



Babeş-Bolyai Tudományegyetem
Pedagógia és Alkalmazott Didaktika Intézet
Székelyudvarhelyi Kihelyezett Tagozat

Kompetencia- és tudástranszfer az oktatásban

A XIII. tudományos ülésszak előadásai 2024

Presa Universitară Clujeană

KOMPETENCIA- ÉS TUDÁSTRANSZFER AZ OKTATÁSBAN

A XIII. TUDOMÁNYOS ÜLÉSSZAK ELŐADÁSAI

Szerkesztők:

BARABÁSI TÜNDE | DÓSA ZOLTÁN | PÉTER LILLA | SZÁNTÓ BÍBORKA

BABEŞ-BOLYAI TUDOMÁNYEGYETEM
PEDAGÓGIA ÉS ALKALMAZOTT DIDAKTIKA INTÉZET
SZÉKELYUDVARHELYI KIHELYEZETT TAGOZAT

KOMPETENCIA- ÉS TUDÁSTRANSZFER AZ OKTATÁSBAN

A XIII. TUDOMÁNYOS ÜLÉSSZAK ELŐADÁSAI

Szerkesztők:

BARABÁSI TÜNDE | DÓSA ZOLTÁN | PÉTER LILLA | SZÁNTÓ BÍBORKA

PRESA UNIVERSITARĂ CLUJEANĂ

2025

A kötet megjelenését
a Sylvester Dénes Egyesület támogatta



(Online) = ISSN 2457–1512

ISSN–L 2247–5907

© 2025 Editorii volumului. Toate drepturile rezervate. Reproducerea integrală sau parțială a textului, prin orice mijloace, fără acordul editorilor, este interzisă și se pedepsește conform legii.

Universitatea Babeș-Bolyai
Presa Universitară Clujeană

Director: Codruța Săcelean

Str. B.P. Hasdeu nr. 51

400371 Cluj-Napoca, România

Tel.: (+40)-744.687.884

E-mail: editura@ubbcluj.ro

<http://www.editura.ubbcluj.ro/>

<https://biblioteca.ubbcluj.ro/>

Tartalom

Barabási Tünde

A bölcsődei nevelés fejlődése és intézményi
beágyazódásnak nemzetközi irányvonalai 7

Bicsak Eszter, Péter Lilla

A mesék szerepe a negyedik osztályos tanulók
erkölcsi érzékének fejlesztésében 21

Dósa Zoltán

Vágyak és vélekedések megértése óvodáskorban az életkor
és testvérkapcsolatok tükrében 31

Egri Edith

Hányféleképpen lehet? A kombinatív gondolkodás
fejleszthetősége óvodás és kisiskolás korban. 49

Elekes Adrienn, Barabási Tünde

A pedagóguspálya társadalmi megítélésének hatása
a pedagógushallgatók, tanítók és óvodapedagógusok
mentális egészségére 61

Hajnal Andrea, Dósa Zoltán

Mozgásfejlesztés az értő olvasás szolgálatában. 77

Kálmán Ungvári Kinga

A történelemdidaktika története és lehetséges útjai. 95

Lőrincz Gabriella, Kálmán Ungvári Kinga

A kooperatív módszerek hatékonysága
a IV. osztályos történelemtanításban. 105

Nagy Mónika, Péter Lilla

A kortársbántalmazás előfordulása az erdélyi
magyar általános iskolákban 117

Mulyán Timea, Barabási Tünde

A szeretetnyelvek és a motiválhatóság kapcsolata a IV. osztályos
gyermekek körében 131

Péter Lilla

Az érzelmi intelligencia fejlesztésének néhány
lehetősége óvodás- és kisiskoláskorban 145

Péterfy Katalin, Dósa Zoltán

Emlékezetes tanítók, óvónők, mint követendő
pedagógusi példaképek 155

Szántó Bíborka

Csillagkút – a belső erők forrása. Pályakezdő pedagógusok
mentálhigiénés támogatása 171

Szász Boglárka, Barabási Tünde

Testvérkapcsolatok alakulása a Down-szindrómás
gyermeket nevelő családokban 187

A bölcsődei nevelés fejlődése és intézményi beágyazódásnak nemzetközi irányvonalai¹

BARABÁSI TÜNDE

tunde.barabasi@ubbcluj.ro

Babeş-Bolyai Tudományegyetem, Kolozsvár

Bevezetés

A személyiség alakulása szempontjából minden életkori szakasznak megvan a maga jelentősége. Az utóbbi időben a kisgyermekkori nevelésre is egyre nagyobb figyelem irányul, minthogy a kutatások alátámasztják, hogy a 0-3 év közötti időszak több szempontból is szenzitív és meghatározó jelentőségű a későbbi tapasztalatszerzés, tanulás, alkalmazkodás, szociális viselkedés sikeressége szempontjából (Kocsis, 2019). „A tanulás és a nevelés a születéssel kezdődik és a korai évek a legmeghatározóbbak a gyermekek életében, mivel megalapozzák az egész életen át tartó fejlődésüket.” (Európai Unió Tanácsa, 2019, 1). Mindennek elsődleges következménye a kisgyermekkori nevelés leghatékonyabb módozatainak az útkeresése, másodlagos következménye pedig a kisgyermeknevelő-képzés átgondolása. Romániában sajátosan az utóbbi években három olyan mérföldkövet is meg tudunk nevezni, amely a kisgyermeknevelés szakszerűsége irányába mutat: 2019-ben megjelenik a Koragyermekkori Nevelés Curriculumuma, mely a 0-3 éves kor közötti időszak szabályozásának dokumentuma is az óvodáskori neveléssel egységben, 2021-ben a kisgyermeknevelés az oktatási rendszer részévé válik és előreláthatóan 2026-tól bölcsődei szakemberképzés új szintje is kiteljesedik, ugyanis bölcsődei nevelői alapképzés indul a felsőoktatásban. Ezen változások elemzésében-értelmezésében fontos megvizsgálnunk egyrészt, hogy a kisgyermeknevelés

¹ A tanulmány teljes terjedelmében a Pedacta 2024/2 számában jelent meg: *A kisgyermeknevelés intézményi beágyazódásának nemzetközi irányvonalai és a kisgyermeknevelői professzió alakulásának útja* címmel.

intézményi beágyazódásának milyen nemzetközi trendjeivel találkozunk, és ehhez minként viszonyul a frissen átalakított romániai rendszer, másrészt, hogy a kisgyermeknevelővé válás milyen trendjei rajzolódnak ki.

1. A kisgyermeknevelés intézményi beágyazódása: európai atlasz/körkép

Az egységes és kisgyermekkorra is kiterjedő romániai Koragyermekkori Nevelési Curriculum megjelenését (2019) az oktatási rendszer szerkezeti bővülése követte, amelynek megfelelően a bölcsődei nevelés is immár az oktatási rendszer részét képezi 100/2021-es Sürgősségi Kormányrendelet és az 566/2022-es Kormányrendelet értelmében. A romániai bölcsődei nevelésben bekövetkezett változásoknak nemzetközi kontextuális kereteit vizsgáljuk annak érdekében, hogy nyomon követhessük, miként illeszkednek a jellemzők az európai koragyermekkori nevelés sajátosságaihoz, trendjeihez, illetve, hogy a változások irányvonalai és mozgatórugói könnyebben értelmezhetővé váljanak.

A kisgyermekkori gondozás, nevelés terén alapvetően kétféle gyakorlat különböztethető meg. Az egyik esetében a három éven felüli gyerekekkel pedagógus, a három év alattiakkal valamilyen más végzettségű szakember foglalkozik. A pedagógusképzettség legtöbb esetben felsőfokú, leggyakrabban BA végzettségnek felel meg, a második esetben az egyéb képzettség általában alacsonyabb képzettséget is jelent. A másik esetben a koragyermekkori nevelésben (0-6 év) azonos képzettségű pedagógus foglalkozik, különböző intézményi keretek között (Darvay, 2018; Stan, 2019). Romániában az első megoldás érvényesül még jelenleg (Stan, 2019), bár éppen most éljük az átalakulás folyamatát, hiszen már küszöbön van a bölcsődei nevelők felsőoktatási keretek közötti felkészítése – akárcsak az óvodapedagógusoké – és így várhatóan az egységes koragyermekkori nevelési szakképzési rendszer honosodik meg.

A koragyermekkorra való szakosodáshoz vezető képzés tekintetében viszonylag nagy az eltérés az egyes országok között a (uo.). Az alábbi (1.) táblázatban összefoglalóan mutatjuk be, hogy 17 európai országban a koragyermekkori nevelés mely ágazathoz tartozik. Láttatjuk azt is, hogy a figyelem kiterjed-e külön az óvodai nevelés mellett és bölcsődés korosztályra is, valamint, hogy a nevelési-oktatási szakhatóság felelősségi körébe tartozó-e a legfiatalabb korosztály nevelési gondozási feladatainak az ellátása. Látható lesz a táblázatból, hogy több olyan ország is van, ahol a koragyermekkori nevelés fókusz elsősorban az óvodára irányul, a bölcsődei nevelés és a bölcsődés korosztály kisebb figyelmet kap.

1. táblázat. Európai országok koragyermekkori nevelési programjai és ágazati betagolódása (Aursand és mtsai, 2022 és National Education Systems (europa.eu) alapján saját szerkesztés)

Ország	Ágazati betagolódás (mely minisztériumhoz tartozik?)	Szervezési keretek/ programok	Megjegyzések
Albánia	Egészségügyi Minisztérium	Bölcsődék/óvodák 0-3 éves korú gyermekek számára (nem kötelező)	Nem kötelező Különválasztja az óvodai (preschool) neveléstől
	Oktatási és Sportminisztérium	Óvoda 3-6 éves korú gyermekek számára (nem kötelező) Előkészítő osztályok/ óvoda 5-6 éves gyermekek számára (nem kötelező)	Nem kötelező Kidolgozott curriculum a 3-6 éves korosztály számára
Bulgária	Egészségügyi Minisztérium	Bölcsőde: 3 hónaptól 3 éves korig	
	Oktatási és Tudományos Minisztérium	Óvoda: 3-6/7 éves korig	Igénybe vehető már 2 éves kortól is 5 éves kortól kötelező
Finnország	Oktatási és Kulturális Minisztérium	8 hónapos kortól 6-7 éves korig	Egységes koragyermekkori nevelés; egységes curriculum alapján
Franciaország	Szolidaritási és Egészségügyi Minisztérium	Bölcsődék (0-3 éves korú gyermekek számára)	A bölcsődék hivatalos programot nem követnek. Referenciális program áll rendelkezésre.
	Nemzeti Oktatási Minisztérium	Óvodák (2-6 éves korúak számára)	Az óvodák hivatalos program szerint működnek
Hollandia	Oktatási, Kulturális és Tudományos Minisztérium és Szociális És Foglalkoztatási Minisztérium		Nincs egységes program. Kiválasztása az iskola politikájától és kultúrájától, valamint a pedagógusok szemléletmódjától függ
Írország	Oktatási Minisztérium és a Gyermekügyi, Egyenlőségi, Fogyatékoságügyi, Integrációs és Ifjúsági Minisztérium	A koragyermekkori gondozási és nevelési program egy általános kétéves óvodai program, amely minden korosztályba tartozó gyermek számára elérhető. Ez 2 év 8 hónap – 5 év 6 hónap közötti életkorban vehető igénybe	Bölcsődei és óvodai nevelést az iskolarendszeren kívül, magán-, közösségi és önkéntes érdekeltségek sokasága nyújtja. Ezért a szakaszért a Gyermekügyi, Egyenlőségi, Fogyatékoságügyi, Integrációs és Ifjúsági Minisztérium a felelős
Kosovó	Oktatási, Tudományos, Technológiai és Innovációs Minisztérium	Óvoda 0-6 éves korú gyermekek számára Az iskolához tartozó óvodai (előkészítő) osztályok az 5-6 éves korosztály számára	Bölcsődei korosztályra vonatkozó curriculum kidolgozás alatt

Ország	Ágazati betagolódás (mely minisztériumhoz tartozik?)	Szervezési keretek/ programok	Megjegyzések
Luxemburg	Oktatási, Gyermek- és Ifjúsági Minisztérium	Bölcsődék és ún. mini-bölcsődék Többnyelvű nevelés program (0-4 éves korig); korai nevelés (3-4 éves korig)	Nem kötelező. A minisztérium meghatározza a fejlesztési programok kereteit.
		Óvodai nevelés (4-6 éves korig)	Tankötelezettség
Magyarország	Kulturális és Innovációs Minisztérium	Bölcsőde (4 hónapos kortól 3 éves korig)	Nem kötelező, térítési díj ellenében vagy támogatottan igénybe vehető intézményi ellátás
	Belügyminisztérium	Óvoda 3-6 éves korig	Minden gyermek számára (külön szabályozva a felmentés lehetőségét) kötelező, ingyenes ellátás
Montenegró	Oktatási, Tudományos, Kulturális és Sportminisztérium	Bölcsőde: 3-6 éves korig Óvoda 3-6 éves korig	
Németország	Minden tartomány külön jogalkotási foggal rendelkezik	Több lehetőség: bölcsőde és óvoda külön, vagy egy intézményként	2013 óta inkább az egység intézmények jellemzőek
Norvégia	Oktatási és Kutatási Minisztérium	Óvoda 0-5 éves korú gyermekek számára	
Románia	Nevelési Minisztérium	Bölcsőde: 0- 3 éves korig Óvoda: 3-6 éves korig A 2-3 éves korú gyerekek bölcsődei és óvodai szolgáltatást egyaránt igénybe vehetnek	Egységes curriculum alapján Óvodai nagy- és középcsoport kötelező
Svájc	Nincs külön felelős minisztérium vagy osztály	Nappali foglalkoztató központok: 3 hónaptól- 4 éves korig Játzócsoportok (playgroups) 2,5-4 év között Óvoda: 4-6 éves korig	Az óvoda kötelező
Svédország	Nemzeti Oktatási Ügynökség	Bölcsőde: 0-1 év között Óvoda: 1-5 éves kor között	A bölcsőde nyitott intézmény, a gyermek gondozójával együtt vehető igénybe
Szerbia	Oktatási, Tudományos és Technológiai Fejlesztési Minisztérium	Bölcsőde: 6 hónaptól - 3 éves korig; Óvoda: 3 és 6 éves kor között Iskolaelőkészítő program: 6-7 év között	
Szlovénia	Oktatási, Tudományos és Sportminisztérium	Óvodai nevelés 1-6 éves kor között	

A táblázatban a színessel kiemelt országok esetében azt találtuk, hogy a kisgyermeknevelés (bölcsődei nevelés) ágazati besorolás tekintetében az óvodák és iskolák irányítását is megvalósító hatóságok (legtöbb esetben minisztérium) alá tartoznak ezek megnevezésétől függetlenül. Látható, hogy az északi országok mindenike (Svédország, Norvégia, Finnország), a tág értelemben vett Kelet-Közép-Európa országai közül több is, mint pl. a történelmi Jugoszlávia három utódállama (Szlovénia, Szerbia, Montenegró) is a legfiatalabb korosztály helyét az oktatás rendszerben látja, vagy egy minisztérium alá sorolódnak, tehát mindenképpen vannak egyértelmű kapcsolódási pontjaik.

A többi ország esetében vagy nincs külön felelős minisztérium (Svájc, Németország esete) vagy nem találtunk egyértelmű adatokat tekintetben, bár az ország oktatási rendszerének szerkezetéből egyértelműen látszott, hogy nem vállal felelősséget a szaktárca a nevelés kezdő szakaszára, a legfiatalabbakra nézve. Ezekben az esetekben a kisgyermekkor oktatási szintjét teljesen beleolvasztják az ún. koragyermekkor nevelésbe, így az óvodai neveléssel egy kontextusban olvashatunk róla (pl. Koszovó, Hollandia). Vannak olyan országok is, ahol a koragyermekkor nevelés két szintje teljesen elkülönül egymástól az ágazati besorolás tekintetében is. Ilyenek Albánia, Bulgária, Franciaország, Írország, Magyarország. Ebbe a sorba tartozott a romániai bölcsődei nevelés is 2021-ig, amikor is a 100/2021-es Sürgősségi Kormányrendelet értelmében a szociális ágazatból kiemelték és oktatási betagolódást nyert (Barabási, 2023). Ennek megfelelően ma már a bölcsődék a közoktatási rendszer részét képezik, a 0-3 éves kor közötti kisgyermekek számára nyújtva integrált nevelési, gondozási és felügyeleti szolgáltatásokat. A törvényi keret egy évvel később kibővült, így azóta a bölcsődék működését az 566/2022-es rendelet szabályozza, mely meghatározza azokat az intézményi változatokat, amelyekben kisgyermeknevelés történhet, az alábbiak szerint:

1. bölcsődék jogi személyiséggel rendelkező óvodákhoz csatoltan
2. bölcsődék jogi személyiséggel rendelkező oktatási intézményekhez csatoltan, melyek szerkezetében óvoda is található
3. oktatási intézményhez nem csatolt bölcsődék, melyeket a helyi önkormányzatok tartottak fenn, és amelyek önálló jogi intézménnyé válnak, a tanfelügyelőségek hatáskörébe kerülve
4. napközbeni foglalkoztató központok bölcsődei csoporttal (ezek nem minősülnek oktatási intézménynek).

A nemzetközi irányvonalakat figyelve egyértelmű, hogy a romániai intézményrendszeri módosulásnak jól megragadható nemzetközi tendenciái léteznek és jó esetpéldái mutatkoznak számos európai országban. Mindezek mellett az Európai Tanács 2019-es ajánlásai között egyértelműen megfogalmazódik, hogy „a kisgyermekkor nevelésre és gondozásra úgy kell tekinteni, mint az oktatási és képzési rendszerek alapjaira, és annak a teljes

oktatási lánc szerves részét kell képeznie” (Európai Tanács Ajánlása, 2019, 1). A bölcsődei nevelés oktatási ágazatba illesztése által egyben ennek az elvárásnak is eleget tesz a romániai oktatási rendszer.

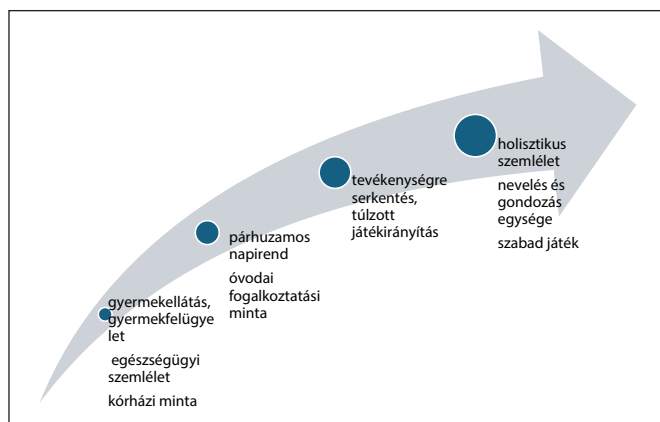
2. A kisgyermeknevelés professzióvá alakulása

A kisgyermeknevelési professzió fejlődése elválaszthatatlan egyrészt a bölcsődei intézményrendszer fejlődésétől, másrészt az életkori szakasz jelentőségének, további fejlődési lehetőségeket befolyásoló szerepének felismerésétől, így attól a szemléletmódtól, amellyel közelítünk ehhez a korosztályhoz.

a. A bölcsődei intézményrendszer fejlődése

Magyarországon már 1852-ben, Romániában csak később, 1949-ben létesültek az első bölcsődék. A bölcsőde intézményét az a társadalmi igény hívta életre, hogy a dolgozó anyák gyermekeinek felügyeletet lehessen biztosítani. Kezdetben leginkább gyermekellátó intézményekként működtek és sokáig az egészségügyi szemlélet uralkodott. A második világháború után sokasodnak a bölcsődék, hiszen ahhoz, hogy a nők munkába tudjanak állni, a gyermekek napközbeni ellátást meg kellett oldani (Gyöngy, 2014). Ezekben az intézményekben a gyermekeknek merev napirendhez kellett igazodniuk, ahol az egyéni igények kielégítése helyett inkább a közösséghez való alkalmazkodás került előtérbe és a foglalkozások is nagyobb csoportokban valósultak meg. Erőteljesen érvényesült a kórházi minta, ahol a csoportszobák inkább kórtermekhez hasonlítottak. Mindez a szovjet blokk országaiban működő bölcsődék közös jellemzője volt (uo.). A kórházi mintára szervezett bölcsődék kedvezőtlen hatást gyakoroltak a gyermekek fejlődésére, ezért az egészségügyi szemléletet felváltja az óvodásítás, amikor is a környezet ingergazdagságának biztosításával és a tevékenységek szervezésével próbálták ellensúlyozni a lemaradást. Ekkor még minden gyermek ugyanazt a tevékenységet végezte, annak megfelelően, hogy a gondozó milyen területen gondolta hasznosnak a fejlesztést. A foglalkozásokat többnyire óvodai mintára szervezték meg (Gyöngy, 2014). Egy következő fejlődési lépcsőfokon azt látjuk, hogy nem a párhuzamos tevékenykedtetésen (mindenki ugyanazt teszi) van a hangsúly, hanem a csecsemő egyéni igényeit és érdekeit kezdték előtérbe helyezni. Ennek következményeként a párhuzamos napirendet leváltotta az ún. folyamatos napirend, amikor is a gyermekek egyéni gondozásban részesülhettek és nem kellett társaikra várniuk. A fejlesztésben a tevékenységre serkentés szemlélete uralkodott, amikor is a gondozónő tudatosan tervezett tevékenységébe próbálták bevonni a kisgyermeket. Ez a serkentés gyakran a játékok teljes irányítását is jelentette (Pásztor, 2020), mert a felnőtt elképzelése szerinti tevékenykedés került előtérbe,

a fejlődés elősegítése ezáltal, néhol erőszakolt jelleget öltött (Gyöngy, 2014). Egy későbbi szakaszban már azt látjuk, hogy az irányított játék átadja a helyét a szabad játék elvének, amelyben a kisgyermeknevelő feladata egyrészt a játék feltételeinek biztosítása játékszerek használatára vonatkozó tanácsadás, másrészt a gyermek önállóságának és egymás közötti interakcióik támogatása, a felmerülő konfliktusok kezelése. A szabad játék gondolatának elterjedése időben változó volt a szocialista országokban. Például Magyarországon sokkal hamarabb elterjedt, mint Kelet-Németországban. Ma már a holisztikus fejlesztési szemlélet az uralkodó, amely a gondozási és nevelési feladatok egymásba fonódó és egyidejű megoldására, az egyénre szabott, egyéni igényekhez igazított fejlesztésre helyezi a hangsúlyt (lásd 1. ábra).



1. ábra. A bölcsődei nevelés fejlődése

Romániában a bölcsődék az 1970-1980-as években fejlődtek leginkább és gyermeklétszám szerint ekkor érte el a tetőpontot, amikor is országszerte közel 1000 bölcsőde és 90000 bölcsődés volt számontartva (Nistor, 2019). Ehhez képest a 2021-2022-es tanévben 21690 gyermeket írtattak be szüleik a bölcsődébe, ami azonban növekvő tendenciát mutat. Az elmúlt tanévben (2022-2023) országosan 27000 bölcsődést regisztráltak 420 intézményben (Ministerul Educației, 2023).

A bölcsődei gondozás-nevelés történetisége azt láttatja, hogy a kezdeti funkciók megőrzésével (Aggné, Mikonya, Mészárosné Darvay, Szarka, 2014) a tevékenysége gyermekcentrikusan alakult és hozta létre a mai kisgyermeki személyiség alakulását egyértelműen szolgáló bölcsődei nevelési szemléletmódot és gyakorlatot.

A bölcsődei nevelés történetét nyomon követve azt látjuk, hogy a bölcsődei nevelői (kisgyermeknevelői) szerepkört a gondozói előzi meg, és az intézményi fejlődés, a benne zajló tevékenység egyre szakszerűbbé válásával egyidejűleg a kisgyermeknevelői szakma professzionalizálódását eredményezi. Azt

is mondhatjuk, hogy a gondozónői szakmából fejlődött ki a kisgyermeknevelői, melyben mérföldköveket jelent a hatásvizsgálatok szemléletformáló ereje, valamint az ágazati besorolás is. A bölcsődei nevelés és a személyzet professzionalizációjára való odafigyelés annál is inkább fontos, minthogy „a magasabb felkészültség pozitív korrelációt mutat a jobb minőségű szolgáltatással, valamint a személyzet és a gyermekek közötti interakciók magasabb színvonalával, és ebből következően a gyermekek számára jobb eredmény érhető el fejlesztésük terén” (Európai Unió Tanácsa, 2019, 3). A bölcsődék oktatási rendszerbe tagolódása egyértelműen e professzionalizáció kiteljesedését hivatott elősegíteni. Romániában a bölcsődék Nevelési Minisztérium alá szerveződésével egyidejűleg (100/2021-es Sürgősségi Kormányrendelet alapján) a bölcsődei nevelő/kisgyermeknevelő funkció didaktikai személyzeti besorolást is kapott 2022 decemberében a 6310/2022 Nevelési Minisztériumi Rendelet értelmében. Ez a szó szoros értelmében is jelzi, hogy a bölcsődei gondozókat kisgyermeknevelői szintre emelték, ami várhatóan a bölcsődei gondozási-nevelési szolgáltatások minőségében is vissza fog köszönni.

b. Gondozónőből kisgyermeknevelő

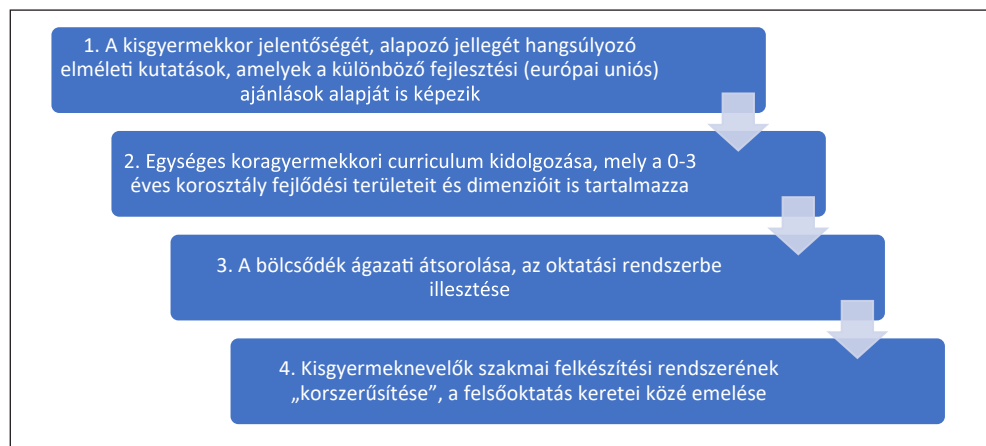
Egy szakma fejlődését jellemzően a professzionalizálódás fogalmával ragadjuk meg. A professzió fogalmát az angol szakirodalom vezette be a különböző értelmiségi feladatokat ellátó szakértői tevékenységek történeti folyamatainak elemzésére. Ebben a megközelítésben „az egyes professziók kialakulása része annak a hosszabb történeti folyamatnak, amelynek keretében Európa országaiban a születési előjogokon alapuló hatalomgyakorlás különböző formáit fokozatosan felváltotta a szaktudáson, szakmai felkészültségen alapuló szabad foglalkozásválasztás. Ennek keretében alakulnak ki a különböző európai értelmiségi hivatások fő jellemzői: a) egyetemi tanulmányok keretébe rendezett, tudományosan megalapozott szakmai felkészítés, ehhez kapcsolódó vizsgák, végzettséghez kötött cím és szakmai képesítés megszerzése, b) az adott professzióhoz tartozó személyek tevékenységét szabályzó közös viselkedéskódex, c) további vizsgák letételéhez kapcsolódó, rangsoron alapuló szakmai karrier, magas társadalmi presztízs, d) törekvés a szakmai monopolhelyzet kialakítására, e) átlagon felüli anyagi megbecsülés, magas fizetés, különböző kedvezmények” (Németh, 2014, 23).

Németh András (2014) a professzionalizáció fogalmát a magasan képzett szakértői- vagy tudáselit egyetemen megszerezhető tudásának konstrukciós, illetve intézményesülési folyamatoként értelmezi. A szakmásodás fogalma az alacsonyabb társadalmi presztízsű, középfokú szakiskolákban megszerezhető szakmák (pl. szakmunkás, közvetlen termelésirányító szakemberek, alsóbb iskolák pedagógusai) intézményesülési folyamatait foglalja magába. Oktatási-nevelési kontextusra vonatkoztatva az elemzést, a középiskolai és

gimnáziumi tanárok képzése kezdetben mereven elkülönülő duális rendszerben (szakiskola/egyetem) történt. Az alsóbb iskolák pedagógusainak képzését szolgáló középfokú szakiskola csak felsőfokúvá válása után, a 20. század második felében jeleníti meg a professzionalizáció fontosabb tartalmi és formai elemeit.

Romániában a bölcsődékben dolgozók, akiket gondozónőknek hívtak, korábban érettségi oklevéllel, ezen belül bármilyen szakirányú középfokú végzettséggel gyakorolhatták hivatásukat. A magasabb szintű szakképzettségek irányába mutató elmozdulást jelentette a középiskolai szinten, pedagógiai líceumokban a kisgyermeknevelő szakok elindítása. 2011-től a 5347/7.09.2011 Minisztériumi Rendelet - amit a 5021/12.09.2013-as számú teljesít ki – értelmében a pedagógiai líceumokban bevezetik a bölcsődei nevelői szakirányt is. Számos pedagógiai és pszichológiai jellegű tárgyat nevez meg a fenti dokumentum, amelyek tanulmányozása szükséges a megfelelő szakmai kompetencia eléréséhez (Stan, 2019).

A bölcsődei kisgyermeknevelő professzió fejlődésében a következő lépcsőfokot annak az igénynek a megjelenése mutatja, hogy a képzés a felsőfokú oktatás keretei között kapjon helyet (Pásztor, 2020). A romániai felsőoktatási rendszer most éli ezt a szakaszát, ugyanis jelenleg zajlanak a szakindítással kapcsolatos előkészületek. Érzékelhető, hogy hosszú utat tett meg a legfiatalabb korosztállyal foglalkozóktól igényelt képzettségi szint, azonban a felsőoktatásba sorolás minden bizonnyal a professzionalizáció egyik legegységesebb jelzője.



2. ábra. A romániai kisgyermeknevelés professzionalizációja felé vezető lépcsőfokok

A romániai esetpélda egyértelműen igazolja Fizel (2017, 57) feltevését, miszerint „az állam szerepe az iskolarendszer folyamatainak alakításában sok esetben egy adott szakma professzionalizációjára is döntő hatással lehet”.

Következtetések

A kisgyermekkor és az ebben az időszakban bejárt fejlődési út jelentőségének felismerése természetesen vezetett oda, hogy a bölcsődei neveléssel összefüggő jelenségek egyre inkább a figyelem középpontjába kerüljön. A területet érintő változások romániai kontextusban történő vizsgálata azt látatja, hogy vannak az átalakulásnak olyan szegmensei, amelyek által egyértelműen az európai nemzetközi gyakorlathoz illeszkednek, más elemekben (mint például a bölcsődei nevelők szakmai felkészítése) a felzárkózás szándékát látjuk egyre inkább erősödni (de ez a további elemzés tárgyát képezi).

