hatter_1/integracios_pedagogiai_rendszer/ *(Letöltés ideje: 2016. október 23.)*

Energiaklub szakpolitikai intézet módszertani központ weblapja: http://energiaklub.hu/blog/biobrikettel-az-energiaszegenyseg-ellen *(Letöltés ideje: 2016. április 23.)*

Igazgyöngy Alapítvány. *„Képesnek lenni" Az Igazgyöngy Alapítvány közösségfejlesztő pályázatában fejlesztett módszertan leírása.* A projekt a Norvég Civil Támogatási Alap segítségével valósult meg az NCTA-2014-8330-G azonosítószámú pályázat keretében 2014–2016 között Toldon.

Igazgyöngy Alapítvány és Alapfokú Művészeti Iskola weblapja: http://igazgyongy-alapitvany.hu *(Letöltés ideje: 2016. április 25.)*

Igazgyöngy Alapítvány. *A Társadalmi Kerekasztal fejlesztésének leírása.* L. Ritók Nóra 2015.

Igazgyöngy Alapítvány. *Az Igazgyöngy Alapítvány SRS-jelentése.* Berettyóújfalu, 2015.

Kredenits S. – Pásztor I. (szerk.) (2010): *A szociokulturálisan hátrányos helyzetű tehetségekkel foglalkozó intézmények, civil szerződések.* http://geniuszportal.hu/sites/default/files/szocio_kult.pdf *(Letöltés ideje: 2016. október 23.)*

Kormányrendelet a kedvezményezett települések besorolásáról és a besorolás feltételrendszeréről. http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1500105.KOR *(Letöltés ideje: 2016. szeptember 30.)*

Kormányrendelet a gyámhatóságokról, valamint a gyermekvédelmi és gyámügyi eljárásról: http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=99700149.KOR *(Letöltés ideje: 2016. szeptember 30.)*

SZUNO szociális webshop weblapja: http://shop.igazgyongy-alapitvany.hu/ *(Letöltés ideje: 2016. április 25.)*

TanodaPlatform weblapja: http://tanodaplatform.hu/?page_id=19 *(Letöltés ideje: 2016. április 25.)*

Petrányiné Kocsis M. (é. n.): *Tanév végi beszámoló 2015–2016.* Tatárszentgyörgyi II. Rákóczi Ferenc Általános Iskola, Tatárszentgyörgy.

Szehofner J. (2016. május 31.): *Tatárszentgyörgy Község Önkormányzata Gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról szóló 1997. évi XXXI. törvény (Gyvt.) 96. §-ának (6) bekezdésében előírt követelményeknek megfelelően elkészített beszámolója, a 2015. évi gyermekjóléti és gyermekvédelmi feladatainak ellátásáról.* Tatárszentgyörgy Község Önkormányzat Képviselő-testülete, Tatárszentgyörgy.

Szehofner J. (2013–2018): *Helyi Esélyteremtő Program.* (2015. évi felülvizsgálattal kiegészítve) Tatárszentgyörgy Község Önkormányzata, Tatárszentgyörgy.

Toldi Tanoda weblapja: http://ped2.hu *(Letöltés ideje: 2016. április 11.)*

WOL Élet Szava Bibliaiskola weblapja: http://hu.eletszava.org *(Letöltés ideje: 2016. október 22.)*

(1), (3), (4) Igazgyöngy Alapítvány. *„Képesnek lenni" Az Igazgyöngy Alapítvány közösségfejlesztő pályázatában fejlesztett módszertan leírása.* A projekt a Norvég Civil Támogatási Alap segítségével valósult meg az NCTA-2014-8330-G azonosítószámú pályázat keretében 2014–2016 között Toldon. 4.

(2) Tanoda Platform weblapja: http://tanodaplatform.hu/?page_id=19 *(Letöltés ideje: 2016. december 29.)*

TERMÉSZETTUDOMÁNYI SZEKCIÓ

Zelenák Tímea

Madárbarát óvodakerttel a fenntarthatóságra nevelés szolgálatában

TÉMAVEZETŐ: DR. HILL KATALIN

Zelenák Tímea természetszerető, környezetbarát szemlélete, lelkesedése és tettrekészsége első találkozásunk alkalmával kitűnt. A fenntarthatóság témája iránti elhivatottsága elsősorban a kisgyermekek nevelő-oktató munkájára irányul. Óvodai gyakorlatai során számos pozitív visszhangot kapó kezdeményezése volt, mely a gyermekek élményszerű természetmegismerését és -megszeretését szolgálta. Tímea indítványozásának és kitartó, áldozatos munkájának köszönhető, hogy a diósdi Dió Óvoda 2016-ban elnyerte a Madárbarát Óvoda címet, mely örömteli eseményről a helyi *Diósdhéjban* című újság lapjain is olvashatunk.

Dr. Hill Katalin

Bevezetés

A fiatal generáció környezettudatosságának formálása, természeti értékeink megőrzése iránti igényük kialakítása alapvető cél és feladat.

Természetesen a család szerepe óriási ezen a területen is, a szülői magatartás vitathatatlan erővel bír a környezettel kapcsolatos magatartáshelyzetekben is, de mint másodlagos szocializációs színtér, az oktatási intézmények felelőssége kétségbevonhatatlan. A fenntarthatóságra nevelés mint magatartásformáló eszköz ugyan nem varázspálca, de talán az egyik leghatékonyabb módja a környezetért felelős életvitel megalapozásának, ezáltal a természeti és az ember alkotta értékek megóvásának (Demeter 2008; UNESCO 2012: 5).

Ez a feladat és munka már az óvodában elkezdődik. Mit és hogyan tehet a kisgyermekekkel foglalkozó pedagógus a cél érdekében?

A fenntarthatóságra nevelés iránti elkötelezettségem egyrészt személyes érintettségből ered, másrészt óvodapedagógus-hallgatóként lehetőségem nyílik az óvodai nevelés során történő gyakorlati megvalósításra.

Legkisebb gyermekem egészen kisóvodáskora óta rajong a madarakért. Az ő lelkesedése, az eleinte felnőtteket megdöbbentő megfigyelései, kérdései arra ösztönöztek, hogy utánaolvassak a madarakkal kapcsolatos információknak; többek között beleástam magam a madárvédelembe is. Hamar rátaláltam a Magyar Madártani és Természetvédelmi Egyesület honlapjára[1] – a továbbiakban: MME –, mely remek bárki számára elérhető programot dolgozott ki a madárvédelemmel kapcsolatban „A madárbarát Magyarországért" néven. Annak megtapasztalása, hogy az akkor még óvodás gyermekünk miként hatott ránk, mennyit formált minket – és semmi máshoz nem fogható motiváló erő volt számunkra –, volt a döntő abban, hogy az óvodai csoportban, ahol gyakorlatomat töltöm, kezdeményeztem a Madárbarát Óvoda[2] program elindítását, illetve ezt követően egyéb fenntarthatóságra neveléssel kapcsolatos programok megvalósítását.

1 Magyar Madártani és Természetvédelmi Egyesület: www.mme.hu
2 Magyar Madártani és Természetvédelmi Egyesület: http://www.mme.hu/madarbarat_ovoda

Célok

Céljaim közé tartozott az óvodai nevelés során a fenntarthatóságra nevelést a környező világ megismerését célzó foglalkozásoknak, illetve az óvodai élet mindennapjainak szerves részévé tenni. Ennek elérése érdekében az alábbi tevékenységeket terveztem:

1. Kérdőíves felmérés a gyermekek családja körében a fenntartható életvitellel kapcsolatos szokásokról, hozzáállásról. Ezen felül magát a kérdőívet egyfajta figyelemfelkeltésnek használni.
2. Tanulmányi séta (ún. „cserjevadászat"), illetve egy, a sétát feldolgozó foglalkozás szervezése egy óvodai csoport részére.
3. A Magyar Madártani Egyesület Madarász Ovi programjába való bekapcsolódás vendégelőadó meghívásával.
4. Madárbarát óvodakert kialakításával hosszú távon hozzájárulni ahhoz, hogy az óvodás gyermekek megfigyelési lehetőségekhez és a tevékeny gondoskodás lehetőségéhez jussanak. A fenntartható életmód kialakításának érdekében felhasználni a madárbarát kertek által kínált lehetőségeket.

Valamennyi programmal, tevékenységgel célom volt az óvodás gyermekeken keresztül elérni a szülőket, hatást gyakorolni rájuk az egészségtudatos és fenntartható életmóddal kapcsolatban.

Megvalósítás és eredmények

A terveim megvalósítását a Dió Óvodában (Diósd, Ifjúság u. 4.) végeztem; mind a kutatásomat, mind az ehhez szervesen kapcsolódó pedagógiai munkát. A kitűzött célok megvalósítását és a levont következtetéseket a fent említett négy pont mentén mutatom be.

Kérdőíves felmérés

Kutatásom eredményeinek méréséhez, feldolgozásához a vizsgálati kört alkotó óvodások szülei által kitöltött kérdőívet alkalmaztam. Kérdőívemmel a környezettudatos magatartással, a fenntarthatósággal kapcsolatos családi szokásokat vizsgáltam, azt az aspektust is figyelembe véve, hogy vajon az óvodáskorú gyermeket nevelő családokban a gyermek érdeklődése, az óvodában szerzett élményei mennyiben befolyásolják a szülők szokásait a fenntartható életmód kialakításánál.

A szülői kérdőív eredményeit értékelve összességében a következő megállapításokra jutottam:

- A családok többségében rendelkeznek kerttel, ahol gyermekeiknek számos tapasztalatszerzési lehetőségük adódhat.
- Gyermekeiket részben bevonják a ház körüli tennivalók ellátásába, a fenntartható életvitelre nevelés lehetőségeit is csak részben használják ki.
- Szívesen részt vennének olyan programokon, melyek a fenntartható életmód megvalósítását szolgálják.
- A családok nagy része nyitottnak mutatkozik új lehetőségek figyelembevételére a fenntartható életmóddal kapcsolatban.

Cserjevadászat

A cserjevadászat névre keresztelt tanulmányi sétát, melyet a gyakorló csoportomnak terveztem, Diósdon, az óvodától gyalogosan megközelíthető nagyobb sétával jártuk be. A séta során előre kiválasztott, korábban képről és beszélgetés alapján megismert cserjékre „vadásztunk". Az útvonal mentén minden cserjetípusra többször is alkalmunk volt rálelni. Metszőolló segítségével vágtunk néhány ágat, illetve a gyerekek a bogyós terméseket gyűjtötték, melyeket később csoportszobai foglalkozáson használtunk. A „cserjevadászat" tervezésekor az alapötletem az volt, hogy olyan komplex „külső világ tevékeny megismerése – környezeti tartalommal" foglalkozást szerettem volna tartani a gyerekeknek, amely igazán élményszerű, izgalmas és sokrétű megismerési, fejlesztési, nevelési tartalom kapcsolható hozzá. Célom volt, hogy a gyerekeket a természetben olyan impulzusok érjék, melyek pozitívan befolyásolják a környezetükhöz való hozzáállásukat, felébresztik kíváncsiságukat.

1. ábra. „Mi szedtük!"

2. ábra. Madáreleség-csomag készítése

„Vadászatunknak" nagy sikere volt mind a gyerekek, mind az azon részt vevő felnőttek körében. Számomra nagyon biztató volt megtapasztalni, hogy elérhető közelségben lévő helyszíneken, egyszerű sétával, gyűjtögetéssel milyen sokat kaphatunk és ezáltal adhatunk az óvodásoknak.

MME Madarász Ovi „Szevasz tavasz!" programja

2016 májusában az MME Madarász Ovi programjában vettünk részt. Az MME mint zöld szervezet fontosnak tartja, hogy a gyermekeknek már a korai évek során élő kapcsolata alakuljon ki a természettel, melyet annak szeretete és tisztelete jellemez. Ennek érdekében nyújtanak segítséget az óvodapedagógusoknak különböző interaktív, terepen zajló és csoportszobai foglalkozásokkal egyaránt. Az alkalom a *Madarak és fák napja* ünnepséghez kapcsolódva, az MME kínálatából került kiválasztásra. Óvodásaim a „*Szevasz tavasz!*" című foglalkozáson vehettek részt.

3. ábra. Madarász Ovi Program

4. ábra. „Szevasz tavasz!"

A vetítéssel kísért, játékokkal tűzdelt program valóban nagyon interaktív volt, a gyerekek élvezték és aktívan részt vettek benne.

Madárbarát óvodakert megvalósítása

Kutatásom kapcsán kitűzött céljaim között a madárbarát óvodakert megvalósítását kulcsfontosságúnak ítélem. Véleményem szerint a program olyan hosszú távon megvalósítható lehetőségeket hordoz magában, amelyek mindenképpen segítséget jelentenek az óvodások fenntarthatóságra nevelése során. A programhoz való csatlakozás azonban már rövid távon is változatos megfigyeléseket és tevékenységek sorát, valamint a sikerélmény megtapasztalásának örömét nyújtja. Az MME által 2002-ben létrehozott program nem csupán a madarakról szól. A madárvédelemmel kapcsolatos tennivalók, az élmények, amiket a program által átélhetünk, nekünk szólnak, számunkra, emberek számára nyújtanak jóleső, emlékezetes pillanatokat.

Az alábbiakban összefoglalom a Madárbarát Óvoda „hasznát", a pedagógiai alkalmazás lehetséges formáit:

- Odúk kihelyezése, ellenőrzése és megfigyelése.
- Itatók feltöltése, karbantartása és megfigyelése.
- Etetők kihelyezése, feltöltése és megfigyelése.
- A megfigyelések alapján játékok, kézműves foglalkozások, beszélgetések kezdeményezhetők.
- Bemutató madárgyűrűzési program szervezése.
- A Madárbarát Óvoda alprogramban való részvétel költségei mint oktatásfejlesztési pályázati téma.
- Madarász Ovi programjain való kedvezményes részvétel

.

5. ábra. Dió ovi udvara

Készítettem egy előzetes felmérést, melynek eredménye szerint az óvodakertben található növényzet, valamint a madáretetők száma megfelelőnek mutatkozott madárvédelmi szempontból. Veteményes- és gyógynövénykert létrehozását, továbbá komposztáló kialakítását nagyon hasznosnak találnám többek között a környezeti nevelés, az egészséges életmód kialakítására nevelés és a munkajellegű tevékenységek szempontjából is. Arra a megállapításra jutottam, hogy a madárbarát kert sikeres működéséhez szükség lesz mesterséges odúk és itatók elhelyezésére az óvodaudvaron, mert ezek eddig egyáltalán nem voltak megtalálhatóak a területen.

Megvalósított feladatok a Madárbarát óvodáért Diósdon:

- két mesterséges odú telepítése
- itatók elhelyezése, egész éves üzemeltetése
- függő etetők és ablaketető telepítése

A Madárbarát Óvoda címet 2016 szeptemberében kaptuk meg az MME szervezetétől.

6. ábra. Madárbarát lett a Dió ovi

Ezt megelőzően szükség volt egy jelentőlap kitöltésére, melyben összefoglalásra kerültek a pályázó kerttel kapcsolatos adatok, megfigyelések.

Összefoglalás

Úgy gondolom, hasznos és érdekes munkát végeztünk a gyerekekkel az év során, ami természetesen korántsem ért véget. Mindig lesz tennivaló, mindig lehetnek új célok. A Napraforgó csoport óvodásai, akik számára az év folyamán számos madarakhoz kapcsolható foglalkozást terveztem, nyitottak, érdeklődőek és igazán lelkesek voltak a téma iránt. Azt tapasztaltam, hogy a személyes gondoskodás, amit a madáretetésen, az itatók rendszeres feltöltésén vagy az odúk elhelyezésén keresztül megélnek, jó alapot teremt arra, hogy felelősséget vállaljanak a környezetükkel kapcsolatban. Az együtt végzett tevékenységek olyan spontán lehetőséget teremtenek a gyerekekkel való beszélgetésekre, ami a fenntartható életmód megvalósítása felé mutat. A fenntarthatóságra nevelést elősegítették a környező világ megismerését célzó foglalkozások. Úgy gondolom, hogy az általam tervezett és megvalósított tevékenységek, mint például a cserjevadászat, a madáreleség-csomagok készítése, a kézműves tevékenységek stb. mind-mind jól szolgálták ezt a célt. Elkötelezett madárbarátként fő célom volt, hogy a fenntartható életmód kialakításának érdekében felhasználjam a madárbarát kertek által kínált lehetőségeket. A kutatásomhoz kapcsolódó céljaim közül ez az, melynek igen hosszú kifutási ideje van, és őszinte örömömre túlmutat azon az időszakon, ami a kutatás idejét jelenti. A madárbarát kert megvalósításával megkezdődött egy folyamat az óvodában, melynek a továbbiakban óvodapedagógusként is részese kívánok maradni.

Irodalomjegyzék

Demeter K. (2008): *Értékőrzés.* Trezor Kiadó, Budapest.
UNESCO (2012): *Education for Sustainable Development. Sourcebook.* United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, Paris.