Az Európai Tanács Ajánlásai (2019, 2022) egyértelműen az egységes koragyermekkorai nevelési koncepció meghonosodását szorgalmazzák. Romániában már a 2019-es Koragyermekkorai Nevelés Curriculumuma érvényesíti ezt a szemléletet és biztosítja nem csupán az óvodai és bölcsődei nevelés egymásra épülő és egységes jellegét, hanem hangsúlyozza a holisztikus fejlesztési szemléletet szükségességét is, amelyben a nevelés és gondozás feladatai összefonódnak, ugyanakkor a családokkal való együttműködés érdekében megvalósul, mint az egységes fejlesztés elengedhetetlen feltétele. E nemzetközi trendként megjelenő szemlélet megmutatkozott az oktatásszabályozó dokumentumok szintjén, de az intézményszervezési keretek ehhez való adaptálása később következett be, amint ezt a tanulmányban bemutattuk. Ma már a bölcsődei és az óvodai nevelés tehát egy ágazathoz tartozik, a bölcsődei nevelés is az oktatási rendszer része, és mint ilyen megfelelő keretet és feltételeket teremt a haladó fejlesztési szemlélet érvényesítésének. Ez azt jelenti tehát, hogy formai és tartalmi dimenzióban egyaránt a haladó nemzetközi tendenciákkal egyező a romániai koragyermekkorai nevelés általában, a bölcsődei nevelés sajátosan, hiszen sok olyan európai ország van, ahogy az ágazati egységesítés nem történt még meg és a bölcsődei nevelés nem az oktatási rendszer szerves része. Romániában viszont azt látjuk, hogy a nemzetközi szintű elvárások, ajánlások, tendenciák életre keltették és sürgették minden bizonnyal a hazai kisgyermekneveléssel kapcsolatos pozitív és felzárkózást jelentő változásokat.

Összességében úgy látjuk, hogy Románia jól halad a kisgyermeknevelés professzionalizálódásának útján. Ezt egyrészt segíti a bölcsődei intézményszervezés haladó szemléletű átrendezése és megfelelő szemlélettel, tartalommal való feltöltése, ugyanakkor a kompetencialapú kisgyermeknevelői szakmai profil kidolgozása és a bölcsődei nevelők szakmai felkészítési rendszerének „korszerűsítése”, a felsőoktatási keretek közé emelésének a szándéka. Ez egyrészt a professzióvá alakulásnak az egyik fokjelzője, ugyanakkor egyező a koragyermekkorai minőségbiztosítási keretrendszerben előírányzott dimenziókkal (European Commission, 2021) is, ahol a személyzet a hatékonyságát biztosító egyik alapvető tényezőnek minősül. A kisgyermekkorai nevelésre való odafigyelés, a rendszer formai és tartalmi elemeinek kimunkálása,

a szakemberek minőségi felkészítésére való odafigyelés minden bizonnyal optimalizálni tudja a korosztályhoz tartozók fejlődését, jóllétét, tanulását, esélyeit, ugyanakkor várhatóan a pedagógusképzésben/-nek új lendületet és felfrissülést fog eredményezni/hozni a koragyermekkori szegmensben és az ezzel összefüggő tanítóképzés területén egyaránt.

Irodalomjegyzék

- ***2019: *A koragyermekkori nevelés curriculumja*. Ministerul Educației și Cercetării, București.
- ***2019: *Curriculum pentru educație timpurie* (a copiilor de la naștere până la vârsta de 6 ani). Ministerul Educației Naționale, București. URL: https://www.edu.ro/sites/default/files/Curriculum%20ET_2019_aug.pdf
- ***100/2021-es *Sürgősségi Kormányrendelet* - Ordonanța de urgență 100 din 10 septembrie 2021 pentru modificarea și completarea Legii educației naționale nr. 1/2011 și abrogarea unor acte normative din domeniul protecției sociale
- ***566/2022-es *Kormányrendelet* – Hotărârea nr. 566 din 28 aprilie 2022, Metodologia de organizare și funcționare a creșelor și a altor unități de educație timpurie antepreșcolară
- ***6310/2022-es *Nevelési Minisztériumi Rendelet* – ORDIN nr. 6.310 din 29 noiembrie 2022, privind diferențierea salariilor de bază în funcție de studiile absolvite pentru personalul didactic de predare încadrat în funcția didactică de educator-puericultor. URL: <https://legislatie.just.ro/Public/DetaliiDocument/262337>
- ***3811/2023-as *Nevelési Minisztériumi Rendelet* – ORDIN nr. 3811 din 10.03.2023 pentru aprobarea implemetării proiectului privind organizarea și derularea programului de formare Abilitare curriculară pentru educație timpurie. https://ccdolt.ro/images/OME_3811_din_10.03.2023.pdf
- ***A tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről szóló korábbi rendelet módosítása, a *3/2019-es (II.11) EMMI rendelet* <https://njt.hu/jogszabaly/2019-3-20-5H> (utolsó megtekintés 2024.02.11)
- ****Legea 198/2023, art. 249*, In MONITORUL OFICIAL nr. 613 din 5 iulie 2023, URL: <https://legislatie.just.ro/Public/DetaliiDocumentAfis/271896> (utolsó megtekintés 2024.02.12)
- *** *Standard ocupațional. Educator-puericultor*. În sectorul: Sănătate, Igienă, Asistență Socială. 2010. http://intern.anc.edu.ro/virtualanc/crud/standarde/standarde_ocupationale/brain/upload/Educator%20puericultor_00.pdf
- Aggné P. V., Mikonya Gy., Mészárosné Darvai S., Szakra E. (2014): *Kora gyermekkori nevelés- és családtörténet*. ELTE TÓK, Budapest.
- Aursand, L., Jensen, S.K., Langholm, C. & Lindgaard, C. V. (Eds.) (2022). *Quality and Curricula in Early Childhood Education and Care*. CIDREE Yearbook 2022. Oslo: The Norwegian Directorate for Education and Training.
- Barabási T. (2023): A koragyermekkori nevelés bölcsődei és óvodai vetületei. Tanulási tevékenységtípusok a Koragyermekkori Nevelési Curriculum tükrében. In

- Barabási T., Dósa Z., Péter L., Szántó B. (szerk.): *Kompetencia- és tudástranszfer az oktatásban*. Kolozsvári Egyetemi Kiadó, 7-34.
- Barabási T., Stark G. (2021): A curriculum előírásainak érvényesítése az otthon - óvodáztatás időszakában. *PedActa*, Volume 11, Number 2. <https://doi.org/10.24193/PedActa.11.2.1>. URL: http://padi.psiedu.ubbcluj.ro/pedacta/article_11_2_1.pdf
- Darvay S. (2018): A bölcsődei szakemberképzés új szintje. In Bárdi Á. – Gombos N. – Tóth E. (szerk.): *Kisgyermeknevelés a 21. században*. KRE – L'Harmattan Kiadó, Budapest, 11-22.
- European Commission, Eurydice: National Education Systems (europa.eu) <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems> (utolsó megtekintés 2024.04.10.).
- European Commission (2021): *Early childhood education and care and the COVID-19 crisis Understanding and managing the impact of the crisis on the sector*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. <https://www.euractiv.ro/documente/raport%20educatie%20UE.pdf>
- Európai Unió Tanácsa (2019): *Ajánlás a magas színvonalú kisgyermekkori nevelési és gondozási rendszerekről*. URL: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019H0605\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019H0605(01)&from=EN) (utolsó megtekintés 2024.02.10)
- Európai Unió Tanácsa (2022): *Ajánlás a kisgyermekkori nevelésről és gondozásról: a 2030-ra vonatkozó barcelonai célok (2022/C 484/01)*. URL: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/HTML/?uri=CELEX:32022H1220\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/HTML/?uri=CELEX:32022H1220(01)) (utolsó megtekintés 2024.02.11)
- Fizel, N. (2017): A pedagógusprofesszió és a hazai kutatástörténeti előzmények. In *Pedagógiatörténeti Szemle* 3. évf. 3–4. sz. 55–67., DOI:10.22309/PTSZEMLE.2017.3.4. URL: <https://real.mtak.hu/92682/1/74-162-1-SM.pdf> (utolsó megtekintés 2024.02.18)
- Göregen, M.F., Sharmahd, N., Silva, C. (2021) (eds.): *Intercultural competences for the training of educational staff in early childhood services*. University of Florence, Florence.
- Gyöngy K. (2014): *A bölcsődei művészeti nevelés előzményei és jelen gyakorlata*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
- Kocsis I. E. (2019): A bölcsődék szerepe a kisgyermekkori nevelésben. In Bárdi Á. – Gombos N. – Tóth E. (szerk.): *Kisgyermeknevelés a 21. században*. KRE – L'Harmattan Kiadó, Budapest, 23-34.
- Magyarországi Családi Bölcsődék Közhasznú Egyesülete (MACSKE) (2023): *A bölcsődei nevelés-gondozás országos alapprogramja*. URL: https://macske.hu/wp-content/uploads/2023/05/Alapprogram_SNI_bovitett_honlapra_2023..pdf (utolsó megtekintés 2024.02.20)
- Ministerul Educației (2023): *Raport privind starea învățământului preuniversitar din România 2022 – 2023*. București. URL: https://www.edu.ro/sites/default/files/fi%C8%99iere/Minister/2023/Transparenta/Rapoarte_sistem/Raport-Starea-Invatamantului-preuniversitar-2022-2023.pdf (utolsó megtekintés 2024.02.13)
- Németh A. (2014): *A pedagógusprofesszió történeti kutatás főbb irányai és koncepciói*. In *Iskola a társadalmi térben és időben 2013*. PTE Oktatás és Társadalom Doktori Iskola, Pécs. URL: <https://mek.oszk.hu/15500/15501/15501.pdf> (utolsó megtekintés 2024.02.13)

- Nistor, I. (2019): *Locul și rolul creșelor în sistemul educational românesc*. URL: <https://www.legistm.ro/blog/locul-si-rolul-creselor-in-sistemul-educational-ro-manesc> (utolsó megtekintés 2024.02.11)
- Pásztor E. (2020): A kisgyermeknevelők továbbképzésének lehetséges üjtai az egyetemi diploma után. In *Bölcsődevezetők kézikönyve – Kisgyermeknevelők szakmai-módszertani tudástára*. 13. kiegészítő kötet, G8, Raabe Klett Oktataási Tanácsadó és Kiadó Kft., Budapest, pp. 1-19.
- Stan, L. (2019): Profilul de competențe al educatorului-puericultor. In *Didactica Pro* 4-5 (114-115), pp. 18-22. doi.org/10.5281/zenodo.3521011, URL: https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/18-22_16.pdf (utolsó megtekintés 2024.02.14)

A mesék szerepe a negyedik osztályos tanulók erkölcsi érzékének fejlesztésében

BICSAK ESZTER

bicsakeszter14@gmail.com

PÉTER LILLA

peter.lilla@gmail.com

Babes-Bolyai Tudományegyetem, Kolozsvár

Bevezető gondolatok

A mesék iránti érdeklődésünk és elkötelezettségünk a nevelési folyamat során szerzett tapasztalatainkból alakult ki, és ezek még inkább megerősítették azt a meggyőződésünket, hogy a mesék nem csupán szórakoztató történetek, hanem mélyebb erkölcsi tartalmakat hordoznak, valamint jelentős nevelési szerepük van a gyermekek fejlődésében. Az egyre rohanó, elgépiesedett digitális és részben értékvesztett világunkban a gyerekek folyamatosan különböző hatásoknak vannak kitéve, ezért kiemelten fontosnak tartjuk, hogy nagyobb hangsúlyt fektessünk az erkölcsi nevelésre. Felmerült bennünk az a kérdés, hogy a mesék még mindig hatékony eszközei az alapvető erkölcsi értékek átadásának? Az erkölcsi értékek és tanulságok, amelyeket a mesék közvetítenek, olyan alapot nyújtanak, amelyre a gyerekek építhetnek, miközben szembenéznek a modern világ kihívásaival. Az a felismerés, hogy a mesében rejlő erő segítségével jobb, tudatosabb, és erkölcsileg erősebb generációt nevelhetünk, egy lehetőség, amelyet nem szabad elhanyagolnunk. Ezen felismerések során fogalmazódott meg bennünk az kérdés, hogy hogyan járulnak hozzá a mesék a kisiskolások erkölcsi érzékének fejlődéséhez, valamint milyen hatást gyakorolnak arra, ahogy a kisiskolások gondolkodnak erkölcsi kérdésekről és döntéseket hoznak a mindennapokban.

Az erkölcsi nevelés iskolai megvalósítási lehetőségei

Számos kutatóban és pedagógusban felmerült már az a kérdés, hogy tanítható-e az erkölcs? Ha igaznak véljük azt a gondolatot, hogy a nevelés mindig erkölcsi nevelés, akkor nem kételkedhetünk abban, hogy ennek a legfontosabb színtere az iskola lehet. Néhány nevezetes gondolkodó, mint Piaget (2004) Kohlberg (1976), Heller Ágnes (1994), akik határozottan állítják, hogy az erkölcs az tanítható, valamint pedagógiai tevékenységekkel befolyásolható, formálható az erkölcsi személyiség kialakulása. Manapság az oktatási intézmények kellő figyelmet fordítanak a diákok kognitív képességeinek fejlesztésére, ezzel párhuzamosan azonban a teljeskörű személyiségfejlődésben is kulcsfontosságú szerepet játszik a szociális oktatás, az erkölcsi értékrendszer átszarmaztatása, valamint a jellemszilárdság kialakítása (Péter és Deák, 2013). A nevelésben mindig is fontos kell legyen a diákok erkölcsi érzékének fejlesztése, felelősségtudatuk elmélyítése, a cselekedeteikért és azok következményeiért, igazságérzetük kibontakozása, közösségi beilleszkedésük támogatása, valamint az önálló gondolkodás és a jövőbeli felelős életvitelükre való felkészülésük segítése. Az erkölcsi nevelés életszerű keretek között valósuljon meg, hogy felkészítse a kisdíákokat az elkerülhetetlen értékkonfliktusokra és segítsen nekik megoldást találni az erkölcsi dilemmákban.

Az értékközvetítés alapvető feladat minden pedagógiai-nevelés folyamatban. Elképzelhetetlen, hogy bármilyen oktató-nevelő tevékenység zajlana anélkül, hogy a tanító viselkedése ne tükrözné, hogyan kellene egymáshoz és a világhoz viszonyulni. A pedagógusoknak mindig pozitív példának kell lenniük a kisdíákok számára, és hogy minden tanítási folyamat egyben erkölcsi nevelés is (Tóth és Bauer, 2011). Az iskolai oktatás minden tantárgyában találhatunk olyan elemeket, illetve segíthetjük az erkölcsi fejlődést, ugyanakkor az iskolai történés, szituáció és tevékenység hordoz magában erkölcsi vonatkozásokat (Fodor, 2005). Az iskolába lépéssel a gyerekek szociális kapcsolathálója kiszélesedik, és egyre nagyobb hangsúlyt kapnak a kortárskapcsolatok. Ennek következtében a kisdíákoknak új kognitív és szociális készségekre van szükségük. A mások meghallgatása és megértése, a verbális és nonverbális kommunikáció helyes értelmezése, valamint az együttműködés és problémamegoldás képességei elengedhetetlenek ahhoz, hogy sikeresek legyenek az iskolában, és elfogadják őket a társaik. Az iskolába járás kezdetével számos új szabályt kell elsajátítaniuk és betartaniuk. Ezek a szabályrendszerek a társas viselkedésre vonatkozó etikai normák, társadalmi szokások és csoportnormák egyaránt. Fontos, hogy megtanulják hogyan alkalmazzák ezeket a szabályokat különböző helyzetekben (Zsolnai, 2018).

A mese szerepe a kisiskolások erkölcsi érzékének fejlesztésében

Az erkölcsi nevelés egyik fontos célja közé tartozik, hogy a kisdiákok játékosan, élményszerű módon sajátítsák el hogyan kell viselkedni a hétköznapiak során, valamint megértsék és interiorizálódjon is egyaránt, hogy miért is szükség szerű helyesen cselekedni. A kisdiákokra ráerőszakolt viselkedésforma ellenállást válthat ki, ezért a pedagógusnak olyan módszereket kell alkalmaznia, amely a gyermeki tapasztalatszerzésen alapul. Lehetőséget kell biztosítani, hogy saját maguk találják meg a társadalom által preferált viselkedésformákat. A mese segítségével, a pedagógus indirekt irányításával a gyerekek maguk építhetik fel értékvilágukat. Az erkölcsi nevelésre nagyszerű lehetőséget biztosít a mese, így különböző kultúrák évezredek óta használják a meséket a fiatal generáció nevelésére. A mese a gyermekek fantáziájának legfőbb megindítója, ugyanakkor számtalan fejlesztési lehetőség rejlik bennük. A kisiskolások erkölcsi érzékének fejlesztésére a mese a legalkalmasabb. A gyerekek saját erkölcsi dilemmáikra mesék hallgatása, feldolgozása révén kapnak választ. Arra kell törekedni, hogy az erkölcsi tartalmak közvetítése élményt jelentsen a gyerekek számára (Péter és Deák, 2013). Az állatmesék feldolgozása során az állatokhoz tartozó tulajdonságok kiváló lehetőséget biztosítanak az emberi értékek összegyűjtésére, valamint átbeszélésére. Fontos, hogy a feldolgozás során beszélgetésre és a gyermekek véleményének kifejtésére is lehetőséget teremtsünk. A „jó tündér” feladattal a gyerekeknek lehetőségük van átgondolni saját viselkedési formáikat, és az esetlegesen társadalmi értékekkel nem összhangban lévő tulajdonságait pozitív irányba változtatni. A mesékben rejlő személyiségalkító hatás ugyanis implicit módon működik (Bettelheim, 2005), érvényesülését a mese tartalmán kívül erősen befolyásolja a mesélő személye (Rodari, 2001) és a mesélés, mint kommunikációs helyzet is (idézi Nyitrai, 2016, 75).

Az erkölcsi tartalmakat hordozó mesék révén a gyerekek különféle viselkedési és cselekvési mintákat tapasztalhatnak meg, amelyeket az élet bonyolult rendszerében ilyen tiszta formában nem élhetőek át. Az ilyen fajta mesékben hangsúlyt kapnak az erkölcsös viselkedés szabályai, formái és szokásai. A kisgyermek a mesében találkozik, ismerkedik meg az emberi élet meghatározó tényeivel: a születéssel, a szerelemmel, a halállal, erkölcsi fogalmakkal, mint a jószág-gonoszság, szépség és rútság, valamint ezek szinonimáival (Petrolay, 1996).

A mese a gyerek lelkivilágát testesíti meg, segít különválasztani az egy másnak ellentmondó érzéseit, például amikor azok iránt érez mérhetetlen haragot, akiket a legjobban szeret. A mesék szinte észrevehetetlenül juttatják a gyermeket a szellemi, lelki, érzelmi gazdagodáshoz, ezáltal erkölcsi érzéke is nagymértékben fejlődik. A kisiskolás életkori sajátosságaiból fakadóan az igazi mesei korszakban vannak. Ez az időszak ideális az erkölcsi érzék fejlesztésére, és a hosszabb tündérmesék, bonyolultabb, többféle fordulattal

rendelkező népmesék és különböző műmesék mind megfelelőek ehhez a célhoz (Péter, 2014). Aki elmerül egy tündérmese mondanivalójában, annak számára a mese mély és csendes „tővá” változik, amely ugyan a saját lelke képét tükrözi vissza, de mögötte felfedezheti a mélységeket, és azt is, hogyan érheti el a békét önmagában és a világban.

A különböző mesék számos fejlesztési lehetőségek kínálnak, ezért fontos, hogy a gyerekek minél változatosabb meséket halljanak. A meghallgatott mesék során lényeges az érzelmek átélése, a viselkedésformák azonosítása és elemzése. Fontos, hogy megtaláljuk a mesék és a mindennapi élethelyzetek közötti párhuzamot. Különösen a népmesékben rejlik sok erkölcsi érték, mivel a népmese helyes erkölcsi értékrendet képvisel, vagyis: a jó mindig elnyeri jutalmát, a rossz pedig méltó büntetését, a helyes erkölcsi meggyőződést az igazságos mesei törvények is elősegítik.

A kutatás problémaköre

Az erkölcsi érzék fejlesztését különösen fontosnak találjuk, mert az alapvető értékek, normák megértése és betartása elengedhetetlen a társas kapcsolatokban. A mesékben megjelenő értékek és a különböző erkölcsi dilemmákkal való találkozás hozzájárul ahhoz, hogy a gyerekek megtanulják, döntéseik és viselkedésük milyen hatással lehetnek másokra, valamint azt, hogy a tisztelt, megértés és felelősségvállalás milyen fontos szerepet játszik az emberi kapcsolatokban. Az erkölcsi érzék hiánya vagy fejletlensége gyakran vezethet konfliktusokhoz, problémákhoz úgy az iskolai környezetben egyaránt, mind a való életben. Általánosságban tehát elmondható, hogy hiánya jelentősen nehezítheti az egyén társas kapcsolatait. Ennek következtében, úgy gondoljuk az erkölcsi érzék fejlesztése kulcsfontosságú a gyerekek személyiségfejlődésében és társadalmi beilleszkedésükben, ezért lényegesnek tartom ezen érzék fejlesztését, valamint segítsük a jövő generációit abban, hogy tudatosan és felelősségteljesen alakítsák értékrendjüket és viselkedésüket.

A kutatás középpontjában az alábbi kérdéskör áll: A mesék erkölcsi szempontú feldolgozásai hatékony eszközök-e a kisiskolások erkölcsi érzékének fejlesztésében? Azonban ezen túlmenően érdekelt, hogy milyen konkrét hatások észlelhetők a kisdíák értékrendjében, döntéseiben a mesék feldolgozása után, valamint van-e összefüggés a kisdíákok erkölcsi fogalomértése és ítéletalkotása között.

A kutatási probléma alapján a következő hipotéziseket állítottuk fel

- A mesék erkölcsi szempontú feldolgozása hatékony a kisiskolások erkölcsi érzékének fejlesztésében.
- A közösen feldolgozott mesék pozitív módon járulnak hozzá az erkölcsi fogalmak megértéséhez.

- Azok a kisiskolások, akik mélyebb megértéssel rendelkeznek az erkölcsi értékekről, nagyobb valószínűséggel hoznak magasabb szintű erkölcsi döntéseket.

Kutatás terepe és mintavétel

A kutatásunk helyszíne a gyergyóalfalvi Veress Zsigmond Általános Iskola. Az iskola IV.B osztályos tanulói vettek részt a kutatásban 2023 decemberétől 2024 márciusáig. A negyedik osztály 23 tanulóból áll, akik 11 és 12 évesek, egy tanuló 13 éves. Az alábbi táblázatban megfigyelhetjük:

1. táblázat. *A tanulók életkor és nem szerinti eloszlása*

Tanulók	11 éves	12 éves	13 éves	Összesen
Fiúk	9	4	1	14
Lányok	8	1	0	9

Kutatási stratégiák és módszerek. A kutatás menete

A kutatásunk egy önkontrollos kísérlet, amely egy kérdőíves felmérést és a mesék általi fejlesztést foglal magában.

A 11-12 éves tanulók erkölcsi érzékének felmérésére kérdőíves módszert alkalmaztam. A kérdőívem két részből áll. Az első rész az erkölcsi értékek értelmezésére irányult. A gyerekeknek meg kellett magyarázni, hogy számukra mit jelentenek az alábbi értékek: barátság, igazmondás, együttműködés, segítőkészség, szeretet. A kérdőív második felében pedig erkölcsi dilemmákat kellett megoldaniuk hétköznapi szituációval szembesítve őket. Példa egy dilemmáról a kérdőívből: „Egy új diák érkezik az osztályodba, akit a többi osztálytársad kirekeszt, kicsúfol, gúnyolódik vele. Neked lehetőség van új barátként közelíteni felé, hogy minél hamarabb beilleszkedjen az osztályba, de attól tartasz, hogy téged is ki fognak a többiek emiatt csúfolni, esetleg kiközösíteni. Mit teszel? Elfogadod az új osztálytársad és segítesz neki, vagy pedig a többiekkel maradsz?”

A továbbiakban a kutatás lépéseit mutatjuk be, a kutatás egy előfelméréssel vette kezdetét, amely egy átfogó képet nyújtott arról, hogy a beavatkozás során mire fektessenek nagyobb hangsúlyt a fejlődés érdekében. Az előfelmérést a beavatkozás időszaka követte, amely 9 alkalmat foglalt magába, az alábbi táblázatban látható a fejlesztési terv. A fejlesztő beavatkozások során különböző mesék és gondolatébresztő történetek kerülnek felhasználásra, amelyeket változatos kooperatív módszerekkel dolgozunk fel. Ezek a

módszerek lehetővé teszik a tanulók csoporton belüli együttműködését a tevékenységek során. Az általunk alkalmazott módszer a „kérdező közösség” módszere, amely Robert Fisher (2003) nevéhez fűződik. A kérdező közösség az erkölcsi beszélgetésnek egy olyan változata, amelynek során gondolkodtató történetekből kiindulva, a saját maguk által feltett kérdésekre alapozva, beszélgetünk az egész osztállyal erkölcsi kérdésekről. E módszer alkalmazása során a tanulókból „kérdező közösséget” alakíthatunk, amelynek lényege, hogy a gyerekcsoport a megbeszélés, vita során gondolatokat tár fel. Az erkölcsi gondolkodás fejlesztésének az egyik leghatásosabb módszere, hiszen az erkölcsi kérdésekről való gondolkodás során a kisdíjakok érzelmi intelligenciája is fejlődik.

2. táblázat. *A fejlesztő beavatkozás terve*

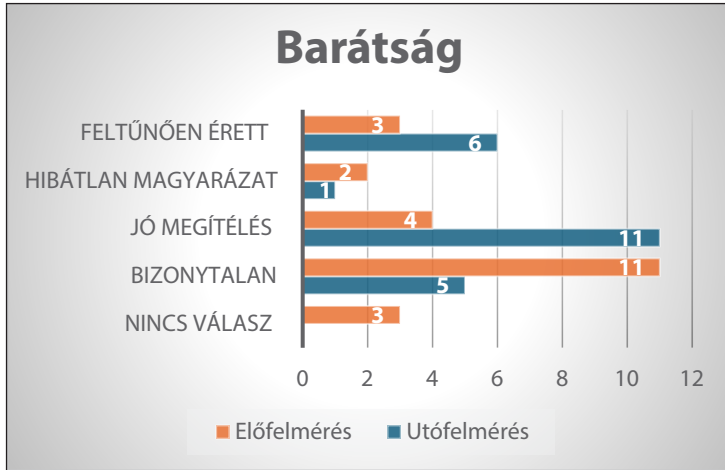
Sorszám	Erkölcsi érték	Mesék, történetek	Módszerek eljárások
1.	segítségnyújtás, szeretet	Móra Ferenc: A szánkó	-kérdező közösség -jellemterkép
2.	barátság	A beszélő medve-kanadai népmese	-kérdező közösség -véleményvonal
3.	törődés, szeretet	Hans Christian Andersen: A kis gyufaárus lány	-beszélő korongok -jellemterkép
4.	együttműködés	A kétméteres evőpálcikák	-kérdező közösség
5.	igazmondás	Mátyás király meg az igazmondó juhász	-beszélő korongok -jellemterkép
6.	elfogadás	A világot járt kiscsacsi	-kérdező közösség -jellemterkép
7.	becsületesség	A becsületes legény	-beszélő korongok -kérdező közösség
8.	törődés, barátság	W. Sutyjev: Visszajött a répa	-véleményvonal -beszélőkorongok
9.	segítségnyújtás, együttműködés	Csizmás Ágnes: A Moha erdő összefog	-kérdezőközösség -véleményvonal

A beavatkozás végén egy utófelmérésre került sor, ahol ismét alkalmaztam az előfelmérésen használt kérdőívet.

Az eredmények bemutatása és értelmezése

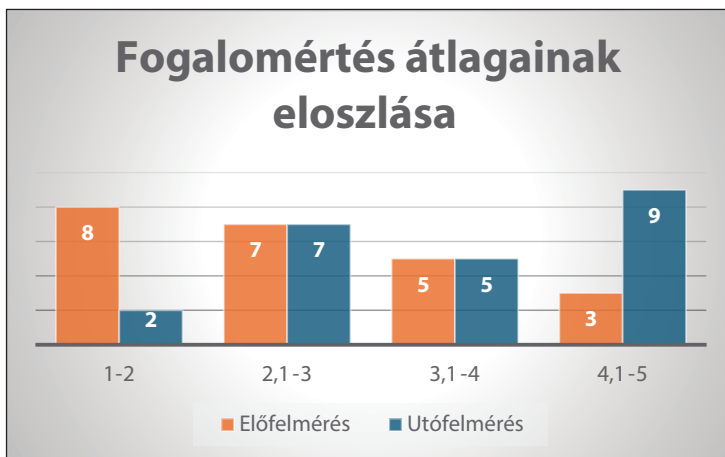
Az első hipotézisünk magába foglalja az erkölcsi fogalmak megértését, magyarázatát. Az 1. diagramon látható a barátság fogalomra adott válaszok értékelése. A diagramon látható az elő- és utófelmérés eredményei, valamint a gyerekek száma, hogy hány gyerek adott feltűnően érett választ az elő- és

utófelmérés során. Látható, hogy a kisidákok esetében fejlődés következett be, ugyanis az előfelmérésen a jó megítélés válaszkategóriába 4 gyerek válasza került ide, míg az utófelmérésen a feltűnően érett szintet itt többen érték el, mint az előfelmérésen.



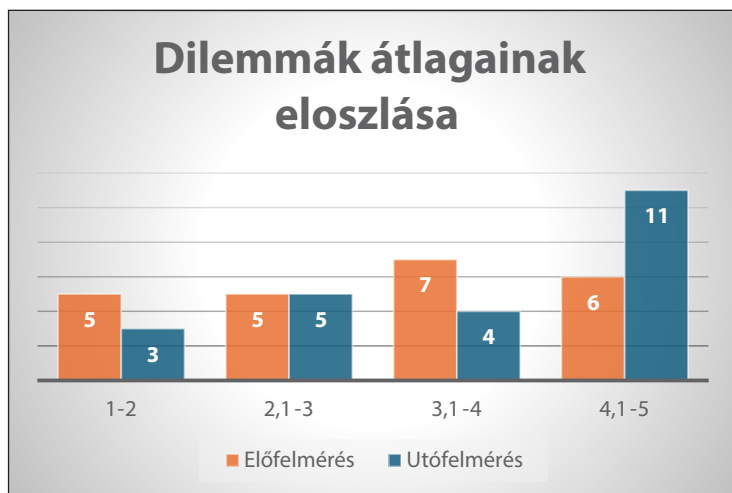
1. ábra. A „barátság” fogalmának értelmezése az elő- és utófelmérés során

A 2. diagramon a fogalomértés átlagainak eloszlása látható. Az előfelmérés eredményei alapján megfigyelhető, hogy a gyerekek kezdeti szinten hogyan értelmezik az erkölcsi fogalmakat. Látható, hogy hány gyerek került az alacsony, közepes, valamint a magas átlaghoz. Az 1-2 átlag, az az alacsony átlag, míg a 4-5 átlag, az a magas átlagot képviseli. Megfigyelhető, hogy a közepes átlag az előfelmérésen és az utófelmérésen sem változott. 7-7 gyerek es 5-5 gyerek maradt a közepes átlagnál.



2. ábra. A fogalomértés átlagainak az eloszlása

A barátság fogalmán túlmenően azonban még megvizsgáltuk a következő fogalmakat: igazmondás, együttműködés, segítőkészség és szeretet. A második hipotézisem a gyerekek erkölcsi ítéletalkotás képességét vizsgálja. Itt már csak a dilemmák átlagainak az eloszlása látható. Jelentős változás vehető észre a magas átlagú kategóriánál, hiszen kezdeti szinten 6 kisgyerek válasza került ide, míg az utófelmérésen ez a szám 11-re növekedett.



3. ábra. Dilemmák átlagainak az eloszlása

A dilemmák erkölcsös megoldását az utófelmérésen kapott eredmények mutatják meg, hogy a gyerekek a dilemma megoldásánál a morális utat választották, az értékrendszerük alapjául szolgált döntéseikben, amely az eredményeken is érezhető.

A harmadik hipotézis megfogalmazásával, érdekelt, hogy van-e összefüggés az erkölcsi értékek, fogalmak megértése és az erkölcsi ítéletalkotás, döntéshozatal helyessége között. Az összefüggés feltárása érdekében korreláció számítást alkalmaztam. A korreláció megmutatja, hogy két változó között van-e kapcsolat, vagy pedig teljesen eltérnek egymástól. Az esetünkben megvizsgáltuk az előfelmérés első és második feladat pontszámai között van-e összefüggés, tehát a gyerekek fogalomértése és ítéletalkotása között. Esetünkben az előfelmérés korreláció értéke $R=0,7528$, míg az utófelmérés értéke $R=0,7933$. A R korrelációs együttható értéke megmutatja, hogy van egy közepes korrelációs összefüggés, amely jelentős kapcsolatra utal. Ebből következtethetünk arra, hogy a magas pontszámok a fogalomértés keretén belül gyakran jár együtt magas szintű erkölcsi ítéletalkotási képességgel. Tehát a kisiskolások minél jobban értik az erkölcsi fogalmakat, ennél nagyobb valószínűséggel hoznak erkölcsös döntéseket.

Következtetések

A kutatásunk lezáratával arról számolhatunk be, hogy a mesék és a történetek a tanórákon való erkölcsi szempontú feldolgozásai, a Robert Fisher „kérdező közösség” módszere általi feldolgozása igen hatékonynak bizonyult a negyedik osztályos tanulók erkölcsi fejlesztésében. A kutatás rávilágított arra, hogy hogyan befolyásolja a tanórákon feldolgozott mesék és történetek a gyerekek erkölcsi fejlődését. Az eredmények alapján láthatóvá vált, hogy a fejlesztő beavatkozás hozzájárult, segítette a gyerekeket az erkölcsi fogalmak mélyebb megértésében, ugyanakkor az erkölcsi ítélőképességük változásáról sem feledkezhetünk meg, hiszen jelentős fejlődés érezhető a döntéshozatal terén is.

A preteszt és posztteszt eredményeit összehasonlítva megállapítható, hogy a gyermekek többségénél fejlődés észlelhető, kisebb-nagyobb mértékben fejlődött a gyerekek erkölcsi érzéke. A kutatás során hipotéziseink beigazolódtak, hiszen a gyerekek fogalomértése, erkölcsi ítéletalkotása pozitív irányba fejlődött.

Összességében tehát a gyerekek fogalomértése és erkölcsi ítéletalkotása javult, képessé váltak az erkölcsi fogalmak mélyebb értelmezésére, valamint morális döntést hoztak a dilemmák esetében is. Ezen eredmények alapján következtethetünk arra, hogy a mesék erkölcsi szempontú feldolgozásai kiemelt szerepet játszanak a gyerekek erkölcsi érzék fejlesztésében. Ez a típusú mesefeldolgozás segíthet a gyerekeknek abban, hogy ne csak megismerjék az erkölcsi értékeket, hanem beépítsék a mindennapi életükbe és a döntéseiket és viselkedésüket átfogja teljes egészében. Hosszútávon egy tudatosabb, felelősségteljesebb erkölcsi magatartáshoz, a kisebb-nagyobb közösségekben való jobb beilleszkedéshez járulhat hozzá.

Összegzés

A mesék és történetek rendkívül sokszínűek és változatosak lehetnek, és ezáltal széles skálájú erkölcsi értékeket, témákat fedhetnek le. A különböző karakterek és helyzetek megismerése segíti a gyermekeket abban, hogy különféle erkölcsi helyzetekkel és érzelmekkel találkozzanak, amelyek hozzájárulnak a személyiségük és empátiás készségeik fejlődéséhez. A mesék nem csak szórakoztató formája a tanításnak, hanem jelentős eszköze az erkölcsi érzék fejlesztésének és a gyerekek morális nevelésének. A mesék nem arra tanítják a gyerekeket, hogy minden tökéletes, szép és jó körülöttük, hanem arra, hogy minden rendbe hozható, és hogy minden problémára létezik megoldás. Az emberek közötti konfliktusok, valamint az életben megjelenő problémák megértéséhez és kezeléséhez nyújt segítséget olyan közvetett és finom

módon, távol bármilyen mesterkélt szájbarágástól, hogy ezáltal a gyermekek erkölcsi tudata természetes módon, könnyedén képes egy magasabb szintre lépni.

Az erkölcsi nevelés nélkülözhetetlen az oktatásban, ezt számos kutatás is alátámasztja. Saját vizsgálataink alapján a meséket hatékonyan be lehet építeni az iskolai környezetbe az erkölcsi érzék fejlesztéséhez. Azonban elengedhetetlen figyelembe venni az életkorból és egyéni tapasztalatokból adódó különbségeket, mert ezek alapvetően befolyásolják a mesék hatását. Mindezek fényében továbbra is kiemelt szerepet kaphat a jövő pedagógiai gyakorlatában.

Irodalomjegyzék

- Fodor L. (2005): *Általános és iskolai pedagógia*. Studium Könyvkiadó, Kolozsvár
- Heller Á. (1994): *Általános etika*. Cserépfalvi Kiadó, Budapest
- Nyitrai Á. (2016): Mese és mesélés. A mesék alkalmazásának lehetőségei a kritériumorientált fejlődéssegítésben. *Iskolakultúra*, 26. évfolyam, 4. szám, 75-83
- Péter L. (2014): „Ülj le közénk és mesélj!” Lehetőségek és változatok az óvodások és kisiskolások erkölcsi érzékének mese általi aktivizálásra. In Dósa Z. (szerk.): *Kompetencia- és tudástranszfer az oktatásban*. Kolozsvári Egyetemi Kiadó, Kolozsvár
- Péter L., Deák É. (2013): Az erkölcsi nevelés szükségessége és a mese általi fejlesztés lehetőségei kisiskoláskorban. In Demény P., Fóris-Ferenczi R. (szerk.): *Minőség és versenyképes tudás*. Babeş-Bolyai Tudományegyetem, Kolozsvár, 273-282.
- Petrolay M. (1996): *Könyv a meséről*. Trezor Kiadó, Budapest
- Tóth T., Bauer L. (2012): Az erkölcs szerepe a nevelésben-az erkölccstan és a hittan helye és szerepe a közoktatásban a változó jogszabályok tükrében. *A Nemzeti Család- és Szociálpolitikai intézet*, 11(2), 40 – 49.
- Zsolnai A. (2018): *A szociális kompetencia fejlődése és fejlesztési lehetőségei gyermekkorban. Doktori disszertáció, Eötvös Lóránd Tudományegyetem, Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Budapest.*

Vágyak és vélekedések megértése óvodáskorban az életkor és testvércapcsolatok tükrében

DÓSA ZOLTÁN

zoltan.dosa@ubbcluj.ro

Babeş-Bolyai Tudományegyetem, Kolozsvár

Bevezető, elméleti megközelítés

Az ember korai életének egyik legfontosabb feladata, hogy megtanulja, miként kell viszonyulni másokhoz, Az önmagunk és a mások közötti viszony tulajdonképpen a társas közegben való boldogulásunk kulcsa, és egy sor emberrel foglalkozó tudomány érdeklődését ébren tartja a téma, úgy mint az antropológia, evolúciós biológia és pszichológia, elmefilozófia vagy akár a pedagógia (Catmur, Cross & Over, 2016).

A másik mentális állapotára való érzékenység az egyedfejlődés korai szakaszában megjelenik. Kimutatták, hogy a felnőttekhez hasonlóan a héthónapos csecsemők is automatikusan kódolják egy szereplő vélekedését, és jeleit találták annak, hogy a mások vélekedése befolyással van a viselkedésükre. Ezen kívül arra is képesek, hogy ezt a tudást megőrizzék, a szereplő jövőbeni viselkedésének értelmezése céljából (Kovács, Téglás & Endress, 2010). A csecsemők arra is képesek akár, hogy viselkedésükkel kiprovokáljanak valamilyen kívánt társas interakciót. Kisgyermekes szülők saját bőrükön tapasztalhatják, hogy gyermekeik olykor különösebb ok nélkül is sírdogálnak. Ez a figyelemfelkeltő sírás nem azt jelzi, hogy a gyermek éhes, tisztába kellene tenni, vagy betegnek érzi magát, hanem egyértelműen a szülői törődés kényszerítésére szolgál (Nakayama, 2013). Úgy tesznek, mintha éppen gondozásra szorulóknak, holott a fizikai állapotuk ezt nem kívánná meg. A hamis sírás tehát manipulatív célú, a szülő becsalogatását szolgálja, és a gyermek igényét fejezi ki a testi közelség és cirógatás iránt, ezért ennek megfelelően is kell kezelni. Gondoljunk csak bele, hogy a csecsemőnek nem áll rendelkezésére még a nyelv, mint kommunikációs eszköz, melynek segítségével egyszerűen megfogalmazhatná a társas együttlét iránti vágyódását, viszont a sírás révén van egy olyan korábbi próbált eszköze, ami a figyelemfelkeltésben

jól működik. Nem tesz egyebet, mint használja ezt, egy új cél érdekében. Megfigyelés szerint a születési sorrend is összefügg a hamis sírással, vagyis főleg azok a babák alkalmazzák, akiknek van már nagyobb testvérük. Mivel az anyának többfele is figyelnie kell, a csecsemő így győződik meg arról, hogy szükség esetén a gondozó személy elérhető számára. Tagadhatatlan, hogy ez is egyfajta „okosság”, hiszen a figyelemfelkeltés szűk lehetőségeit a legjobb tudása szerint kiaknázza, és főleg abban a helyzetben, amikor a nagyobb testvérek már fejlettebb viselkedésformákkal versengenek a törődésért.

A vágyak és vélekedések megértése kulcsfontosságú, tételezen az, hogy a társas közegben élő embereknek vágyai vannak, áhítoznak valamire, amelyeknek forrásánál szükségleteik állnak, illetve vélekedései lehetnek más emberek mentális állapotáról, hiedelmeiről, gondolatairól, arról, hogy „mi járhat a fejükben”. Ez azt jelenti, hogy a társas interakciókban folyamatosan lelki állapotokat tulajdonítunk magunknak és másoknak, úgy, hogy közben, descartesi fogalommal élve, kiváltságos hozzáféréssel rendelkezünk saját lelkiállapotunkhoz (Kiss & Jakab, 2024). Ez a naiv tudatelmélet, vagy elmeolvasási képesség egy folyamatosan fejlődő, kognitív, nyelvi és szociális feltételekhez kötött, az élet első hét évében kibontakozó képesség, ami explicit módon négyéves kor körül nyilvánul meg. Implicit működése viszont már csecsemőkorban vagy a kisgyermekkor kezdetén kimutatható. Korai felbukkanása a szociális érzékenység jeleként fogható fel, és a társas létben betöltött kulcsszerepét magyarázza, a lassú kiteljesedés pedig a tanulási folyamat bonyolultságára utal (Dósa, 2016).

A vágyak és vélekedések megfejtésére irányuló képesség is az elmeolvasás része. Minden egészséges ember sajátja, ami segít abban, hogy a bonyolult szociális kommunikációban eligazodjunk. Nyilván, az elmeolvasás nem kezdődik azonnal a vágyak fejtegetésével, ezt megelőzik olyan, a tudósok érdeklődését felkeltő jelenségek, mint a mintha-játék, vagy a percepció megértése.

A mintha-játék a metareprezentációs képesség megnyilvánulása, egyzersmind a tudatelmélet kezdeteit jelző mozzanat. Tulajdonképpen azt jelenti, hogy a gyermek egy igaznak vélt kijelentést (pl. hogy a banán az nem telefon) hamisnak tart (pl. hogy a banán lehet telefon), ezért ha úgy látja, hogy a társa a banánnal próbál telefonálni, akkor megérti, hogy a társ azt szeretné, hogy a szituációban tekintse a banánt telefonnak. Ilyenkor a gyermeknek tulajdonképpen nem a tárgyról, hanem a tárgy szándékolt jelentéséről kell reprezentációt kialakítania.

A következő mozzanat a percepció megértése. A Jean Piaget által alkalmazott „három hegy probléma” klasszikusnak számít ebben a témában. A kisgyermeket a felnőtt körbevezeti egy makett körül, amelyik három hegyet ábrázol, majd a makettet két ellentétes irányból szemlélve a kísérletvezető megkérdi a

gyermeket, hogy mit látna, hogyha az ő helyében lenne. A gyermeknek ilyenkor a felnőtt perspektíváját kell kikövetkeztetnie, ami nyilván nem egyezik a sajátjával. Piaget perceptuális egocentrizmusnak nevezte azt a jelenséget, hogy a gyermekek megragadnak a saját perspektívájuknál és ezt tulajdonítják a másik szemlélőnek is. A későbbiekben John Flavell megkérdőjelezi a perceptuális egocentrizmus és a gondolkodás olyanszerű szoros összefüggését, ahogy azt Piaget értelmezte, és két fejlődési szintet határol el a perspektíva megértésében. Az I. szintű perspektíva felvétele idején, ami hároméves kor előttre tehető, a gyermek megérti azt, hogy a másik szemlélő *mit* láthat és *mit nem*, de nem tudja, hogy *milyen*nek látja azt. A II. szintű perspektíva felvételekor, hároméves kor után, a gyermek érti, hogy a másik mit lát és mit nem, és azt is jelezni tudja, hogy a másik számára hogyan néz ki a látvány. Például, hogyha egy képes könyvet lapozgat és egy képet szeretne megmutatni a vele szemben lévő másik személynek, akkor megfordítja a képet, mert tudja, hogy a másik, mindazt amit ő egyenesen lát, fordítva látja. A másik szemlélő helyzetének megértése valószínűleg nem jelenti egyből a perspektívából fakadó vélekedés megértését, de meg kell előznie azt. Az elmeolvasás működéséhez nem elég csupán a vizuális perspektíva, szükség van a kognitív perspektíva megértéséhez is, és a kettő egységére van szükség (Baron-Cohen, Tager-Flusberg & Cohen, 2000). Ezt tükrözi az a modell, ami bemutatja az öt szinten szerveződő információs állapotokat, amelyek a vizuális perspektíva megértésétől egészen a hamis vélekedés megértéséig ívelnek. Az első szinten a gyermekek megértik, hogy a különböző emberek különböző téri elhelyezkedésben különböző dolgokat látnak. Ez nem egyéb, mint az *egyszerű vizuális perspektíva* felvétele. A második szinten megértik, hogy különböző emberek ugyanazokat a dolgokat is láthatják különbözőképpen, helyzetüktől függően. Ezt a szintet az összetett *vizuális perspektíva* felvételének nevezik. A harmadik szinten már a közvetlen látvány szerepe csökken, itt viszont már megértik a gyermekek, hogy a „látni valamit” az *tudást* eredményez. Példával élve, megértik, hogy egy olyan személy, aki jelen volt egy olyan eseményen, mint egy születési buli, az tud annak részleteiről, aki viszont nem volt jelen, az nem is tudhat róla. A negyedik szinten már be tudják jósolni egy személy viselkedését az alapján, amit a személy meglévő tudásáról gondolnak. Ezt az *igaz vélekedések szintjének* nevezik. Például, megértik, hogy a személy, bár nem volt jelen a születési bulin, tud annak részleteiről, mert mesélték neki, tehát informálódott az eseménnyel kapcsolatban. Az ötödik szint az elmeolvasás kiteljesedésének szakasza, a *hamis vélekedés szintje*. Ezen a szinten már nem csak az alapján jósolják meg a viselkedést, amit a másik tudásáról gondolnak, hanem a másik tudásának hiányát is képesek figyelembe venni (Dósa, 2016).

Az igaz és hamis vélekedések működésének feltétele a vágy és szándék megértése. Ha megvizsgáljuk, a kisgyermek hamarabb érti meg a vágyakat, mint a vélekedéseket. Két éves kor körül már biztonsággal használnak vágyakra utaló kifejezéseket, mint *akarom, szeretném, kívánom*, s bár a vágyelhalasztás még nehezen működik, képesek már a tényleges helyzetet és a vágyat szembeállítani. Megértik, hogy a kettő között sok esetben nincs megfelelés. Például, ha éppen most az apu pénztárcájában nincs pénz, akkor nem vásárolhatja meg az áhított kisautót. Ennek megértése viszonylag könnyen megy, nehezebb viszont azt megérteni, hogyha apunak a pénztárcájában van elegendő pénz, de a gyermek vágya és az apa szándéka nem esik egybe. Az ilyen helyzetek magyarázatára kétféle perspektíva-felvétel között kell különbséget tenni (Dixon & Moore, 1990): (a) az egyik esetben a személyek közötti különbségek a hozzáférhető információkból adódnak, (b) másik esetben viszont ugyanannak az információnak a mérlegeléséből. Az első esetben a gyermek elvárás szerint csak addig hangoztatja óhaját, amíg nem értesül arról, hogy az apukája pénztárcája üres. A második esetben viszont csak akkor tud gátat szabni óhajának, ha megérti, hogy az ő óhaja és az apja szándéka különbözik, bár pontosan tudják mindketten, hogy lenne elegendő pénz a kisautóra.

A naiv tudatelmélet működésének egy további elősegítőjeként kezelhető a szociális kompetencia. Ez azt jelenti, hogy a gyermek mennyire mozog otthonosan a társas világban, mennyire képes érteni és kezelni ezt a világot. A gyermekkor folyamán nem csupán mások elméjének olvasását kell elsajátítanunk, hanem ezzel párhuzamosan azt is megtanuljuk, hogy a mentális állapotok érzelmi és viselkedési síkon is tükröződnek (Wimmer & Perner, 1983). A vélekedés, az érzelmek és a viselkedés összekapcsolása és megfejtése tulajdonképpen a szociális kompetenciában tükröződik a leglátványosabban. Mivel a szociális interakcióban a mások gondolatainak és vélekedésének megértése kulcsfontosságú, ezért kézenfekvőnek tűnik az az elképzelés, hogy minél sokszínűbb és gazdagabb a társas közeg, annál könnyebben tanulja meg az itt nevelkedő gyermek azt, hogy hogyan kell különbséget tenni a vélt és valós dolgok között. Ennek természetesen a hamis vélekedés problémákban tükröződnie kell. Már néhány évtizeddel ezelőtt, Josef Perner és munkatársai azt állították, hogy azok a gyermekek, akiknek egy testvérük van, jobban teljesítenek a hamis vélekedés tesztekben, mint azok, akiknek nincs testvérük, de sokkal rosszabbul teljesítenek, mint azok, akiknek több testvérük van (Perner, Ruffman & Leekam, 1994). Ahogy a tanulmányuk címében viccesen megfogalmazták: az elméletük ragályos, a testvérektől kapjuk el. Ekkor még nem szenteltek különösebb figyelmet a születési sorrendnek, de a későbbiekben bebizonyították, hogy azok a gyermekek, akiknek nagyobb testvére van, jobban teljesítenek a hamis vélekedés feladatokban mint azok, akiknek kisebb testvérük van. Tehát

pusztán a testvér jelenléte nem elegendő, akiktől tanulnak, azok nagyobbak, mint ők. Más a helyzet az autista gyermekeknél. Ellentétben a tipikusan fejlődő gyermekekkel, a nagyobb testvér jelenléte inkább akadályozza az elmeolvasás képességét, mintsem segítené, mert a szociális interakciók során az idősebb testvér túlkompenzálja az autizmus spektrumzavarral küzdő testvért, ez a fajta jóindulat azonban gátolja az autista szociális és kognitív fejlődését (O'Brien, Slaughter & Peterson, 2011).

Tipikus fejlődésben a testvérek száma alapján jól be lehet jósolni a teljesítményt, minél több testvérrrel van interakcióban a gyermek, annál jobbak az eredményeik. Mitöbb, ez a hatás érvényesült az elsőszülöttek esetében is, továbbá minden gyereknél, akinek testvérei voltak, függetlenül a születési sorrendtől (McAlister & Peterson, 2013). A kognitív téren szerzett előnyök markánsak, a testvérek léte pozitív hatással lehet a fiatalabb gyermekek végrehajtó funkciójának fejlődésére, mely magában foglalja az olyan képességeket, mint az inhibíció, a munkamemória és a problémamegoldás. Amikor a testvércapcsolatok pozitívak és támogatóak, azok általában elősegítik a végrehajtó funkciók fejlődését, míg a toxikus vagy konfliktusokkal teli kapcsolatok hátráltathatják annak fejlődését. Az erős és támogató testvércapcsolatok jobb végrehajtó kontrollal társulnak a gyermekeknél. Emellett a hasonló életkorú testvérek több lehetőséget biztosítanak közös tevékenységekre és élményekre, amelyek tovább elősegíthetik a végrehajtó funkciók fejlődését. Ráadásul a kutatások azt sugallják, hogy a végrehajtó funkciók és a tudatelmélet szoros kapcsolatban állnak egymással, mivel a kognitív folyamatok kulcsszerepet játszanak mások hiedelmeinek és vágyainak megértésében (Wang, 2023). A testvérek közötti interakciók, legyenek azok támogató jellegűek (pl. gondoskodás, tanítás) vagy kölcsönösek (pl. közös játék, konfliktus), bőséges lehetőséget nyújtanak a gyermekek számára, hogy tanuljanak az emberi elme működéséről és a társas világban való hatékony interakció módjairól (Hou & mtsai, 2020). A testvérek és a tudatelmélet közötti kapcsolat erősebbnek tűnik a magasabb szocioökonómiai státuszú családokból származó gyermekek esetében, mint az alacsonyabb státuszú családok gyermekeinél (Devine & Hughes, 2018). Számos tanulmány következetesen kimutatta, hogy a társadalmilag hátrányos helyzetű családokból (pl. alacsony jövedelmű vagy egyedülálló szülő) származó és testvérekkel rendelkező gyermekek nem mutatnak jobb elmeolvasás teljesítményt azokhoz a gyermekekhez képest, akiknek nincsenek testvéreik. Úgy tűnik, hogy a testvér pusztán jelenléte nem direkt hatás, ez más családi tényezőkkel kiegészülve, inkább interakcióban érvényesül.

A testvércapcsolatok kontextusában egyes eredmények a szülők szerepét hangsúlyozzák, már a testvér születését követő első évben is. Song és Volling (2018) azt találta, hogy az elmeolvasásnak a testvér születése előtti minősége előre jelezte a gyermekek pozitív elköteleződését a csecsemő testvér irányába, viszont a csecsemővel szembeni ellenséges viselkedés negatívan befolyásolta a

gyermek elmeolvasási képességét egyéves korban, és mindez összefüggésben volt az anyák fegyelmezési eljárásainak kidolgozottságával. Ehhez hasonlóan néhány kutatás arra is rámutat, hogy mennyire fontos beszélni a mentális állapotokról, hiszen azok a gyermekek, akiknek a szülei sokszor használnak mentális állapotra utaló kifejezéseket, szintén könnyebben boldogulnak a hamis vélekedés feladatokkal. Ez különösen igaz akkor, hogyha az érdeklődő szülő gyakran használ vélekedésre és mentális állapotra utaló kifejezéseket, amikor gyermeke még zsenge életkorú (Dunn, 1995; McAlister & Peterson, 2006). A kapcsolat kétirányúnak tekinthető, tudniillik a jól működő elmeolvasás hatására megnövekszik a mentális állapotokat leíró fogalmak gyakorisága a beszédben. Egy longitudinális vizsgálatban például kimutatták, hogy a hamis vélekedés megértése a három és hatéves életperiódusban igen jól előrejelzi azt, hogy hatéves életkorban a barátokkal folytatott beszélgetésekben milyen sűrűn fognak használni a gyermekek gondolatokra, érzésekre, vágyakra és szándéokra vonatkozó kifejezéseket. Az elmeolvasás egyéni különbségei pozitív együttváltozást mutatnak a szociális interakciókban tapasztalható egyéni különbségekkel (Hughes, Ensor & Marks, (2011). Az eredmények azt mutatják, hogy az egykék tudatelmélete jelentősen gyengébb, mint a kétgyermekes családok elsőszülöttjeié, viszont a nyelvi tréning, melynek lényege a mentális és érzelmi állapotról szóló beszélgetés, elősegítheti az egyedüli gyermekek tudatelméletének fejlődését, akik hátrányos helyzetben vannak ezen a téren (Zhang és mtsai., 2021).

Mint látható, a kutatások a testvérek jelenlétét többnyire facilitáló tényezőként vázolják, kivéve az ellenséges, rivalizációval és konfliktusokkal terhelt testvéri és családi kapcsolatokat, de egyes szerzők arra hívják fel a figyelmet, hogy a testvérek hatása csak azoknál a gyermekeknél figyelhető meg, akik kevés interakciót folytatnak kortársaikkal. A kis korkülönbségű testvérek pozitívan befolyásolják az elmeolvasás fejlődését azon gyermekek esetében, akiknek korlátozottak a kortársakkal való interakciói. Ezek az eredmények hangsúlyozzák a testvérek, mint fejlődési erőforrások értékét, és támpontokat nyújthatnak (különösen a két- és többgyermekes politika keretein belül) a szülők számára, hogy hogyan fejleszthetők az utódaik kognitív és szociális képességei (Zhu és mtsai., 2024).

Vizsgálандó kérdéseinknek tárgyát képezi az, hogy jobban értik-e az elmeolvasási szituációkat a testvérekkel rendelkező 4-6 éves óvodások vágyak, vélekedések megértésében, illetve saját vágyaiknak kezelésében. Feltételezzük, hogy a gyerekek az életkor előrehaladtával egyre jobban fognak teljesíteni a vágyak és vélekedések megértésében, és mindezt serkenti a testvér jelenléte. A vágyelhalasztás esetében az egyén hajlandó elhalasztani az azonnali örömet a hosszú távú előnyök érdekében, és az önzetlenség azt jelenti, hogy az egyén hajlandó mások érdekében cselekedni, akár az egyéni haszon rovására is. Az önzetlenség gyakran szoros kapcsolatban áll az empátiával, azaz az együttérzéssel és az érzékenységgel mások szükségletei iránt. Feltételezhető, hogy az,

hogy valaki képes legyen vágyelhalasztásra és másokért tenni, sokszor abból fakad, hogy képes azonosulni mások helyzetével és szükségleteivel. Kedvez-e a testvéri állapot, annak, hogy e képességek mihamarabb fejlődésnek induljanak és kiteljesedjenek? A vágyak elhalasztásának képessége, a méltányos önérdék érvényesítés, és mások vágyainak, vélekedésének, érdekeinek figyelembevétele elképzelhetően közös tőről fakadó szociális viselkedésfajták, amelyek a kiteljesedett és érett személyiség jegyeivé válnak (Dósa, 2023).

Feltételezésünk szerint a testvérség állapota hatással van arra, hogy az óvodás gyermek miként képes kezelni vágyait, mivel számszerűleg több élethelyzetben tapasztalja meg, hogy nem ő áll a figyelem központjában, éppen nem rá figyelnek, és saját szükségleteinek kielégítése így halasztódik, eltolódhat. Mások vágyainak és vélekedésének megértésében azt fogjuk tapasztalni, hogy óvodáskorban ez gyors és látványos változásokkal jár, vagyis az életkor előrehaladtával a képesség kiteljesedését tapasztaljuk. A testvérrel rendelkező gyermekek hamarabb megtanulják azt is, hogy az önérdék érvényesítés révén előnyre tesznek szert másokkal szemben, ezért úgy gondoljuk, hogy olyan feladatokban, ahol szabadon dönthetnek bizonyos jutalom elosztásáról, az elosztási arányok különbözni fognak egyik és testvérrel rendelkezők között. Ami a mentalizációs képességet illeti, feltételezzük, hogy az adataink illeszkedni fognak a szakirodalomban leírt eredményekhez, vagyis a testvérrel rendelkező gyerekek jobban értik ezeket a szociális helyzeteket, jobban teljesítenek az elmeolvasás próbákban.