Internetes hivatkozások
Magyar Madártani és Természetvédelmi Egyesület: http://www.mme.hu/madarbarat_kert_program *(Letöltés ideje: 2016. október 15.)*
Magyar Madártani és Természetvédelmi Egyesület: http://www.mme.hu/madarbarat_ovoda *(Letöltés ideje: 2016. október 15.)*

Majzik Dorina

Egyetemi hallgatók egészségi állapotának és táplálkozási szokásainak az összefüggései

TÉMAVEZETŐK: DR. VITÁLYOS GÁBOR ÁRON – DANCS GÁBOR

Majzik Dorina már három éve vesz részt a Természettudományi Tanszék munkájában. Először mint demonstrátorhallgató csatlakozott segítőként az Egészségtudatosságra nevelés kutató- és módszertani műhely munkájába, majd egyre nagyobb érdeklődést tanúsítva a kar hallgatóinak egészségi állapota, illetve életvitele iránt, jelentkezett a kar Természettudományi Diákkörébe, melynek keretében bekapcsolódhatott a konkrét tudományos vizsgálatokba. Lelkes munkáját támogatva reméljük, hogy jelen kutatásait folytatva hozzájárul hallgatóink életvitelének részletesebb megismeréséhez.

Dr. Vitályos Gábor Áron

Bevezetés

Dolgozatom célja többek között az, hogy felhívjam a figyelmet arra, hogy erről a témáról nem lehet eleget beszélni, mert hozzátartozik a mindennapjainkhoz. Mivel pedagógusnak készülök, úgy gondolom, a lehető legkorábban foglalkozni kell ezzel a témával és nemcsak a felnőttek körében, hanem a fiatalabbaknál is, hisz a jövő generációját ők alkotják. A megfelelő táplálkozás sajnos egyre inkább kikopik a hétköznapjainkból, úgy is, mint fogalom, és úgy is, mint cselekvés. Egyre kevesebben foglalkoznak ezzel és egyre kevesebb embernek van ideje rá.

Napjainkban egyre több beteg emberrel találkozunk, egyre több olyan ismerősünk van, akinek általában valamilyen betegség miatt segítségre van szüksége. Ezeknek a betegségeknek az oka legtöbbször a helytelen életmód, mely a helytelen táplálkozás és táplálékbevitel, valamint a mozgáshiány miatt alakulhat ki.

Amikor felkértek a Természettudományi Tanszéken, hogy próbáljak meg egy kutatói munkát elkészíteni, akkor az első gondolatom az volt, hogy fel akarom használni a mért adataimat, illetve kapcsolatot akarok keresni az adatok és a mindennapi életben megvalósuló vagy nem megvalósuló tevékenységek között. E gondolatmenet eredményeként arra az elhatározásra jutottam, hogy a táplálkozás és az egészség kapcsolatát fogom vizsgálni.

Én magam is fontosnak találom a témát, és tudom, hogy magam sem foglalkozok annyit vele, mint amennyit kellene, és ezt sokszor észre is veszem az egészségi állapotomon. Rohanó világunk sokszor kizárja annak lehetőségét, hogy elmélyültebben foglalkozzunk magunkkal, ez sajnos egyre inkább így van és lesz, ezért véltem ezt a témát a legjelentősebbnek.

Kutatásom legfontosabb célja, hogy bebizonyítsam, igenis fontos a helyes táplálkozás, mert befolyással van az egészségi állapotra és felhívjam hallgatótársaim figyelmét arra, hogy szánjanak időt egészségükre, táplálkozásukra nemcsak a saját, de a környezetükben élők érdekében is.

Kutatásom mérési anyagából kiderül, hogy ennek a korosztálynak milyen táplálkozási szokásai vannak, ezáltal képet kaphatunk arról, milyen otthonról – a családból – hozott mintákat követnek. Úgy gondolom, hogy a táplálkozási szokások minden családnál máshogyan alakulnak, és ez nagymértékben befolyásolja az emberek életminőségét, terhelhetőségét, betegségekhez való viszonyulását és a lelki egészségét is.

Témaválasztásomat ez alapozta, hiszen ez a téma, kérdés az egész populációt érinti, mindenféle korosztályt, nemtől, származástól, kultúrától függetlenül, továbbá amikor egyszer nekem is lesz családom, anyaként gyermekeimre és magamra is nagyon kell majd figyelnem.

A környezetemben élő családokat megfigyelve azt tapasztaltam, hogy nem fordítanak kellő figyelmet a táplálkozási szokásaikra, nem fogyasztanak elég vitamint – zöldséget és gyümölcsöt –, nem ügyelnek a napi minimum

főétkezések betartására sem, nem szánnak erre elég időt, más tevékenységekhez kötik az étkezést (számítógép, televíziózás) és folyadékfogyasztásuk nagy részét kávé, cukros üdítők, energiaital, valamint különböző egészségkárosító folyadékok teszik ki. Azt gondolom, ez mindenképpen az emberi szervezet károsodásához, illetve megbetegedéséhez vezethet. Sajnos nem mindenhol és nem mindenki számára elérhetőek az egészséges élethez szükséges táplálékok, mert ezek beszerzését nagymértékben befolyásolják az egzisztenciális és szociális körülmények, valamint a családból hozott szokások és az egyén igényei is. Ezek mellett befolyásolhatják még vallási tényezők is, allergiák, különféle betegségek és az ételhez való viszony is. Véleményem szerint minden családban hasonló táplálkozási szokásokat kellene meghonosítani, mint az enyémben és nagyobb gondot kellene rá fordítani a betegségek megelőzése érdekében.

Elméleti háttér

A hosszú élet titka az egészség megléte. Az Egészségtudományi Fogalomtár szerint: *„az egészség fogalma változó, fejlődő fogalom. A hagyományos megközelítés szerint az egészség a betegség hiánya.*" (Egészséges az, aki nem beteg…) Ezzel ellentétben az Egészségügyi Világszervezet *(World Health Organization – WHO)* úgy fogalmaz, hogy az egészséget a *„teljes testi-lelki és szociális jóllét"* jelenti. Számos megfogalmazás fellelhető, de a legreálisabbnak a következő tekinthető: *„az egészség az egyén biológiai működése, valamint a kora és neme szerint elérhető és/vagy a társadalom által elvárt biológiai működése közötti megfelelés*" (Kincses 2010). Az egészség megítélése a funkciók működésén (képességek, korlátozottságok), a fájdalom létén, jellegén és mindennek az egyén általi mentális feldolgozásán (elfogadásán) alapul. Az egészségkép – és annak szubjektív megítélése – koronként, kultúránként változik. Mindenki másként tekint az egészség fogalmára, és mindenki más szemszögből látja ezt (Ambrus 2014).

Ugyanez a meglátás a betegséggel kapcsolatban is. Az Egészségtudományi Fogalomtár szerint: *„a betegség a társadalmilag elfogadott egészségképtől való olyan eltérés,*

- *ami csökkenti az élettartamot vagy rontja az életminőséget (azaz halált vagy funkciózavart és/vagy fájdalmat okoz), és*
- *amit az egyén vagy a környezete észlel (beleértve az ellátórendszer, a diagnosztikai eszközök észlelését is).*"

Sajnos sokan vannak a társadalmunkban, akik nem engedhetik meg maguknak az egészséges tápanyagok és élelmiszerek megvásárlását, viszont sokan elfelejtik, hogy nem kell gazdagnak lenni ahhoz, hogy egészségesen táplálkozzunk. A rossz minőségű táplálék vagy a minimális mennyiség – alultápláltság, rosthiány, fehérjehiány, illetve a tápanyagok nem megfelelő aránya – megbetegedésekhez vezet, például: érrendszeri megbetegedések, daganatos megbetegedések, elhízás, melyek manapság már népbetegségnek számítanak.

Életünket tudjuk úgy alakítani, hogy étrendünkre és táplálkozásunkra ne kelljen sok pénzt költeni, mégis megfelelő mennyiségű és minőségi tápanyagot juttassunk szervezetünkbe!

A helyes táplálkozás egy igen relatív fogalom. Mindenki számára más tekinthető helyes táplálkozásnak, hiszen nem vagyunk egyformák. Mindenki más és más, de persze vannak alapvető szükségletek, amelyekre szüksége van minden szervezetnek, ezek a makrotápanyagok: fehérjék, zsír és olaj, valamint a cukrok, a szénhidrátok (Marton 1988).

Földünket 88 állandó elem alkotja, amihez 6 nemesgáz is tartozik, valamint néhány radioaktív bomlástermék. Ezek közül mindazokat, amelyek a szervezet felépítésében több mint 0,1%-ban vesznek részt, makroelemeknek nevezzük (Tompa 2014).

Táplálkozásunk akkor tekinthető igazán egészségesnek, ha ezek az anyagok megfelelő (a szervezet számára szükséges) mennyiségben találhatók meg az elfogyasztott ételekben.

Sok évvel ezelőtt, amikor kutatásokat végeztek, arra jutottak, hogy 13 féle különböző vitamint ismerhetünk (A-, C-, D-, E-, K- és nyolc különféle B-vitamin), ám mára már ez a folyamat odáig fejlődött, hogy 13 B-vitamint ismertek fel és több közülük még további különböző formákban is megjelenik (Tövisháti 2007).

Testünk sejtjei állandóan vitaminokra éheznek, ezért folyamatosan szükség van a pótlásukra. A legtöbb vitamin (például a C-vitamin) nagyon gyorsan felszívódik szervezetünkben, akár már a száj nyálkahártyáján keresztül is, így a szervezet hamar fel tudja használni. Ezért szokták javasolni bármiféle megbetegedés alkalmával a háziorvosok, hogy: *„Fogyasszon sok C-vitamint!"* (Klaus 1993; Jopp 2009).

„Ha a minimálisnál kevesebb vitamin jut be a szervezetbe, egy idő múlva vitaminhiányos állapot (hypovitaminosis) lép fel, melynél már kezdeti tünetek jelentkeznek, mint például a fertőzésre, gyulladásokra való hajlam, emésztési zavarok, fáradékonyság. Az elégtelen vitaminellátás tüneteinek nem kell okvetlenül jellegzetes vitaminhiány-betegségben jelentkezniük, sőt gyakorlatilag az általánosnak mondható tünetek miatt nehezebben diagnosztizálható mint alapprobléma a kifejezett és jellegzetes tünetekkel járó avitaminozis (valódi vitaminhiány) tüneteivel szemben" (http://taplalkozas.bioenergetikus.hu/)

Eddig már több mindent említettem, ami szoros kapcsolatban áll a táplálkozással, illetve az egészségi állapotunkkal, de még egy fontos dolgot megemlítenék. A mozgás és a fizikai aktivitás az, ami még nagymértékben befolyásolhatja életminőségünket. A szervezetünk folyamatosan működik, egypercnyi megállás nélkül, és ahhoz, hogy fizikai munkát vagy bármiféle mozgást tudjunk végezni, energiára van szükségünk, amit pedig a táplálkozás során tudunk megszerezni. Ez tehát az összefüggés a táplálkozás és a mozgás között.

„A mozgás legfőbb tulajdonsága, hogy hasznos és szükséges is, de nem azt a célt szolgálja, hogy elfáradjunk tőle. A mozgás létformánk alapja, ugyanúgy, mint bármelyik állatének" (Berkes 2004).

Célok és hipotézisek

Hipotézisem fő gondolata, hogy bizonyítsam, a tudatos és egészséges táplálkozás nagymértékben befolyásolja egészségi állapotunkat, valamint csökkenti az elhízás esélyeit és veszélyeit. Ennek megvalósulása érdekében a kutatásom fő eszközei számítógépes kérdőívek és egy műszer volt, melyek segítségével a hallgatók egészségi állapotát vizsgáltam.

A vizsgálat során 2013 és 2015 között 453 elsőéves női hallgató adatai kerültek rögzítésre és elemzésre. Az egyedek a teljes populációból hajlandósági alapon, majd ebből véletlenszerűen lettek kiválasztva. Az adatok a teljes populációra nézve nem reprezentatívak, a mintavételnél ugyanis elsősorban az elérhetőségre és nem a reprezentativitásra koncentráltunk. A minta egyedeinek nagy száma, illetve magas részaránya miatt azonban eredményeink a kar hallgatóira nézve jó becslést adnak.

Célok

1. Minden korosztály figyelmének felhívása a téma fontosságára.
2. Az egészségi állapot és az egészséges táplálkozás szoros kapcsolatának bizonyítása.
3. A tény tudatosítása, hogy a betegségeket meg lehet előzni.
4. Esetleges életmódváltás a dolgozat elolvasása után vagy másféle nézet felé való érdeklődés a témával kapcsolatban.

Hipotézisek

1. Feltételezem, hogy összefüggésben van a napi táplálkozások száma azzal, hogy hányszor fogyasztanak meleg ételt.
2. Feltételezem, hogy összefüggés van a táplálkozási szokások és valamelyik pszichoszomatikus tünet között.
3. Feltételezem, hogy összefüggés van a dohányzás, a kávéfogyasztás és a napi étkezések száma között.
4. Feltételezem, hogy összefügg a sminkelés vagy külső megjelenéssel kapcsolatos időtöltés időtartama a táplálkozási, diéta- vagy egyéb mutatóval.
5. Feltételezem, hogy akik tesznek egészségükért, azoknak jobb az egészségi állapota.

Alkalmazott módszerek

Az InBody720-as testösszetétel-analizátor segítségével megállapítottuk a vizsgált személyek fizikai állapotát, testösszetételét (az emberi test egészén belül az egyes összetevők és testanyagok, szövetek arányát), fittségi indexét (állóképesség, izmok állapota, valamint az egyén egészségi állapotáról alkotott összkép). Az elhízás fokát, a viszcerális elzsírosodás területét (a viszcerális zsír a létfontosságú szerveinket a hasüregben körülvevő zsír, amely nem látható és nem érezhető, de aktív szerepet játszik az anyagcserében) és a hasi elhízás fokát.

A vizsgált testméreteket és testösszetevő-komponenseket a következő alapstatisztikai paraméterekkel jellemeztük: elemszám (n), átlag (), átlag hibája (SE), minimum (V_{min}), maximum (V_{max}) és szórás (SD). A különböző szempontok szerint képzett alcsoportok homogenitásvizsgálatát ANOVA-módszerrel és χ^2 próbával végeztük. A korrelációvizsgálatokat Pearson r és Spearman ρ számításával végeztük. Az elemzések során hipotéziseinket 5%-os szignifikanciaszinten teszteltük az SPSS v.14-es programcsomag alkalmazásával (Sajtos 2007; Obádovics 2016; Sváb 1981).

A hallgatók tornafelszerelésben (rövidnadrág és trikó) vettek részt a vizsgálaton. Az antropometriai vizsgálatokat standard eszközökkel végeztük (Sieber-Hegner antropometriai eszközzel) standardizált technikák szerint, az IBP ajánlásának megfelelően.

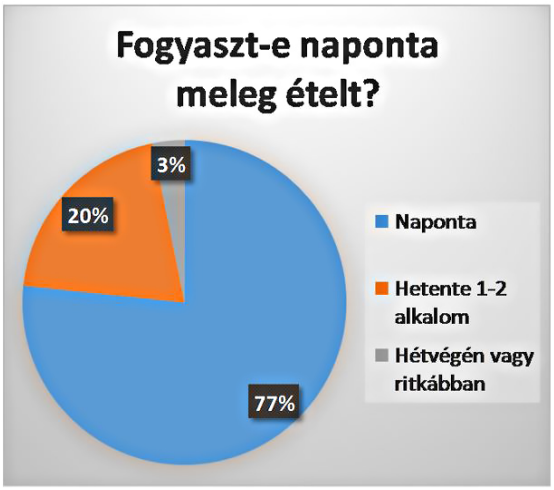
Minden hallgató a műszeres vizsgálat után töltötte ki a teszteket, elektronikus úton, saját adatait felhasználva.

A két teszt hosszúsága nem volt egyforma, az egyik alig húsz kérdésből állt, a másik pedig több mint negyvenből. Az egyik teszt a hallgatók fizikai aktivitását vizsgálta, melynek kérdései a mozgásukra, szabadidejük eltöltési módjaira és egyéb tevékenységeikre volt kíváncsi, a másik teszt pedig az egyén életmódjára. Az utóbbi teszt rákérdez a szülőktől örökölt betegségekre (szív- és érrendszeri betegségek, vérnyomás stb.), a táplálkozási szokásokra, a káros szenvedélyekre, a napi folyadékbevitelre, az énkép milyenségére, az elmúlt hat hónapban bekövetkezett pszichoszomatikus tüneteire (fejfájás, kedvetlenség, rossz közérzet, ingerlékenység, indulatosság, hányinger, alvási problémák, szédülés, fáradtság, kimerültség). A tesztek kitöltése legalább 20–25 percet vett igénybe, melyeknek az eredményét szintén fel tudtam használni a vizsgálataim során.

A kérdőíveket tekintve rengeteg kérdésre kellett válaszolniuk a hallgatóknak, viszont a témámmal kapcsolatban nem mindegyik elemzésére volt szükség. A kérdéseket szelektáltam, fontossági sorrendbe állítottam őket és felmértem, mely kérdéseket kell felhasználnom, hogy előrébb jussak a kutatásomban. Ezekre a kérdésekre-kérdőívekre azért volt szükség, mert a kutatásom célja, hogy feltárjam, miféle összefüggés van az egészség állapota és az egészséges táplálkozás között és hogy ezeket a teszteredményeket szembe lehet-e állítani a mért adatokkal.