A vizsgálat menete

a. Célok és felvetések

A szocializáció során a társak mentális és emocionális állapotának megfigyeltése egy rendkívüli feladat. A testvérrel rendelkező gyermekek esetében, bár a testvéri viszonyulás korántsem tekinthető homogén és összemosható hatásnak, a testvér jelenléte facilitáló jellegű, vagyis ezek a gyerekek jobban értik a társas helyzeteket, hiszen több esetben tapasztalhatják a testvéri segítség vagy versengés hatásait, tanulhatják és taníthatják a problémamegoldást olyankor, amikor mások gondolataira, vágyaira, érzéseire is kell hagyatkozni. Ez a képesség a saját vágyak kezelésére is visszahat, hiszen tanuljuk azt is, hogy a vágyak nem mindig teljesíthetőek azonnal, az önérdék és mások érdeke nem mindig cseng egybe. A vizsgálatban, melynek központi eleme a testvéri kapcsolat, ilyen jellegű kérdésekre keresünk választ. A kombinált, kísérleti és teszthelyzeti mérések kvantitatív stratégiához illeszkednek.

b. A vizsgált személyek

A kutatásban 41 udvarhelyszéki (Románia), magyar anyanyelvű, egészséges vizsgálati személy vett részt, 4-6 év közötti óvodások. Átlagéletkoruk 4.8 év. A mintában a nemek aránya kiegyenlített volt.

c. A vizsgálatban használt eszközök

Minden kísérleti jellegű próba (vágyelhalasztás, ultimátum játék) lebonyolításához Smarties csokoládébevonatú, apró, színes cukorkákat használtunk. Az első feladatnál időmérésre volt szükség, ehhez a Hourglass mobiltelefonos applikáció **állt** rendelkezésünkre, melyen egy működő homokóra képe jeleníthető meg. A próbák eredményeit a vizsgálatvezető előregyártott jegyzőkönyv-minta alapján a helyszínen rögzítette. Az elmeolvasási képesség mérésére a Wellman és Liu (2004) **által** kidolgozott The Theory of Mind Scale (Elmeolvasás Skála) feladatait használtuk, melynek elemei a *Vágyak különbözősége*, a *Vélekedések különbözősége*, a *Tudás hozzáférhetősége*, a *Hamis vélekedés* és a *Valós és látszólagos érzelem* tesztek. Magyar nyelven Tudatelmélet Fejlődési Skála elnevezéssel szerepel, Egyed és Nagy (2014) ismerteti részletesebben.

d. A vizsgálat lefolyása

A vizsgálatok egy **ülés** keretén belül, elkülönített helyiségben, egyénileg zajlottak, egy kísérletvezető és egy kísérleti személy jelenlétében, óvodai környezetben, az óvodapedagógusok és intézetvezetők tudomásával és beleegyezésével.

d.1. Vágykésleltetés próba

4-6 éves gyerekekkel végeztük. A kísérletvezető a vizsgált személlyel szemben foglalt helyet. Ebben a helyzetben a kísérletvezető egy cukorkát a gyermek elé helyezett, majd azt mondta: „Ez a tied (rámutat a cukorkára). Megeheted, ha akarod, de ha vársz egy kicsit (ennél a mozzanatnál a Hourglass applikációról egyperces homokóra indul, amelyet a gyermek végig lát), és nem eszed meg, akkor kapsz még egyet”. Lejegyzendő volt, hogy sikerült-e kívánnia az egy teljes percet a gyermeknek, vagy nem, illetve, ha nem, akkor milyen hosszú várakozás (mp) után eszi meg a saját cukorkáját.

d.2. Ultimátum próba

A vizsgálati személy elé helyeztünk tíz szem színes cukorkát rendezetlen módon, majd egy véletlenszerűen kiválasztott, ellenkező nemű csoporttársát is odahívtuk. A kísérleti személynek a következőt mondtuk: „Megkérlek, oszd el ezeket a cukorkákat vele. Figyelj jól, mert ha ő elégedetlen lesz azzal, ahogy elosztottad, akkor egyiket sem kap semmit.” Csak az első elosztást tekintettük mérvadónak, amit a kísérletvezető semmilyen módon nem véleményezett, és lejegyeztük, hogy milyen arányban osztotta el (pl. 6-4, 5-5, 8-2, ahol az első szám a megtartott, a második szám az átnyújtott cukorkák számát jelzi), és rákérdeztünk a másik gyereknél, hogy elégedett-e azzal, ami neki jutott. Ha igen, akkor mindketten megtarthatták, ha nem, akkor begyűjtöttük a cukorkákat. Az elosztás eredményét a fentebb leírt módon lejegyeztük.

d.3. Elmeolvasás próba

Az öt feladat Guttman-skálába illeszkedik, vagyis eltérő nehézségű feladatokat tartalmaz a könnyebbtől a nehezebbig, így a mentalizáció alakulásának átfogó tesztelésére képes. A teszthelyzetben a vizsgálatvezető és a kísérleti személy előre rögzített instrukció alapján képekről beszélget. A *Vágyak különbözősége* részfeladat esetén a cél, hogy a gyermek megértse, hogy különböző személyeknek különböző vágyaik vannak. A *Vélekedések különbözősége* részfeladatban a cél, hogy a gyermek megértse, hogy különböző személyek különbözőképpen vélekedhetnek dolgokról. A *Tudáshoz való hozzáférés* esetén azt kell megértenie a gyermeknek, hogy a perceptuális hozzáférés tudást eredményez. A *Hamis vélekedés* próba lényege, hogy a gyermek megértse, hogy az emberek tudásuk alapján vélekedhetnek tévesen dolgokról, illetve a *Valós és látszólagos érzelem* próbában azt kell értenie, hogy a személy arcára kiülő érzelem nem mindig fedí a valódi érzést. Az egyes részfeladatok sorrendje rögzített volt, illetve mind az öt feladatot egy ülés alkalmával oldották meg.

e. Eredmények

Leíró statisztikai adatokat felhasználva megállapítható, hogy a mintában résztvevő személyek átlagéletkora 4.8 év ($SD=0.51$), a legkisebb személy 4 éves, a legnagyobb pedig 5.9 éves. A nemek aránya kiegyenlített, 20 fiú és 21 lány szerepel. A testvérek száma 0 és 2 között változik, tehát egykék és maximum két testvérrel rendelkező gyermekek kerültek a mintába.

Az első próbában, a vágykéseleltésben a gyermekek elsőpró többségének (83.33%) sikerült a várakozási idő alatt passzív maradni, és nem fogyasztották el a felkínált egy darab cukorkát, mindössze 7 gyereknek (16.66%) nem sikerült ez. Nemekre lebontva és összehasonlítva az eltérések nem jelentősek, amint az 1. táblázatban látható.

1. táblázat. *A Vágykésleltetés sikeressége nemek szerinti bontásban*

Contingency Tables ▼

Kísérleti személy neve, L-lány, F-fiú	Vágykésleltetés - sikeres 1-es, sikertelen 0		Total
	0	1	
F	2	18	20
L	5	16	21
Total	7	34	41

Chi-Squared Tests

	Value	df	p
X ²	1.380	1	0.240
N	41		

Az ultimátum próba eredményeit a testvérek számának függvényében mutatja be a 2. táblázat. Mivel a kísérleti személyeknek 10 darab cukorkán kellett osztozzanak társaikkal, a táblázat tartalmazza az elosztások arányait is, ahol az első szám a kísérleti személy által megtartott cukorkák számát jelöli, a második pedig a másíknak felkínált cukorkák számát. Például az 5/5 szám azt jelenti, hogy a gyermek 5 cukorkát megtartott, 5-t pedig felajánlott a társának. A táblázatba értelemszerűen csak azokat az arányokat tüntettük fel, amelyek az osztozáskor előfordultak, és nincsenek feltüntetve olyan lehetséges arányok, amelyek a kísérletben nem fordultak elő.

2. táblázat. *Az Ultimátum próba eredményeinek eloszlása a testvérek számának függvényében*

Contingency Tables ▼

Testvérek száma	3. Ultimátum próba, elosztás aránya, első számjegy k.sz.						Total
	0/10	4/6	5/5	6/4	7/3	9/1	
0	0	1	4	1	1	0	7
1	1	5	19	0	1	1	27
2	0	2	5	0	0	0	7
Total	1	8	28	1	2	1	41

Chi-Squared Tests

	Value	df	p
X ²	8.143	10	0.615
N	41		

Szemügyre véve a táblázatba foglalt adatokat, látszik, hogy a leggyakoribb osztási arány az 5/5, azaz, a gyermekek leggyakrabban (az esetek 68%) úgy találták méltányosnak, hogy egyenlően osztozzanak felkínált cukorkákon, sőt a látványosan önzetlen elosztások aránya eléri a 90%-ot, ha beleszámoljuk azokat az eseteket is, amikor többet ajánlanak másoknak, mint amennyit megtartanak. Ha az ultimátum próba eredményeit a testvérek számához viszonyítjuk, nem találunk lényeges eltérést az egykék, valamint az egy és két testvérrel rendelkezők között, vagyis az önzetlenség minden kategória sajátja, és csak egyetlen olyan eset fordult elő, amikor a kedvezményezett nem fogadta el az ajánlatot.

Ha a testvérek számát az elmeolvasás feladatokban nyújtott teljesítménnyel vetjük össze, nem találunk együttváltozást. Ezt szemlélteti a 3. táblázat.

3. táblázat. *A mentalizációs teljesítmény és a testvérek számának összefüggései*

Pearson's Correlations ▼			
Variable		ToMS összpontszám	Testvérek száma
1. ToMS összpontszám	Pearson's r	—	
	p-value	—	
2. Testvérek száma	Pearson's r	-0.037	—
	p-value	0.819	—

* p < .05, ** p < .01, *** p < .001

A korreláció hiánya azt jelenti, hogy nincs összefüggés az elmeolvasás próbákban nyújtott teljesítmény és testvérek száma között, vagyis nincs okunk azt feltételezni, hogy a testvéri állapot bármilyen módon serkentené a mentalizációs képességet, ezt az ok-okozati összefüggést jelen esetben el kell vetnünk.

4. táblázat. *Az elmeolvasás próbán elért eredmények gyakorisági eloszlása a testvérek számának függvényében*

Contingency Tables ▼						
Testvérek száma	ToMS összpontszám					Total
	1	2	3	4	5	
0	0	1	1	3	0	5
1	1	1	11	10	3	26
2	0	2	4	1	2	9
Total	1	4	16	14	5	40

Chi-Squared Tests			
	Value	df	p
X ²	7.721	8	0.461
N	40		

A gyakorisági eloszlást vizsgálva ugyancsak azt erősíthetjük meg, hogy a testvérszám alapján és az elmeolvasási képesség nem bejósolható, nem jellemző, hogy a testvérral rendelkezők jobban teljesítenének.

További kutatási kérdésünk az volt, hogy az életkor és a mentalizációs képesség között találunk-e együttváltozást. Ennek eredményét az 5. táblázat tartalmazza.

5. táblázat. *A biológiai életkor és az elmeolvasás közötti együttváltozás mutatói*

Pearson's Correlations ▼

Variable		Életkor	ToMS összpontszám
1. Életkor	n	—	
	Pearson's r	—	
	p-value	—	
2. ToMS összpontszám	n	40	—
	Pearson's r	0.357*	—
	p-value	0.024	—

* p < .05, ** p < .01, *** p < .001

Amint a táblázatból olvasható, az életkor és az elmeolvasás tesztben elért pontszámok pozitívan korrelálnak, vagyis az 4-6 éves gyermekek-nél egy gyors fejlődés zajlik e szociális képesség terén, ami illeszkedik az elvárásainkhoz.

f. Megbeszélés

A vizsgálat elsődleges célja, hogy felfedje, miként változik a vágykezelés, illetve a vágyak és vélekedések megértése olyan óvodás gyermekeknél, akiknek nincs testvérük, illetve egy vagy két testvérük van. Feltételeztük, hogy a testvérség mint állapot szociális szempontból kíváncsító hatásokat serkent, például, a testvérekkel rendelkező gyermekek saját vágyaikat jobban kezelik, képesek ezek rövid idejű halasztására, olyan körülmények között, amikor a várakozás jutalmazást von maga után. Ez a feltételezés nem igazolódott be, nem jellemző, hogy a kísérleti helyzetben az óvodások vágykezelési viselkedésében a testvérségi állapot okán különbséget találjunk egyik és testvérek között. Természetesen ez felveti azt a lehetőséget, hogy a testvéri kapcsolat minősége lenne a mérvadó, vagyis a testvér pozitív és támogató attitűddel rendelkezik, vagy pedig negatív és elmarasztaló. Mivel esetünkben a vizsgálatunk nem irányult a testvéri kapcsolat minőségi jegyeinek feltárására, és nem is találtunk különbséget egyik és testvérek között a vágyelhalasztást illetően, a részletezés okafogyottá válik.

Ami az önérdék érvényesítést illeti, a testvérség állapota itt sem bír magyarázó erővel, tudniillik a testvérek száma és az osztozkodás mikéntje között sincs összefüggés. Ami figyelemre méltó, hogy a gyermeke zöme igencsak altruista módon viselkedik, hiszen az önzetlen elosztások aránya 90%-ra tehető, ami az Ultimátum kísérletben azt jelenti, hogy a gyermek az összes (10) cukorka legalább felét, vagy annál többet ajánlott fel a társának. Kérdés, hogy ez mennyire tekinthető kikényszerített döntésnek, tudniillik az elosztás a vizsgálatvezető felügyelete mellett zajlik, aki eldönti, hogy a kísérleti személyek megtarthatják-e vagy sem a jutalmat. Megjegyzendő, hogy bármilyen arányú elosztás, amiben valamelyik fél legalább egy cukorkát kap, nyereséges a kedvezményezettnek, ennek ellenére az egyenlő arányú (5/5) elosztást tartják a legigazságosabb lehetőségnek. Ez mindenképpen erős szociális érzékenységre utal.

Annak ellenére, hogy sokan beszámolnak arról, hogy az elmeolvasás képességére kedvező hatással vannak a testvérek (lásd bővebben Gál, 2015), ezt a hatást nem sikerült reprodukálni, azaz a korreláció hiánya arra utal, hogy az elmeolvasás és testvéri állapot között nincs kölcsönös kapcsolat és együttváltozás, mindezt még sem tekinthetjük úgy, mint cáfolata a korábbi megállapításoknak, inkább a jelen kutatás korlátjainak következménye, amit a későbbiekben ki is fejtünk. A szakirodalomban találunk olyan kutatásokat (Zhu és mtsai., 2024), amelyek szerint nem a testvérségi állapot tekinthető főhatásnak a mentalizációban, hanem annál inkább a társas interakciók gyakorisága és minősége. Vagyis a testvérhatás csak akkor érvényesül, hogyha a gyermeknek kevés társas kapcsolata van, ha az interakciók gyakoriak, akkor a hatás eltűnik. Ebben a megközelítésben tekinthetünk úgy a kísérleti terepre, az óvoda biztosította társas közegre, mint olyan tényezőre, ami az egyedüli gyermekek és testvérek közötti különbségeket csökkenti, vagy eltünteti. Ez nyilván az óvoda, mint társas tér értékét és presztízsét növelné.

Továbbmenve, hipotéziseink között szerepelt, hogy az életkor növekedésével az elmeolvasási képesség javul. Itt valóban egy létező együttváltozást sikerült kimutatni 4-6 év közötti gyermekeknél. A vizsgálatban használt elmeolvasási teszt öt próbája fokozatosan nehezedik, és azt vártuk, hogy minél nagyobb a gyermek, annál több feladattal birkózik meg sikeresen, ami be is bizonyosodott. Az elmeolvasásra tehát úgy kell tekintenünk, mint egy, a szocializációban kiteljesedő képességre, ahol a nyilvánvaló vágy és igaz vélekedéstől el kell jutnia a személynek a rejtett vágy és a hamis vélekedés megértéséig.

g. Következtetések

Ebben a vizsgálatban olyan hipotéziseket tartottunk szem előtt, miszerint a testvérség állapota hatással van arra, hogy a 4-6 éves gyermek miként

képes kezelni vágyait, mások vágyainak és vélekedésének megértésében pedig azt fogjuk tapasztalni, hogy az életkor előrehaladtával a képesség kiteljesedését tapasztaljuk. A testvérrel rendelkező gyermekek hamarabb megtanulják azt is, hogy az önérdék érvényesítés révén előnyre tehetnek szert másokkal szemben, ezért úgy gondoltuk, hogy olyan feladatokban, ahol szabadon dönthetnek bizonyos jutalom elosztásáról, az elosztási arányok különbözni fognak egykék és testvérrel rendelkezők között. Ami a mentalizációs képességet illeti, feltételeztük, hogy az adataink illeszkedni fognak a szakirodalomban leírt eredményekhez, vagyis a testvérrel rendelkező gyerekek jobban értik ezeket a szociális helyzeteket, jobban teljesítenek az elmeolvasás próbákban.

A testvérség állapota nem bizonyult szignifikáns hatásnak, sem a vágykezelés, sem az önérdék érvényesítés, sem pedig a mások vágyainak és vélekedéseinek a megértésében, ami látszólag azokat a hangokat erősíti, miszerint a testvér jelenléte helyett fontosabb az interakciók mennyisége és minősége, vagyis ez lenne az, ami ezen képességeket facilitálhatja. Ha a gyermeknek családi vagy óvodai környezetben van lehetősége arra, hogy társalogjon másokkal, beszéljen a saját és mások emocionális és mentális állapotáról, és megéljen olyan helyzeteket, amikor a saját érzései, gondolatai, szándékai és érdekei nem azonosak másokéval akkor a testvér-hatás eltűnik. Ami a hipotéziseink közül beigazolódott, az, hogy az életkorral az elmeolvasás képessége javul, jelen esetben 4-6 éves kísérleti személyekről lévén szó, elmondhatjuk, hogy ebben az életkorban tapasztalunk lényeges javulást, főleg olyan jellegű feladatokban, mint a hamis vélekedés vagy a látszólagos és valós érzelmek kezelése. Mindez egyben utal arra is, hogy mások elméjének a megértése a szocializáció egyik elhúzódó és bonyolult tanulási folyamata, aminek a kiteljesedése messze túlmutat a korai éveken, és valószínűleg felnőttkorban is változásokat mutat.

h. Összegzés és javaslatok

Nem sikerült különbséget kimutatni egyedüli és testvérrel rendelkező gyermekek között olyan jellegű kísérleti és teszhelyzetekben, aminek a központi eleme a saját vágyak kezelése, az önérdék érvényesítése osztkodásnál, mások vágyainak és vélekedéseinek megértése, ami arra utalhat, hogy a testvér jelenléte helyett más tényezők a mérvadóak, ilyen például a társas interakciók mennyisége. Mivel azonban ez utóbbi mérésére sem mennyiségi, sem minőségi vonatkozásban a vizsgálatban nem került sor, spekulatív magyarázatként értelmezhető, bár a szakirodalomban léteznek olyan beszámolók, amelyek ezt az álláspontot erősítik (lásd bővebben Zhu és mtsai., 2024). Vizsgálatunk néhány módszertani problémáját kénytelenek vagyunk kiemelni. Az első, és talán legfontosabb, hogy viszonylag kis

mintát használtunk, mindössze 41 személy adataira hivatkozhattunk, akik közül hiányoztak a sok testvérrel rendelkezők, vagyis a testvérek számát tekintve a szórás alacsonynak tekinthető. A hozzáférés alapú mintaválasztás ilyen esetekben nem bizonyul szerencsésnek. Ugyanitt megjegyzendő, hogy bár a testvér-hatás elenyésző, érdemes lett volna a testvérek közötti különbséggel, mint változóval dolgozni, hiszen bizonyára nem mindegy, hogy mennyivel kisebb vagy nagyobb a testvér, ami egyben a testvéri interakciók mennyiségét is befolyásolja. Jellemzően a kis különbségű testvérek több időt töltenek együtt, sőt a testvéri kapcsolat minősége is változó ennek függvényében, például a sok évvel nagyobb testvér sokat átvesz a szülői szerepekből, amikor a testvéréhez viszonyul (lásd bővebben Wang, 2023). A kísérleti szituációknál két problémát nevezünk meg. Az első, hogy bár a klasszikus pillecukor teszt igen sok változata ismert, a legrégebbi változat több mint ötven éves (Mischel & Ebbesen, 1972). Nem lehet figyelmen kívül hagyni, hogy egy 21. századi gyermek számára néhány cukorka nem ugyanolyan incentiv értékkel rendelkezik, mint volt az ötven évvel ezelőtt, vagyis annak jutalmazó értéke a könnyű hozzáférés okán csökkent. Érdemes lenne elgondolkodni, hogy melyek azok a dolgok egy gyermek számára manapság, amelyek incentiv értéke magas, de a gyermek számára familiáris, ugyanakkor nem könnyen elérhető. A második probléma, hogy az Ultimátum feladatnál, amikor a gyermeknek osztoznia kell a cukorkákon, az osztozás a egy felnőtt felügyelete mellett zajlik, aki a kísérlet vezetője. Ennek okán nehéz megmondani, hogy a helyzetben tapasztalt általános önzetlenség (az esetek 90%-a) valós megélésből fakad, vagy a kísérletvezető jelenlétéből fakadó szociális nyomás eredménye. Ha kikényszerített altruizmusról van szó, akkor a helyzet nem magyarázható a gyermekek kooperációs és kölcsönösségi törekvésével, a jelenség nem a méltányosság és morális elköteleződés folyamánya, hanem egyszerűen engedelmesség a kellemetlenségek elkerülése végett.

A fenti módszertani észrevételek figyelembevételével, a jövőben érdemes lenne olyan vizsgálatokat lebonyolítani, amelyek a testvérek szerepét pontosabban kijelölik a vágyelhalasztás, az altruista viselkedésben és a vágyak és vélekedések megértésében, kezelésében.

Irodalomjegyzék

- Baron-Cohen, S., Tager-Flusberg, H., & Cohen, D. (2000). *Understanding other minds: Perspectives from developmental cognitive neuroscience*. Oxford University Press.
- Catmur, C., Cross, E. S., & Over, H. (2016). Understanding self and others: From origins to disorders. *Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences*, 371(20150066). <https://doi.org/10.1098/rstb.2015.0066>

- Devine, R. T., & Hughes, C. (2018). Family correlates of false belief understanding in early childhood: A meta-analysis. *Child Development*, 89, 971–987. <https://doi.org/10.1111/cdev.12682>
- Dixon, J. A., & Moore, C. F. (1990). The development of perspective taking: Understanding differences in information and weighting. *Child Development*, 61, 1502–1513.
- Dósa, Z. (2016). *Biopóker. Blöff és egyéb fondorlatok*. Kolozsvári Egyetemi Kiadó.
- Dósa, Z. (2023). Vágyelhalasztás felnőtt modell jelenlétében óvodásoknál. In T. Barabási, Z. Dósa, L. Péter, & B. Szántó (Eds.), *Kompetencia- és tudástranszfer az oktatásban. A XII. Tudományos ülésszak előadásai* (pp. 67–86). Kolozsvári Egyetemi Kiadó.
- Dunn, J. (1995). Children as psychologists: The later correlates of individual differences in understanding of emotions and other minds. *Cognition and Emotion*, 9, 197–201.
- Egyed, K., & Nagy, V. (2014). Miért fél/örül Piroska? – Vélekedésen alapuló érzelmek magyarázata óvodás- és kisiskoláskorban. *Alkalmazott Pszichológia*, 14(2), 29–54.
- Gál, Z. (2015). A tudatelmélet életkori változásainak és szerepének áttekintése óvodáskortól fiatal felnőttkorig. *Iskolakultúra*, 25(5–6), 59–73. <https://doi.org/10.17543/iskult.2015.5–6.59>
- Hou, X. H., Gong, Z. Q., Wang, L. J., Zhou, Y., & Su, Y. (2020). A reciprocal and dynamic development model for the effects of siblings on children's theory of mind. *Frontiers in Psychology*, 11, 1–12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.554023>
- Hughes, C., Ensor, R., & Marks, A. (2011). Individual differences in false belief understanding are stable from 3 to 6 years of age and predict children's mental state talk with school friends. *Journal of Experimental Child Psychology*, 108, 96–112.
- Kiss, Sz., & Jakab, Z. (2010). Az elmeolvasás kutatása napjaink megismeréstudományában. *Kultúra és Közösség*, 4(1), 57–72.
- Kovács, Á. M., Téglás, E., & Endress, A. D. (2010). The social sense: Susceptibility to others' beliefs in human infants and adults. *Science*, 330(6012), 1830–1834.
- Leslie, A. M. (1987). Pretense and representation: The origins of „theory of mind.” *Psychological Review*, 94, 412–426.
- McAlister, A. R., & Peterson, C. C. (2006). Mental playmates: Siblings, executive functioning, and theory of mind. *British Journal of Developmental Psychology*, 24, 733–751.
- McAlister, A. R., & Peterson, C. C. (2013). Siblings, theory of mind, and executive functioning in children aged 3–6 years: New longitudinal evidence. *Child Development*, 84(4), 1442–1458.
- Mischel, W., & Ebbesen, E. B. (1972). Cognitive and attentional mechanisms in delay of gratification. *Journal of Personality and Social Psychology*, 21(2), 204–218. <https://doi.org/10.1037/h0032198>
- Nakayama, H. (2013). Changes in the affect of infants before and after episodes of crying. *Infant Behavior & Development*, 36(4), 507–512.

- O'Brien, K., Slaughter, V., & Peterson, C. C. (2011). Sibling influences on theory of mind development for children with ASD. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 52(6), 713–719. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2011.02389.x>
- Perner, J., Ruffman, T., & Leekam, S. R. (1994). Theory of mind is contagious: You catch it from your sibs. *Child Development*, 65, 1228–1238.
- Song, J. H., & Volling, B. (2018). Theory of mind development and early sibling relationships after the birth of a sibling: Parental discipline matters. *Infant and Child Development*, 27(1), 1–23. <https://doi.org/10.1002/icd.2053>
- Wang, X. (2023). The impact of siblings on executive functioning and theory of mind in children. *SHS Web of Conferences*, 180. <https://doi.org/10.1051/shsconf/202318002015>
- Wimmer, H., & Perner, J. (1983). Beliefs about beliefs: Representations and constraining function of wrong beliefs in young children's understanding of deception. *Cognition*, 13, 103–128.
- Zhang, Z., Yu, H., Long, M., & Li, H. (2021). Worse theory of mind in only-children compared to children with siblings and its intervention. *Frontiers in Psychology*, 12, 1–10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.754168>
- Zhu, C., Hong, Y., Dai, X., Chen, B. B., & Yan, N. (2024). The sibling effect on theory of mind among Chinese preschoolers: Considering the role of parenting style and peer interaction. *Early Education and Development*, 35(8), 1809–1826. <https://doi.org/10.1080/10409289.2024.2336435>

Hányféleképpen lehet? A kombinatív gondolkodás fejleszthetősége óvodás és kisiskolás korban

EGRI EDITH

egriedit@yahoo.com

Babes-Bolyai Tudományegyetem, Kolozsvár

Bevezetés

A korszerű matematikaoktatás nemcsak az alapvető műveletek és képletek memorizálásáról szól, hanem a diákokat arra ösztönzi, hogy aktívan részt vegyenek a problémamegoldásban, döntéseket hozzanak, szükség esetén pedig kreatívan nyilvánuljanak meg. A kombinatív problémák beillesztése a matematika óra, nevelés egy-egy mozzanatába értékes lehetőséget jelenthet az említett képességek fejlesztésére, a problémamegoldó, a kombinatív, a kritikai és a kreatív gondolkodás ápolására, és nem utolsósorban gazdag alternatívát kínál a matematikai gondolkodás kialakítására.

Habár a kombinatorika szó hallatán többnyire a középiskolában tanult magasszintű matematika, képletek gyűjteménye jut elsőként eszünkbe, a kombinatív gondolkodást nem föltétlenül csak ezzel a korosztállyal lehet kapcsolatba hozni. Megfelelő kontextusban és szinten, fejlesztését már óvodás és kisiskolás korban érdemes elkezdni, mivel alapvető szerepet játszik a gyermekek kognitív fejlődésében (Csapó, 1987), kulcsfontosságú a kognitív struktúrák fejlődése a későbbi komplex gondolkodási műveletek kialakulása szempontjából. A korai fejlesztés folyamatában döntő szerep jut a játéknak, ugyanis ez az eddig ismert legpozitívabb eszköz a kisgyermekek gyarapodásának elősegítésére (Singer, Golinkoff & Hirsh-Pasek, 2006).

A kombinatív gondolkodás funkciója túlmutat a matematika területén. Amellett, hogy előkészíti a terepet a bonyolultabb matematikai és logikai problémák megoldásához, meghatározó szerepe van a természettudományos kísérletek tervezésében, a nyelvi készségekben, sőt a mindennapi élet számos aspektusában is. Gyakran alkalmazzuk öltözködés, főzés, bevásárlás, napirendünk összeállítása során, vagy mikor különböző lehetőségeket és optimális megoldásokat keresünk egy adott problémára. A kisgyermekek

játéka közben is sok esetben előfordul, hogy különböző elemeket kombinálnak, lehetőségeket mérlegelnek, újabb és újabb mintákat hoznak létre baöbltöztetés, legozás, építés, gyöngyfűzés, színezés közben.

Jelen tanulmány célja hangsúlyozni a kombinatív képesség jelentőségét a gondolkodásban, felhívni a figyelmet a kombinatív problémáknak az oktatás korai szakaszaiba való beépítési lehetőségeire és fontosságára annak ellenére, hogy a hazai koragyermekkorai nevelés curriculumában és az elemi osztályos tantervben nincs konkrétan megnevesítve ez a képesség.

1. A kombinatív gondolkodás fogalma

A szakirodalomban a kombinatív gondolkodás problematikáját egyrészt az általános pedagógia, pszichológia felől közelítik meg (Csapó, 2001b; Inhelder & Piaget, 1967; Nagy, 2004), másrészt matematika-módszertani irányból (Csapó, Csikos & Molnár, 2015; English, 2016; Lockwood, 2013). A pedagógiai-pszichológiai szemléletmód szerint a gondolkodási képesség egyik fontos összetevőjének tekintik.

Csapó Benő így értelmezi a kombinatív képesség fogalmát: „Tágabb értelemben kombinatív képességen azt a pszichikus szabályozási rendszert értjük, amelynek révén az ember változatos módon képes dolgok vagy események tetszőleges összességéből tetszőleges szabályok szerint bizonyos számút kiválasztani és/vagy létrehozni ezek egymástól különböző összeállításait, amelyek valamilyen körülírt feltételeknek megfeleljenek” (Csapó, 1988, 27. o.).

Zentai (2011) és Csapó (2012) egyszerűbb fogalmazásában a kombinatív képesség hozzájárul ahhoz, hogy adott elemekből létrehozzuk és számba vegyük a meghatározott feltételeknek eleget tevő összeállításokat.

Nagy József értelmezésében az elemi kombinatív képesség „egy halmaz részhalmazainak elemeiből szerveződő összetételek előállítását teszi lehetővé, ha sem az elemfajták száma, sem az összetételek elemszáma nem több kettőnél” (Nagy, 2004, 7.–8. o.). Szemléletében a kombinatív képesség a kognitív kompetencia részét képező gondolkodási képességen belül meghatározott négy egyszerű képesség egyike (a többi három: a konvertáló, a rendszerező és a logikai képesség) (Nagy, 2000).

A kombinatív képesség és kombinatív gondolkodás elnevezések Csapó és Pásztor (2015) szerint szinonimaként használhatók, ezért a továbbiakban e két fogalmat mi is azonos jelentéssel fogjuk használni.

Köznapi értelemben a kombinatív gondolkodás meglévő információk alapján az összes lehetőség számbavételével hoz létre új tudást. Kiemelten fontos a matematikai problémák megoldásában, ahol nem csak a helyes válasz megtalálása a cél, hanem a különböző megoldási utak felfedezése is. Hozzájárul az absztrakt gondolkodáshoz, amely később a komplexebb matematikai

fogalmak megértéséhez szükséges. A kombinatív feladatokkal való foglalkozás kiválóan fejleszti a rendszerező képességet (Takács & Takácsné, 1989).

A kombinatív gondolkodás a következő aspektusokban nyilvánul meg, amelyek mindegyike hozzájárul a kognitív fejlődéshez: kombinációs képesség, permutációk megértése, kombinatív optimalizáció, logikai kapcsolatok felismerése, absztrakciós képesség. A kombinációs képesség a különböző elemek rendezését, összekapcsolását támogatja. A permutációk megértése a kombinatív gondolkodás fontos eleme, amelyben az elemek sorrendje kap hangsúlyt. Nélkülözhetetlen a problémamegoldó képesség fejlődésében, mivel a helyes sorrend kialakítása gyakran kulcsfontosságú a feladatok megoldása során. A kombinatív optimalizáció arra összpontosít, hogy hogyan vagyunk képesek megtalálni a leghatékonyabb vagy legjobb megoldást egy adott problémára. Ez hozzájárul a stratégiai gondolkodáshoz, amely ugyancsak egy fontos képesség. A logikai kapcsolatok felismerése és alkalmazása kulcsfontosságú a következtetések levonásában és a komplex problémák megértésében. Az absztrakciós képesség abban segít, hogy miként lehet konkrét tárgyakat, elemeket általánosítani és elvontabb fogalmakba rendezni.

2. A kombinatív gondolkodás fejlődése, jelentősége, jelenléte a szakirodalomban

A kombinatív gondolkodás fejlődésének elméleti alapjait Jean Piaget (és iskolája) határozta meg, aki a gyermekek gondolkodási képességeinek fejlődését tanulmányozta. Szerinte a formális gondolkodás kialakulásában a kombinatív gondolkodás központi szerepet tölt be (Inhelder & Piaget, 1967, Piaget, 1970). Piaget és társai manipulatív szinten vizsgálták a három kombinatív műveletet (kombinálás, permutálás, variálás), valamint az összes részhalmaz képzését.

A kombinatív gondolkodással kapcsolatos kutatások széleskörűek, a terület jelentőségére több értekezés is felhívja a figyelmet. Míg egyes munkák elméleti modelleket mutatnak be (Csapó, 1988; Nagy, 2004; Lockwood, 2013), más tanulmányok a kombinatív gondolkodás kapcsolatát és a hatását vizsgálják egyéb területekre nézve. Csapó Benő szerint a kombinatív gondolkodás az intelligenciának és az induktív, az arányossági, a korrelatív gondolkodásnak egy alapvető komponense (Csapó 1987, 2001a; Csapó & Molnár, 2012), amely már korai életkorban fejleszthető és előnyös hatással van a gyermekek későbbi tanulmányi eredményeire. A kombinatív gondolkodás szerepet játszik a probléma-megoldásban, a valószínűségi gondolkodásban (English, 2005), valamint fontos összetevője a természettudományos ismeretek megértésének (Cavallo, 1996). Kapcsolatban áll a matematikai gondolkodással, mivel mindkét terület a logika, a rendszerezés és

az absztrakt gondolkodás fejlesztésére épül. Bár logikai jellegű, a kreativitás és az innováció is fontos szerepet játszik benne, hogy a problémamegoldó új nézőpontokból tudjon ránézni egy problémára, újszerű megoldásokat tudjon javasolni (Csapó, 1987; Simonton, 2010). A kombinatorikai problémák többségének megoldása igényli a kritikai gondolkodást, s ennek következtében aktiválja a metakognitív képességek kialakulását (Brown, 1987). Ezáltal a gyerekek képesek reflektálni a saját gondolkodási folyamataikra, hatékony stratégiákat tudnak kiválasztani a probléma megoldásához.

A témával kapcsolatos minőségelemzések a kombinatív gondolkodást mint meghatározott műveletekből felépülő fogalmat elemzik (Csapó, 2001a; Hajdúné, 2004; Nagy, 2004), mások pedig nem mint rendszert tanulmányozzák, hanem csupán egy vagy néhány műveletre koncentrálnak (English 1991; Poddiakov, 2011). A felsoroló kombinatív feladatok megértésének vizsgálatával, a stratégiahasználat feltárásával szintén készültek tanulmányok (Gál-Szabó & Korom, 2018; Gál-Szabó, 2019; Molnár, 2016).

A módszertani munkák között több is a téma taníthatóságát hangsúlyozza, mások pedig a jelentőségét emelik ki a korai fejlesztésben, esetleg módszertani anyagokat, feladatmegoldó stratégiákat mutatnak be (Bagota, 2016; Szitányi & Csíkos, 2015). A kutatók hangsúlyozzák, hogy a kombinatív gondolkodás alakulása lényegesen függ a korai tapasztalattól és az oktatási környezettől, a megfelelő pedagógiai stratégiák jelentős szerepet játszanak a képesség-fejlesztésben. Hajdúné (2004) szenzomotoros szinten vizsgálta az elemi kombinatív képességeket, és arra a következtetésre jutott, hogy már óvodás korban érdemes elkezdni az ilyen irányú fejlesztést. English (1991) kiemeli, hogy már a 4-9 éves gyerekek is képesek saját stratégiákat alkotni a kombinatorikai problémák megoldásához, ha azt megfelelő kontextusban, valóságközeli helyzetben tárják eléjük. A kombinatív tevékenységek során a gyermekek különböző lehetőségeket mérlegelnek, rendszereznek és következtetéseket vonnak le a rendelkezésre álló adatokból, ez pedig nélkülözhetetlen a matematikai kompetencia fejlesztéséhez. Fessakis és Kafoussi (2009) is alátámasztja, hogy a manipulatív eszközök használata segíti az óvodás gyerekeket a sikeres problémamegoldásban.

A kombinatív gondolkodás korai ápolása tehát kiemelt jelentőséggel bír. Fejlesztése nem csak a matematikai képességek megerősítéséhez járul hozzá, hanem hosszú távon is pozitív hatással van a kognitív fejlődésre.

3. Módszerek a kombinatív gondolkodás fejlesztésére

Az interaktív, gyakorlatközpontú oktatási módszerek bevezetése különösen hatékonynak bizonyult a kombinatorikus képesség fejlesztésében. A gyakorlati alkalmazásokat és fejlesztési lehetőségeket már az oktatás korai szakaszaiban bevezethetjük, hiszen ezek az alapok előkészítik a terepet a

bonyolultabb matematikai és logikai problémák megoldásához. A célzott pedagógiai módszerek (játékos feladatok, problémaalapú tanulás) felkeltik a kisgyermekek érdeklődését és motivációját a kombinatorikus tevékenységek iránt (Bagota, 2016).

Hajdúné, Zentai és Józsa (2015) igazolták, hogy az óvodáskorú gyermekek kombinatív gondolkodásának fejlesztése során a napi rendszerességgel alkalmazott játékos tevékenységek, a vizualizáció és a megszámlálással kapcsolatos problémák, mint módszerek, jelentős szerepet kapnak, mivel hatékonyan segítik az említett képesség kibontakozását, mely később pozitívan befolyásolja az iskolai sikerességet.

Krekić-Pinter, Ivanović, Namestovski és Major (2015) tanulmányukban értelmezik a kombinatorikai jellegű tartalmak oktatásának stratégiáját és módszertani megközelítését, valamint ezek hatékonyságát vizsgálják a matematika kezdeti oktatásában. A kutatás alaphipotézise szerint az elemi iskolás és az általános osztályos tanulók nehezen értik és oldják meg a kombinatorikai problémákat, azonban ez a helyzet jelentősen javítható megfelelő, módszeresen átgondolt oktatási stratégia bevezetésével.

Frantzeskaki, Kafoussi és Fessakis (2020) digitális környezetben, mikrovilágok alkalmazásán keresztül, konkrét szimulált szituációkban elemzi az óvodás gyerekek kombinatív gondolkodásának alakulását, és azt állítja, hogy ezek az eszközök különösen hatékonyak lehetnek a nevelésben, mivel azonnali visszajelzést adnak a gyerekeknek és lehetővé teszik számukra a különböző kombinációk vizualizálását és alkalmazását.

4. A romániai és magyarországi gyakorlat áttekintése

A kombinatív gondolkodás fejlesztésének gyakorlata nemzetközi szinten változó, de az elemi kombinatorikus tartalmak és a hozzájuk kapcsolódó gondolkodási módszerek számos országban beépültek az oktatási rendszerbe.

A romániai tanterv közvetlenül nem támogatja a kombinatorikus gondolkodás fejlesztését óvodás és kisiskolás korban olyan szempontból, hogy ez a képesség nem jelenik meg nevesítve a tantervi dokumentumokban. A kombinatorika, mint a matematika egyik ága, középiskolai szinten ugyan részét képezi a tantervnek, de ott sem említik a kombinatív gondolkodás fogalmát. Az elemi osztályosoknak szóló matematika tanterv a problémamegoldó képességekre, a logikai gondolkodásra, valamint az absztrakt és rendszerező gondolkodás fejlesztésére, a minták és sorozatok felismerésére helyezi a hangsúlyt, amelyek viszont szoros kapcsolatban állnak a kombinatív gondolkodással. Bizonyos kombinatorikus tartalmakat rejtenek a számok többféleképpen történő bontásai, a táblázatok adatainak rendszerezése, a tárgyak különböző módokon való csoportosítása, a részhalmazok képzési

lehetőségei, az események különböző sorrendben történő elrendezése, az összefüggések és törvényszerűségek felismerése.

Ha a tankönyvek kevés kombinatorikai jellegű feladatot is tartalmaznak, attól még megtehetjük, hogy mi magunk keresünk és viszünk be ilyen típusú problémákat a tanórákra, amelyet játékosan, élményszerűen tárunk a gyerekek elé, hogy felkeltsük érdeklődésüket és motiváljuk őket a megoldásban. Jó, ha a tapasztalatszerzés tevékenységből indul ki, a fokozatosság elvének betartásával, továbbá, ha a pedagógus feladatának tekinti egy olyan tanulási környezet kialakítását, ahol kibontakozhat a gyermekek kreatív problémamegoldó képessége, fejlődhet kombinatorikai gondolkodása.

Magyarországon a kombinatív gondolkodás fejlesztése a Varga Tamás Komplex Matematikatanítási Kísérlet keretében kezdődött az új matematika reform révén, amely jelentős hatással volt az általános és elemi oktatásra. Az ottani tantervi szabályozók esetében a kombinatorikát megtaláljuk a matematika műveltségterület témakörei között mind a Nemzeti alaptantervben, mind a kapcsolódó kerettantervekben, ugyanakkor a kombinatív gondolkodásra a matematika vonatkozásában alsó tagozaton nem esik utalás (5.-12. évfolyamok esetén is csak két esetben). A rendszerezés és rendszerképzés c. témakör, amely már első osztálytól megjelenik a NAT-ban, viszont kapcsolatba hozható ezzel a képességgel.

Kombinatorikus feladatok gyakran előfordulnak a Zrínyi Ilona Matematikaverseny feladatai között már második osztálytól kezdődően. Mivel romániai magyar diákok is benevezhetnek ebbe a versenybe, a diákok felkészítése során fontos, hogy a kombinatorikus tartalmú feladatokra mi magunk is hangsúlyt fektessünk, megoldási stratégiákkal ismertessük meg a gyermekeket még akkor is, ha hasonló jellegűek nem fordulnak elő a romániai tankönyvekben.

Megjegyezzük, hogy az európai országokban és más, jól teljesítő oktatási rendszerekben hasonlóan jelen vannak a logikai és kombinatorikus természetű implicit problémák, azonban többségükben inkább a problémamegoldó gondolkodás kap hangsúlyt. A konkrét kombinatorikus tartalmak esetleges hiánya azzal magyarázható, hogy a matematika kezdeti tanításából hiányzik a kombinatorikus elemek modern módszertani transzformációja, mint a halmazok és logikai elemek, permutációk, kombinációk, variációk és rendezett halmazok tanítása (Krekić-Pinter és mtsai, 2015).

5. Játékok, tevékenységötletek a kombinatorikai gondolkodás fejlesztéséhez

A kombinatorikai problémák, játékos tevékenységek különböző szinteken jelenhetnek meg az óvodás és kisiskolás korban. A gyermekek életkori

sajátosságaihoz és képességéhez igazodva bevethetünk egyszerű összeszámlálási, csoportosítási és rendezési feladatokat (pl. színek és formák alapján történő rendezés, egyszerű minták felfedezése, folytatása, létrehozása), bonyolultabb feladatokat (pl. permutációk és kombinációk egyszerűbb formái tárgyi manipulációval, doboz módszerrel, fa-diagrammal, táblázattal), vagy akár összetettebb kombinatorikai problémákat is, amelyek több lépéses gondolkodást igényelnek. Arra viszont vigyáznunk kell, hogy ha képességeikhez és életkori sajátosságaikhoz képest túl nehéz feladatok megoldását követeljük meg a gyerekektől, az kognitív terhelést jelenthet számukra, ezért kiemelt jelentőséggel bír a megfelelő egyensúly megtalálása.

Felmerül a kérdés, hogy miként válasszunk feladatot a kisgyerekek számára és milyen elvárásaink legyenek? Egy vagy több feltételnek megfelelő néhány lehetőség előállítása általában már elvárható egy 4-5 éves gyerektől (pl. egy feladat lehet a következő: Három különböző színű kocsit más és más sorrendbe álljon be egy három férőhelyes garázsba.). Egy 6-7 éves gyerektől kérhetjük a feltételeknek megfelelő minél több, bár nem az összes lehetőség létrehozását. Az összes eset - nem feltétlenül rendszerezett - megtalálását 9-10 évesektől várhatjuk el, a rendszerezett előállítást a 12-13 évesek képesek létrehozni. A modellek felfedezése, alkalmazása, alkotása, az elemszám növelésével kapcsolatos összefüggések felfedezése a középiskolások kognitív szintjéhez köthető.

Milyen játékokat, tevékenységeket alkalmazzunk az elemi kombinatív gondolkodás fejlesztéséhez? Már az óvodás kortól kezdve be lehet vezetni egyszerű kombinatorikai játékokat, mint például a különböző színű tárgyak (pl. golyók) többféle módon történő elrendezése vagy különböző formák csoportosítása. Az építőkockákkal, legóval való játszás (pl. különböző méretű, színkombinációjú, adott feltételnek megfelelő tornyok építése) is lehetőséget kínál a játékos kombinatív gondolkodásfejlesztéshez.

Adhatunk színezési feladatokat, például arra kérhetjük, hogy napernyőket, zászlókat, tojásokat, virágokat, házakat, stb. színezzenek ki minél többféleképpen két vagy három megadott színnel. A babák öltöztetése is összekapcsolható a kombinatív gondolkodással, mint ahogyan a játékos arcok alkotása, ha adott egy vagy kétféle arcforma, amelyeket ki kell egészíteni különböző részletekkel: barna vagy kék szemmel, kétféle orr-formával, füllel, szőke vagy barna hajjal. Párosító logikai mátrix játékok formájában is megvalósíthatók ezek a feladatok akár színezéssel, akár kártyák rakosgatásával.

A gyöngyfűzés, nyaklánc készítése szintén rejt magában lehetőséget a kombinatív képesség fejlesztéséhez, amennyiben arra kérjük a kisgyerekeket, hogy adott színű és számú gyöngyből próbáljanak több különböző változatot előállítani.

Az elemi osztályokban hasznos lehet az olyan feladatok alkalmazása, ahol a gyerekeknek meg kell találnia a következő elemet egy adott sorozatban, vagy különböző szempontok alapján kell csoportosítani, sorba rendeznie

tárgyakat. Arra is kérhetjük a tanulókat, hogy adott ételfélékből állítsanak össze különböző menüket.

Számok képzésével kapcsolatosan már több feladatot is találhatunk a matematika tankönyvekben. Ezt konkrét számkártyák rakogatásával valósíthatjuk meg, ameddig szükségesnek tartjuk a manipulatív tevékenykedtetést, később pedig fadiagrammal (ún. megszámlálási fával, ágrajzzal) szemléltethetjük az összes eset előállításának lehetőségeit a helyiértékek szerint. Feltételeket is szabhatunk a számok előállításához, amelyben pl. megadjuk a számjegyek összegének maximumát, vagy kikötésként azt, hogy csak páros számok alkothatók. Ugyanakkor három- vagy többtagú szorzatok kiszámítását kérhetjük a kisiskolásoktól különböző módokon, használva az asszociativitás és kommutativitás tulajdonságokat.

A kombinatív gondolkodásra való neveléshez egyéb munkaeszközöket is igénybe vehetünk. Például színes farudakat (esetleg adott számot képviselő különböző hosszúságú színes papírcsíkokat) alkalmazhatunk a kisebb számok lehetséges bontásának a szemléltetésére, amely esetén előre leszögezhetjük a tagok számát (vagy sem), számíthat a sorrend (vagy pedig nem).

A számok különböző összegekre való bontásával kapcsolatosan használhatunk Kakuro keresztrejtvényt (képekkel vagy számokkal), amely érdekes és hasznos a kombinatív, kritikai, valamint a logikai gondolkodás fejlesztéséhez. Egyéb logikai játékok, mint a Sudoku, a Tangram vagy a különböző kirakósok beépítése a tanórába szintén elősegíti a kombinatív gondolkodás kiművelését, nem utolsósorban pedig növelheti a motivációt.

Alkalmazhatunk továbbá érdekes logikai feladványokat, ilyenek a következők: egy bizonyos társaságban határozzák meg a lehetséges kézfogások, koccintások vagy táncoló párok számát. A körmérkőzéses feladatok szintén jó lehetőséget nyújtanak a kombinatív képesség fejlesztéséhez.

A Zrínyi Ilona Matematikaversenyek feladatai között többször találunk olyanokat, melyekkel kapcsolatosan azt a kérdést kell megválaszolni, hogy egy bizonyos alakban elhelyezett betűhalmazból hányféleképpen lehet kiolvasni egy adott szót, ha csak jobbra és lefele haladva olvashatunk össze betűket. Ezen feladatok megoldásához létezik egy egyszerű eszköz, úgynevezett trükkös megoldás (számozás), amely segít az összes megoldás meghatározásában. Útvonalak meghatározásával kapcsolatos feladatok is előfordulnak a versenyfeladatok között. Ez esetben a szorzás módszere, vagy a dobozóra lehet egy hatékony eszköz a kezünkben.

A fent említett problémák, tevékenységek nagyban hozzájárulnak a kombinatív gondolkodás fejlesztéséhez, ha a gyerekek saját maguk jönnek rá, de akkor is, ha mi mutatunk nekik hatékony és szemléletes stratégiákat a megoldáshoz, anélkül, hogy a képleteket, szakfogalmakat ismertetnénk velük.

Tankönyveinkben ugyan nem található sok kombinatorikai gondolkodást igénylő feladat, de a pedagógus elkötelezettsége alapján alkalomadtán izgalmasabbá teheti a matematika órát egy-egy érdekes kombinatorikai

feladvánnyal, tevékenységgel amely bármikor kapcsolódhat az éppen tanulandó témakörhöz. Megteheti ezt annak érdekében is, hogy differenciálásképpen a tehetséges diákokat hozzá szoktassa a kombinatorikai problémákhoz, melyekkel versenyek során nagy valószínűséggel találkozhatnak, de használhatja „csak” egyszerű gondolkodásfejlesztésre is.

Végül néhány forrást szeretnénk ajánlani, amelyből további ötleteket lehet meríteni az oktatási gyakorlathoz. Kombinatorikus játékokhoz, gyakorlati problémamegoldáshoz, az óvodás korosztály számára összeállított példatevékenységekhez Hajdúné, Zentai, Józsa (2016) tanulmányát ajánljuk. Itt egy kombinatorikai játékokon alapuló fejlesztő kísérlet hatásvizsgálatáról is olvashatunk, amely látványos kognitív fejlődést eredményezett az óvodás gyerekekben. A fejlesztés során alkalmazott teljes játékgyűjtemény a gondolkodási képességek ápolásához (Józsa, Zentai és Hajduné, 2016) munkájában érhető el.

Jó inspiráció lehet gyakorló pedagógusok számára Bagota (2016) munkája, amely szintén több, változatos kombinatív gondolkodást igénylő tevékenységet, problémát mutat be. Ezeket ugyan általános és középiskolás diákok részére tervezték, azonban egyszerűsített változatai elemi osztályosokra is adaptálhatók.

Aki módszertani ismertetőt szeretne kapni a kisebb osztályokban tanítható stratégiákról, annak Krekić-Pinter és mtsai (2015) munkáját ajánljuk.

Az előbbieket mellett értékes segédanyag lehet még Török (2016) kézikönyvének Kombinatorikus feladatok és tanításuk c. fejezete, amely az 1. - 4. évfolyam számára készült. A segédletben elsőként a kombinatorika alapproblémáiról esik szó, ezután a kombinatorika alapfeladatok tanításáról olvashatunk, majd feladatjavaslatokat találunk osztályokra lebontva.

Hasznos módszertani dokumentációnak tartjuk C. Neményi (2015) Kombinatorika c. tanítóképzősök számára készült munkáját, mely elsősorban a jövőbeli pedagógusok kombinatorikus gondolkodását hivatott megalapozni és fejleszteni, azonban módszertani tippeket is ad az elemi osztályos tanulók kombinatív képességének fejlesztéséhez.

Összegzés

A kombinatív gondolkodás fejlesztése alapvető fontosságú az oktatásban, különösen kisgyermekkorban, az óvodai és korai iskolai években, ugyanis ekkor alakulnak ki azok az alapvető kognitív struktúrák, amelyekre később a komplexebb gondolkodási műveletek épülhetnek.

A kutatások megerősítik, hogy a kombinatív gondolkodás nemcsak a matematikai készségek, képességek fejlesztéséhez járul hozzá, hanem általánosan javítja a gyermekek kognitív képességeit, különösen a logikai és

problémamegoldó képességet, intenzitása és hatékonysága is jelentős hatással van a későbbi tanulási eredményekre.

Az oktatásban alkalmazott módszerek és gyakorlatok széles skálán mozognak, a játékos tevékenységektől a digitális eszközökig, mindazonáltal a pedagógusoknak kulcsszerepe van abban, hogy a gyermekek számára megfelelő tanulási környezetet biztosítsanak a kombinatív gondolkodás fejlesztéséhez, elősegítve a logikai és problémamegoldó képességek kibontakozását.

Irodalomjegyzék

- Bagota, M. (2016). A kombinatorikus gondolkodás fejlesztésének lehetőségei. *Új Köznevelés*, 72(8), 30–37.
- Brown, A. L. (1987). Metacognition, executive control, self-regulation, and other more mysterious mechanisms. In F. E. Weinert & R. H. Kluwe (Eds.), *Metacognition, motivation, and understanding* (pp. 65–116). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cavallo, A. M. L. (1996). Meaningful learning, reasoning ability and students' understanding and problem solving of genetics topics. *Journal of Research in Science Teaching*, 33(6), 625–656.
- C. Neményi, E. (2015). *Kombinatorika, matematika segédanyag a tanítóképzéshez*. Budapest.
- Csapó, B. (1987). A gondolkodás fejlesztése az iskolai tantárgyak keretében. *Pedagógiai Szemle*, 37(7-8), 652–660.
- Csapó, B. (1988). *A kombinatív képesség struktúrája és fejlődése*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Csapó, B. (2001a). A kognitív képességek szerepe a tudás szervezésében. In: Báthory Zoltán és Falus Iván (szerk.): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből*. Osiris Kiadó, Budapest, 270–293.
- Csapó, B. (2001b). A kombinatív képesség fejlődésének elemzése országos reprezentatív felmérés alapján. *Magyar Pedagógia*, 101(4), 511–530.
- Csapó, B. (2012). Developing a framework for diagnostic assessment of early science. In S. Bernholt, K. Neumann & P. Nentwig (Eds.), *Making it tangible – Learning outcomes in science education* (pp. 55–78). Münster: Waxmann.
- Csapó, B., Csikos, Cs., & Molnár, Gy. (2015, Eds.). *A matematikai tudás online diagnosztikus értékelésének tartalmi keretei*. Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet.
- Csapó, B. & Molnár, Gy. (2012). Gondolkodási készségek és képességek fejlődésének mérése. In Csapó, B. (Ed.), *Mérlegen a magyar iskola* (pp. 407–440). Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Csapó, B. & Pásztor, A. (2015). A kombinatív képesség fejlődésének mérése online tesztekkel. In B. Csapó & A. Zsolnai (Eds.), *Online diagnosztikus mérések az iskola kezdő szakaszában* (pp. 367–386). Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet.
- English, L. D. (1991). Young Children's Combinatoric Strategies. *Educational Studies in Mathematics*, 22(5), 451–474.

- English, L. D. (2005). Combinatorics And The Development Of Children's Combinatorial Reasoning. In Jones, G. A. (Ed.), *Exploring probability in schools: Challenges for teaching and learning* (pp. 121–141). Dordrecht: Kluwer.
- English, L. D. (2016). Revealing and capitalising on young children's mathematical potential. *ZDM Mathematics Education*, 48(7), 1079–1087.
- Fessakis, G., & Kafoussi, S. (2009). Kindergarten children capabilities in combinatorial problems using computer microworlds and manipulatives, *The proceedings of the 33rd Conference of the IGPME (PME33)*, Thessaloniki, 41–48. https://www.academia.edu/16327377/Kindergarten_children_capabilities_in_combinatorial_problems_using_computer_microworlds_and_manipulatives [letöltés: 2024. máj. 12].
- Frantzeskaki, K., Kafoussi, S. & Fessakis, G (2020). Developing Preschoolers' Combinatorial Thinking with the Help of ICT: The Case of Arrangements. *The International Journal for Technology in Mathematics Education*, 27(3), 157–166.
- Gál-Szabó, Zs. (2019). Felsoroló kombinatív problémák megoldása során használt stratégiák mérésének előkészítése. *Neveléstudomány: Oktatás – Kutatás – Innováció*, 7(1) 31–46.
- Gál-Szabó Zs. & Korom, E. (2018). Felsoroló kombinatív feladatok megértésének vizsgálata az elemszám, az ismétlődés és a felcserélhetőség kritériumok alapján. *Magyar Pedagógia*, 118(4), 385–413.
- Hajdúné H., K. (2004). Az elemi kombinatív képesség fejlődésének kritériumorientált diagnosztikus feltárása. *Magyar Pedagógia*. 104(3), 263–292.
- Hajdúné H., K., Zentai, G. & Józsa, K. (2016). A kombinatív gondolkodás óvodai fejlesztésének módszerei, in: HERA Évkönyv (*A tanulás új útjai*), Magyar Nevelés- és Oktatókutatók Egyesülete, Ed. Mrázik Julianna.
- Inhelder, B. & Piaget, J. (1967). *A gyermek logikájától az ifjú logikájáig*. Budapest, Akadémiai Kiadó.
- Józsa, K., Zentai, G. & Hajdúné, H. K. (2016). *A gondolkodás fejlesztése 4–8 éves korban*. Szeged, Mozaik Kiadó.
- Krekić-Pinter, V., Ivanović, J., Namestovski, Ž. & Major, L. (2015). Strategy and Methods for Solving Combinatorial Problems in Initial Instruction of Mathematics. *International Journal of Modern Education Research*. 2(6), 77–87.
- Lockwood, E. (2013). A model of students' combinatorial thinking. *The Journal of Mathematical Behavior*, 32(2), 251–265.
- Molnár, Gy. (2016). Interaktív problémamegoldó környezetben alkalmazott felfedező stratégiák hatékonysága és azok változása: logfájl-elemzések. *Magyar Pedagógia*, 116(4), 427–453.
- Nagy, J. (2000). *XXI. század és nevelés*. Budapest, Osiris Kiadó.
- Nagy, J. (2004). Az elemi kombinatív képesség kialakulásának kritériumorientált diagnosztikus feltárása. *Iskolakultúra*, 14(8), 3–20.
- Piaget, J. (1970). *The Science of Education and the Psychology of the Child*. New York: Viking Press.
- Poddiakov, A. (2011). Didactic objects for development of young children's combinatorial experimentation and causal-experimental thought. *International Journal of Early Years Education*, 19(1), 65–78.

- Simonton, D. K. (2010). Creative thought as blind-variation and selective-retention: Combinatorial models of exceptional creativity. *Physics of life reviews*, 7(2), 156–179.
- Singer, D. G., Golinkoff, R. M., & Hirsh-Pasek, K. (Eds.). (2006). *Play = Learning: How Play Motivates and Enhances Children's Cognitive and Social-Emotional Growth*. Oxford University Press.
- Szitányi, J. & Csíkos, Cs. (2015). Performance and strategy use in combinatorial reasoning among pre- service elementary teachers. In Beswick, K., Muir, T. & Wells, J. (Eds.), *Proceedings of the 39th Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education* (pp. 4225–4232). Hobart: International Group for the Psychology of Mathematics Education.
- Takács, G. & Takács, G.-né (1989). A kombinatorikus gondolkodásmód fejlesztése az alapfokú matematikatanításban. *Módszertani közlemények*, 29(2), 99–108. http://acta.bibl.u-szeged.hu/27565/1/modszertani_029_002_099-108.pdf [letöltés: 2024. aug. 15].
- Török, T. (2016), *Tanítói kézikönyv*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest. (https://www.nkp.hu/api/media/relpath/NKP%20Közös%20fajlok/Régi%20-%20Nyilvános%20tartalmak/Tanári%20segédletek/Kézikönyv/Matematika/FI-503010201-alsos-matek_tanitoi-kk-dr-torok.pdf) [letöltés: 2024. márc. 5].
- Zentai, G. (2011). A rendszerező képesség összefüggése a kombinatív képességgel, induktív gondolkodással és az intelligenciával. In: Dr. Benedek András (szerk.): *Regionalitás és szakképzés: Új kihívások, új lehetőségek a szakképzésben és felnőttoktatásban: XI. Országos Neveléstudományi Konferencia. Program és összefoglalók*, 45.

A pedagóguspálya társadalmi megítélésének hatása a pedagógushallgatók, tanítók és óvodapedagógusok mentális egészségére

ELEKES ADRIENN

elekesadrienn14@gmail.com

Babeş-Bolyai Tudományegyetem, Kolozsvár

BARABÁSI TÜNDE

tunde.barabasi@ubbcluj.ro

Babeş-Bolyai Tudományegyetem, Kolozsvár

Bevezetés

A pedagógusi munka rejtelmeit vizsgálva megtapasztalhatjuk, hogy napjainkban milyen közvéleménynek örvend az, aki ezt a hivatást igyekszik választani. Számtalan alkalommal találkozhattunk a pedagóguspálya viszonylag negatív megítélésével, illetve alacsonyabb megbecsültségével. Tapasztalataink arra engednek következtetni, hogy társadalmon belül megoszlik annak a ténye, hogy ki miként vélekedik e szakma fontosságáról. Megfigyeléseink szerint egy jól látható ellentét húzódik aközött, ahogyan egy pedagógus, illetve egy külső szemlélő megítéli a pedagógusi munkát, hiszen az erről szóló beszélgetésekben egy kívülálló személy általánosan úgy jellemzi azt, mint egy kevés erőfeszítést igénylő tevékenység, míg a pedagógusok a szakma szépsége mellett gyakran kiemelik, hogy egyre nehezebb dolga van annak, aki e hivatást választja.

Mindennek okán, kutatásunk fő célja feltérképezni a pedagóguspálya megítéltségét a pedagógusok és pedagógushallgatók véleménye alapján, valamint azt, hogy mindez, milyen hatással van rájuk, mentális egészségükre. A pedagógusok jólléti állapota megmutatkozik a mindennapi munkavégzés során, amely közvetlen hatással van neveltjeikre nézve. Megfogalmazható, hogy örömteli munkavégzés mentális egészséget feltételez és ebből kiindulva szeretnénk megvizsgálni, hogy a pályamegítélés milyen hatással van mindezre.

Tanulmányunk elméleti részében a téma megalapozásától jutottunk el pedagógus mentális egészségének körvonalazásáig. Az elméleti rész során ismertettük a pályaaorientáció meghatározó részleteit, a pedagógussá válás folyamatát és lehetőségeit Romániában, a pályagyakorláshoz szükséges képességeket, készségeket, tudást, valamint, pályakezdés folyamatát. Mindezeket követően a pedagógusi pálya társadalmi megítélésének fogalomkörét részleteztük behatóbban, mintegy összehasonlításban szemlélve a mentális egészség vizsgálatával. Elméleti vonatkozású feltárásunkat a mentális egészség fogalmának tisztázásával folytattuk, illetve azon tényezők bemutatásával, amelyek egyszerre jelenthetnek védőfaktort és veszélyt is a mentális egészségre vonatkozóan. Tanulmányunk másik fő részében a bemutatott téma empirikus vizsgálatát helyeztük a középpontba. A kutatás során a pedagógusok és pedagógushallgatók véleményét vizsgáltuk a pályaválasztásról, pályamegítélésről, pályamegbecsültségről, pedagógusi, hallgatói tevékenységükről, annak pozitív és negatív vetületeiről, valamint mentális egészségükről. A felsorolt vizsgálati altémák mindegyikét a pályamegítélés és mentális egészség keresztmetszetében igyekeztünk minél alaposabban feltárni.