Eredmények

Első hipotézisemben feltételeztem, hogy összefüggésben van a napi táplálkozások száma azzal, hogy a kutatásban részt vevők hányszor fogyasztanak meleg ételt *(1. ábra)*.



		Fogyaszt naponta meleg ételt?		
		Naponta	Hetente többször	Hetente vagy ritkábban
Hányszor étkezik naponta?	5 vagy többször	26%	4%	0%
	3 – 4 – szer	28%	11%	2%
	1 – 2 –szer	23%	6%	1%

1. ábra. A napi étkezések és a meleg étel fogyasztása közötti összefüggés ($\chi^2(15)=74,76$; $p<0,001$; $\Phi=0,413$)

A vizsgálatból olyan következtetést tudtam levonni, hogy akik naponta 3–4 alkalommal vagy ötször, esetleg ötnél többször étkeznek, azok biztosan fogyasztanak minimum naponta egyszer főtt ételt. Akik viszont naponta csak egy vagy két alkalommal étkeznek, azokról nem tudhatom biztosan, hogy ezek között van-e legalább egyszer melegétel-fogyasztás. Mivel ezek összefüggést mutatnak, ezért kijelenthetem, hogy az első hipotézisem beigazolódott.

Második hipotézisemben feltételeztem, hogy összefüggés van a táplálkozási szokások és valamelyik pszichoszomatikus tünet között.

Ezt a feltételezésemet több oldalról próbáltam megközelíteni, de konkrét eredményeket nem kaptam, amiből arra tudtam volna következtetni, hogy van kapcsolat a kettő között. A pszichoszomatikus tüneteket is vizsgáltam külön, mégsem volt elegendő információm ahhoz, hogy valami konkrét tényt leírjak.

A pszichoszomatikus tüneteket nagyon nehéz vizsgálni, sok időre van hozzá szükség, ugyanis azokat a tüneteket, amiket a tesztben feltett kérdések tartalmaztak, rengeteg minden befolyásolja, és mondhatni egy sorozatot adnak, melyek egymásból alakulhatnak ki. Ezekre sokkal több időt kell szánni, és ez talán egy másik kutatás témáját is adhatja.

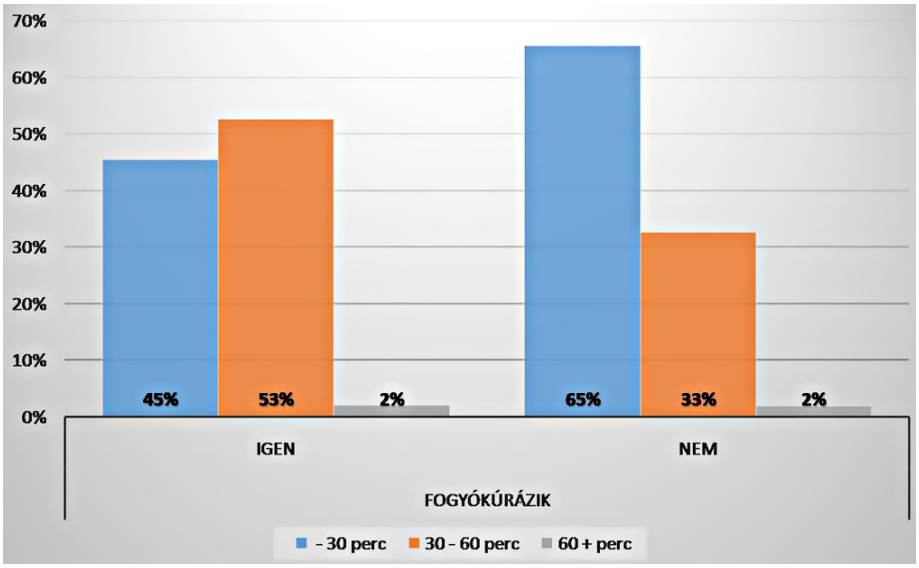
Azt kijelenthetem, hogy elég negatív értékeket kaptam a tünetek megjelenésével kapcsolatban a fiataloknál, de azt sajnos nem, hogy bármiféle kapcsolatot találtam volna a táplálkozással. Így a második hipotézisem nem igazolódott be.

Harmadik hipotézisemben feltételeztem, hogy összefüggés van a dohányzás, a kávéfogyasztás és a napi étkezések száma között.

Sajnos ezt a feltételezésemet sem tudtam igazolni. A tesztben feltett kérdésekre ugyanis a hallgatók nagy valószínűséggel nem válaszoltak őszintén, ezért egy teljességgel irreális adatmennyiséget kaptam, amivel nem tudtam dolgozni. A dohányzással kapcsolatos adatok nem felelnek meg a valóságnak, így nem lehetett alapul venni a kapott értékeket. A kávéfogyasztásnak talán reálisabb mutatói lettek, de még ez sem volt elegendő ahhoz, hogy kapcsolatot véljek felfedezni a táplálkozási szokások és a dohányzás, valamint a kávéfogyasztás között. Ez a hipotézisem sem igazolódott be.

Negyedik hipotézisemben feltételeztem, hogy összefügg a sminkelés vagy külső megjelenéssel való időtöltés időtartama a táplálkozási, diéta- vagy egyéb mutatóval *(2. ábra)*.

Ez a felvetésem nagyon érdekes eredményeket mutatott: arra jöttem rá, hogy akik nem fogyókúráznak, azok nem is töltenek sok időt a tükör előtt. Ezzel ellentétben a fogyókúrázók többsége olyan választ adott a tesztben, amiből azt az eredményt kaptuk, hogy 30 és 60 perc közötti időt töltenek naponta külsejük formálásával. Viszont az egy pozitív eredmény, hogy azok, akik naponta egy órát vagy többet foglalkoznak külső megjelenésükkel, láthatóan jóval kevesebben vannak, ám ennek ellenére sajnos mégis azt kell megállapítanom, hogy azok, akik fogyókúrát folytatnak, jóval több időt szánnak magukra. Kijelenthetem, hogy van összefüggés a sminkelés, külső megjelenéssel való időtöltés időtartama és a táplálkozás-diéta mutatóival. Ez a hipotézisem beigazolódott.

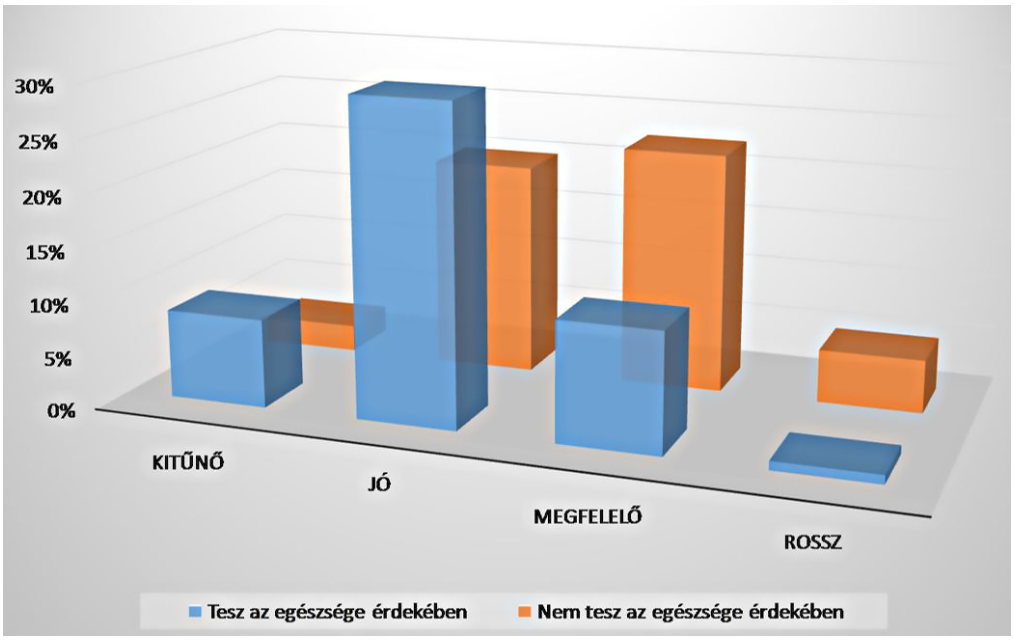


2. ábra. Fogyókúra és a külsővel eltöltött idő összefüggése ($\chi^2(2)=12{,}934$; $p=0{,}002$)

Ötödik hipotézisemben feltételeztem, hogy akik tesznek egészségükért, azoknak jobb az egészségi állapota *(3. ábra)*.

Ez egy nagyon különleges feltételezés, ugyanis azok, akik jónak ítélik egészségüket, azok arányaiban véve többet is tesznek érte. Ezek közül jóval többen vélik kitűnőnek az egészségi állapotukat, mint azok, akik nem tesznek érte semmit.

Az eredményekben nagy különbség figyelhető még meg a megfelelő egészségi állapot értékénél, ugyanis meglepően sokan tartják megfelelőnek, pedig semmit sem tesznek érdekében. Ebben az esetben nem tudom eldönteni, hogy csupán ők érzik magukat egészségesnek (mert nincsen panaszuk – még) vagy valóban azok, illetve arról sincs tudomásom, hogy kinek mit jelent az, hogy tesz az egészségéért. Mit tesz? Milyen gyakran tesz? Hogyan? Ez a hipotézisem csak részben igazolódott be, hiszen csak akkor lenne teljesen helytálló a feltételezésem, ha orvosilag alá lenne támasztva az állításom.



3. ábra. Az egészségi állapot önértékelése ($\chi^2(3)=10{,}644$; $p=0{,}014$)

Fontos tapasztalat, melyet leszűrtem, hogy a kérdőíveket először úgy kell összeállítani, hogy tisztában legyek azzal, amit fel szeretnék mérni. Sok kérdés szerepelt a tesztekben, melyekből kevesebb információt tudtam felhasználni, illetve voltak olyan kérdések (melyeket említettem már korábban), amelyekre nem őszinte válaszokat kaptam. Nagyon megfontoltan kell összeállítani egy kutatáshoz használandó tesztet ahhoz, hogy abból elegendő és megfelelő minőségű információt kapjunk.

Kutatásom során a legnagyobb érték számomra az volt, hogy felhasználhattam azokat az adatokat, amelyekkel most már három éve dolgoztam a kar Természettudományi Tanszékén. Amikor elkezdtem a dolgozatot, nem tudtam, hogy mivel foglalkozzak és mi lenne az az érdekes téma, amiből egy sikeres kutatást létre lehet hozni, ám amikor megtudtam, hogy az általam eddig vizsgált hallgatók adataival dolgozhatok, akkor sokkal motiváltabb lettem és úgy gondoltam, mindenképpen ki kell használnom ezt a lehetőséget. Köszönöm a bizalmat, nagyon örülök, hogy kaptam egy ilyen nagyszerű lehetőséget!

Összegzés

Kutatásommal felmértem az Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító- és Óvóképző Kar női hallgatóinak egészségi állapotát és táplálkozási szokásait, amihez kétféle módszert alkalmaztam: kérdőíveket és egy műszert. Ezek az adatok több mint 400 hallgató tulajdonságait ölelik fel, melyeket a kar pedagógusai már több éve elemeznek és feldolgozzák különböző módokon. Emellett a kutatásomban statisztikai mérések és eredmények is megtalálhatók,

melyek abban segítettek, hogy százalékosan, illetve diagramok által ki tudjam mutatni az eredményeket, illetve több adatot össze tudjak hasonlítani.

A kutatásom elméleti hátterének kidolgozásakor felhívtam a figyelmet arra, hogy a táplálkozásnak és az egészségi állapotnak milyen komoly befolyása van életünk során, és több téma kifejtésével elemeztem különböző szempontok által.

Csak a legfontosabb témákat említettem, amelyekben biztos voltam, hogy kapcsolatban lehetnek kutatásom témájával. Több internetes forrást és könyvtárból kikölcsönzött szakirodalmat felhasználtam, melyek segítségével alá tudtam támasztani állításaimat.

Az elméleti háttér kifejtésénél kiemeltem, hogy az emberek többségének tudatában jelen van az egészséges életmód, és tudják azt is, hogy fontos, különböző okok miatt mégsem tudják ezt követni. Sok példát tártam fel, és próbáltam a legfontosabb negatívumokra felhívni a figyelmet, aminek reményeim szerint a későbbiekben lesz eredménye.

Dolgozatom célja az volt, hogy felhívjam a figyelmet a mindennapjainkban előforduló azon problémákra, amelyek befolyásolják az egészségi állapotunkat, illetve próbáljam ösztönözni a fiatalokat, hogy igenis foglalkozzanak az egészségükkel. Fontos a helyes táplálkozás és az életmód milyensége, ugyanis nagymértékben befolyásolja a későbbi éveket is. Fő célom a figyelemfelkeltés és figyelemfelhívás volt, amit, úgy érzem, sikerült teljesítenem, azonban a teljes sikerhez szükséges még az is, hogy aki elolvassa a dolgozatomat, annak legyen motivációja, energiája ahhoz, hogy változtasson életmódján és táplálkozási szokásain a betegségek megelőzése érdekében.

A pedagógia szempontjából fontosnak tartom a táplálkozás és az életmód témakörének beépítését a tananyagba, illetve a fizikai aktivitás fenntartását. Alsó tagozatban inkább interaktív módon kellene beépíteni az órákba, míg felső tagozaton már mélyebben bele lehet merülni a témákba.

Az iskolai oktatás keretein belül lehet egészségnapokat, sportnapokat szervezni, melyek keretein belül az említett témákat különböző módon meg lehet valósítani (pl. előadások, versenyek, ételkészítő verseny stb.). Fontosnak tartom a családi napok keretein belül is a táplálkozással és az egészséggel kapcsolatos programokat, feladatokat, hisz ha a gyerekek látják a szülők példáját, akkor több motivációjuk lesz a későbbiekben is.

Már említettem a korábbiakban, hogy nem csak felnőttkorban szükséges ezek minőségével foglalkozni, ezért úgy gondolom, hogy már egészen kisgyermekkorban el kell kezdenünk az egészséges életmód kialakítását.

Irodalomjegyzék

Ambrus Z. (2014): *Életstílus és egészség – magatartás.* Ábel Kiadó, Kolozsvár.

Berkes I. (2004): *Mozgás és egészség.* MTA Társadalomkutató Központ, Budapest.

Bíró Gy. – Lindner K. (1998): *Tápanyagtáblázat.* Medicina Könyvkiadó Rt., Budapest.

Forgács A. (2013): *Az evés lélektana.* Akadémiai Kiadó, Budapest.

Jopp A. (2009): *Veszedelmes vitaminhiány.* Bioenergetic Kiadó, Budapest.

Kincses Gy. (2010): *Egészségpolitikai ábragyűjtemény.* Praxis Server Egészségügyi Tanácsadó Kft., Budapest.

Kliment E. (2007): *Tények és hazugságok az egészségről.* LPI Produkciós Iroda Kft., Budapest.

Koch M. (2003): *Testi intelligencia – Okos ember tovább marad fiatal?* Helikon Kiadó, Budapest.

Kopp M. – Berghammer R. (2009): *Orvosi Pszichológia.* Medicina Könyvkiadó Zrt., Budapest.

Marton T. (1988): *A korszerű és egészséges táplálkozás.* Országos Egészségnevelési Intézet, Budapest.

Obádovics Gy. (2016): *Valószínűségszámítás és matematikai statisztika.* Scolar Kiadó, Budapest.

Oberbeil, K. (1997): *Vitaminnal frissen, fürgén, egészségesen.* Magyar Könyvklub, Budapest.

Sajtos L. – Mitev A. (2007): *SPSS kutatási és adatelemzési kézikönyv.* Alinea Kiadó, Budapest.

Schmidt, S. (1999): *Az immunrendszer védelme és erősítése.* Holló és Társa Kiadó, Kaposvár.

Sváb J. (1981): *Biometriai módszerek a kutatásban.* Mezőgazdasági Kiadó, Budapest.

Tompa A. (2014): *Globalizáció és egészség.* SpringMed Kiadó – Belvárosi Nyomda Zrt., Budapest.

Tövisháti F. (2007): *Amit eszel, azzá leszel.* IAT Kiadó, Budapest.

Viktor P. – Uzzoli A. (2013): Egészségi és egészségügyi problémák a gazdasági fejlettség függvényében regionális és globális léptékben. In: Ember I. – Pál V. – Tóth J. (szerk.): *Egészségföldrajz.* Medicina Könyvkiadó Zrt., Budapest. 203–220.

Papik Eszter

A tudatos fogyasztói attitűdök megjelenése a 6–12 éves korosztályban

TÉMAVEZETŐ: BAUER ZITA

A fenntarthatóságra nevelés célkitűzései egyaránt felölelik a környezeti, társadalmi, valamint gazdasági problémákra való nyitottságot, a megfelelő ismereteket és készségeket, a helyes attitűdöt, az aktív részvételt. A célok elérése érdekében alapvető fontosságú, hogy pedagógusaink egyaránt tisztában legyenek a fenntarthatóság pedagógiájának elméleti vonatkozásaival, valamint gyakorlati megvalósításának lehetőségeivel.