1.A pedagóguspálya társadalmi megítélése és a pedagógus mentális egészségének kapcsolata

1.1. A pedagógusi pálya

Minden ember életében elérkezik annak időszaka, amikor megfogalmazódik számára, miként képzei el életét, mely munkában látja élete hivatását. A pedagógusi pályaaorientáció háttérében számtalan tényező meghúzódnak, olykor úgy is említik, hogy pedagógusi hivatás olyan, amelyre születni kell (Falus, 2004). Annak megállapításában, hogy mi ösztönöz arra valakit, hogy pedagógussá váljon nagyon sok tényező összessége adja (OECD, 2005). A pedagógusi pályaválasztást elsősorban az elhivatottság érzése készíti, teszi lehetővé. Amennyiben elhivatott egy pedagógus a gyerekekkel való munkára, akkor képes is megvalósítani az eltervezett céljait, szándékait. Az elhivatottság megnyilvánul az egyén pedagógiai szeretetében, gyerekekkel való munka során megnyilvánuló felelősségtudatában, valamint különböző emberi értékek létrehozásának hitében (Bakk-Miklósi, 2021).

Elmondható tehát, hogy képezze bármely tényező a pedagógusi pályaválasztást, háttérében mindig valamely motiváció húzódik, amely kiváltja az egyén készítését, elhivatottságát, elköteleződését (Szontagh, 2021). A pályaválasztás háttérében a szakirodalom motivációs tényezőket vonultat fel, amelyek döntően befolyásolják e hivatás választását (Paksi, Veroszta, Schmidt, Magi, Vörös és Felvinczi, 2015).

A mindennapi elképzelésben a pedagógussá válás folyamata a felsőoktatás elvégzésével lezártnak minősül, viszont a szakmai tapasztalatok azt mutatják, hogy a pedagógusképzés nem a kezdetét jelenti a pedagógussá válásnak és nem is a végét, hiszen a pedagógussá válás igénye már korán, a pedagógusképzés előtt tudattalanul elkezdődik és gyakorló pedagógusi évek eltelte után teljeseedik ki (Falus, 2004). Ahhoz, hogy valaki jó pedagógussá váljon, elengedhetetlen, hogy rendelkezzen a pedagógusi hivatáshoz szükséges készségekkel, képességekkel és tárgyi tudással, amelyek megalapozzák a pályán való sikerességét. Mindezek mellett, a pedagógus tulajdonságait tekintve, napjainkra már kutatások is bizonyítják, hogy milyen sokat számít az oktató-nevelő tevékenység során a saját személyisége, amellyel talán a legnagyobb hatást tudja kifejteni. Ezt támasztja alá annak a ténye, miszerint a pedagógus legfontosabb munkaeszköze nem más, mint a saját személyisége (Sallai, 1996). Ennek okán fontos megvizsgálni, hogy a külső tényezők milyen irányban támogatják e hatás pozitív megvalósulását.

1.2. A pedagóguspálya társadalmi megítélése

A mindennapi élet történéseit szemlélve egyértelműen megfogalmazható, hogy folyamatos megfigyeléseink révén mindenről és mindenkiről véleményt alkotunk, olyan véleményeket, amelyek elsősorban a személyiségünket tükrözve bemutatják, hogy mi az, amit jónak, elfogadhatónak találunk és mi az, amit elítélünk vagy megítélünk. Mindezen megítélések hatással vannak arra, amire irányulnak, hiszen lehet pozitív, motiváló hatás, viszont ennek ellentéte is, kiválthat egy negatív irányú befolyásolást.

A pedagóguspálya olyan hivatásnak tekinthető, amelyről minden embernek megvan a véleménye, legyen az pozitív vagy negatív, amelyek tudatos vagy tudattalan élmények hatásaként alakultak ki az évek folyamán. A szakirodalmak áttanulmányozása, valamint személyes tapasztalatainkból adódóan is az fogalmazható meg, hogy napjainkban a pedagóguspálya alacsonyabb megbecsültségnek örvend és gyakorta negatív megítélés jellemzi. Szontagh Pál (2021) megfogalmazásában olvasható, hogy az egyetemi diplomás, értelmiségi foglalkozások között jelenleg a pedagóguspálya olyan hivatásként jellemezhető, amely a perifériára szorult, a negatív megítélésnek köszönhetően.

Ellentmondás feszül ugyanakkor a pedagóguspálya megbecsültsége és a pedagógusokkal szemben támasztott elvárások között, hiszen a társadalom nagy elvárásokat vonultat fel a pedagógusokkal szemben, de mégis nagyon alacsony a társadalmi megítéltségük (Máthé, 2018). Már Bagdy Emőke (1993) is megfogalmazta, hogy olyan ideálevárásokat támaszt a társadalom a pedagógusokkal szemben, amelyek szinte elérhetetlennek tűnnek. A pedagóguspálya megítéltségére vonatkozóan, amennyiben a pedagógus rendelkezik a pályavégzéséhez szükséges tulajdonságokkal, úgy az mondható el, hogy sértően

alacsony a pedagóguspálya társadalmi presztízse (Mihály, 2002). A változtatás szükségességét emeli ki Mihály Ildikó (2002), amelyet elsősorban a társadalmi gondolkodásnak és a politikának tulajdonít. A szakirodalom áttanulmányozása során megfigyelhetővé vált, hogy napjaink pedagógusokkal kapcsolatos kutatásaiban jellemzően megtalálható a pálya társadalmi megítélésének kérdésköre. A felmérések egyöntetűen annak a tényét támasztják alá, hogy a pedagógusok nagymértékben érzékelik a pálya társadalmi megbecsültségének hiányát.

1.3. A pedagógus mentális egészsége

Hosszú ideje foglalkoztatja, mind az embereket és mind pedig a kutatókat, hogy melyek lehetnek azok a faktorok, amelyek meghatározzák az ember jóllétét, vagyis azt, hogy jól érezze magát abban az életben, amelyet él. A mentális egészség olyan egészséges állapotot feltételez, amelynek birtokában az egyén jóllét állapota mutatkozik meg a cselekvéseiben, gondolataiban, döntéshozatalaiban, összességében a mindennapjai során. Képessé teszi az egyént, hogy a szakmájában és magánéletében is helyt tudjon állni, a stresszhelyzeteket megfelelően kezelni tudja, valamint önmagát megvalósítva a társadalom aktív tagjává váljon. A mentális egészség nem egy olyan állapot, amely csak a kiváltságosoknak jár, hiszen alapvető emberi jog, amellyel mindenkinek rendelkeznie kellene (WHO, 2022).

A gyerekeket nevelő szakember mentális állapota nem csupán az ő személyes dolga, hiszen a gyerekekkel folyamatosan kontaktusban van, hatással van rájuk (Sallai, 1996). A pedagógus példakép, minden mozdulata, kommunikációja, viselkedése, válaszreakciója mintaként szolgál. Hatással van a neveltjeire, akik személyiségfejlődésük folyamatában vannak, ezért sem mindegy, hogy az a pedagógus, aki a személyiségformálást tűzte ki hivatásának céljául milyen készségekkel, képességekkel rendelkezik, milyen stabil énképpel és mentális állapottal látja el ezeket a feladatokat. Elmondható, hogy az oktatás minősége a pedagógusok mentális egészségétől függ hiszen minél örömtelibb egy pedagógus, annál egészségesebb az osztályteremben végbemenő oktatás és nevelés (Antalka, 2020).

2. A pedagóguspálya társadalmi megítélése és a pedagógushallgatók, pályán levő pedagógusok mentális egészsége egy felmérés tükrében

2.1. A kutatási probléma és a kutatás célja

Napjainkban a pedagóguspálya társadalmi megítéléséről megfogalmazható, hogy általánosan inkább negatív vonatkozásban hallhatunk e témáról.

A pedagógusi lét értéke sokszor nem domborodik ki annyira erőteljesen, mint az alacsonyabb megbecsültségéről tanúskodó vélemények. Kutatási problémánk ennek tényéből fakad, hiszen foglalkoztat bennünket az a gondolat, hogy mindez minként érinti a pedagógusi pályát választó egyéneket, milyen hatást gyakorol jóllétükre. Kutatásunk célja feltérképezni a pedagóguspálya társadalmi megítéltségét a pedagógusok és pedagógushallgatók véleményének tükrében, illetve, hogy mindez, milyen hatást gyakorol mentális egészségükre. Arra a kérdésre szeretnénk kutatásunkkal választ találni, hogy annak a tudata, hogy miként vélekedik a társadalom a pedagóguspályáról hatást gyakorol-e a pedagógusok és pedagógusjelöltek mentális jóllétére.

A kutatás során azt igyekeztünk megtudni, hogy miként vélekednek az óvodapedagógusok, tanítók és pedagógushallgatók a pedagógusi pályaválasztásukról, a pálya elismertségéről és ezáltal presztízsről, illetve a pedagógusi munkával, egyetemi léttel együtt járó feladatokról. Arra is választ kerestünk, hogy miként ítélik meg mentális egészségüket és az ezt befolyásoló tényezőket a pedagógiai folyamatban, vagy azon kívül. Célunk volt felmérni a pedagógusok és pedagógusjelöltek pályáról alkotott, azonos és eltérő nézeteit, mindezt összehasonlításban szemlélve. A pályapresztízis és a társadalmi megítélés vonatkozásában megvizsgáltuk a pedagógushallgatók és pedagógusok véleményét a pedagógusszakmák megbecsültségéről. Fontos volt számunkra feltérképezni a pedagógusi tevékenység pozitív és negatív vetületét, amely által a pedagógusok álláspontját, véleményét és attitűdjét vizsgálva, a tapasztalatok által megismerhetjük a pálya egy valós oldalát.

A kutatási problémából kiindulva a feltételezéseinket a következő hipotézisek mentén szeretnénk bizonyítani:

1. A pedagóguspálya társadalmi megítélése és a pedagógusok mentális egészsége között összefüggés van, azaz akiknek mentális egészsége gyengébb, azok alacsonyabbnak látják a pálya társadalmi megítélését.
2. A pedagóguspálya társadalmi megítélése kedvezőtlenebb hatással van a pályakezdő pedagógusok mentális egészségére, mint a már pályán lévő pedagógusokéra, mivel ennek tudata jövőbeli félelmet okoz számukra, amely kedvezőtlen hatással lehet a mentális egészségükre.
3. A pedagógushallgatók és pedagógusok eltérő véleménnyel rendelkeznek a különböző pedagógusszakmák társadalmi megbecsültségét illetően.
4. A pedagógusi pályaválasztás során a pedagógusokat erőteljesebben motiválta a pályapresztízis, mint a pedagógushallgatókat, mivel magasabb megítéltségű hivatásnak érezték, mint napjainkban.
5. A pedagógusok mentális egészségvesztésének egyik veszélyeztető tényezője a feladataikból adódó komplexitás, amely ellentétben áll a társadalom ezzel kapcsolatos téves percepciójával.

2.2. Kutatási minta

A felmérést Romániában dolgozó, magyar anyanyelvű tanítók és óvodapedagógusok, valamint romániai felsőoktatásban résztvevő pedagógushallgatók mintáján vizsgáltuk.

A tanító- és óvodapedagógusoknak szóló kérdőívet összesen 109-en töltötték ki, 44 tanító és 65 óvodapedagógus. A minta nemek szerinti eloszlását szemlélve elmondható, hogy 98,2%-ban nők vettek részt felmérésünkben. A pedagógusi almintánk nemek szerinti eloszlása teljes mértékben tükrözi a szakirodalomban oly sokszor megfogalmazott tényt, miszerint a pedagóguspálya egészét tekintve egy folyamatos elnőiesedésnek lehetünk a szemtanúi (Szontagh, 2021).

Kutatásunk másik almintáját szemlélve, a pedagógushallgatók számára készített kérdőívet 101 hallgató töltötte ki, a mintát 100%-ban nők képezték. A felmérésben az egyetemi alapképzés mindhárom fokozatán tanuló hallgatók részt vettek, számszerűen 43 elsőéves, 24 másodéves és 34 harmadéves egyetemista. A megkérdezett pedagógushallgatók életkorát tekintve, 91%-ban 19 és 25 év között helyezkednek el.

2.3. A kutatás módszerei, eszközei és eljárásai

Mind a pedagógusok, mind a pedagógusjelöltek mintáját írásbeli kikérdezés formájában vizsgáltuk, a felmérés eszköze pedig saját készítésű kérdőív volt. Felépítését tekintve elsősorban demográfiai adatok megválaszolását tette lehetővé, majd a pedagógusi pályaképre és mentális egészségre vonatkozó kérdések jelentek meg, amelyeket mindkét célcsoport esetében elsősorban zárt típusú kérdésekkel vizsgáltuk, de lehetőség volt nyílt kérdések megválaszolására is. A kérdőív szerkesztése és a minta válaszainak begyűjtése Google Űrlap alkalmazásával valósult meg. A felmérés felügyelet nélküli kitöltés formájában történt, interneten való megosztás következtében. Mindezek alapján megfogalmazható, hogy hozzáférés alapú, valamint hólabda mintavételi eljárás alkalmazásával gyűjtöttük be a kutatásban résztvevő személyek véleményét, mind a pedagógusok, mind a pedagógushallgatók vonatkozásában (Dósa és Péter, 2018).

2.4. A kutatás menete

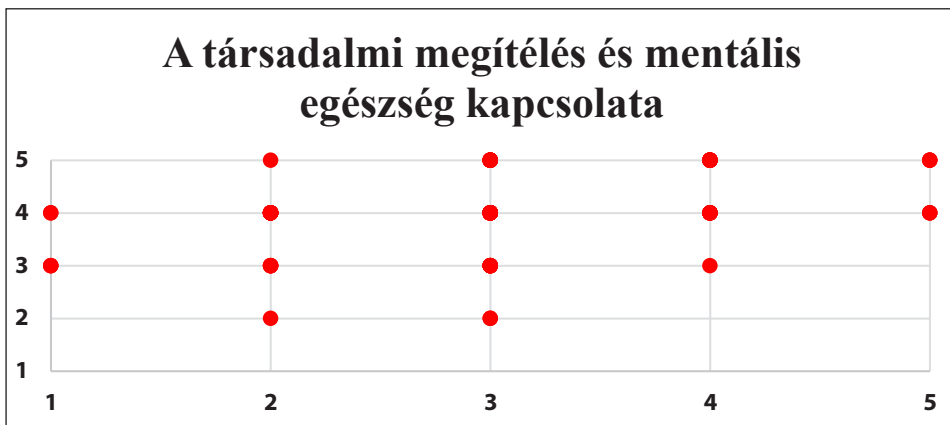
A kutatás kezdetén szakirodalmak alapján rendszereztük azokat az elméleti kérdéseket, amelyek a kutatási alapfogalmak operacionalizálásában segítettek és vezérfonalul szolgáltak a kérdőívek elkészítése során. A

vizsgálni kívánt témát két almintán vizsgáltuk, hiszen így szélesebb körben ráláthattunk a változók közötti összefüggésekre. Az adatfelvétel mindkét al minta esetén online formában történt, 2024. március 5. és 2024. április 8. között. A kitöltések begyűjtése sikeresen zárult, összesen 109 pedagógus és 101 pedagógushallgató vett részt kutatásunkban. Az adatok begyűjtése után következett az eredmények feldolgozása, következtetések levonása, majd ezek értelmezése a hipotézisek mentén. Az adatfeldolgozás során elsősorban leíró statisztikát alkalmaztunk a gyakoriságok, a középértékek és a korreláció számítás során. A leíró statisztika mellett, a matematikai statisztika során, az eredmények összehasonlításakor T-próbát alkalmaztunk, illetve az összefüggések feltárását korrelációs számítással ellenőriztük (Dósa és Péter, 2018).

2.5. Eredmények bemutatása és értelmezése

A következőkben kutatásunk eredményeit szeretnénk bemutatni, amely által egy viszonylag átfogó képet kívánunk biztosítani a felmerült problémáról, a begyűjtött válaszok feldolgozása által. A megfogalmazott hipotézisek mentén mutatjuk be az eredményeinket.

Az első hipotézis szerint, a pedagóguspálya társadalmi megítélése és a pedagógusok mentális egészsége között összefüggés van, azaz akiknek mentális egészsége gyengébb, azok alacsonyabbnak látják a pálya társadalmi megítélését. Az alábbi hipotézisünk részben beigazolódott. A hipotézis egyik vetülete (a pedagóguspálya társadalmi megítélése és a pedagógusok mentális egészsége között összefüggés van) beigazolódott. Az 1. ábrán is megjelenő korrelációvizsgálat eredményei alapján megfogalmazható, hogy a két változó között, a pálya társadalmi megítélése és a mentális egészség között kapcsolat van, hiszen r értéke 0,402892, amely szignifikáns eredményt jelöl a minta nagysága alapján.



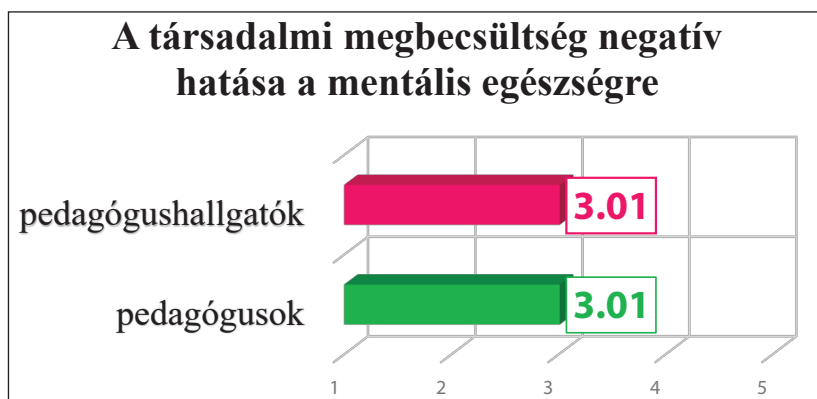
1. ábra. A társadalmi megítélés és a mentális egészség kapcsolata a pedagógusok szerint

A hipotézis második vetülete (akiknek mentális egészsége gyengébb, azok alacsonyabbnak látják a pálya társadalmi megítélését) nem igazolódott be, hiszen az 1. ábrán látható keresztábra számadatai azt igazolják, hogy annak ellenére, hogy kapcsolat található a két változó között nem mutatható ki annak a ténye, hogy akinek mentális egészsége gyengébb azok a pálya társadalmi megítéltségét is negatívabban látják. Feltételezésünkkel ellentétben a pedagógusok mentális egészségét más tényezők jobban befolyásolják, mint a társadalmi megítéltség.

1. táblázat. *A mentális egészség és a pálya társadalmi megítélésének kapcsolata*

	MENTÁLIS EGÉSZSÉG				
PÁLYAMEGÍTÉLÉS	inkább rosszul érzem magam	semleges	részben jól érzem magam	teljes mértékben jól vagyok	Végösszeg
erőteljesen negatív		3	2		5
inkább negatív	1	5	13	1	20
semleges	2	9	34	11	56
részben pozitív		1	10	11	22
nagymértékben pozitív			3	3	6
Végösszeg	3	18	62	26	109

A második hipotézis során azt feltételeztük, hogy a pedagóguspálya társadalmi megítélése kedvezőtlenebb hatással van a pályakezdő pedagógusok mentális egészségére, mint a már pályán lévő pedagógusokéra, mivel ennek tudata jövőbeli félelmet okoz számukra, amely kedvezőtlen hatással lehet a mentális egészségükre. Ez a hipotézis is részben igazolódott be, hiszen az első vetülete (a pedagóguspálya társadalmi megítélése kedvezőtlenebb hatással van a pályakezdő pedagógusok mentális egészségére, mint a már pályán lévő pedagógusokéra) nem, míg a második vetülete (ennek tudata jövőbeli félelmet okoz számukra, amely kedvezőtlen hatással lehet a mentális egészségükre) beigazolódott. A hipotézis első részének igazolása érdekében összehasonlítottuk a pedagógusok és pedagógushallgatók azon átlagértékeit, amelyek a társadalmi megítélés, mint mentális egészséget negatívan befolyásoló tényezőre vonatkozóan jelöltek meg. A 2. ábra szemlélteti, hogy az átlagok megegyeznek egymással, ezáltal elmondható, hogy nincs különbség aközött, hogy mely almintára van negatívabb hatással a társadalmi megítélés.



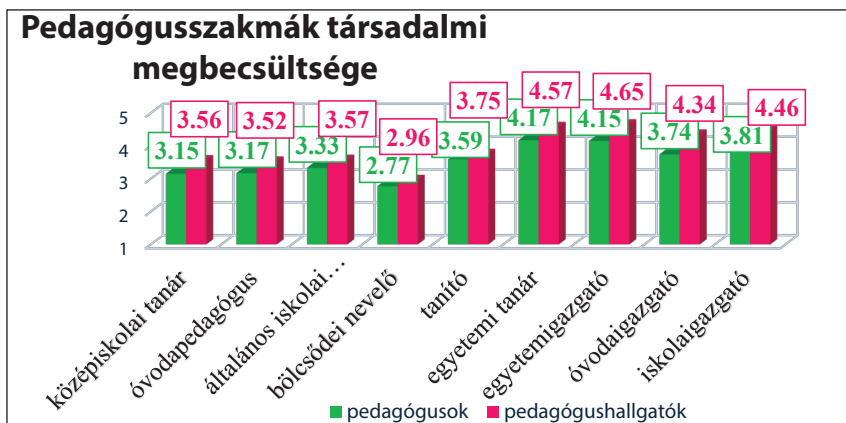
2. ábra. A társadalmi megbecsültség negatív hatása a pedagógusok és pedagógushallgatók mentális egészségére

A hipotézis második felére vonatkozóan feltártuk, hogy valóban félelmet okoz-e a pedagógushallgatók számára a társadalmi megbecsültség elfogadása. A 3. ábrán szemléltetett értékek azt tükrözik, hogy beigazolódott a hipotézis ezen vetülete, hiszen ez egy félelmet okozó faktor számukra, viszont az átlagértékek azt mutatják, hogy a többi tényezőhöz viszonyítva ez nem erőteljes, hiszen a legkevésbé félelmet okozó tényezők egyikét foglalja el.



3. ábra. A hallgatók pedagóguspályára vonatkozó félelmei

A harmadik hipotézis szerint, a pedagógushallgatók és pedagógusok eltérő véleménnyel rendelkeznek a különböző pedagógusszakmák társadalmi megbecsültségét illetően. Az alábbi feltételezésünk részben beigazolódott, amint azt a 4. ábra is mutatja. Összehasonlítottuk a pedagógushallgatók és pedagógusok különböző pedagógusszakmák megbecsülésére adott átlagértékeit és az adatok azt mutatják, hogy a hallgatók jellemzően magasabb átlagértékkel illették a pedagógusszakmákat, mint a pedagógusok.



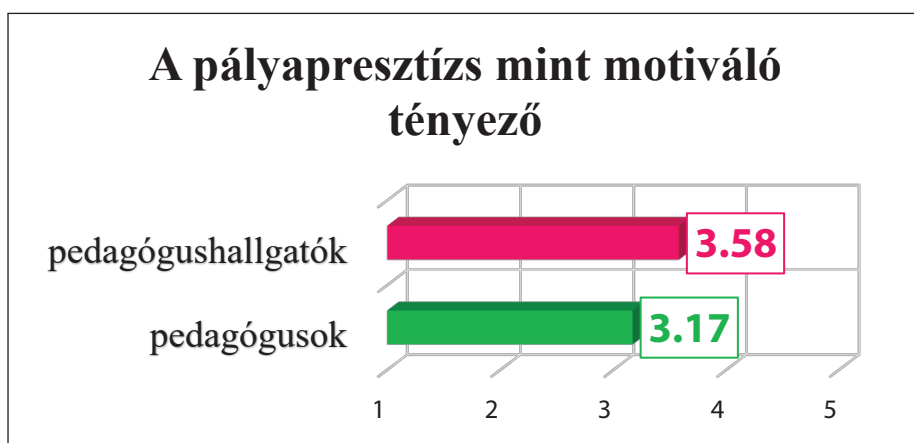
4. ábra. A pedagógusszakmák társadalmi megbecsültsége a pedagógusok és pedagógushallgatók szerint

Kétmintás t-próba vizsgálatának is alávetettük a pedagógusok és hallgatók véleményét tükröző adatokat, amely alapján megfogalmazható, hogy feltételezésünk részben beigazolódott, hiszen ahogyan a 2. táblázat szemlélteti, a hallgatók pedagógusszakmák többségét szignifikánsan magasabb megbecsültségűnek rangsorolják és csupán két esetben nem térnek el a vélemények szignifikánsan egymástól.

2. táblázat. A pedagógusszakmák társadalmi megbecsültségének összehasonlítása a pedagógusok és pedagógushallgatók véleménye tükrében

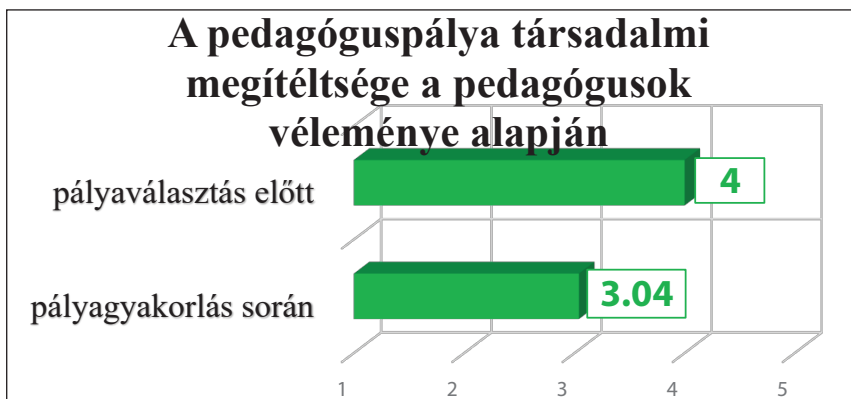
A pedagógusszakmák társadalmi megbecsültsége	Átlag		t-érték	p-érték	Szignifikancia
	Pedagógusok szerint	Pedagógushallgatók szerint			
középiskolai tanár	3,15	3,56	-2.96354	0.001698	szignifikáns
Óvodapedagógus	3,17	3,52	-2.36455	0.009486	szignifikáns
általános iskolai tanár	3,33	3,57	-2.03459	0.021581	szignifikáns
bölcsődei nevelő	2,77	2,96	-1.1694	0.12179	nem szignifikáns
tanító	3,59	3,75	-1.42271	0.07816	nem szignifikáns
egyetemi tanár	4,17	4,57	-3.55025	0.000238	szignifikáns
egyetemigazgató	4,15	4,65	-4.31247	0.000012	szignifikáns
óvodaigazgató	3,74	4,34	-4.94058	0.00001	szignifikáns
iskolaigazgató	3,81	4,46	-5.56296	0.00001	szignifikáns

A negyedik hipotézis során azt feltételeztük, hogy a pedagógusi pályaválasztás során a pedagógusokat erőteljesebben motiválta a pályapresztízs, mint a pedagógushallgatókat, mivel magasabb megítéltségű hivatásnak érezték, mint napjainkban. A negyedik feltételezés is részben igazolódott be. A hipotézis egyik vetülete (a pedagógusi pályaválasztás során a pedagógusokat erőteljesebben motiválta a pályapresztízs, mint a pedagógushallgatókat) nem igazolódott be. Az 5. ábrán egy összehasonlításban mutatjuk be a pedagógusok és pedagógushallgatók véleményének átlagértékét a pályapresztízs motiváló hatására vonatkozóan, amelyről az mondható el, hogy a feltételezésünkkel ellentétben a pedagógushallgatókat erőteljesebben motiválta a pályapresztízs, mint a pedagógusokat. Kétmintás t-próba eredményei is azt mutatják, hogy szignifikáns különbség van a pedagógushallgatók és pedagógusok pályapresztízssre irányuló véleménye között, hiszen p értéke kisebb, mint 0,05, tehát hipotézisünk ezen része nem igazolódott be.



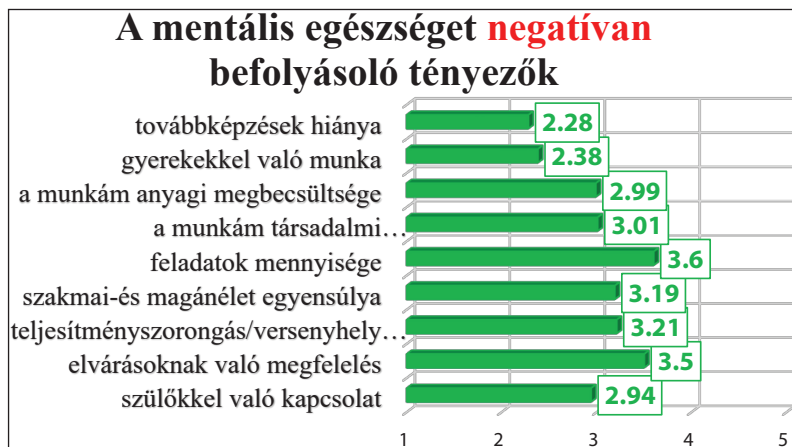
5. ábra. A pályapresztízs motiváló jellege a pályaválasztás során

A hipotézis második része (mivel magasabb megítéltségű hivatásnak érezték, mint napjainkban) viszont beigazolódott. Összehasonlításban szemléltük, hogy a pedagógusok miként vélekedtek a pálya megítéléséről pályaválasztás előtt és a pályaválasztás során. A 6. ábrán szemléltetve az eredményeket, megfigyelhető, hogy nagy eltérést mutatnak az értékek. Kétmintás t-próba elvégzése által p értéke kisebb volt, mint 0,0001 tehát szignifikáns az eltérés, így lényegesen magasabb megítéltségű hivatásnak érezték a pedagógusi pályát pályaválasztásuk előtt, mint gyakorló pedagógusként, hiszen a statisztikai eredmények ezáltal bemutatják, hogy a különbség nem a véletlen műve.