Jelen tanulmány szerzője egy releváns, mind globális szinten, mind a magyar társadalom viszonylatában aktuális, ugyanakkor egyre égetőbbé váló problémakörrel, a tudatos fogyasztásra neveléssel foglalkozik. A fenntartható társadalom érdekében elengedhetetlen a nevelés szemléletformálása, melynek lényeges eleme a fogyasztói tudatosság kérdésköre. Ebben az oktatási intézményeknek különösen hangsúlyos szerep jut, illetve kellene, hogy jusson. A tanulmányban ismertetésre kerülő kutatás az iskoláskorú gyermekek fogyasztási attitűdjeinek kvantitatív és kvalitatív vizsgálatával tehát olyan terület bemutatására vállalkozott, mely napjainkban még nem jelentkezik megfelelő nyomatékkal.

Bauer Zita

A téma elméleti háttere

Kutatásom témája a 6–12 éves korosztály fogyasztói attitűdjének felmérése. A téma bemutatásához célszerű először tisztázni néhány alapfogalmat. A **fenntarthatóság** vagy **fenntartható fejlődés,** melyet az ENSZ Brundtland Bizottsága 1987-ben kiadott Közös jövőnk jelentésében fogalmazott meg elsőként. „*A harmonikus fejlődés a fejlődés olyan formája, amely a jelen igényeinek kielégítése mellett nem fosztja meg a jövő generációit saját szükségleteik kielégítésének lehetőségétől*" (1). Három alappillére a környezet, a gazdaság és a társadalom (2). A fenntarthatóságra nevelés a fenntarthatóság céljainak pedagógiai megvalósulását jelenti. Ennek csupán egy részét teljesíti a környezeti nevelés, mely „*az ember és a természet közötti egészséges viszonyt kívánja kialakítani az emberek gondolati rendszerének átstrukturálásával*" (Horváth 2006: 79). A fenntarthatóságra nevelés fontos szegmense a **tudatos** fogyasztás is, melynek fogalmát nehéz pontosan meghatározni. A Tudatos Vásárlók Egyesülete a klasszikus fogyasztóvédelmi meghatározást, miszerint a tudatos vásárló tájékozott az árak, a minőség, a szolgáltatások tekintetében, továbbgondolta. Az egyesület megfogalmazása szerint „*(…) a tudatos vásárlás ma többet kell, hogy jelentsen annál, hogy képviseljük és érvényesítjük saját jogainkat és érdekeinket. Fontos, hogy etikailag és környezetileg is tudatosak legyünk, ami azt jelenti, hogy saját magunkon túl másokra is tekintettel vagyunk*" (3).

Egyre több reklám, csalogató akció csábít minket vásárlásra. De mennyire gondolunk bele, hogy valójában az a termék-e a legmegfelelőbb, ami a legolcsóbb, amit a legjobban reklámoznak vagy aminek a legcsillogóbb a csomagolása? Sok felnőtt sem vásárol tudatosan, ezért különösen fontos, hogy a következő generációk tudatosabb fogyasztókká váljanak. Így felnőttként megfelelően gazdálkodnak majd a természet erőforrásaival, valamint saját egészségüket és pénztárcájukat is megkímélik, ha nem dőlnek be a reklámfogásoknak.

A pedagógusi munka egyik fontos része a fenntarthatóságra nevelés, ezen belül is a tudatos fogyasztás kérdései. Minden pedagógus oktató-nevelő munkájának szerves részét kellene képeznie, hogy a diákokat kritikus gondolkodásra neveljék, mely egyik alappillére annak, hogy a gyerekek tudatos vásárlókká váljanak. Bár a gyerekek még elenyésző része vásárol önállóan, mégis, szüleiken keresztül már most is befolyásolják a család fogyasztását. Másfelől ők a jövő

generációja, így különösen fontos, hogy jobban beépüljön mindennapi életükbe, gondolkodásmódjukba a tudatos hozzáállás, ezáltal pedig hosszú távon még hasznosabb tagjai lehetnek majd társadalmunknak és környezetünknek is.

A téma aktualitását és fontosságát jelzi az is, hogy a Nemzeti Fejlesztési Minisztérium 2016 augusztusában meghirdette a „Fogyasztói tudatosságra nevelő iskola" pályázatot. Ezzel nemcsak hazai szinten tesz a Kormány fontos lépést a tudatos fogyasztói társadalom kialakítása felé, de nemzetközi vonatkozása is van, hiszen az Agenda 2030 két kitűzött céljához is kapcsolódik a meghirdetett pályázat.

Hipotézisek

Kutatásom megkezdésekor hipotéziseim a következők voltak:

- Feltételeztem, hogy a korosztály döntéseit nagymértékben befolyásolják a reklámok, a korosztályi szokások és a szüleik által mutatott példa.
- Arra számítottam, hogy a tanulók tájékozottsága a tudatos fogyasztással kapcsolatban igen csekély.
- Feltételezésem szerint az 1–6. osztályosok önálló szokásai még nem alakultak ki, többnyire még szüleik szokásait veszik át, ezek befolyásolják véleményüket.
- Azt feltételeztem, hogy a 6–12 éves korosztály még nem tudatos fogyasztó, de arra számítottam, hogy elég érdeklődőek és tájékozottak már a témában ahhoz, hogy pedagógusi segítséggel ez javulhasson.

A kutatás módszerei

Kutatásom részeként kvalitatív és kvantitatív módszereket egyaránt használtam. Az 1–6. évfolyamban kérdőíves kutatást végeztem, melyet fókuszcsoportos beszélgetés követett. Ezen két módszer együttes alkalmazásával a tanulók témával kapcsolatos tudását és attitűdjét még alaposabban felmérhettem.

A kérdőíves felmérés lebonyolítása

A kérdőíves kutatás a 6–12 éves korosztály fogyasztói, vásárlói szokásait és attitűdjét mérte fel. A kérdőívek alapvetően megegyeztek, de a 3. és 4. osztályosok, illetve az 5–6. évfolyam kérdőívei további kérdésekkel egészültek ki. Évfolyampárokkal dolgoztam, mivel adottságaik igen hasonlóak, a kerettanterv is ezt a felosztást használja. A kérdések köre koncentrikusan bővül, így a kérdések többsége mind a hat évfolyamban megjelent, ezáltal ezekben összehasonlíthatóak az eredmények. Az 1–2. évfolyamban lényegesen kevesebb kérdést tettem fel, hiszen lassabban olvasnak és nehezebben is koncentrálnak még hosszabb ideig a gyerekek, ezenkívül, úgy gondolom, ők még kevésbé vesznek részt a vásárlásban. Ugyan ezen okok miatt nem jelent meg még az összes kérdésem a 3–4. évfolyamban, de már több mindenre rákérdezhettem, az 5–6. évfolyam pedig már sokkal önállóbb, így további kérdésekkel bővítettem számukra a kérdőívet.

A mintavétel helyszínének kiválasztásakor két szempontot vettem figyelembe. Elsősorban vidéki és városi intézményekben szerettem volna kitöltetni a kérdőívet, mert merőben eltérő fogyasztói szokások, lehetőségek állnak rendelkezésére egy falusi és a fővárosi embernek. A nagyvárosokban sokkal több plázában, szupermarketben, piacon vásárolhatnak, ezzel szemben egy faluban 1–2 kisebb bolt áll rendelkezésére az embereknek, a legközelebbi nagyobb szupermarket sokszor több kilométerre található. Ezenkívül a köztéri reklámfelület vidéken lényegesen kevesebb, mint a városokban. A másik szempontom az volt, hogy egy hagyományos és egy ökoiskolában is szerettem volna kérdőívet kitöltetni, mivel ebből a szempontból is terveztem összehasonlítani a kapott eredményeket. Ennek kiértékelése végül nem történt meg, mivel a mintavétel nagysága nem volt elegendő ahhoz, hogy egyértelmű következtetéseket vonhassak le.

A munkát a két iskola pedagógiai programjának összehasonlításával kezdtem. A két intézmény nagyon eltérő mind elhelyezkedésében, mind feladataiban, mivel az egyik ökoiskola, a másik intézmény pedig elsősorban a német nemzetiség hagyományainak és nyelvének oktatását helyezi előtérbe. A programok céljai alapján mégsem érzékelhető az elsőre erőteljesnek tűnő különbség.

A kérdőív eredményei

A kérdőívet a két helyszínen összesen 161 fő töltötte ki, ebből 79 volt a lányok és a fiúk száma is, illetve 3 fő nem válaszolt. Az egyes évfolyampárokban eltérő számú kitöltő eredményét kaptam kézhez, 32 fő 1–2. évfolyamos volt, 64-en 3. vagy 4. osztályba jártak, 65 diák pedig 5. vagy 6. osztályos volt.

A kérdőív személyes adatokra irányuló részében a nemen és az évfolyamon kívül rákérdeztem még a tanulók lakhelyére és hogy milyen típusú házakban élnek. Ez utóbbit azért tartottam fontosnak, mert az eltérő lakóegységek más-más lehetőségeket rejtenek, például szelektív hulladékgyűjtés tekintetében. Az alábbi táblázatban *(1. táblázat)* látható, hogy az egyes évfolyamokból hányan tanulnak vidéki és fővárosi iskolában, illetve hogy mely településtípuson laknak.

	Lakhely				Iskola		
Évfolyam	**falu**	**község**	**város**	**főváros**	**Dág**	**Herman Ottó**	**Összesen**
1. osztály	6	–	1	–	7	–	7
2. osztály	9	1	–	15	10	15	25
3. osztály	9	1	4	8	9	13	22
4. osztály	9	3	1	29	12	30	32
5. osztály	10	–	–	27	10	27	37
6. osztály	9	1	2	16	10	18	28

1. táblázat. Lakhely és iskola

Az alábbi táblázatba *(2. táblázat)* azon kérdések eredményeit összesítettem, melyek valamilyen tevékenység gyakoriságát mutatják be. Kiemelkedő eredmény két kérdésnél született: a diákok 47%-a visz mindig szatyrot vásárláshoz, illetve 43% állítása szerint mindig szelektíven gyűjti a hulladékot. Viszont 36% soha nem nézi meg, hogy az adott termék csomagolása újrahasznosítható-e.

	Válaszlehetőségek (%)				
Kérdések (megkérdezett évfolyamok)	**soha**	**néha**	**általában**	**mindig**	**nem válaszolt**
Szoktak-e bevásárlólistát készíteni? **(1–6)**	15	45	16	22	2
Betartják-e a listát? **(3–6)**	5	15	36	34	10
Visznek szatyrot a bevásárláshoz? **(1–6)**	11	17	25	47	0
Milyen gyakran várja el, hogy kapjon valamit vásárláskor? **(1–6)**	6	46	24	23	1
Figyelembe veszi-e vásárláskor, hogy milyen reklámot látott? **(1–6)**	24	35	22	17	2
Hamarabb megvesz valamit, ha akciós? **(1–6)**	5	41	31	21	2
Elolvassák-e, hogy miből készül az, amit megvesznek? **(1–6)**	20	25	23	29	3
Szokták figyelni, honnan származik a megvásárolandó termék? **(5–6)**	22	40	26	12	0
Vásárláskor figyeli-e, hogy mit tud újrahasznosítani? **(1–6)**	36	29	22	11	2
Szelektíven gyűjtik-e a hulladékot? **(1–6)**	24	14	17	43	2

2. táblázat. Gyakoriságot vizsgáló kérdések

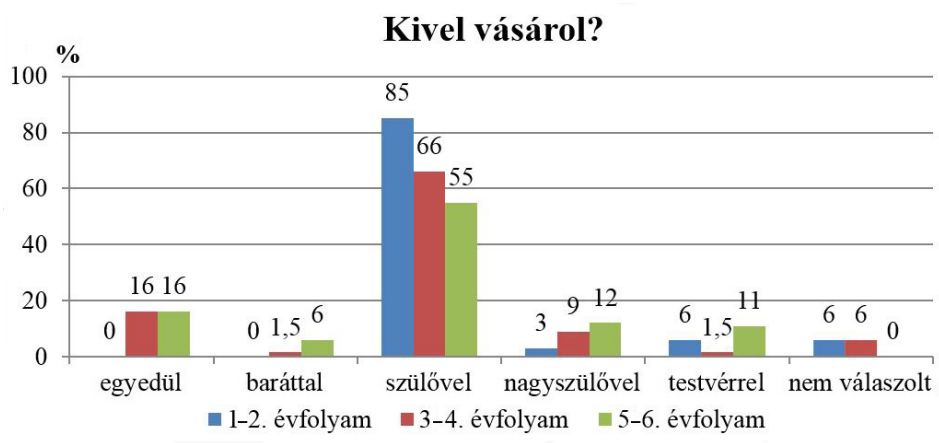
A további eredmények igen eltérőek voltak. Helyi boltban és szupermarketben is körülbelül egyenlő arányban vásárolnak a diákok. A válaszadók legnagyobb része (161 válaszadóból 106 fő) szüleivel jár boltba, illetve a többség (49%) hetente vásárol. 106 főből 98 nyilatkozta, hogy azt vásárolja/kéri vásárlásnál magának, amire szüksége van. Arra a kérdésre, hogy hol találkoznak reklámokkal, több választ is jelölhettek. Csupán 18 fő nem jelölte a televíziót, a boltot csak 64 fő választotta és meglepően sok, 80 válaszadó vallotta, hogy interneten is lát reklámokat. A reklámok és a szülők erőteljes hatása azonban a fókuszcsoportos beszélgetések során volt érezhető igazán.

A kérdőívek eredményeinek összehasonlítása

A kérdőívek összehasonlítása

Korosztályok összehasonlítása

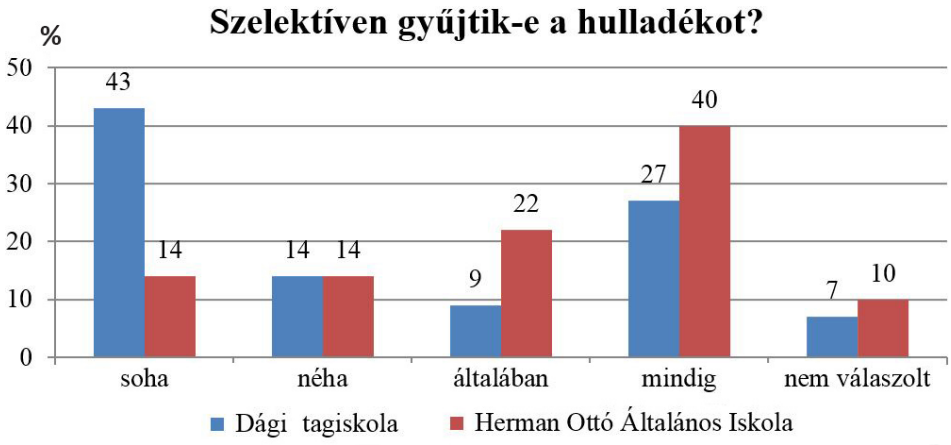
A korosztályok összehasonlításánál szinte minden kérdésnél voltak különbségek, a legnagyobb különbséget az alábbi kérdésnél lehetett tapasztalni. Tisztán kivehető, hogy ahogyan nőnek a gyerekek, egyre kevesebbet járnak szüleikkel vásárolni, ezzel párhuzamosan pedig nő azok száma, akik egyedül vagy baráttal mennek boltba *(1. ábra)*.



1. ábra. Kivel vásárol? Korosztály összehasonlítása

Intézmények összehasonlítása

A két intézményben a kapott válaszoknál több helyen is erős eltérés volt tapasztalható, a legmeglepőbb eredmény a szelektív hulladékgyűjtéssel kapcsolatban született. A fővárosi diákok nagy százalékban mindig szelektíven gyűjtik a szemetet, ezzel szemben a vidékiek majdnem fele soha *(2. ábra)*.



2. ábra. Szelektív hulladékgyűjtés. Iskolák összehasonlítása

A fókuszcsoportos beszélgetések menete és tapasztalatai

A fókuszcsoportos beszélgetésekre a vidéki iskolában, rögtön a kérdőívezés után került sor. Mivel igen kis létszámú iskoláról van szó, teljes osztályokkal történt a beszélgetés (7–12 fő). A tanév (2015–2016) utolsó napjaiban került sor a vizsgálatra, így a gyerekek kicsit felszabadultabbak voltak, könnyedén lehetett velük beszélgetni, bár olykor már kissé fegyelmezetlenségbe csapott át ez a felszabadultság, de még kezelhető módon. A beszélgetés témájának főbb pontjait az alapján terveztem meg, hogy olyan fontos fogyasztással kapcsolatos gondolatok kerüljenek porondra, melyeknél különösen fontos az egyéni vélemény, nem lehetne kérdőív formában kérdezni erről a tanulókat. Ilyen volt például, hogy mennyire befolyásolja őket egy-egy termék reklámja, vagy hogy márkahűek-e. További fontos szempont volt a beszélgetés megtervezésekor, hogy még szélesebb körben fel tudjam mérni a gyerekek eddigi tudását, illetve bővítsem is azt. Éppen ezért a 3–6. évfolyamban a kérdőívben megjelenő magyar termék és hazai feldolgozású termék fogalmát pontosan meg is beszéltük, majd a címkevizsgálatkor példát is kerestünk rá. Ezenkívül szerettem volna a tudatosságukat azzal fejleszteni, hogy a címkevizsgálat során alaposan átbeszéljük a felsorolt információkat, szimbólumokat.

A tervezett témák a fókuszcsoportos beszélgetés során a következők voltak:

1. Reklámok megjelenése, befolyásoló hatása.
2. Márkahűség.
3. Az E-számok.
4. Magyar termék, hazai termék és hazai feldolgozású termék fogalma.
5. Hazai élelmiszerek vásárlásának fontossága (gazdaság és frissesség).
6. Különbség a származási hely és a forgalmazó között.

A címkén vizsgált információk:

- Címkéken közös információk keresése, melyek minden terméken megjelennek.
- Allergének ismertetése.
- Tápértéktáblázat.
- Honnan érkezett a termék: származási hely vagy forgalmazó.
- Tárolási, fogyasztási adatok.
- Piktogramok vizsgálata.

A vizsgált piktogramok: UTZ Certified, újrahasznosíthatóság, Zöld Pont.

Az osztályokban eltérően zajlottak a beszélgetések, és a gyerekek hozzáállása is változatos volt. Az 1. osztályban csak a csomagvizsgálat valósult meg, a fontosabb információkat felismerték a címkéken, de a piktogramokat nem. A szelektív hulladékgyűjtés fogalmával és fontosságával viszont tisztában voltak. A 2. osztály érdeklődő volt, de tudással nem rendelkeztek a témában, a csomagvizsgálat is nehezen ment. A legérdeklődőbb a 3. és a 6. osztály volt, sőt, a harmadikosok meglepően kritikus szemlélettel rendelkeztek, határozott véleményük volt a reklámok befolyásoló hatásáról. A negyedikesek is igen aktívak voltak, illetve itt kaptam egyedül pontos meghatározást a magyar termékre. Az 5. osztály volt egyedül inaktív, komolytalanok voltak, csak a magyar termékekről tudtunk beszélgetni, azok gazdasági és politikai vonatkozásait emelték ki.

Konklúzió

Kérdőíves vizsgálatom a tanulók fogyasztói attitűdjét, vásárlói szokásainak felmérését szolgálta, melynek tapasztalatai igen változatosak voltak. Összességében elmondható, hogy előzetes hipotéziseim beigazolódtak. A tanulók vásárlási szokásait leginkább a szülők befolyásolják, a reklámok pedig, ahogy sejtettem, valóban behálózzák életüket, viszont döntéseikben hatásuk kevésbé jelent meg. A válaszokból az derült ki, hogy a kortársak hatása elenyésző, egyedül ebben a kérdésben nem igazolódott be előzetes feltételezésem. Ismeretek terén azt tapasztaltam, hogy tudásuk valóban hiányos, különösen a magyar termékek és az újrahasznosítás terén tapasztaltam komoly hiányosságot, sőt a logikus gondolkodás hiányossága is feltételezhető egyes válaszokból.

A fókuszcsoportos beszélgetések tapasztalataiból arra következtetek, hogy a 6–12 éves korosztály vásárlási szokásait, attitűdjét a család befolyásolja erőteljesen, így a tanulók között nagy attitűdbeli eltéréseket észleltem. A tapasztalt nagymértékű különbségek miatt különösen fontosnak tartom a tudatos fogyasztóvá nevelést. Fontos, hogy a tanulók attitűdjét ne csak a családi háttér befolyásolja, hanem az iskolákban is tudatos és kritikus fogyasztókká váljanak.

Irodalomjegyzék

Kiss F.: *A fenntartható fejlődés.* http://mek.oszk.hu/15500/15563/15563.pdf *(Letöltés ideje: 2017. január 10.)*
Stockholmtól Johannesburgig. http://www.ff3.hu/stock.html *(Letöltés ideje: 2017. január 10.)*
Mit jelent a tudatos vásárlás? www.tudatosvasarlo.hu//tve/gyik *(Letöltés ideje: 2017. január 10.)*
Horváth D. (2006): Környezeti nevelési lehetőségek a történelemtanításban. *Új Pedagógiai Szemle,* 56. 5. 79–91. http://epa.oszk.hu/00000/00035/00103/2006-05-mu-Horvath-Kornyezeti.html

Varga Gabriella

A Tornalján és környékén élő adoleszcens és felnőtt korosztály alvási szokásai

TÉMAVEZETŐ: PAEDDR. NAGY MELINDA

Varga Gabriella a Selye János Egyetem Tanárképző Karának hallgatója, biológia és szlovák nyelv és irodalom szakon végzi tanulmányait a tanárképző tanulmányi programban. 2015-től foglalkozik a Tornalján és környékén élő ifjúkorú és felnőtt korosztály alvási szokásainak vizsgálatával. Az eltelt évek alatt számos adatot gyűjtött össze, és eredményeit sikeresen prezentálta több tudományos diákköri konferencián. A teljes komplex felmérésnek részeredményeit közli az alábbi kéziratban.

PaedDr. Nagy Melinda

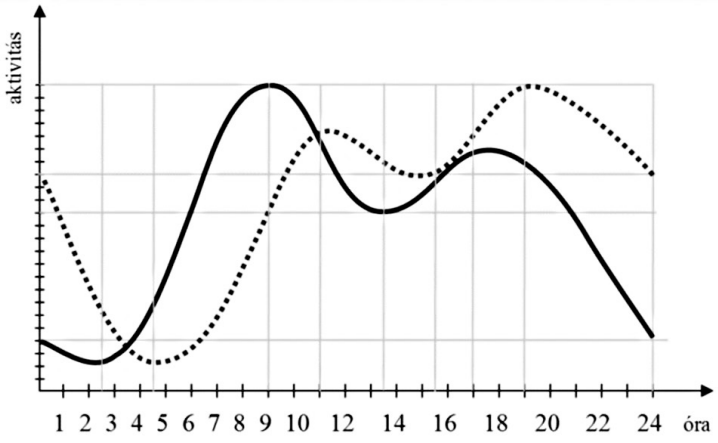
Elméleti áttekintés

Az alvás

Napunk jelentős részét alvással töltjük, a legtöbb ember mégsem tudja pontosan megfogalmazni, miért alszik. A legegyszerűbb és mindennapi válasz erre: azért, mert fáradtak vagyunk.

Az alváskutatás aránylag fiatal tudományterület. A negyvenes évekig ezt a folyamatot nem vizsgálták tudományosan. 1949-ben Moruzzi és Magoun úgy gondolta, hogy az alvás az agy természetes állapota, amíg a külső környezet és ingerek nem ébresztik fel és nem tartják ébren. Természetesen ez az elméletük nem volt igaz, ugyanis az alvásból külső ingerek hatása nélkül is felébredünk. Erre jó példa, hogy egy föld alatti sötét, néma és rezzenés nélküli bunkerban sem merülnénk folyamatos álomba, külső ingerek nélkül is felébrednénk egy idő után (Bánki 1995).

A napi aktivitás alapján két kronotípust különböztetünk meg, az ún. baglyokat és pacsirtákat *(1. ábra)*. A bagoly csoportba azok az emberek tartoznak, akik későn fekszenek le és későn kelnek fel. A pacsirta csoportba pedig azok a személyek tartoznak, akik korán fekszenek le és korán is kelnek fel (Atkinson et al. 2003).



1. ábra. A napi aktivitás görbéje (Nagy–Makovický 2012)
Korán fekvő, korán kelő embertípusok – pacsirták
Későn fekvő, későn kelő embertípusok – baglyok

Az alvászavarokat három nagy csoportba osztjuk. Az első csoport a **disszomnia,** a második az **inszomnia,** a harmadik pedig a **paraszomnia** (Comer 2005).

Disszomnia – idetartoznak az elalvás zavarai, az átalvás zavarai, illetve az ébredés zavarai. Ezek közül az elalvás zavarai a leggyakoribbak. Legtöbbször a stressz áll a hátterében. Kezelésére esetleg gyengébb altatót használnak, azonban a stressz elmúlásával általában a probléma is megszűnik. Az **inszomnia** nem az alvás teljes hiányát, hanem csupán az alvás egy részének a hiányát jelenti. Az alany akkor szenved inszomniában, ha olyan panaszai vannak, mint például, hogy rosszul aludt, nem tudott elaludni, nem pihente ki magát, reggel rosszul, fáradtan kelt stb. (Bordás és mtsai 2015; Comer 2005).

A következő csoport a **paraszomnia.** A leggyakoribb paraszomnia a lidérces álom. A lidérces álmok már 4–6 éves korban előfordulnak és 10–11 éves korra csökken a mennyiségük. Előfordulhat serdülő- és felnőttkorban is. A rémálmok az alvás második szakaszában és a REM-szakaszban fordulnak elő. A lidérces álmok kezelésére akkor van szükség, ha a rémálmok krónikussá válnak. Ekkor pszichoterápiára van szükség, illetve gyógyszeres kezelést alkalmaznak (Comer 2005; Halász 1982).

Az alvást zavarhatják külső zavaró körülmények is. Idetartozik a zaj, a fény és a hőmérséklet. Ezek a tényezők többnyire szubjektívek, éppen ezért nehéz őket pontosan definiálni, hogy kinek mi a legjobb, kinek mikor válnak zavaróvá.

Az ifjúkor és a felnőttkor jellemzése

Az ifjúkor 16 éves kortól 20–21 éves korig tart. Ebben a korban fokozatosan lassul a növekedés erőssége, majd állandósodik a testmagasság a csontok osszifikációjának befejeztével. Az ifjúkorban jelentős mértékű a pszichikai fejlődés is. Megnő nemcsak a fizikai, de a szellemi teljesítőképesség is. Erre a korra jellemző a hirtelen hangulatingadozás, lobbanékonyság, továbbá a kritikus viszonyulás szinte mindenhez (Nagy 2006).

A felnőttkor 20–21 éves kortól 60 éves korig tart. Ebben a korban már ki vannak fejlődve a szervek, továbbá az idegrendszer és a szervrendszerek is. A felnőttkor elején fejeződik be az állandó fogsor fejlődése. 30–40 év körül a koponyacsont varratai összenőnek, megnő a hajlam az elhízásra. A felnőttek kreatívak, általában képesek fontos döntéseket hozni, céltudatosak, illetve megnő az akaraterejük. A fiatal felnőttkor a családalapítás ideje. Fokozatosan a kor előrehaladtával az öregedés is elkezdődik, ennek vannak bizonyos jelei, ilyen például a fogsor romlása, a haj hullása, őszülése, a szem gyengülése és romlása és az alvásidő rövidülése (Nagy 2006).

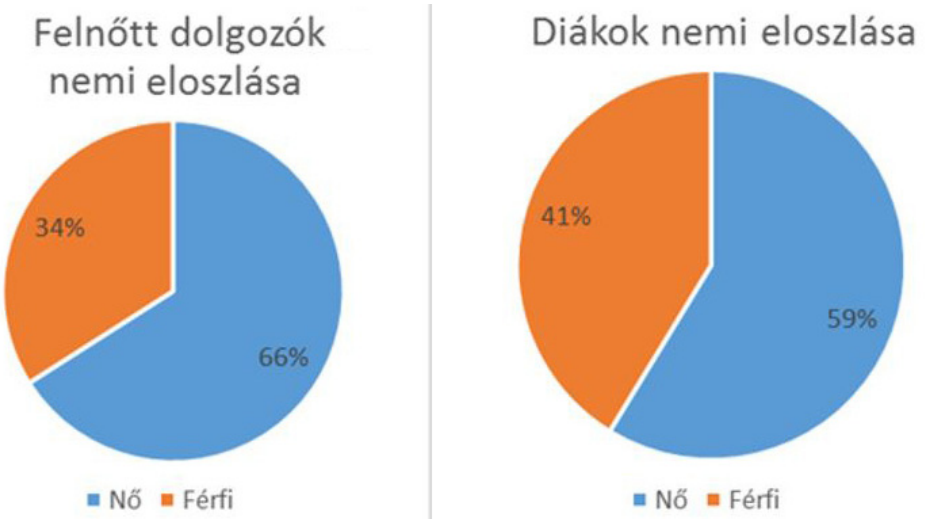
Célok

Munkánk célja az volt, hogy felmérjük a diákok és a felnőtt dolgozók alvási szokásait és alvászavaraikat, meghatározzuk napi aktivitásuk alapján, milyen kronotípusba tartoznak. Foglalkoztunk a napi alvásszükségletükkel, illetve hogy mennyire veszik komolyan az alvásszükségletet. Tudatában vannak-e az alváshiány következményeinek.

Minta és módszerek

2015–2016-ban felmérést végeztünk kérdőív segítségével. A kérdőívvel sokáig foglalkoztunk, alakítgattuk, hogy minél több hasznos információt megtudjunk a személyekről, és ezek az információk pontosak, valódiak legyenek. Mindezek mellett ez a leggyorsabb módszer, továbbá így tudtunk sok személyt megkérdezni. A kérdőívet a Tornaljai Gimnáziumban, illetve a tornaljai Unicorn gyárban osztottuk ki. A kérdőív anonim, személyes adatok csupán a nem és az életkor. A kérdőívben 22 zárt és 5 nyílt kérdés volt feltéve, melyekre könnyen és egyértelműen tudtak válaszolni.

A kérdőív június elején lett kiosztva a kiválasztott személyek közt. A következő két hét alatt mindannyian kitöltötték a kérdőíveinket. Figyelembe vettük azt is, hogy esetleg nem minden diák és felnőtt veszi majd komolyan a kérésünket, ezért több kérdőívet osztottunk ki, hogy a kiértékelésnél megfelelő számú adattal dolgozhassunk. 80 diák és 80 felnőtt dolgozó kérdőívét értékeltük ki. A felnőtt dolgozók átlagban 42 évesek voltak. A legfiatalabb közülük 20 éves, a legidősebb pedig 59 éves volt. A felnőtt dolgozók közül nemi eloszlásban a nők többségben, 66%-ban voltak, a férfiak csupán 34%-ban. A diákok közül a nők 59%-ban, míg a férfiak 41%-ban voltak jelen *(2. ábra)*. A diákok átlagban 17 évesek voltak (a legfiatalabbak 16, a legidősebbek 19 évesek).



2. ábra. A felmérésben részt vevő személyek nemi eloszlása százalékban kimutatva

A kérdőívet a Microsoft Excel-program segítségével értékeltük ki. Az eredményeket diagramok segítségével tettük áttekinthetőbbé, melyeket a Microsoft Excel-programban készítettünk el.

Eredmények és megvitatás

A kérdőívben megkérdeztük, a válaszadó személyeknek milyen iskolai végzettségük van. A felnőtt dolgozók 1%-a általános iskolát, 18%-a érettségi nélkül végződő, 45%-a érettségivel végződő középiskolát végzett. Jelenleg 1% felsőoktatásban vesz részt, illetve 34% főiskolát vagy egyetemet végzett. Csupán 1% választotta az egyéb lehetőséget. (Ez az 1% felépítményi iskolát végzett, ahol Dis. titulust szerzett.) A tanulók 100%-a általános iskolát végzett. A megkérdezett felnőttek 87%-a elégedett az elért iskolai végzettségével, azonban a 11% egyetemi, illetve főiskolai végzettséget szeretne elérni. A tanulók 94%-a egyetemi diplomát szeretne szerezni, a maradék 6% pedig érettségit. Ezzel a kérdéssel azt is megfigyeltük, hogy a kiértékelt személyek mennyire képzettek, mennyire érthetik meg az alvászavaraikat.

A kérdőív segítségével megtudtuk azt is, hogy a diákok és a felnőtt dolgozók alvásszükséglete eltérő. A megkérdezett felnőttek egy éjszaka ténylegesen átlagban 7,65 órát alszanak. Szubjektív véleményük alapján átlagban 8,7 óra alvásra lenne szükségük. Megállapíthatjuk, hogy a felnőtt dolgozók nem küzdenek jelentős alvásadóssággal, bár a napi 1 óra alváshiány a hétvégére 5 órára kumulálódik, ami már nem elhanyagolható. A megkérdezett gimnazisták átlagban 7,16 órát alszanak. Szubjektív véleményük alapján átlagban 9,45 óra alvásra lenne szükségük, hogy kipihenten ébredjenek.