6. ábra. A pedagóguspálya társadalmi megítéltsége a pedagógusok véleménye alapján

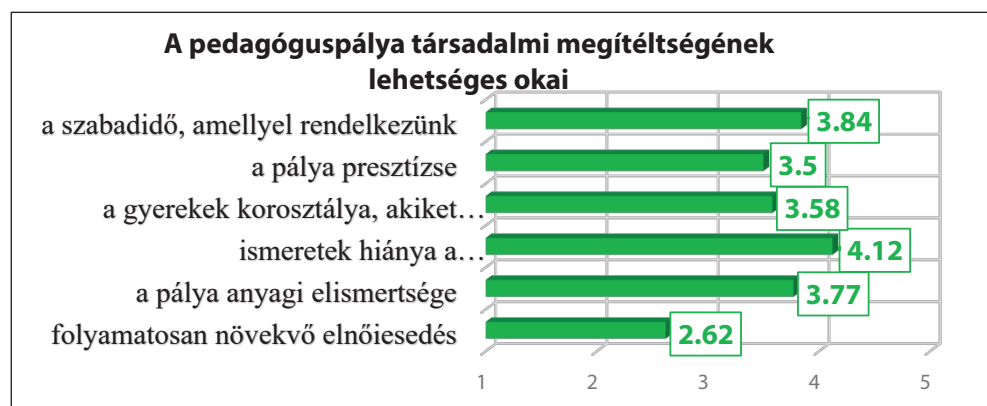
Az ötödik és egyben utolsó hipotézisünk szerint, a pedagógusok mentális egészségvesztésének egyik veszélyeztető tényezője a feladataikból adódó komplexitás, amely ellentétben áll a társadalom ezzel kapcsolatos téves percepciójával. A feltételezés beigazolódott, hiszen ahogyan a 7. ábra szemlélteti a pedagógusok mentális egészségének veszélyeztető tényezőire adott átlagértékeit, megfigyelhető, hogy a legmagasabb értékkel a feladatok mennyiségét illették. Ezáltal hipotézisünk ezen része beigazolódott, a pedagógusok véleménye alapján mentális egészségükre negatív hatással van a nagy mennyiségű feladatok ellátásának nyomása.



7. ábra. A mentális egészséget negatíván befolyásoló tényezők a pedagógusok véleményének tükrében

A hipotézis második felének igazolása érdekében szintén megfigyeltük, hogy a pedagógusok véleménye alapján mi befolyásolja a pálya társadalmi

megítéltségét. A 8. ábrán bemutatott eredmények rávilágítanak arra, hogy feltételezésünk beigazolódott, hiszen a pedagógusok úgy látják, hogy a társadalmi megítélés leginkább abból fakad, hogy a társadalom nem rendelkezik megfelelő mennyiségű ismerettel a pedagógusi munka valós feladatairól, miközben elsősorban mentális egészségükre éppen e tényező gyakorolja a legnagyobb hatást.



8. ábra. A pedagóguspálya társadalmi megítéltségének lehetséges okai

Összegzés, kitekintés

A kutatásunk eredményei alapján arra a következtetésre jutottunk, hogy a két változó, a pedagóguspálya társadalmi megítéltsége és a mentális egészség között szignifikáns kapcsolat található, mégis általánosan megfogalmazható, hogy mindkét almlinta mentális egészségére egyéb tényezők nagyobb hatással vannak, mint a pálya társadalmi megbecsültsége. Eltérően vélekedtek a pálya társadalmi megítéltségét illetően, hiszen a pedagógushallgatók lényegesen magasabb megbecsültségűnek látják, mint a pedagógusok. Ezért sem meglepő azon eredmény, miszerint a pályapresztízs sokkal jobban motiválta a pedagógushallgatókat a pályaválasztás során, mint a pedagógusokat. Ők nagymértékű változást vélnek felfedezni a pálya megbecsültségét illetően, hiszen pályaválasztásuk előtt lényegesen megbecsültebb hivatásnak látták, mint most, a pályagyakorlásuk során. A pálya pozitív megítélését elsősorban a közvetlen környezetük részéről érzékelik és mind a pedagógusok, mind pedig a pedagógushallgatók úgy látják, hogy a pályamegítélés milyenségét az befolyásolja, hogy az emberek nem rendelkeznek megfelelő mennyiségű ismerettel a pedagógusi munka valós feladatairól, ezeknek igénybe-vevő jellegéről. A mentális egészségüket pozitívan látják, viszont a pedagógusok szignifikánsan jobbnak ítélik meg szubjektív jólétüket, mint a pedagógushallgatók. Elsősorban a szeretteikkel töltött minőségi

idő gyakorolja a legnagyobb pozitív hatást jóllétükre, valamint a negatívan befolyásoló tényezőként a pedagógusi munkával és egyetemista léttel együtt járó feladatok elvégzését láttatják. Nagymértékben kiemelik, hogy fontosnak tartják és figyelnek mentális egészségükre, valamint a pedagógusok szükségesnek is gondolják az erről szóló továbbképzéseket és az azon való részvételt.

Kutatásunk folytatására az motivál, hogy mindkét almintát visszatükrözte a kutatási kérdések gyakorlati vonatkozású jelentőségét. A pedagógusi pályaresztízre vonatkozóan elsősorban azt emelték ki a pedagógusok és pedagógushallgatók is, hogy tenni, változtatni szeretnének a pálya megítélésén. Ennek értelmében érdemes lenne azt megvizsgálni, hogy miként lehetne a pedagógusszakmán belüli változásokkal növelni a pálya megbecsültségét, tehát mit tehetnének a pedagógusok annak érdekében, hogy változás történjen munkájuk elismertségének vonatkozásában.

Irodalomjegyzék

- Antalka Á. (2020): Modern világunk népbetegsége a kiegész. Mentor Könyvek Kiadó, Marosvásárhely. URL: <https://www.szaktars.hu/mentor/view/antalka-ago-ta-modern-tarsadalmunknepbetegsege-a-kieges-2020/?query=antalka&pg=0> (2024.03.29)
- Bagdy E. (1993): Pályaszocializáció a pedagógusképzésben. *Iskolakultúra*, 3(21-22), 114–119. URL: https://misc.bibl.u-szeged.hu/43932/1/iskolakultura_1993_021_022_114-119.pdf (2024.01.14)
- Bakk-Miklósi K. (2021): *Neveléslélektan*. Ábel Kiadó, Kolozsvár.
- Falus I. (2004): A pedagógussá válás folyamata. *Educatio*, 13(3), 359–374. URL: https://folyoiratok.oh.gov.hu/sites/default/files/article_attachments/falus_i_04_03.pdf (2024.01.22)
- Máthé B. (2018): A pedagógus személyiség változása a tanári életpálya során az egyetemi padtól a nyugdíjig. A pedagógus magánéleti körülményeinek hatása a munkájára. PhD értekezés, Pécs. URL: <https://uni-eszterhazy.hu/api/media/file/1e8e6a37f998e66e572189ed84f535d58dff8474> (2024.01.30)
- Mihály I. (2002): A pedagógusképzés és a pedagógus-életpálya az élethosszig tartó tanulás korában. *Új Pedagógiai Szemle*, 52(4), 89–92. URL: <https://ofi.oh.gov.hu/tudastar/pedagoguskepzes-090617> (2024.03.26)
- OECD (2005): A tanárok számítanak. A hatékony pedagógusok pályára vonzása, fejlesztése és a pályán való megtartása. Oktatási és Kulturális Minisztérium, Budapest. URL: https://nefmi.gov.hu/letolt/nemzet/oecd_teachers_matter_061116.pdf (2024.01.16)
- Paksi B., Veroszta Zs., Schmidt A., Magi A., Vörös A., Felvinczi K. (2015): *Pedagóguspálya-motiváció I*. Oktatási Hivatal, Budapest. URL: https://viselkedeskutato.hu/index.php?option=com_attachments&task=download&id=51&lang=hu (2024.01.29)

- Sallai É. (1996): *Tanulható-e a pedagógus mesterség?* Veszprémi Egyetemi Kiadó, Veszprém. URL: <https://ro.scribd.com/document/442294944/Dr-Sallai-Eva-Tanulhato-e-a-pedagogus-mesterseg> (2024.02.07)
- Szontagh P. (2021): *Miért (nem) leszek pedagógus?*. L'Harmattan Kiadó, Budapest.
- World Health Organization (2022): Mental Health. WHO, Geneva. URL: <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/mental-health-strengthening-our-response> (2024.02.14)

Mozgásfejlesztés az értő olvasás szolgálatában

HAJNAL ANDREA

hajnal.andrea99@gmail.com

Babeş-Bolyai Tudományegyetem, Kolozsvár

DÓSA ZOLTÁN

zoltan.dosa@ubbcluj.ro

Babeş-Bolyai Tudományegyetem, Kolozsvár

Bevezetés

Az utóbbi évek kutatási eredményei középpontba helyezték az értő olvasás fejlesztésére irányuló törekvéseket. Egyre több kutatás támasztja alá azt, amit a pedagógusok már régóta tudnak: a tanulók többsége mechanikusan olvas, nem érti az olvasottakat, és ezt észre sem veszi. Iskolai érettség szempontjából a beszéd, az írás, olvasás, számolás a legfontosabb képességek, illetve készségszintű működések, mindezt a tudományos gondolkodásnak, az elemző, logikai úton történő megközelítési formáját követi az oktatás. Kevés hangsúlyt fektetnek téri-vizuális képességek, technikai vagy zenei nevelésre, a motoros készségek fejlesztésére. Pedig az utóbbi évtizedek döbbenetes technikai fejlődésével az életmód és a komplex kulturális tér jelentősen megváltozott. Vizuálissá vált világunkban a gyerekek már sokkal több információhoz hozzáférnek, egyre több ismerettel rendelkeznek, miközben a gondolkodás fejlődéséhez szükséges alapvető fejlesztések hiányosak. Természetesen a probléma összetett, a figyelem- viselkedészavart, tanulási nehézségeket nem lehet egyetlen környezeti okra visszavezetni, viszont láthatjuk, hogy a gyerekek egyre kevesebbet mozognak, célszerűen autóval viszik őket óvodába, iskolába, kimaradnak a háztartási munkákból, kevesebbet játszanak kint a szabadban, az elfoglalt szülők egy része a médiát „digitális bébisitterként” használja, nem sejtve, hogy milyen következményekkel járhat a túlzott média használat.

Öröndöses viszont az alternatív irányzatok egyre jobban beszivárognak a tanterembe, a kooperatív tanulás, projektoktatás, többféle szövegfeldolgozási módszer, problémamegoldás jó megoldásnak ígérkeznek, de mindezt ki kellene egészíteni mozgásban gazdagabb napi rutinokkal, hiszen a mozgás kedvezően hat a szellemi frissességre. Hajlamosak vagyunk egész nap „fejben élni” és gyakran elfelejtjük, hogy a testünk az, aki szolgál minket, tudat alatt minden fontos életben maradáshoz szükséges funkciót ellát. Ahhoz, hogy szellemileg fejlődjünk, elengedhetetlenül szükségünk van arra, hogy testünket is optimális szinten működtessük.

A mozgásfejlődés és a kognitív képességek kapcsolata

A mozgásfejlődést több összetevő határozza meg, amelyek a szervezet és a környezet kölcsönhatásának eredményeként létrejövő mozgásminták. Farmosi (2005) az alábbi elemeket említi meg: (1) genetikai potenciál, (2) strukturális sajátosságok, (3) a fejlődés örökletes elemei (4), reflexek és elemi mozgásminták, (5) mozgástapasztalatok, (6) mozgás(edzés)-ingerek, (7) természeti környezet, (8), társadalmi és szociális viszonyok. A szervezet és a környezet összefüggéseinek együttes változóját a következő képlet szemlélteti: $V_t = V_g + V_k + V_{g.k} + e$, ahol V_t = motorikus teljesítményvariáció, V_g = genetikai variáció, V_k = környezeti variáció, $V_{g.k}$ = a genetikai és környezeti variáció interakciója, illetve az e = véletlen hiba. Nyilvánvaló, hogy a biológiai tényezők bizonyos mértékig meghatározzák a mozgásfejlődés irányát és lehetőségeit (első négy). Ezek a tényezők a sikeres mozgástanulást feltételezik, de a megvalósulás mértéke a második négy összetevőtől függ, ezek a gyermek és az őt körülvevő környezet kölcsönhatása révén fejtik ki hatásukat, amelyek irányulhatnak pozitívan vagy negatívan a gyermek mozgásfejlődésére (Farmosi, 2005).

Ha a mozgás és a kognitív képességek kapcsolatára szeretnénk rávilágítani, akkor a mozgás karakterisztikus jegyéből, a mozgáskoordinációból kell kiindulnunk (Huba, 1991). A mozgáskoordinációnak az egyes izmok összehangolt működésének szabályozásában van szerepe. Ahhoz, hogy megtartsuk a test közép-pontját egy alátámasztási felületen statikus és dinamikus egyensúlyra van szükségünk. Ebből következik, hogy nemcsak izmokra, hanem az érzékszerveink összehangoltságára is szükségünk van. Ahhoz, hogy a testünket térben jól érzékeljük, szükségünk van az egyensúlyra, a fej és ez által szemmozgások összerendezésére, mindez a vestibuláris rendszer reflexmechanizmusain keresztül valósul meg, amely az idegrendszer épségét feltételezi. Kutatók egy csoportja (Tseng, Howe, Chuang és Hsieh, 2007) akik a mozgáskoordinációs zavar és általános aktivációs szint, pszichoszociális beállítottság, illetve olvasás és írás képességeinek a kapcsolatát vizsgálták, olyan gyerekeket figyeltek meg, akik diagnosztizált mozgáskoordinációs nehézségekkel rendelkeztek (DCD), illetve csak feltételezetten ilyen zavarral rendelkezőket, és

őket általános képességű gyerekekkel hasonlították össze. Kimutatták, hogy a figyelmi funkciók, illetve az olvasási képességek mérésénél a mozgászavaros csoport szignifikánsan gyengébben teljesített. Nemcsak gyenge volt az eredmény, de megfigyelés szerint jóval hiperaktívabbak is voltak, mint a kontrollcsoport tagjai. Dewey, Kaplan, Crawford és Wilson (2002) hasonló eredményre jutottak. Függetlenül attól, hogy valakit diagnosztizáltak, vagy csak koordinációs problémákat tapasztal magán, egyaránt több figyelmi, éberségi és pszichoszociális zavart mutatnak. A mozgáskoordinációs zavar egyik feltételezett oka a hiányos szenzomotoros integrációja (mozgás és érzékszervekre egyaránt ható, a mozgató és érzékelő szervek összehangolásával kapcsolatos). Mindaddig alábecsülték ezen funkciók rendellenességét, de úgy tűnik, hogy szoros kapcsolatban állnak egymással. Kaufman és Shilling (2007) vizsgálataiban kimutatták, hogy a procedurális tanulásra nincs hatással a mozgáskoordinációs zavar. Ugyan visszamaradottságot észleltek az izomerő fejlettségében és proprioceptoros érzékelésben, de az eredmények azt bizonyították, hogy ezen zavarokkal küzdő gyerekek ugyanolyan erős procedurális tanulással bírnak, mint egészséges társaik. A tanulási nehézségek mellé társ deficitként gyakran kapcsolódik a pszichoszociális zavar (Tóth és Csépe, 2008), hiperaktivitás, illetve figyelemzavar (Gyarmathy, 1998).

Felvetődik tehát a kérdés, hogy ha csökkenteni lehet a motoros problémákat, el lehet érni, hogy a tanulási nehézségek aránya is csökkenjen, ami ezáltal javítja a pszichoszociális lét feltételeit is. A motoros képességek az idegpályák ingerlésével fejleszthetők, s mivel javul a figyelem, koncentráció, csökken a tanulási zavarok tünete, és mivel nincs annyi iskolai kudarc, ezért megelőhetővé válhat a pszichoszociális zavar (Kissné, 2009). Azok a személyek, akik koordináltan tudnak mozogni, jobb feltételek mellett gondolkodnak, mert bonyolult mozgáskapcsolatok kialakítása és automatizálása fejleszti a központi idegrendszer nem szorosan a mozgáskoordinációval kapcsolatos működését is (Hátori, 1976). Az agy fejlődése és az idegsejtek közötti kapcsolatok stabilizációja szorosan összefügg a környezeti ingerekkel. A megfelelő mozgásfejlés, például az érzékszervi és motoros képességek fejlesztése, kulcsfontosságú a szinapszisok stabilizációjában és az agyi fejlődésben. Az egészséges és sokoldalú mozgásfejlesztés nemcsak a testi, hanem az agyi fejlődés alapját is képezi. Ezért rendkívül fontos, hogy a gyermekeknek lehetőséget biztosítsanak a változatos mozgásélményekre és a megfelelő stimulációra, hogy az agyuk optimálisan fejlődhessen (Ekler, 2014). A mozgás fejlődése, akárcsak a kognitív fejlődés, lépcsőzetes, egymásra jól illeszkedő szakaszokra oszlik. Egymással kölcsönhatásban állnak, összefüggő rendszert alkotnak, amelyet nemcsak a genetika határoz meg, de erőteljes hatást gyakorol a fejlődésre a környezet is. Régi gondolat a pszichológiában, hogy a gondolkodási művelet a tárgyakkal való manipulálásra, cselekvésre visszavezethető. Huba (1991) szerint a pszichomotoros fejlesztésben különböző mozgások tanításával szoros egységben a kognitív funkciókat is fejlesztjük. Ugyanakkor logikusnak véli, hogy idősebb

gyerekek esetében is vissza kell nyúlni korábbi fejlődési fázisokra jellemző reakciómódokhoz, mivel az érést vagy a rosszul kialakult automatizmusokat korrigálni, újra kell tanítani. Arra is kitér, hogy az iskolában a testi nevelés a torna órára korlátozódik, így kihasználatlanul marad a mozgásos tanulás és szellemi fejlesztés, amely a személyiségfejlesztés integratív lehetősége lenne. Megemlíti azt is, hogyha beszivároghat a tanórákra a természetes gyermeki aktivitás, akkor a pedagógus a mozgásban komoly motivációs erőt, az ismeretek átélésének könnyebb lehetőségét tudná kihasználni a gyermekek javára. Fontos lenne az is, hogy a tornaórákon az ügyetlenebbeknek tartott gyerekeket ne felmentsék, hanem megtalálják azt az egyszerűbb, megfelelőbb mozgásformát, amely fejlesztő hatással bír, ezáltal pozitívan befolyásolná a mozgáshoz való viszonyukat. Ott, ahol a szenzomotoros fejlődés elmaradt, vagy zavart szenvedett, vissza kell térnünk arra a szintre, és onnan kell megkezdenuk a fejlesztést. Ennek az elvére épül Delacato módszere is, aki azt állítja, hogy a gyermek olvasásra, írásra való hiánya az idegrendszerének, illetve annak nyelvi készségért felelős területeinek éretlenségéből származik. Ezért az idegrendszeri struktúrák nem készek a funkció befogadására vagy kibontására. Ha például egy gyermek nem tanul meg olvasni, nehézségei adódnak az írott szöveg megértésében, érdemes megvizsgálni, hogy mozgásfejlődésében, különösen a mozgásfejlődés korábbi mintáiban nincs-e elmaradottsága. Ha észlelünk mozgásfejlődési, ezzel együtt idegrendszeri érettségi hiányt, és ezt különféle mozgásos gyakorlattal stimuláljuk, sokkal jobb alapot teremtünk az anyanyelvi készségek beéréséhez (Tarján, 2008). Ugyanezen a gondolati vonalon haladva, Gyarmathy, a diszlexiára való hajlamra hívja fel a figyelmet, amely az elmúlt évtizedekhez képest a változó életmódnak és a kultúrának köszönhető. Ezek között említi a mozgás hiányát. Gondoljunk csak bele, hogy pár évtizede a gyerekek gyalog jártak iskolába, mára nagyon sok szülő autóval viszi gyermekét. A háztartási munkából szintén sok helyen kimaradnak a gyerekek. A népi- és gyermekjátékokat, körjátékokat ritkábban játsszák. A felsoroltak közé említi a felolvasás, az aktív zenélés hiányát, ugyanakkor az élménytúlerheltséget okolja (Gyarmathy, 2007).

Nem titok már, hogy a XXI. században a fizikai inaktivitás a közegészségügyi problémák legnagyobb okozója. Ebben az összefüggésben a fizikai inaktivitás a nemzetközi fizikai aktivitási ajánlások be nem tartását jelenti, amely a hosszan tartó ülésre utal. A közelmúltban felismerték, hogy a felnőtt körében a nagyfokú mozgásszegény magatartás, szedens életmód káros hatással lehet a kognitív teljesítményre, bár ez az állítás nem általános. A problémamegoldás egyik eredendő előrejelzője a végrehajtó funkció, melyet három alapvető folyamat szerint értékelnek, ezek közül az első a gátlás (az uralkodó válaszok visszafogása és figyelem irányítása, a második a váltás a mentális feladatok esetében, illetve az emlékezet, ami az információ megőrzését és szükség szerinti feldolgozását jelenti (Li, Herold, Ludyga, Yu, Zhang és Zou, 2022). A mozgásszegény állapot különösen a korai szakaszokban olyan

következményekkel jár, amely a személyiség működésének egészségi, kognitív és szociális dimenzióira egyaránt hatással van.

Mozgásfejlesztés és mozgásgyakorlatok kognitív képességekre kifejtett hatása

Nemzetközi vizsgálatok (PIRLS, PISA) rámutattak arra, hogy a fejlett és fejlődő országok iskoláiban tanuló gyerekek igen kis mértékben értik meg egy olvasott szöveg információinak a lényegét. Napjainkban az információhoz való hozzáférés könnyedsége nagy mértékben megnőtt. Ezen változások az oktatásra is nagy hatással vannak, mivel egy olyan társadalomban, ahol a gyerekek az olvasni tudás kezdetétől hozzáférnek a tanuláshoz szükséges legtöbb információhoz, az iskola szerepe átalakul az információ-közvetítő szerepből egy olyan szereppé, ahol az információk feldolgozását, az információkhoz való viszonyulást kell elsajátítani. Pedagógusok kihívása, megtanítani a gyereket tanulni, illetve hogyan használják fel a rendelkezésre álló információkat, valamint arra, hogy miként viszonyuljanak kritikusan az információözhöz.

Az olvasás egy tanult készség, amelynek kezdeti, fejlettségi és gyakorlati szintjei kölcsönhatásban állnak a nyelvvel, emlékezettel, figyelemmel és az észleléssel. Ezek a képességek nem az olvasástanulás elején kezdenek kialakulni, hanem már kisbaba korban, a szenzomotoros szakaszban, amikor a mozgás a legalapvetőbb eszköz az idegsejtek robbanásszerű fejlődéséhez. A pedagógiai kineziológia szerint azt a képességünket, hogy tanulni tudjunk döntően két tényező befolyásolja. Ez a két tényező lehet a negatív stressz, amely blokkolja a gondolkodást, megakadályozza, hogy az új tapasztalatokra nyitottak legyünk, a másik tényező a mozgás, amely nemcsak a stresszt oldja, de a kéri működésre is hat.

A vizsgálat célja az, hogy felmérjem az edukineziológia által használt mozgás hatékonyságát a negyedik osztályos tanulók szövegértési eredményire. Ezt kiegészítendő, arra is kíváncsiak vagyunk, hogy a 10-11 éves gyerekek milyen tempóval olvasnak, hány hibát ejtenek, illetve hogyan értik meg az olvasott szöveget. Nem mellékes kérdés, hogy képes-e csökkenteni a módszer a gyerekek iskolában tapasztalt szorongását. A vizsgálat kvázikísérlet jellegű, preteszt-posztteszt kontrollcsoport tervvel. Hipotéziseink az alábbiakban olvashatóak:

- H1. Feltételezzük, hogy az egyszerű mozgássorok kedvezően hatnak a kognitív folyamatokra általános iskolás gyerekeknél.
- H2. Feltételezzük, hogy a felkínált egyszerű mozgásos gyakorlatok csökkentik az iskolai teljesítményszorongást.
- H3. Feltételezzük, hogy a fejlesztő mozgássorozat hatására javul a gyerekek szövegértő képessége.

Mintavétel, vizsgálati módszerek és eszközök, vizsgálati eljárás

A kísérlet a gyergyószentmiklósi Fogarasy Mihály Általános Iskola IV.A és IV.B osztályának bevonásával zajlott. A kísérleti és kontroll csoport tagjai mind két esetben 10-11 éves gyerekek, akik hagyományos oktatásban részesülnek. A felmért személyek a kísérleti csoportban 24-en, a kontroll csoportban 23-an vettek részt, összesen 47-en.

Az olvasási képesség méréséhez Meixner Ildikó által kidolgozott olvasást vizsgáló mérőlapot használtuk. A mérőlap az egyén olvasási idejét, hibáit, illetve szövegértési képességeit méri. Minden mérés egyénileg zajlott, egy külön, csendes helyiségben. A 6 feladatból álló mérőlap első felében magán- és mássalhangzókat olvastak hangosan a diákok, az olvasási időt mértük, a betűtévésztesztéseket jegyeztük, ezek adták a hibapontokat. A harmadik és negyedik feladatnál szótagokat kellett hangosan olvasniuk, szintén időt mértünk és hibapontot. A negyedik feladatban szavakat olvastak, néhánynak ismerték, némelyiknek nem a jelentését. A mérésben időt és betűtévésztesztéseket mértünk. Az ötödik feladatban a preteszt méréseknél egy meserészletet olvastak fel hangosan, amíg a poszttesztnél egy ismeretterjesztő szövegrészletet. A mese hangos felolvasása után megkértük őket, hogy olvassák el még egyszer a szöveget úgy, hogy kérdéseket fogunk feltenni azok kapcsán. Kihangsúlyoztuk, hogy nem időre kell újraolvasni. Amikor jelezték, hogy készen vannak, a kérdéseket ők olvasták fel hangosan, lejegyeztük a válaszokat. A helyes válaszok jelentették a pontszámot. Minél több helyes választ adtak, annál több pontszámot értek el. Fontos kritérium volt az is, hogy bizonyos kérdéseknél több dolgot is fel kellett sorolniuk, a preteszt szövegrészletnél legalább két dolgot, míg a poszt-tesztnél négy dolgot is (ennél kevesebb esetén nem jelentett pontszámot). Gyerekenként 15-20 percet vett fel a mérés ideje.

A mérőlapra az összesített másodpercben mért idő, a hibapontok és a szövegértésnél elért pontszám került. A mérőlap teljes változatai a mellékletben tekinthetők meg. A csoportok előméréseit követte a beavatkozás a kísérleti csoportban. Összesen 10 hétig minden tanítási nap a bemutatott mozgássorozattal kezdődött. A 10 hetes beavatkozás után következtek az utómérések. A mérőlapon Meixner Ildikó által javasolt utómérésnél a szöveg ezúttal egy ismeretterjesztő szöveg volt, és az ahhoz kapcsolódó kérdések. Szintén másodpercben mértük az időt, a betűtévésztesztéseket, amelyek hibapontoknak jelennek meg, és a kérdésekre megadott helyes válasz jelentett egy pontot. Fontos szempont volt, hogy a felsorolást igénylő kérdésnél a gyerekek a négy szóból, vagy kifejezésből (*szél, Nap melege, lehűlés, tengerfenék domborzata*) hármát kellett felsoroljanak. Ennél kevesebb felsorolás nem minősült pontértéknek.

A beavatkozás gyakorlatai a következők voltak: (1) egyszerű keresztező mozdulat, (2) gravitációcsúsztató, (3) keresztező mozgás hátra, „verbunkos”, (4) ébresztő, belső egyensúly erősítése, (5) „gondolkodó sapka”, (6) stresszcsökkentés érzelmi stresszoldó pontokkal. A vizsgálat részeként a kísérleti csoport

tagjai a beavatkozás utolsó fázisában Spielberger Állapotszorongás (STAI) kérdőívének gyermekváltozatát töltötték ki, ami alkalmas arra, hogy a tanulók szorongási szintje és egyéb változók között összefüggéseket tárjunk fel.

A vizsgálat eredményei és értelmezése

Az olvasás tempóját, a betűtévesztéseket és a szövegértő képességeket mértük, amelyek a kognitív képességekkel hozhatóak összefüggésbe. Az 1. táblázatban az olvasási időtartamok láthatóak, illetve ezek összehasonlításának értékei. Alapvetően nincs eltérés a két csoport olvasási tempója között.

1. táblázat. Az előmérésben rögzített olvasási tempo csoportonkénti összehasonlításban

	N	M(mp.)	t-érték	p-érték
Kísérleti csoport	24	395,38		
			-0,427	0,67
Kontrollcsoport	23	381,7		

Ugyanez elmondható a betűtévesztések számát illetően is, vagyis nincs különbség a két csoport között a kiinduló helyzetben, az eltérés statisztikai szempontból nem jelentős.

2. táblázat. Az előmérésben rögzített betűtévesztések száma csoportonkénti összehasonlításban

	N	M(hibaszám)	t-érték	p-érték
Kísérleti csoport	24	15,96		
			-0,16	0,87
Kontrollcsoport	23	16,52		

A legnagyobb kihívásnak a szövegértési feladat bizonyult, hiszen a vizsgálati személynek csak arra kellett törekednie, hogy megértse a szöveget, a szövegértelmezést idői korlát nem befolyásolta. A maximálisan begyűjthető pontok száma 6 volt, ehhez képest a csoportok eredményei kevéssel haladják meg az elérhető pontszámok felét. A csoportok közötti különbségek ebben az esetben is elenyészőek, nem szignifikánsak.

3. táblázat. Az előmérésben rögzített szövegértési teljesítmény adatai csoportonkénti összehasonlításban

	N	M	t-érték	p-érték
Kísérleti csoport	24	3,62		
			0,473	0,64
Kontrollcsoport	23	3,43		

A beavatkozás előtti eredmények nem mutatnak különbséget a kísérleti és a kontrollcsoport között, ami jó kiindulópont a beavatkozás hatásának

méréséhez. A továbbiakban a beavatkozás utáni mérések eredményeit szemlélítettük. Megjegyzendő, hogy ugyanazok a paraméterek voltak a mérések tárgyai, mint az előméréseknél, kivételt képez a szövegértési feladat, amelyben ugyanolyan nehézségi fokú szöveget kellett olvasniuk, és ezekre megfogalmazott kérdéseket kellett megválaszolniuk a vizsgálati személyeknek.

A 4. táblázat adatai azt sugallják, hogy az olvasási időtartam tekintetében nem tapasztalható változás, vagyis a csoportok közötti különbségek statisztikailag nem relevánsak.

4. táblázat. Az utómérésben rögzített olvasási tempó csoportonkénti összehasonlításban

	N	M(mp.)	t-érték	p-érték
Kísérleti csoport	24	395,38		
			-0,427	0,67
Kontrollcsoport	23	381,7		

Ez úgy értelmezhető, hogy a mozgásos elemeket tartalmazó beavatkozás nem fejt ki olyan erőteljes hatást, amivel számolni kellene, ami az olvasás tempóját illeti. Nem olvasnak gyorsabban, azok a diákok, akik a mozgástréninget végig vitték. Ugyanez elmondható a betűtévesztések arányát illetően is, bár szignifikáns közeli érték a t-próba eredménye, a hatás mégsem könyvelhető el elfogadhatónak, de elképzelhető, hogy nagyobb minták esetén a különbség jelentőssé vált volna.

5. táblázat. Az utómérésben rögzített betűtévesztések száma csoportonkénti összehasonlításban

	N	M(hibaság)	t-érték	p-érték
Kísérleti csoport	24	8,12		
			-1,33	0,09
Kontrollcsoport	23	11,3		

A poszttesztben mért paraméterek közül a szövegértési képesség esetében könyvelhetünk el lényeges különbséget a kísérleti csoport javára, ami a motoros feladatok hatékonyságának tükrözője lehet.