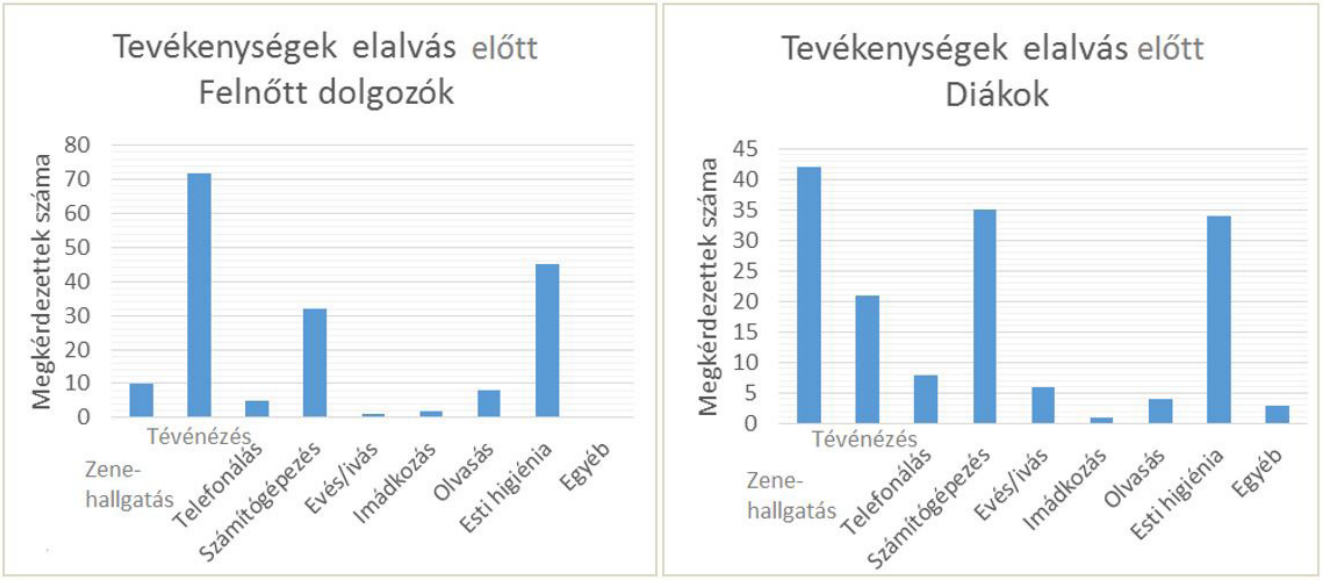
A Selye János Egyetem hallgatói körében végzett felmérés (Nagy–Makovický 2012) tükrében az egyetemisták hétköznapokon átlagosan 7,9 órát alszanak. Vannak közöttük, akik átlagosan csak napi 6 órát, és vannak olyanok is, akik átlagosan napi 11 órát. A felmérésben részt vevő egyetemisták 9,5 órát szeretnének aludni naponta. Vannak közöttük, akik önbevallásuk szerint napi 7,5 órát és vannak olyanok is, akik napi 12 órát igényelnének. Utóbbi igényt túlzásnak ítélhetjük, hiszen ez a kisdedkorúak vagy óvodáskorúak alvásigénye, és az alvásidő az életkor előrehaladtával csökken.

Születés után a napból 18 órát átalszunk. Három- és négyéves korban körülbelül 12 órát alszunk. Ebben a korban gyorsan növünk és fejlődünk, ezért mély alvásra van szükségünk. Ez a mélyalvás-szakasz főleg az éjszaka első részében hosszú. Pubertáskorban kezdjük felfedezni magunkat és rátalálni önmagunkra. A hormonális változások hatással vannak az alvásunkra, a szexualitás megjelenik az álmainkban. A pubertáskorúak alvását befolyásolja az iskolai nyomás és a kortársak nyomása is. Ennek hatására főleg hétköznaponként nem alszanak eleget és az alvásadósságukat hétvégenként pótolják. Fiatal felnőttkorban új elvárások támadnak az egyénnel szemben, melyek szintén befolyásolják az alvás minőségét. Bár ekkorra már kialakult egy alvási rendszer és aránylag többet alszunk, mégis zavaróan hatnak ránk életünk változó helyzetei, mint például a munkaidő, az új anyagi felelősség, alvás egy

személlyel közös ágyban, esetleg gyermek születése. Az öregedéssel az alvás minősége még jobban romlik. Időskorban az alvás felületesebb és gyakrabban megszakad (Idzikowski 2012).

A Tornaljai Gimnázium diákjainak alvásadóssága átlagosan 2,29 óra naponta. Aki rendszeres alvásadósságtól szenved, a szervezete az első adandó alkalommal szeretné azt kielégíteni. Ezért ébresztés nélkül egy-két éjszakán át hosszabban alszik, mint a szervezete normális alvásigénye (Nagy–Makovický 2012). A Selye János Egyetem hallgatóinak tényleges alvásideje és a szubjektív alvásigény között is van különbség az esetek többségében. Az alvásadósság csak a diákok 17,4 százalékánál nulla (azaz kevesebb mint fél óra). A vizsgált csoport átlagos alvásadóssága a hétköznapokon 1,6 óra (Nagy–Makovický 2012).

Különbségek előfordultak a következő kérdésnél is, melyben arra voltunk kíváncsiak, hogy hogyan alszanak el a tornaljai diákok és gyári alkalmazottak. Megtudtuk, hogy a felnőtt dolgozók 90%-a gyorsan, míg a maradék 10%-nak elő kell segítenie az elalvást valamilyen módszerrel. Ilyen módszerek például a gyógyszerszedés, olvasás, tévénézés *(3. ábra)*. A diákok 79%-a gyorsan elalszik, míg a 21%-nak gyakran elő kell segítenie az elalvást különböző módszerekkel. Ilyen módszer leggyakrabban a zenehallgatás, olvasás, gondolkodás.

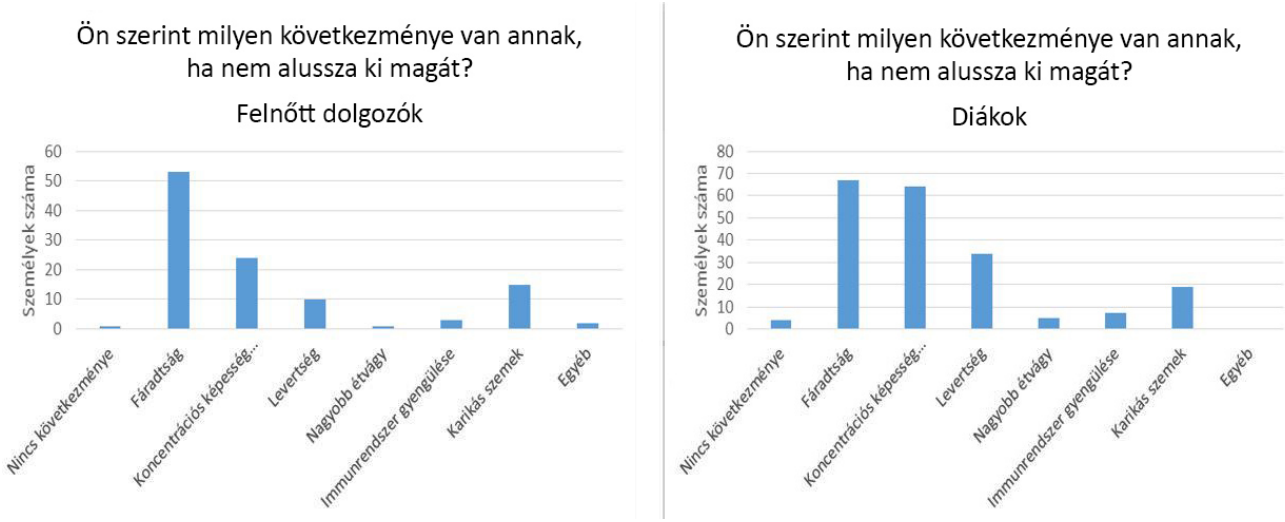


3. ábra. Elalvás előtti tevékenységek

Megtudtuk azt is, hogy vannak diákok, akik szívesebben alszanak zaj és fény mellett. Skálafelméréssel megállapítottuk, hogy kicsi zajban tudnak jól aludni a megkérdezett felnőttekből 35-en, 18-an egy kicsivel kevesebb zajban. Teljes csendben a megkérdezettekből 27-en. A zajt senki sem választotta. A megkérdezettekből 41-en a teljes sötétet, 20-an a pici fényt részesítik előnyben, a közepes világosságot 18-an és 1 felnőtt dolgozó választotta a félhomályt. A teljes világosságot senki sem választotta. A megkérdezett diákok közül a teljes csendet 18-an választották, pici zajban 36-an, kicsi zajban pedig 21-en szeretnek aludni. A zajt 1 diák, 4 diák pedig a majdnem zajt választotta. A diákok közül a teljes sötétséget 34-en, a pici fényt 26-an választották. A közepes világosságot 14-en, a félhomályt 4 diák választotta. A teljes világosságot 2 diák választotta.

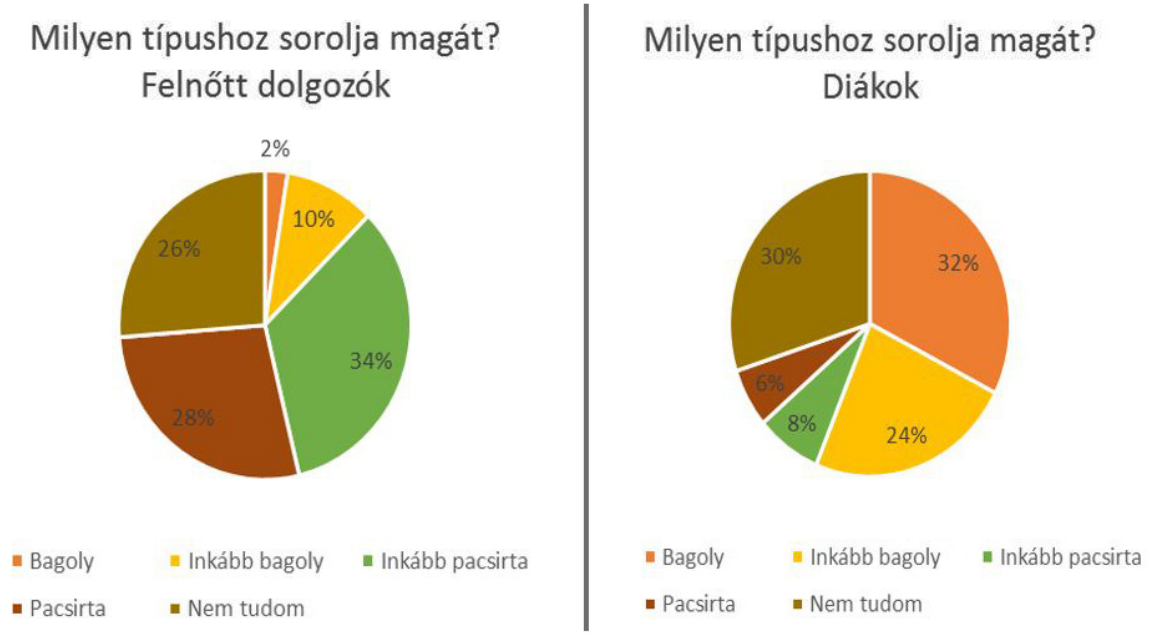
Kisebb alvászavarok mindkét célcsoportnál előfordultak. A megkérdezett felnőtt dolgozók 15%-a nem tudott elaludni 30 percen belül az elmúlt egy hónapban egyszer vagy kétszer egy héten. 12% három vagy több alkalommal egy héten, 32% pedig kevesebb mint egyszer egy héten. A felnőtt dolgozók közül 41%-nál, a diákok közül pedig 38%-nál nem fordult elő ez a probléma az elmúlt egy hónapban. Kevesebbszer, mint egyszer egy héten előfordult a megkérdezettek 18%-ánál. 23%-nál ez a probléma egyszer vagy kétszer fordult elő egy héten. A maradék 21%-nál ez a probléma három vagy több alkalommal fordult elő az elmúlt egy hónapban. A felmérés során kiderült, hogy a megkérdezettek közül többen és gyakrabban emlékszenek rémálmaikra, mint az álmaikra.

Megállapítottuk azt is, hogy majdnem minden diák és felnőtt dolgozó tudatában van, hogy következménye van annak, ha nem alussza ki magát. Véleményük szerint ilyen következmény a fáradtság, a koncentráció csökkenése, a szem alatti karikák kialakulása *(4. ábra)*.



4. ábra. Milyen következménye van annak, ha nem alussza ki magát?

Munkánk során megtudtuk, hogy a felmérésben részt vevők közül sem a felnőtt dolgozók, sem a diákok nem küzdenek súlyosabb alvászavarokkal. Azonban vannak körülmények, melyek zavarják őket az elalvásban. Továbbá az is kiderült, hogy a diákok többsége (56%) a bagoly (egyértelműen bagoly vagy inkább bagoly) csoportba tartozik, azonban a felnőtt dolgozók többsége (62%) a pacsirta (azaz egyértelműen pacsirta vagy inkább pacsirta) csoportba *(5. ábra)*. Ez megfelel az életkori sajátosságaiknak, mert a gyermekek aktivitása a korán fekvő-korán kelő típustól halad a későn fekvő-későn kelő irányába egészen a serdülés befejeztéig. Az ifjúkorúak és a fiatal felnőttek jellemzően baglyok. Azt követően a tendencia viszont megfordul, és az életkor előrehaladtával ismét a pacsirta irányába tolódik. Időskorban a pacsirtamagatartás jellemző (Nagy és mtsai 2015; Díaz-Morales et al. 2007).



5. ábra. Bagoly vagy pacsirta?

Összegzés

Munkánk célja az volt, hogy felmérjük a diákok és a felnőtt dolgozók alvási szokásait és alvászavaraikat, meghatározzuk napi aktivitásuk alapján, milyen kronotípusba tartoznak. Foglalkoztunk a napi alvásszükségletükkel, illetve hogy mennyire veszik komolyan az alvásszükségletet. Tudatában vannak-e az alváshiány következményeinek. A kérdőívet a Tornaljai Gimnáziumban, illetve a tornaljai Unicorn gyárban osztottuk ki. 80 diák és 80 felnőtt dolgozó kérdőívét értékeltük ki. A felnőtt dolgozók átlagban 42 évesek, a diákok pedig 17 évesek voltak. A diákok **többsége** (56%) a bagoly csoportba tartozik, azonban a felnőtt dolgozók **nagy része (**62%) a pacsirta csoportba. A megkérdezett felnőtt dolgozók 100%-a, a válaszadó diákoknak pedig 97%-a tisztában van azzal, hogy következménye van, ha nem alussza ki magát.

Irodalomjegyzék

Atkinson, R. L. – Atkinson, R. C. – Smith, E. E. – Bem, D. J. – Nolenhoeksemam, S. (2003): *Pszichológia.* Osiris Kiadó, Budapest.

Bánki M. CS. (1995): *Az agy évtizedében.* Biográf Kiadó, Budapest.

Bordás S. – Nagy M. – Strédl T. (2015): *A pszichológia és társtudományai.* Komárno.

Comer, R. J. (2005): *A lélek betegségei – Psichopatologia.* Osiris Kiadó, Budapest.

Díaz-Morales, J. F. – Davila De Leon, M. C. – Sorroche, M. G. (2007): Validity of the morningness-eveningness scale for children among Spanish adolescents. *Chronobiol Int.,* 24. 435–47.

Halász P. (1982): *Alvás és alvászavarok.* Medicina Könyvkiadó, Budapest.

Idzikowski, Ch. (2012): *Zdravý spánok.* Vydavateľstvo Slovart, Bratislava.

Nagy M. (2006): *Humánbiológia.* Lilium Aurum, Dunajská Streda.

Nagy M. – Makovický P. (2012): A bioritmus és a napirend kapcsolata a Selye János Egyetem hallgatói körében végzett felmérés tükrében. *Actual problems of modern education in 21st century: Aktuálne problémy moderného vzdelávania v 21. storočí.* Univerzita J. Selyeho, Komárno.

Nagy M. – Poráčová, J. – Mydlárová Blaščáková, M. (2015): Az alvás a posztnatális élet különböző szakaszaiban = Spánok v rôznych periódach postnatálneho života. In: *A beiskolázás optimális feltételei = Podmienky optimálnej školskej pripravenosti.* Univerzita J. Selyeho, Komárno. 121–128.

TESTNEVELÉS ÉS SPORTTUDOMÁNYI SZEKCIÓ

Vannak tanítványok, akikről csak annyit lehet írni, hogy szorgalmasak, bejárnak mindig az órákra. Nyitottak, lelkesek. Érezni az órákon figyelmüket. Ötletesek, kreatívak.

Kutatómunkájuk elején még bizonytalanok. Sok kérdést tesznek fel. Aztán „eltűnnek" az ember szeme elől. Majd meglepetéssel rukkolnak elő. Meglepetés a kiváló munka, amit bemutatnak.

Danka-Giczi Zsófia sok évre előrevivő ötletet valósított meg. Lakó- és munkahelyének környezete előre örülhet terveinek. Munkája révén sokakat visz ki a természetbe és ott remek kikapcsolódást biztosít. Szép jövő áll előtte, mert hasznos tevékenységét biztosan nagy szeretettel fizeti majd meg a szülők és gyermekeik gárdája.

Bátori Flóra inklúzióról szóló munkája segíti önmagának és a környezetének megismerni az állapotokat a mai oktatás ezen területén. Eredményei további munkára sarkallhatják. Széles látóköre, alkotó gondolkodása eredményes jövőt sejtet.

Gergely Ildikó

Danka-Giczi Zsófia

Természetjárás óvodáskorú gyermekekkel – A mozgás megszerettetése játékos természetjárás segítségével

TÉMAVEZETŐ: GERGELY ILDIKÓ

Már a 18. század végétől kezdve, a Magyarország Kárpát Egyesület megalakulásától, erősen jelen volt hazánkban a természetjárás, túrázás mint szabadidő-eltöltési forma. Sorra jelentek meg a kisebb turistaegyesületek, különböző jelvényszerző mozgalmak. A történelem során hol erősebben, hol pedig az uralkodó hatalom által korlátozva voltak jelen ezek a mozgalmak, illetve maga a természetjárás. Bármely korszakot is nézzük, a természetjárás célja, motivációja mindig ugyanaz volt és ez a mai napig meg is maradt. Hazánk és a környező országok tájainak, természeti értékeinek megismerése, az aktív kikapcsolódás, a mozgás, a mindennapi rutinból való kimozdulás. A 2000-es évek elején kevesebben választották kikapcsolódásként a természetjárást, mint a rendszerváltás előtti időkben. Leginkább az idősebb korosztály, az a generáció, akiknek a fiatalságában jelen voltak az úttörőtáborok, cserkésztáborok, a különböző természetjáró mozgalmak. Szerencsére napjainkban ismét kezd népszerűvé válni a fiatalok és a családosok körében is ez a fajta kikapcsolódás. Egyre több tematikus útvonal alakul, melynek segítségével megismerhetjük hazánkat vagy éppen az egészségünket védhetjük, miközben bejárjuk az „Út az egészséghez" útvonalat. A Magyar Természetjáró Szövetség uniós támogatások felhasználásával felújítja a már meglévő turistautakat, pihenőhelyeket alakít ki és különböző fejlesztéseket indított el. A Bejárható Magyarország Keretprogram célkitűzése az egészséges életmódra nevelés ösztönzése, a testmozgás és természetjárás népszerűsítése.

Kiemelt célja új attraktív, tematikus túrák bevezetése. A teljesítménytúrákon és a jelvényszerző mozgalmakon – mint például a Teljesítménytúrázók Társasága által szervezett túrák – megjelentek a családi 5–10 kilométeres távok is, melyeken egyre többen vesznek részt óvodáskorú gyermekekkel is. Mindezen pozitív példák és kezdeményezések ellenére Magyarországon is, mint a világ számos országában, a lakosság nagy része nem mozog eleget, passzívan tölti a szabadidejét. Ez a passzív életmód számos úgynevezett civilizációs – leginkább szív-és érrendszeri – betegség kialakulásához vezethet. Azok a szülők, akik maguk sem szeretnek mozogni, nem biztos, hogy gyermekeik kedvéért változtatni fognak a szabadidő-eltöltés szempontjából passzív életvitelükön, pedig a természet szeretetét, az egészséges életmódra nevelést már kisgyermekkorban el kell kezdeni. Sajnos napjainkban egyre több gyermeket is érint a mozgásszegény életmód és annak negatív következményei. Az a kisgyermek, akit szülei hétvégente túrázni, kirándulni visznek, megfelelő és elegendő izommunkát végez, szervezete megszokja az életkori sajátosságoknak megfelelő terhelést és a későbbiekben nyitott lesz a különböző testmozgások, sportágak kipróbálására, űzésére, az egészséges életmód kialakítására. A természetjárás egy olyan rekreációs, illetve sporttevékenység, ami mindenki számára elérhető, anyagi és társadalmi helyzettől, életkortól függetlenül. Tanulmányomban szeretnék megoldást találni arra, *hogyan lehet a szülőket motiválni arra, hogy óvodás- és kisiskoláskorú gyermekeikkel a természetjárást válasszák hétvégi kikapcsolódásként.* Válaszokat szeretnék kapni arra, mitől függ, hogy a mostani szülők (25–40 év közötti felnőttek) nem viszik ki gyermekeiket a természetbe. Befolyásolhatják ezt anyagi, társadalmi tényezők? Vajon azok a szülők, akik gyermekkorukban jártak túrázni, kirándulni, járnak-e most is saját gyermekeikkel? Ha pedig kirándulnak gyermekükkel, milyen szempontokat tartanak fontosnak? Tanulmányom során szeretnék bemutatni egy általam kitalált és megszervezett *rekreációs természetjáró program*ot, mely kifejezetten óvodás- és kisiskoláskorú gyermekeknek szól és arra hivatott, hogy minél több családdal szerettesse meg a természetjárás szépségét.

A kutatás célja

A természetjárás sajátos, sokoldalú helyszíne a nevelésnek. Leendő óvodapedagógusként arra szeretnék megoldást találni, hogyan lehet már egészen kiskorban bevonni a gyermekeket a természetjárásba mint az egyik mindenki számára legelérhetőbb rekreációs kikapcsolódásba. A kutatás során szeretnék képet kapni arról, hogy a családok mennyi időt töltenek aktívan a természetben, hova járnak túrázni, a szülők részt vettek-e gyermekkorukban természetjáró programokon, milyen elvárásaik vannak egy gyermekeknek szóló természetjáró programmal szemben. Ezt a felmérést kérdőívezés módszerével folytatom. A felmérést figyelembe véve elindítok egy olyan természetjáró programot, ami kifejezetten kisgyermekes családoknak szól. Szeretném bebizonyítani, hogy egy jól megszervezett szabadidős programmal ki lehet csábítani a mozgás szempontjából inaktív családokat is a természetbe. Szeretném bemutatni, hogy a természetjárás megfelelő, érdekes és értékes módja a mozgás megszerettetésének. Célkitűzésem, hogy minél több család csatlakozzon a programhoz, megszeressék a természetjárást és a későbbiekben életük részévé váljon.

A kutatás eredményei

Az anonim kérdőíves kutatásból kiderült, hogy azok a szülők, akik gyermekkorukban maguk is sokat jártak a természetbe, akár családdal, akár valamilyen szervezett keretek között, gyakrabban és szívesebben viszik óvodás- és kisiskoláskorú gyermekeiket túrázni. Sok szülő úgy gondolja, hogy óvodás gyermeke még túl fiatal a természetjáráshoz, ezért még sosem próbálták és egy ideig nem is tervezik. Azon válaszadók közül, akik szoktak gyermekeikkel túrázni járni, a legtöbb szülőnek fontos, hogy a túra körtúra legyen, gépjárművel megközelíthető legyen, lehessen a túra találkozási (kiindulási) pontjának közelében parkolni, érdekes legyen a túra útvonala, ne legyen nagy a szintemelkedés, a túrát gyerekszerető és hozzáértő személy vezesse.

Kalanderdő-program bemutatása

Ezen eredményeket figyelembe véve 2016 áprilisában elindítottam a Kalanderdő-programot a Nagykovácsiban lévő Szőlőszem Óvodában. A túrák szombatonként kerültek megrendezésre, a gyermekek a szüleikkel, testvéreikkel együtt ingyenesen vehettek részt rajta. A szervezésben első lépésként bejártam a környéket és megkerestem azokat az útvonalakat (3–6 km hosszú túraútvonalak), amelyek óvodáskorú gyermekekkel teljesíthetők. Fontos szempont volt, hogy ne legyen túl nagy szintemelkedés, de ha ez elkerülhetetlen, akkor fokozatos legyen az emelkedés. A hét kirándulásból hatot sikerült körtúrával megoldani, amit a szülők pozitívan értékeltek, hiszen így nem volt gondjuk arra, hogy megoldják a visszajutást a kiindulási pontra, ahol az autójukat letették. Figyeltem arra is, hogy könnyen megoldható legyen a parkolás, hiszen a legtöbben gépjárművel érkeznek. Második lépésként a terep adottságaihoz igazítottam a kirándulás témáját, majd játékos feladatokat találtam ki hozzá. Így történhetett meg az, hogy a Petneházy-lovardától indulva egy varázsszóra minden gyermek herceggé és hercegnővé változott és felpattant képzeletbeli lovára, hogy megtalálja a Kalanderdő hercegség zászlaját. Miután megtalálták a zászlót, elkezdődött a piknik és az azt követő játék. Volt fiúk-lányok elleni kötélhúzás és palotaőrjáték, ahol a gyerekeknek nagyon halkan kellett mozogniuk és figyelniük a palotaőr kulcsának zörgésére. Bejártuk együtt a Sisakvirág tanösvény egy részét, miközben a kis kalandoroknak különböző növényeket, fákat, jellegzetes természeti képződményeket kellett megtalálniuk. Júniusban a gyermekek minden nehézség nélkül megmászták a Nagy-Szénást, még a kiscsoportok is, miközben három állomáson különböző játékos feladatokban vettek részt. Későbbi visszajelzések alapján ennek a túrának volt a legnagyobb sikere mind a gyerekek, mind a szülők körében. Volt lepkegyűjtés, puzzle-kirakás és fonallabirintus is. A gyerekeket nem zavarta a szokásosnál nagyobb szintemelkedés, lelkesen gyalogoltak két állomás között, izgatottan várva a következő feladatokat. Igyekeztem a túraútvonalak minden lehetőségét kihasználni, így a Paprikás-patakhoz júliusban látogattunk el, amikor már elég meleg volt a víz ahhoz, hogy a gyermekek mezítláb, önfeledten kacagva úsztassanak papírhajókat a patakban. Szeptemberben a Remete-szurdokban jártunk, ahol egy barlangba is bemásztunk. Nagy élmény volt a gyerekeknek, hiszen a legtöbben még nem láttak barlangot. Ezen a túrán vált először két részre a csapat, mert sok újonc csatlakozott: lehetett önállóan, térkép segítségével a hosszabb utat választani, illetve volt egy rövidebb útvonal is, melyet én vezettem. Mind a két túraútvonalon nyitott

szemmel kellett járni a gyerekeknek, hogy a feladatlapon megtalálható tárgyakat, terméseket be tudják gyűjteni. A piknik ezen a túrán sem maradt el, gyönyörű napsütéses időnk volt. A gyerekek látótávolságon belül önálló felfedezőtúrára indultak csapatostól. Ágakból kis kuckót építettek, kisebb sziklákra másztak fel, teljesen magukénak érezték az erdőt. Mindenki kapott egy kartonpapírból készített karkötőt, melyre kétoldali ragasztó segítségével lehullott színes faleveleket, kisebb terméseket ragaszthattak, így készültek el az ősztündér-karkötők. Októberben egy kicsit elhagyva Nagykovácsi környékét kisvasútra szálltunk. A Szépjuhászné megállótól túráztunk el Virágvölgybe. Az út során két játszóteret is érintettünk, ahol fél órákra megálltunk játszani. A gyerekek ezen a túrán 4,5 kilométert sétáltak és több mint egy órán át másztak, ugráltak, függeszkedtek a játszótereken. Minden alkalommal más és más motivációval készültem a gyermekek számára, ezzel is vonzóvá téve a természetjárást. *A hosszú távú cél az, hogy a gyermekek megszeressék a természetet és ez a szeretet, illetve a mozgás szeretete legyen a motivációjuk arra, hogy a természetjárást válasszák kikacsolódásként.* Ehhez azonban, úgy gondolom, hosszú út vezet, főleg azon gyermekek számára, akiknek a családja mozgás szempontjából passzív életet él. Így az első lépésekhez szükség van külső motivációra. Játékos feladatokra, közös nyomozásra, termés és bogár keresésére.

A Kalanderdő-program értékelése

A túrákon átlagosan 12–13 család vett részt az óvoda közösségét alkotó 32 családból, de olyan túra is volt, ahol 18 család volt jelen, összesen 36 gyermekkel. A programot vegyes érzelmekkel fogadták a szülők, sokan szkeptikusak voltak, kizártnak tartották, hogy gyermekük „ilyen sokat" tud sétálni. Nem titok, hogy a legtöbb család és gyermek az óvoda azon csoportjából vesz részt a túrákon, amelyik csoportban aktívan jelen vagyok (16/14 család!). Öt olyan család van, akik minden eddigi túrán részt vettek, tőlük olyan visszajelzést is kaptam, hogy a programnak köszönhetően több hétvégét töltenek a szabadban, mint korábban. A programban részt vevő családok nagy része minimum három-négy alkalommal részt vett a túrákon. Minden program után nagyon sok pozitív visszajelzést kaptam azzal kapcsolatban, hogy a természetjárás tényleg milyen fontos a gyermekek számára és hogy a szülőknek is jólesett a mozgás, a játék, amit a program nyújtott az egész családnak. A túrák utáni első óvodai napon a kis középső csoportosaim egymás szavába vágva mesélik társaiknak az erdőben szerzett élményeiket. Ez a legfontosabb visszajelzés számomra.

A tanulmány összegzése

Az eredményeket látva és a sok pozitív visszajelzésből kiindulva úgy gondolom, hogy a játékos természetjárás járható út ahhoz, hogy segítségével minél több családot motiváljunk arra, hogy szabadidejét aktívan, a természetben töltse. A természetjárásnak fontos szerepe van az egészséges életmód kialakításában és a természettel való pozitív kapcsolat kialakításában, amit már gyermekkorban el kell kezdeni. A Szőlőszem Óvodában sikeresen működik a Kalanderdő-program, de ebből még nem lehet messzemenő következtetéseket levonni. Őszintén remélem, hogy a közeljövőben lesz lehetőségem több óvodában is kipróbálni a programot. Hosszú távú céljaim közé tartozik, hogy a Kalanderdő-program minél több család számára elérhető legyen. Hiszem, hogy napjainkban fontos, hogy az óvodapedagógus megfelelő eszközökkel helyes irányt mutasson nemcsak a gyerekek, hanem ha szükséges, az egész család számára az egészséges életmód, a valóban megélt élet eléréséhez.

Irodalomjegyzék

Balatoni K. C. (2014): Bejárható Magyarország. *Új köznevelés,* 4.
Ábrahám J. (2010): *Rekreációs alapok.* Önkormányzati Minisztérium, Sport Szakállamtitkárság, Budapest.
Jelinek Á. (1939): *A magyar természetjárás története.* Budapesti Turista Egyesület, Budapest.
Kovács T. A. (2004): *A rekreáció elmélete és módszertana.* Fitness Kft., Budapest.
Németh I. – Némethné Katona J.: *Zöld kalandra fel! Környezetvédelemről túrázóknak – turistaságról környezetvédőknek.* http://www.fsz.bme.hu/mtsz/szakmai/zk00.htm.

Bátori Flóra

A fogyatékos gyerekek óvodai nevelése

TÉMAVEZETŐ: GERGELY ILDIKÓ

A 2011-es köznevelési törvény kimondja, hogy a gyermeket, amint betölti harmadik életévét, óvodába kell járatni. Ennek következménye, hogy egyre több gyermekkel találkozhatnak az óvodákban az óvodapedagógusok. Ebben a megnövekvő gyermeklétszámban nyilvánvalóan a fogyatékos gyermekek is nagyobb számban jelennek meg. A fogyatékos gyermekek szülei számára sokkal nehezebb a választás, mely intézménybe írassák gyermeküket, hiszen nehezen találni olyan óvodát (majd a későbbiekben iskolát), ahol az adott fogyatékkal élő gyermeket valóban integrált nevelésben tudják részesíteni s nem csak „megtűrik". A fejlett társadalmak részéről is egyre inkább elvárás, hogy a fogyatékos embereket minden téren egyenrangú félként kezeljük. Különböző törvényekkel, rendeletekkel is próbálják őket segíteni, hogy ezáltal sérült emberként is munkát kapjanak és lehetőségük legyen ép társaik számára bizonyítani, hogy ők is értékes, hasznos részei a társadalomnak. Erre, különböző engedményekkel, kedvezményekkel, szeretnék a munkavállalókat is buzdítani. Tapasztalatok azt mutatják, hogy a fogyatékos emberek számára kiemelten fontos a mentális egészség kialakítása és annak megléte. A differenciált, eltérő gyakorlat végeztével is azt érzi a sérült egyén, hogy neki fogyatékából adódóan más a cél, ezáltál ő „más". A csapatjáték-csapatsport-csapatmunka alkalmával a közös együttlétből adódó öröm azt mutatja számára, hogy ő is szerves része a körülötte lévő világnak, s ezzel a sikeres integrációval saját teljesítményszintjét is megugorhatja.

Ha integrált nevelésről beszélünk, fontos megemlítenünk az inkluzív nevelést is. Az inkluzív nevelés végül is egy nagyon jól megvalósuló integráció, amiben teljes elfogadás van jelen. A pedagógustársadalomban az integráció szót használjuk leggyakrabban, s ha sajátos nevelési igényű gyermekek integrált neveléséről, oktatásáról beszélünk, nem teszünk különbséget az integráció fajtái és úgymond testvérei között, mint például inklúzió. Pedig milyen fontos lenne a helyes szóhasználat! Már csak azért is, mert az inklúzió mélyebb empátiára, nagyobb és mélyebb mértékű elfogadásra utal.

Manapság egyre fontosabb ügy az együtt nevelés. Az integrált vagy jobb esetben inkluzív nevelés során – amikor is az ép és sérült gyermekek a nap egésze folyamán vagy adott időben együtt vannak – ép és sérült egyaránt a csoport szerves részét képezi, s foglalkozásokon az egyéni fejlettségi szint lesz a mérvadó, s a differenciálás egyénileg folyik. Azonban a differenciálás sok helyen úgy zajlik, hogy a fogyatékos gyermektől várják el, hogy a többiekhez alkalmazkodjon. Ugyanazt a feladatot vagy annak könnyítettjét végeztetik el vele vagy egyszerűen azt mondják neki: *„Neked nem kell megcsinálni!"* A gyermek ebből azt szűri le, hogy fogyatékossága okozta hátránya miatt egyáltalán nem tudja vagy nem tudja jól végrehajtani a feladatot, vagy csak könnyített változatát tudja megcsinálni, esetleg már pedagógusai is biztosak abban, hogy ő erre képtelen. Kudarcként éli meg, elkönyveli, hogy ő márpedig más!

Felmerült bennem a gondolat, nem lehetne-e fordított integrációt alkalmazni, vagyis az asszimilált neveléssel az ép gyermekeket integrálni a fogyatékos gyermekekhez. Gondolok itt olyan feladatok kigondolására, megvalósítására, amit az adott fogyatékkal élő gyermek is probléma nélkül el tud végezni. Hiszen egy sérült gyermeknél jóval nagyobb azon játékoknak, feladatoknak a száma, amelyeket fogyatékából adódóan nem tud vagy nem úgy tud megoldani, mint ép társai, akiknek bizonyára a fogyatékos számára elvégezhető feladat is teljesíthető lenne. Például ha egy ataxiás gyermek van a csoportban, akinek az ízületek merevsége miatt nehezebben mozog a lába, s ezáltal a lábbal történő mozgásokat ügyetlenebbül végzi, egy fogócskát lehet úgy adaptálni, hogy futás helyett például fókamászással kell haladni. Ez a feladat a sérült és az ép számára egyaránt fejlesztő hatású, nem túl könnyű, és sem a sérült gyermek, sem ép társai nem éreznék azt, hogy a más adottságoktól eltérőek és ne tudnának jó hangulatban együtt tornázni.

Gyermekeinket az integrációval is arra neveljük, hogy legyenek elfogadóak, előítélet-mentesek, s ne tekintsék másnak azon társaikat, akik bármely tulajdonságból, külső-belső tényezőből adódóan tőlük eltérő fizikai vagy szellemi tulajdonságokkal rendelkeznek. Az asszimilált neveléssel az ép és a sérült gyermekek azt a tapasztalatot szűrnék le, hogy a mozgásfoglalkozás során ugyanazt a játékot játszották ugyanúgy, ugyanazt a feladatot hajtották végre változtatás nélkül, s mindegyikőjüknek sikerélménye volt, a mozgás jó hangulatban telt, az együttlét pozitív élménye fogja kapcsolatukat meghatározni.

A pedagógus-kérdőív elkészítésekor a kapott adatok elemzését megelőzően úgy gondoltam, a hiányzó szakirodalmak a fő okai annak, hogy a pedagógusok számára sok esetben nagy kihívást jelent a fogyatékos gyermek integrált nevelése, és úgy érzik, ehhez a feladathoz nincs képesítésük, nem érzik magukat ebben kompetensnek, ezért sok esetben elzárkóznak a fogyatékos gyermekek integrált nevelésétől. Rá kellett jönnöm, hogy ezt a hiányosságot nem csupán a megfelelő szakirodalmak hiánya generálja, hanem a pedagógusképzés is. A szakirodalmakat illetően a pedagógusok úgy látják, hogy az elméleti információk, vagyis az integráláshoz szükséges háttértudás megszerezhető a könyvekből, viszont a gyakorlati megvalósításhoz szükséges irodalmak, mint példatárak, játékgyűjtemények, tanácsok és módszerek gyűjteménye hiánycikkek. Ezzel szemben a pedagógusok egybehangzóan azt fogalmazták meg, hogy a pedagógusképzés során mind az elméletben, mind a gyakorlatban nagy hiányosságot éreztek a fogyatékosok integrálását, differenciálását illetően. Az elenyésző információval, amit a pedagógusok a képzésük során kaptak, nem érzik magukat feljogosultnak és kellően hozzáértőnek, hogy egy „más" gyermeket neveljenek, így szerintem érthető, hogy sokan félve fognak bele a sérült gyermek integrált nevelésébe.

A kérdőívre kapott válaszokat elemezve megállapítható, hogy az idősebb pedagógusgeneráció, akik régebb óta a pályán vannak, a képzésben kevesebb mennyiségű információt kaptak a fogyatékossági formákról, mint a fiatalabb, 0–5 éve pedagógusként dolgozó pedagógusok. Vagyis a képzésben nyújtott, a fogyatékosságról szóló ismeretek mennyisége az idő előrehaladtával növekszik, de hiányuk még mindig jelentős. A ma kapott ismeretek mennyiségét a fiatalabbak még mindig kevésnek találják. Az idősebb pedagógusok nem (feltétlenül) birtokolják a már meglévő ismereteket. A fogyatékosságról kapott ismeretek minőségét tekintve is a már régebb óta a pályán lévő pedagógusok azok, akik úgy gondolják, hogy kevesebb olyan nívójú ismeretet kaptak a fogyatékosságot illetően, ami az integrált neveléshez hasznosítható lehet. A fiatalabbakhoz viszonyítva kimagasló a különbség a régebbóta pályán lévő pedagógusok mozgásfogyatékosságról kapott ismereteinek mennyiségéről és az ismeretek minőségéről. Az idősebbek kimagaslóan nagy százalékban nem voltak megelégedve ezen ismeretek mennyiségével és minőségével.

Továbbra is úgy látom, a pedagógusok szakirodalmaiból hiányzik egy olyan gyűjtemény, amely konkrét játékokon, feladatokon, gyakorlati példákon keresztül segítené a pedagógust a fogyatékos gyermek integrált nevelésében. Ezért is szeretnék a későbbiekben egy olyan játékgyűjteményt összeállítani, amely szinte minden fogyatékossági formára lebontva tartalmaz olyan játékokat, gyakorlatokat, amelyek nem zárják ki a fogyatékkal élők részvételét, ezáltal a fogyatékos gyermek társaival egyenértékűnek érezheti magát a mozgásfoglalkozásokon is.

Jövőbeli terveim között szerepel, hogy az előbb említett játékgyűjteményt egy erre a célra létrehozott weboldalra feltöltsem, ahol mindenki (szülő, pedagógus vagy „csupán" egy a téma iránt érdeklődő) elérheti. A weboldal fórumfelületén a pedagógusoknak lehetősége nyílna, hogy tapasztalatot cseréljenek a fogyatékos gyermekek neveléséről, így segítve egymás munkáját. Az oldal megvalósításához szeretném továbbá megnyerni gyógypedagógusok, konduktorok, gyermekpszichológusok figyelmét is, hogy ők is segítő ötleteket adhassanak a pedagógusoknak. Úgy vélem, ily módon sikerülne megoldani, hogy az integrált nevelés ne „mumus" legyen a pedagógusoknak, és valóban úgy tudják a többi gyermekkel együtt nevelni a fogyatékos gyermeket, hogy mindenki egyenértékűnek érezze magát. Hiszek abban, hogy ez a játékgyűjtemény-weboldal nagy segítség lenne az óvodapedagógusoknak, tanítóknak, hogy ne érezzék magukat olyan elveszettnek, magukra hagyottnak az oktatáspolitika át nem gondolt koncepciójából kifolyólag.

MŰVÉSZETI DIÁKKÖR

Kolozsi Réka

Életem része

TÉMAVEZETŐ: BAKOS TAMÁS

Ha arra gondolunk, hogy egy műalkotás az alkotó őszinte és kendőzetlen megnyilvánulása, akkor ez a megállapítás *Kolozsi Réka* munkájára különösen érvényes lehet. Képének létrehozása közben aligha irányították különböző külső elvárásoknak történő megfelelési gondolatok, fölülírta a személyes élmény ereje (erről elemzésében meglepő őszinteséggel ír). Kifejezése ezért is hatásos, amelyet viszont jól segít a vizuális konvenciók eredményes alkalmazása. Munkájára tehát különösen érvényes az egyéni szemlélet, életérzés és az alkalmazott forma, technikai megoldás egyensúlya.

Bakos Tamás

Mindenki magánéletében előfordulnak nehezebb időszakok. Ezeket az időszakokat minden ember másképpen próbálja meg feldolgozni.

A szüleim válásával az életem teljességgel megváltozott. A zűrzavart tetézte a ki nem mondott, meg nem beszélt problémák tömkelege. Ezekkel a belül egyre nehezedő helyzetekkel valamit kezdenünk kell. Jó esetben meg kell beszélni őket, de az én helyzetemben ez lehetetlennek bizonyult. Nem tudtam beszélni az érzéseimről. Azok csak voltak és feszítettek belülről. A belső energiákat viszont szintre kell valahogy hozni, hiszen ameddig nincsenek egyensúlyban, az ember nem tud felhőtlenül boldog lenni. Ezt a lelki egyensúlyt keresve ragadtam ecsetet és próbáltam minden egyéb cél nélkül a belső feszültségemet, érzéseimet kiadni.

A témám természetesen adta magát, hiszen annyira konkrét volt a probléma, hogy eszembe sem jutott mást ábrázolni.

A munkafolyamat viszonylag hosszú volt. Egy éven keresztül minden alkalommal, amikor nem éreztem jól magamat, kicsit hozzátettem a festményhez. Volt, amikor egy hónapig hozzá sem nyúltam, de volt, amikor hetente többször is nekiálltam festeni. Ilyenkor órák hosszat alkottam. Üvöltött a zene, én pedig átszellemülten próbáltam a lehető legmélyebbről építeni a képemet. A kép szürreális jellege is azt az érzelmi labilitást mutatja, ami végigkísért az elkészülésig.

A festmény középső részén édesapám fiatalkori képe látható. Ez volt a legelső, amit elkészítettem. A szemüvegében pedig a testvérem és én nézünk farkasszemet. Édesapám fejében pedig viszonylag konkrétan a még meg nem született testvérem látható, magzatpózban. A valós elemeket fekete-fehérrel, az érzéseket, hangulatokat pedig színessel ábrázoltam. A kép teljes egésze akvarelltechnikával készült. A bal alsó sarokban egy idézet olvasható, bár helyenként nem kivehető.

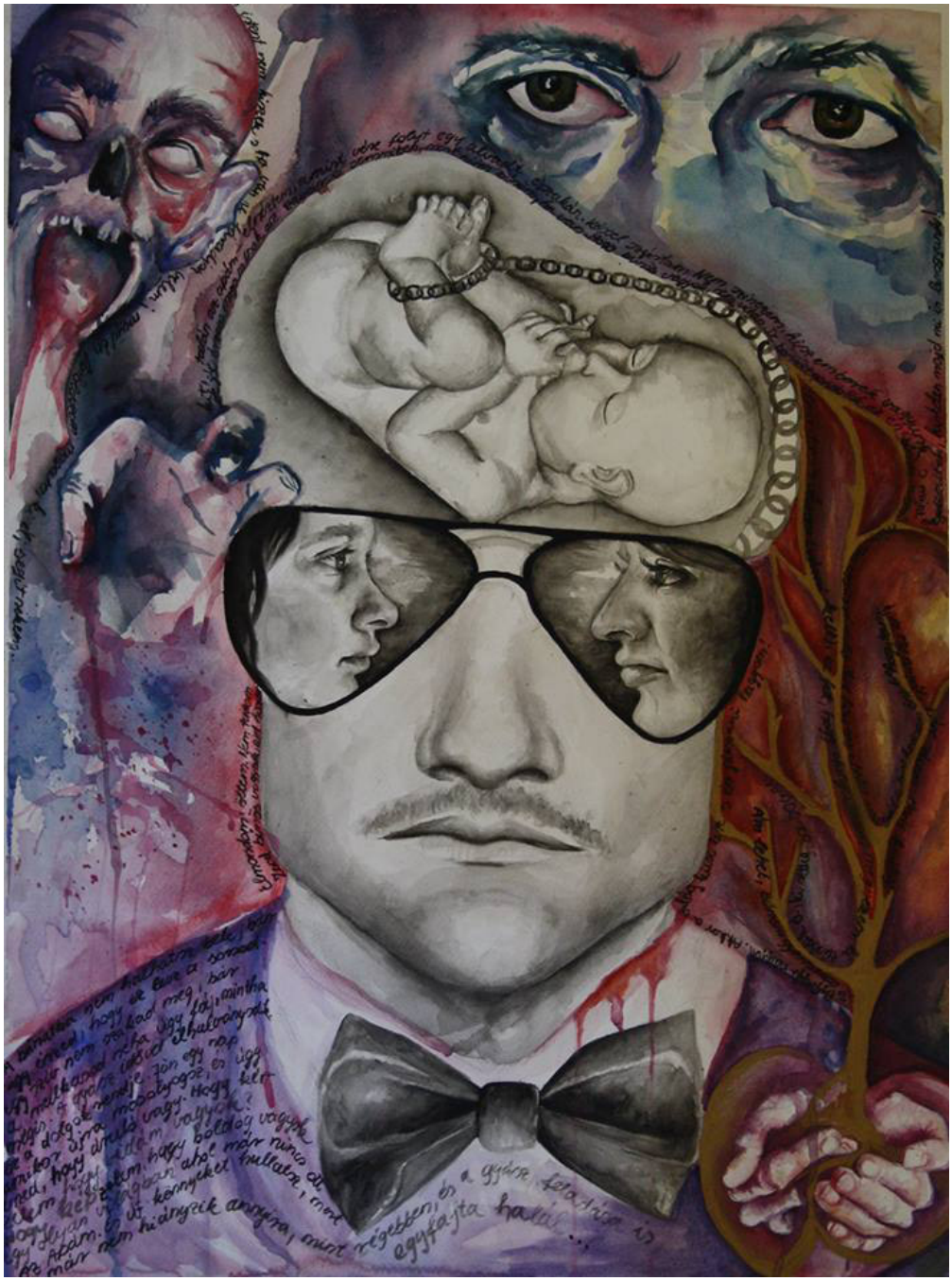
Az idézet Laurell K. Hamiltontól származik:

„A bánatba nem halhatsz bele, bár úgy érzed, hogy ez lesz a sorsod. Egy szív nem szakad meg, bár a mellkasod néha úgy fáj, mintha mégis. A gyász idővel elhalványodik. Ez a dolgok rendje. Jön egy nap, amikor újra mosolyogsz, és úgy érzed, áruló vagy. Hogy képzelem, hogy vidám vagyok. Hogy képzelem, hogy boldog vagyok egy olyan világban, ahol már nincs ott az apám. És új könnyeket hullatsz, mert már nem hiányzik annyira, mint régebben, és a gyász feladása is egyfajta halál."

A kép többi részén pedig József Attila *A bűn* című verséből idéztem. Ezek az idézetek többnyire nagyon erős, érzelmekkel, dühvel, szeretettel, kétségbeeséssel teli alkotások, amik a festményt is jellemzik.

Talán hihetetlen, de a kép elkészültével teljes fordulatot vettem. Az egy évig tartó festés és „önterápia" meghozta a hatását. 1,5 év után megkerestem édesapámat és újra beszélni kezdtünk. A lelkemben dúló háborúnak lassan vége lett és sikerült a megfelelő utat választanom. Meggyőződésem, hogy mindez nem ment volna az alkotás kiteljese-

dése nélkül. A művészetterápia már viszonylag elterjedt lélekgyógyító módszer. Mindazonáltal az iskolákban én még nem vagy csak nagyon ritkán hallottam az alkalmazásáról. Véleményem szerint pedig az egyik leghatásosabb módja lehet az érzések, fel nem dolgozott traumák „helyretételének", mivel az egyén saját maga dönti el, mennyire mélyre megy úgy, hogy ki sem kell mondania a problémáit, azok mégis konkretizálódnak. A rajz és a festés önmagában gyógyítja a lelket, de ha az ember tudatosan használja, akkor igazi csodákra képes.



Tehetséggondozás, hagyományteremtés. E két szóval jellemezhető a *Mester és tanítvány* III. kötete, melyet a kedves Olvasó a kezében tart. A tehetséges hallgatók munkáinak tanulmányozásávala neveléstudomány, a nyelvek, a tanulás- és tanításmódszertan, a társadalomtudomány, természettudomány, testnevelés és sporttudomány, valamint a képzőművészet területén készült jobbnáljobb „alkotásokból" szemezgethetünk. Igen, alkotásokból, mert ezen munkák együttes erővel, a hallgató vagy az irányt mutató oktató ötletéből, egy szikra kipattanásával születtek.

Számos új szerző neve mellett olyanokkal is találkozhatunk, akik már az előző kötetben is megcsillantották munkájuk eredményét. Ebben a kötetben az elkezdett munkák továbbvitelét követhetjük nyomon, mely már egy tapasztalt kutató szemszögéből tárja elénk az újabb eredményeket.

Nem titkolt célunk, hogy ezzel a kötettel az alsóbbéves hallgatókkal is megpróbáljuk megismertetni és egyben megkedveltetni a tudományos vagy éppen a művészi életben való munkálkodást, bízva abban, hogy az elkövetkező kötetekben már az ő munkáikat lapozhatjuk.

Dr. Vitályos Gábor Áron
ELTE TÓK
a Tudományos Diákköri Tanács elnöke

ISBN 978-963-284-879-2