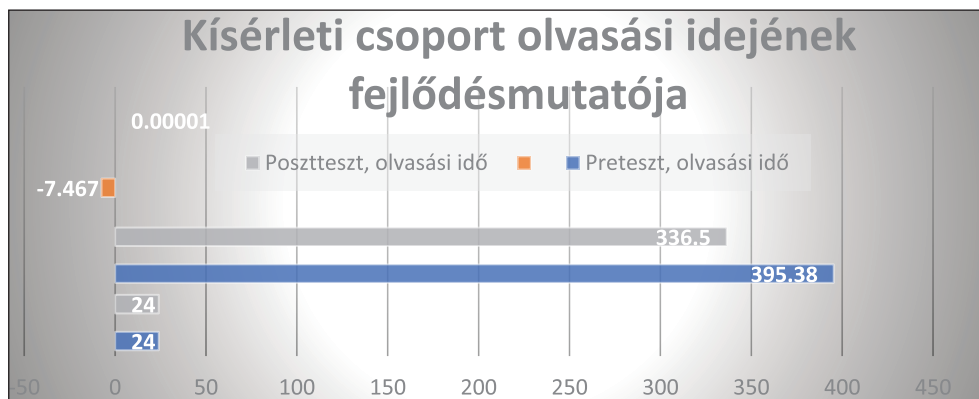
6. táblázat. Az utómérésben rögzített szövegértési teljesítmény adatai csoportonkénti összehasonlításban

	N	M(hibaság)	t-érték	p-érték
Kísérleti csoport	24	4,12		
			3,66	0,003
Kontrollcsoport	23	3,09		

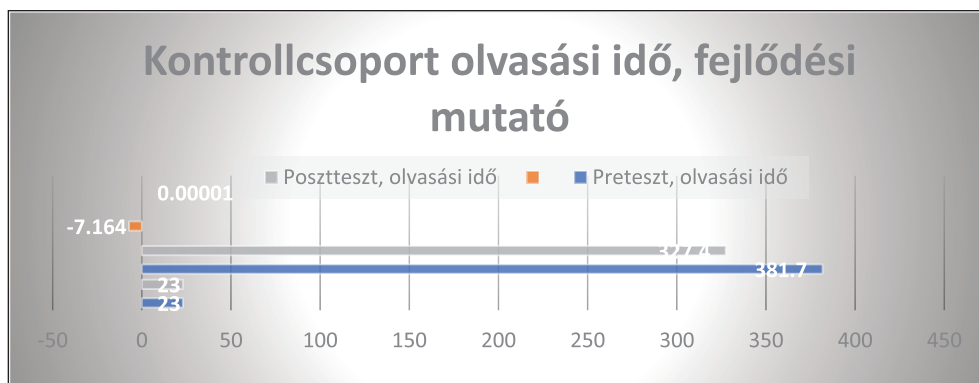
Összefoglalva, a kísérleti csoport és kontrollcsoport mérési adatai nem különböznek szignifikánsan a beavatkozást megelőző mérésekben, vagyis elmondható, hogy a vizsgálat kezdetén az olvasás tempója, a betűtévesztések

száma és a szövegértés képessége egyik csoportnál sem mutatott jelentős eltérést a másikhoz képest. A beavatkozást követően az olvasás tempója és a betűvételek száma szintén nem mutat jelentős különbséget, a szövegértési képesség viszont szignifikánsan javul a kísérleti csoportnál a kontrollcsoporthoz képest. Ezt a hatást elkönnyvelhetjük, mint az edukineziológia következményét, hiszen más jellegű beavatkozás nem történt a csoportokban.

A továbbiakban az egyes csoportok fejlődési mutatóit szeretnénk elemezni, vagyis egymintás t-próba segítségével a csoportok korábbi és későbbi teljesítményét vetettük össze. Ezeket diagramok segítségével szemléltetjük, és természetesen feltüntetjük a statisztikai próba adatait is. Ha az olvasási idő változásait elemezzük csoportonként, mindkét csoport esetében azt tapasztaljuk, hogy ez látványosan javul (lásd 1. és 2. ábra).



1. ábra. A kísérleti csoport olvasási tempójának változásai az elő- és utómérésekben

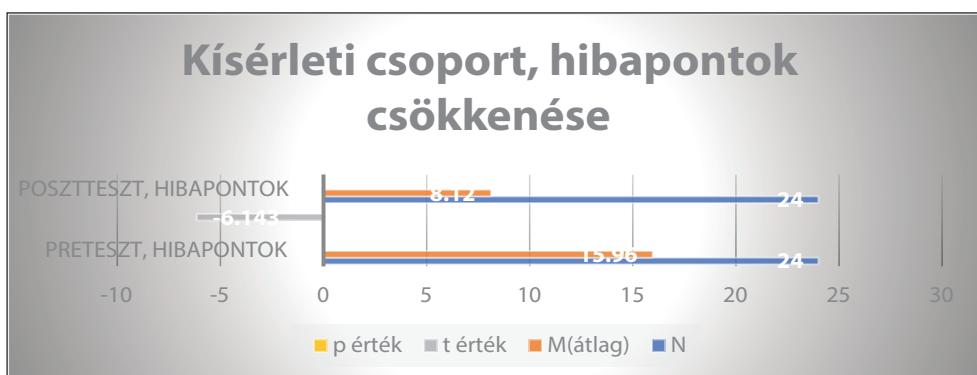


2. ábra. A kontrollcsoport olvasási tempójának változásai az elő- és utómérésekben

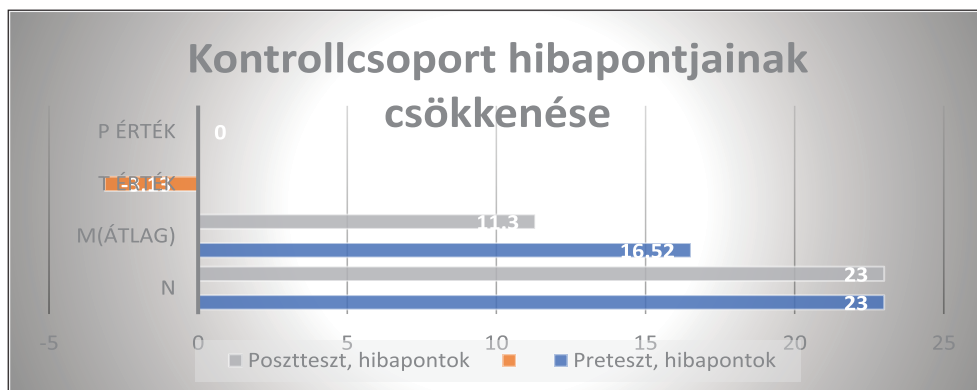
A két ábra alapján látható, hogy a második mérésre jócskán változik, vagyis növekszik az olvasás tempója, ez a tendencia mindkét csoportnál jelentkezik. A kísérleti csoport esetén a különbség 58,8 mp, az átlagidőket

összevetve ez $t = -7,47$, ami szignifikáns $p = 0,0001$ szinten. A kontroll csoport esetén is markáns a különbség, 54,3 mp-el gyorsabban olvassák el a szöveget a második mérésnél, az elsőhöz viszonyítva. Itt $t = -7,16$, ami szignifikáns $p = 0,0001$ szinten. Ez azt bizonyítja, hogy mindkét csoport esetében az olvasási tempó lényegesen javult. Bizonyára a tanuláshoz kapcsolódó gyakori olvasási tevékenység ennek okozója, hiszen ebben a korban az olvasási feladatok mindennaposak, és a gyakorlás az olvasási idő lerövidülésével jár. Mivel alakuló készségről van szó, a néhány hónap utáni változás nem tekinthető kirívónak.

Ami a hibapontok változását illeti a két csoport esetében szintén szignifikáns változás tapasztalható, vagyis csökken a betűtévesztések száma, ami megint a készség alakulásának egy jó mutatójaként értelmezhető. Ezt szemléltetik a 3. és 4. ábrák.



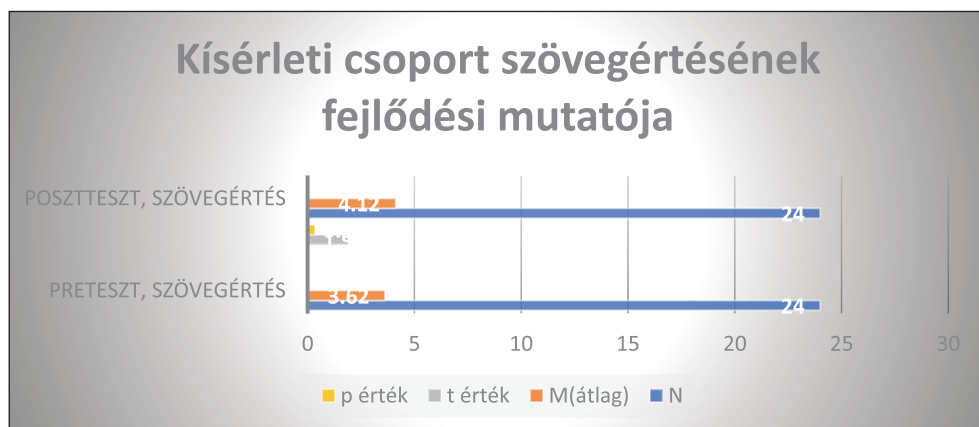
3. ábra. A kísérleti csoport hibapontjainak változásai az elő- és utómérésekben



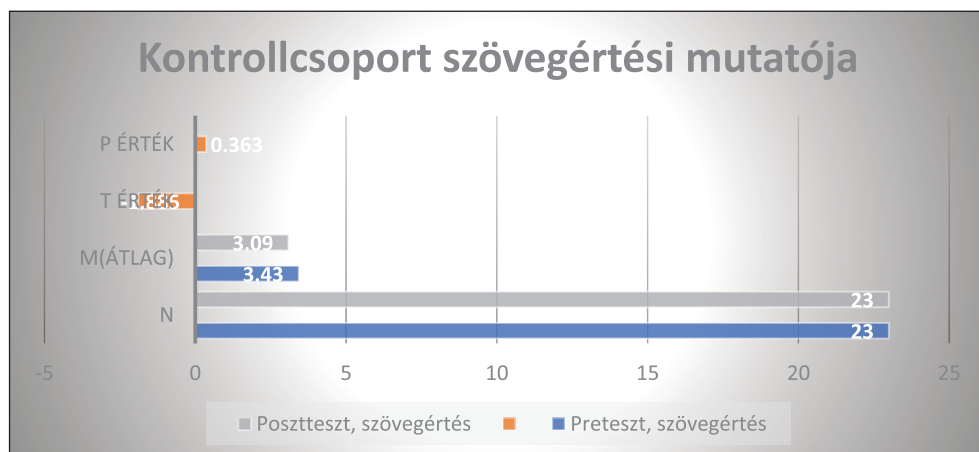
4. ábra. A kontrollcsoport hibapontjainak változásai az elő- és utómérésekben

A kísérleti csoport esetében a két mérésben az átlagok közötti különbség $t = -6,14$, ami szignifikáns $p = 0,0001$ szinten. Hasonlóan markáns változás tapasztalható a kontroll csoport esetében is, a betűtévesztések száma nagyot

zuhan, $t = -3,13$, ami szignifikáns $p = 0,002$ szinten. Ez azt jelenti, hogy az olvasás gyakorlása értelemszerűen azzal jár, hogy a tanulók kevesebbet hibáznak néhány hónap elteltével, ami újonnan a készség megszilárdulásának bizonyítéka. A harmadik változó a szövegértési képesség, ahol, amint a korábbiakban vázoltuk a beavatkozás után jelentős különbséget találtunk a kísérleti és kontroll csoport között, az előbbi javára. Ha a csoportokat önmaguk korábbi és későbbi eredményei tükrében vizsgáljuk, akkor újonnan azt tapasztaljuk, hogy ez a képesség is csiszolódik, amint az az 5. és 6. ábrán látható.



5. ábra. A kísérleti csoport szövegértési képességének alakulása az elő- és utómérésekben



6. ábra. A kontroll csoport szövegértési képességének alakulása az elő- és utómérésekben

A kísérleti csoportban a szövegértésben szerzett pontszámok növekedési tendenciát mutatnak, a $t = 1,95$ érték mellett ez a különbség

szignifikánsnak bizonyul $p = 0,03$ szinten. A kontroll csoportnál is különbséget regisztráltunk, $t = -1,88$ érték jelentős különbséget jelöl $p = 0,04$ szinten. Amint látszik, ez a különbség azonban fordított előjelű, vagyis a kontroll csoportban az előmérésen teljesítettek jobban a diákok, az utómérésen kevésbé, ami elképzelhető, hogy abból fakad, hogy nem sikerült teljesen izomorf feladatot alkotni a méréshez. Ez az adatfelvétel és értelmezés ennél fogva korrekcióra szorul.

Azt is megvizsgáltuk, hogy az olvasás tempója és a hibázások száma között létezik-e együttváltozás. Elképzelhető, hogy a lassabban olvasók kevesebb vagy több betűtévesztést követnek el, tehát ilyes nehézségeik vannak. A korreláció számítás során $r = 0,27$, ami nem bizonyul szignifikánsnak. Magyarán, az olvasás tempója nem jelzi előre azt, hogy a tanulók mennyit fognak hibázni. Ha a szövegértés és hibázások számát vizsgáljuk, akkor itt $r = -0,36$, egy enyhe együttváltozást jelent, ami szignifikánsnak bizonyul $p = 0,02$ szinten. Ez azt jelenti, hogy jellemző azokra, akik értik az olvasandó szöveget, hogy valamelyest kevesebbet hibáznak, kevesebb a betűtévesztés. Ha az olvasási tempót és a szövegértést vetjük össze, szintén egy mérsékelt összefüggést találunk, $r = -0,31$ érték szignifikáns $p = 0,05$ valószínűségen. Összefoglalva, mindez azt jelenti, hogy nem erőteljes, de részleges összefüggések vannak a között, hogy az olvasó diák mennyire érti a szöveget, és mennyi betűt téveszt, illetve milyen tempóban olvas.

A vizsgálat egy további része arra próbált fényt deríteni, hogy a tanulók állapotszorongása és olvasási teljesítménye között van-e összefüggés. A STAI Állapotszorongás skála értékeit összevetettük az olvasási képesség összesített pontszámaival, ami az olvasási tempót, a betűtévesztéseket mint hibákat és a szövegértést fedik. A vonásszorongás és olvasási tempó közötti együttváltozás ($r = -0,11$), a vonásszorongás és hibázások gyakorisága ($r = 0,03$), illetve a vonásszorongás és szövegértés ($r = -0,22$) közötti összefüggés nem kimutatható. Ez azt jelenti, hogy tulajdonképpen az aktuális szorongási állapot nem hozható összefüggésbe az olvasási teljesítménnyel, nem azért olvasnak rosszul vagy jól a gyermekek, mert rosszul vagy jól kezelik emocionálisan az olvasási helyzetet.

Következtetések, javaslatok

Nemzetközi vizsgálatok (PIRLS, PISA) rámutattak arra, hogy napjainkban egyaránt a fejlett és a fejlődő országok iskoláiban járó diákok egyre kis mértékben értik meg az olvasott szövegek lényegét. Az információhoz való hozzáférés ugyan egyre könnyebb, a gyerekek az olvasni tanulás kezdetétől hozzáférnek rengeteg információhoz, multimédiás oktató programok, hanganyagok segítenek a tanulásban, az iskola szerepe átalakul az információ-közvetítő szerepből egy olyan szereppé, ahol az információk

feldolgozását és ahhoz való viszonyulást kell elsajátítani. Szinte állandó kérdéskör, hogy hogyan hozzuk ki a gyerekekből a legjobbat, és ebben a vizsgálatban arra vállalkoztunk, hogy az olvasás, mint perceptuális és kognitív művelet, emocionális helyzet, és a mozgás közti összefüggés néhány aspektusát feltárjuk. Az edukineziológia azt vallja, hogy a mozgás nemcsak testi és lelki fogylétünkre hat kedvezően, hanem kognitív képességeinkre is, a tanulás sikerességét egészen új perspektívából látja, azt vallja, hogy bizonyos külső hatások kedvezőtlenül befolyásolják a gyerekek tanulási képességeit. A fennálló körülményeken nem tud változtatni, de segíteni tud a gyerekeknek abban, hogy eredményesebben birkózzanak meg a kihívásokkal. Olyan válogatott gyakorlatokat kínál, amelyek pozitív hatással vannak a kognitív folyamatokra az általános iskolás gyerekeknél. Ezek a kognitív folyamatok, a mérésben az olvasás tempóját, a gyorsaságot, a betűtévesztéseket, vagyis a koncentrációt, figyelmet, illetve a szövegértő képességeket jelentik. Az eredmények azt mutatják, hogy a kísérleti és kontroll csoport esetében egyaránt, az iskolai gyakorlás javít az olvasás minőségén, de a mozgásos gyakorlatokkal kiegészített, kombinált eljárás a szövegértést egyértelműen javítja a kísérleti csoportnál. Egyéb változók mentén a különbségek nem relevánsak.

Feltételeztük, hogy a mozgássorozattal támogatott olvasás szintje és az iskolai állapotszorongás összefüggést sejtet. A hipotézis érvényességének megállapításáért korreláció számítást végeztünk, amelyben a poszttesztben mért olvasási idő, hibapontok és szövegértés számértékei kerültek összehasonlításra az állapotszorongást mért számok értékeivel, de ezek között összefüggést nem találtunk, tehát nem jellemző, hogy a gyengébben vagy jobban olvasók teljesítménye a szorongásukkal magyarázható lenne.

Elmondható, hogy a 10 és 11 éves gyermekek olvasási képessége markáns fejlődést mutat, ami nyilvánvalóan az éres és a sok iskolai olvasási gyakorlat következménye. Annak ellenére, hogy a csoportok közötti különbség csak szövegértés terén bizonyult szignifikánsnak a beavatkozás után, mi pedig többrétű összefüggést feltételeztünk, arra a következtetésre jutottunk, hogy az edukineziológiának van pozitív hatása az olvasási teljesítményre, érdemes abban gondolkodni a pedagógusoknak, hogy ebben a konkrét iskolai tevékenységben, és általában az iskolai kognitív fejlesztések során, ezzel párhuzamosan, motoros fejlesztést és korrekciót végezzenek célzott gyakorlatokkal.

További kutatások szükségeltetnek, melyek rávilágítanak a mozgás és értelmi tevékenység finomabb összefüggéseire. Hosszabb beavatkozással és nagyobb mintákon végzett követéses vizsgálatok igazolhatnák nagyobb bizonyossággal, hogy ez az összefüggés valós, és a szedentárisan folyó tanulási tevékenység kognitív jellegű nemkívánatos hatásai így ellensúlyozhatóak.

Irodalomjegyzék

- Dewey D., Kaplan BJ., Crawford SG., Wilson BN. (2002): Developmental coordination disorder: associated problems in attention, learning, and psychosocial adjustment. *Human Movement Science*, 21(5-6), 905-18.
- Ekler, H., J., Nagyvárad K., Csányi. T., Kiss G.B. (2013): Szenior tanárok fizikai aktivitása – összefüggések napi rutintevékenységeik és egészségi állapotuk között. *Magyar Sporttudományi Szemle*, 14(55), 23-26.
- Farmosi I. (2005): *Mozgásfejlődés*. Dialóg Campus Kiadó, Budapest
- Gyarmathy É. (2007): *A specifikus tanítási zavar. Diszlexia*. Lélekben Otthon Kiadó, Budapest
- Hámori, J. (1976): Mozgáskultúra és idegrendszeri fejlődés összefüggései, *Testnevelés tanítása*, 12 (3).
- Huba J. (1991): *Pszichomotoros fejlesztés a gyógypedagógiában*. Tankönykiadó, Budapest
- Kaufman LB., Schilling DL. (2007): Implementation of a strength training program for a 5 year old child with poor body awareness and developmental coordination disorder. *Physical Therapy*, 87(4),455-467.
- Kissné V. É. (2009): A mozgáskoordinációs zavar és a tanulási zavarok összefüggései. www.varkonyierika.hu/doc/download/A_mozgaskoordinacios_zavar_es_a_tanulasi_zavarok_osszefuggesei.pdf (2024.03.02)
- Li,J., Herold,F., Ludyga S.,Yu, Q. ,Zhang, X.,Zou, L. (2022): The acute effects of physical exercise breaks on cognitive function during prolonged sitting. *National Library of Medicine*. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/3483298> (2024.04.01)
- Meixner I. (1995): *A dyslexia prevenció, reedukáció módszere*. Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola, Budapest
- Spielberger, C. D., Edwards, C.D., Montuori, J., Lushene, R. (1973): *State Trait Anxiety Inventory for Children*. Consulting Psychologist Press, Palo Alto
- Tarján T. (2013): *Szemmagasságban*. Pont Kiadó, Budapest
- Tóth D., Csépe V. (2008): Az olvasás fejlődése kognitív pszichológiai szempontból. *Pszichológia*, 28(1), 35-52.
- Tseng MH., Howe TH., Chuang IC., Hsieh CL. (2007): Cooccurrence of problems in activity level, attention, psychosocial adjustment, reading and writing in children with developmental coordination disorder. *International Journal of Rehabilitation Research*, 30(4), 327-332.

1. sz. Melléklet: Meixner Ildikó – Olvasás mérőlap, preteszt

Olvasás- mérőlap

Név:
Életkor:

Iskola:
Osztály:
Dátum:

I.

e a é i á ü ő e ú a ú á i e ő ó a i á e ő é ő ű ó á
i ú ó ő ű é a ó ú e ő é ú ő é ú e ű á i ó a e á i ó

...mp ...hiba

II.

t l m k s z c dz sz g p j b s zs ty v p ny h n d gy
cs ty dzs c f gy r d m x g ly b t j n m v b p l d ly

...mp ...hiba

...mp ...hiba

III.

úz	di	ény	lyú	fé	rap	zögy	dzsót	tyűv	fre
gi	ké	có	ev	jú	túk	bűly	xel	gyan	glé
vá	ócs	tyű	őcs	ar	jém	tyáp	ziv	hádzs	smi
ak	ep	csá	ódzs	li	csol	pég	cőd	xón	krű
éd	sza	es	dza	pű	súv	zsiny	fúk	tiny	pla
rő	zsi	űsz	ci	őd	szűb	csár	szégy	cem	blé
űb	zú	ax	mű	ób	hój	szűty	saly	vécs	zli
ój	üg	he	nyú	lyá	nic	dzun	bezs	dóly	pse
tá	gyó	án	őty	gye	fég	hax	dzsáj	gadz	stő
fe	lyő	mé	vó	zsú	nyed	kám	rődz	kázs	klú
...mp	...hiba				...mp	...hiba			

IV.

nyár	szütyő	perec	groteszk	bazsalikom
gyér	terc	repce	krókusz	csúrdöngölő
árny	üreg	mályva	petymeg	berzenkedik
tény	dzsámi	hártya	dereglye	oktaéder
ángy	ürge	máglya	gereblye	influenza
mécs	bárd	drusza	fikarcnyi	Xantippe
rizs	grog	cédrus	berkenye	szalamandra
örv	üszök	bicska	szanszkrit	klarinét
súly	zsúri	kreol	zsarátnok	trubadúr
szenny	tűsző	trampli	pattantyú	rododendron
			...mp....hiba	

V.

Hendók mester Mátyás király legkedvesebb íródeákja volt. Akkortájt még nem tudtak könyvet nyomtatni, hanem ha valami bölcs atyafi leírt valami gyönyörűséges históriát, a tudós emberek lekörmölgették ízről ízre, betűről betűre.

Az ilyen tudósoknak nagy volt a becsületük, különösen Hendók mesternek, aki kutyabőrből készült papírosra kerek betűket pingált lúdtollal, szélére meg tuli-tarka rózsákat, tulipántokat, szarvasokat.

Az uralkodó Hendókra bízta az elárvult Busa deákot, neveljen belőle írástudót. De nem volt annak kedve a pepecseléshez. Ha szerit ejthette, kifeküdt az eperfák alá, s azzal mulatta magát, hogy mindenféle diribdarad fából ugyanolyan csodaszép bazsarózsákat, griffmadarakat, szarvasokat faragott, amilyeneket odabent Hendók bátya pingált.

...mp...hiba

1. Hogyan sokszorosították Mátyás király korában a könyveket?

.....

2. Ki volt a király legkedvesebb íródeákja?

.....

3. Milyen eszközökkel dolgozott?

.....

4. Mit jelent ez a szó: pingálni?

.....

5. Miért nem volt kedve Busa diáknak a tanuláshoz?

.....

6. Mivel foglalkozott inkább?

.....

2. számú Melléklet: Meixner Ildikó, olvasás mérőlap, posztteszt

Olvasás- mérőlap

Név:

Iskola:

Életkor:

Osztály:

Dátum:

I.

e a é i á ü ő e ú a ú á i e ő ó a i á e ő é ő ű ó á
i ú ó ő ű é a ó ú e ő é ú ő é ú e ű á i ó a e á i ó
...mp ...hiba

II.

t l m k s z c dz sz g p j b s zs ty v p ny h n d gy
cs ty dzs c f gy r d m x g ly b t j n m v b p l d ly
...mphiba

III.

úz	di	ény	lyú	fé	rap	zógy	dzsót	tyűv	fre
gi	ké	có	ev	jú	túk	búly	xel	gyan	glé
vá	ócs	tyű	őcs	ar	jém	tyáp	ziv	hádzs	smi
ak	ep	csá	ódzs	li	csol	pég	cőd	xón	krú
éd	sza	es	dza	pű	súv	zsiny	fúk	tiny	pla
rő	zsi	űsz	ci	őd	szűb	csár	szégy	cem	blé
űb	zú	ax	mű	ób	hój	szűty	saly	vécs	zli
ój	üg	he	nyú	lyá	nic	dzun	bezs	dóly	pse
tá	gyó	án	őty	gye	fég	hax	dzsáj	gadz	stó
fe	lyó	mé	vó	zsú	nyed	kám	rődz	kázs	klú

....mp....hiba

IV.

nyár	szütyő	perec	groteszk	bazsalikom
gyér	terc	repce	krókus	csúrdöngölő
árny	üreg	mályva	petymeg	berzenkedik
tény	dzsámi	hártya	dereglye	oktaéder
ángy	ürge	máglya	gereblye	influenza
mécs	bárd	drusza	fikarcnyi	Xantippe
rizs	grog	cédrus	berkenye	szalamandra
örv	üszök	bicska	szanszkrit	klarinét
súly	zsűri	kreol	zsarátnok	trubadúr
szenny	tüsző	trampoli	pattantyú	rododendron

....mp....hiba

V.

A hajósoknak a tengert járva sok ellenségük és barátjuk is akadt. Egyik ilyen jóbarát az áramlat. Segítségével megnő a vízi jármű sebessége. A halászoknak külön szerencsét jelent, ha meleg: a halak kedvelik ezeket a tengerrészeket, ezért az áramlatok környékén biztos zsákmányra lehet találni.

Hogyan keletkezik az áramlat? Több tényező is hat rá: a legfontosabbak a szél, a Nap melege, a lehűlés és a tengerfenék domborzatának hatása. A tudósok megállapították, hogy minden áramlat zárt kört alkot. Ezért az áramlatoknak van egy ellenáramlata, amely így biztosítja az „utánpótlást”. Európában legismertebb a Golf-áramlat. Ez egy meleg áramlat, mivel a Mexikói -öbölből ered.

.....mp.....hiba

VI

1.Miért kedvez az áramlat a halászoknak?

.....

2.Mi a haszna a hajók számára?

.....

3.Minek a következtében jön létre az áramlat?

.....

4.Mit állapítottak meg az áramlat irányáról?

.....

5.Minek az utánpótlását biztosítja az ellenáramlat?

.....

6.Melyik a legismertebb áramlat földrészünkön?

.....

A történelemdidaktika története és lehetséges útjai

KÁLMÁN UNGVÁRI KINGA

kungvari@yahoo.com

Babeş-Bolyai Tudományegyetem, Kolozsvár

Aki a 21. század első évtizedeiben történelemtanítással foglalkozik és ezt nem csupán rutinból teszi, hanem valóban foglalkoztatja a történelem oktatása, önkéntelenül szembesül mindazokkal a kérdésekkel, amik a történelemdidaktika alapvető kérdései: mit tanítsunk, hogyan tanítsunk, mit és hogyan értékeljünk történelem órákon, mi a történelemoktatás rendeltetése? Ezekre a kérdésekre sokféle válasz született, mégis a témával foglalkozó pedagógus (esetünkben tanító) úgy érezheti, nincs könnyű dolga, merre induljon el, mit tartson elsőlegesnek.

Tanulmányunk arra keresi a választ, hogy hogyan alakult a történelemdidaktika, hol tartunk most, s milyen perspektívákban gondolkodhatunk a kérdés kapcsán. Tesszük ezt hazai, magyarországi és nemzetközi kitekintéssel, megvizsgálva, hogy a különböző korszakokban hogyan gondolkodtak a történelemdidaktikáról, illetve milyen szerepe van ma ennek a területnek.

E. Erdmann (2009) rámutatott egy számomra igen lényeges szempontra: a történelemnek mindig volt didaktikai dimenziója, hiszen azt mindig valamilyen céllal írták le és ennek mindig hatása volt a társadalmi tudatra. Ennek okán a történelmet nem lehet és nem szabad csak a szakértők körére szűkíteni, tulajdonképpen már a 18. század utolsó évtizedeiben kérdés volt, hogyan lehet a történelemtudást a mindennapi gondolkodásban is hasznossá tenni. Amióta történelmet tanítanak Európában, egyetemi szinten, elfogadott volt az a nézet, miszerint a történelem nagyszerű tanító. A 19 század iskoláiban elegendőnek vélték erkölcsi tanulságokat meríteni a történelemből és kritikai szempontokat találni saját életük felülvizsgálatához. A történelemdidaktika, mint akadémiai diszciplína 20. századi története mindenképp szorosan összefüggött úgy a nevelés, mint a történelem egymáshoz viszonyított pozícióinak alakulásával.

1. A történelemdidaktika rendhagyó helyéről, szerepéről

Noha didaktikáról Comenius óta beszélünk és a történelemdidaktikai kérdések egyidősek magával a történelem oktatásával, mégis, ahogy Dárdai

Ágnes ezt megfogalmazza: „a történelemdidaktika végül is a történelemtanítás intézményesülése folyamatában emancipálódott, tudománnyá fejlődéséhez akkor kapott esélyt, majd később lendületet, amikor a történelemtanítás az általános képző iskolákban, valamint a történelemtudomány az egyetemeken bevett tantárggyá vált.” (Dárdai 1997, 46)

A szakág kialakulása a német oktatáshoz kapcsolódik. Friedrich Kohlrausch a 19. század elején úgy gondolta, hogy a történelemdidaktika dolga a történetírás eredményeit hozzáigazítani a tanulók életkorához és annak megfelelően közvetíteni az ismereteket. A történelemdidaktika egészen a 20. század közepéig a történelem iskolai szerepére, kérdéseire fókuszált, tulajdonképpen a történelemtanítás metodikájaként működött. Az 1970-es évektől azonban európai és főként nyugat-német szakírók kiemelték ebből a szűk értelmezésből, legitimálva a történelemdidaktika tudományosságát, így vált lehetségessé, hogy a történelemdidaktika olyan tudomány lett, amely az egyének és a közösség történelemtudását tágabb kontextusban értelmezi, vagyis nem csak iskolai keretben, hanem az egész társadalom történelem koncepciójára vonatkoztatva (Dárdai, 2006). Ugyanakkor ezáltal jelentős nyitás történt a humántudományok fele, szociológia, pszichológia és más társadalomtudományok irányába.

A történelemdidaktika sok esetben a szakmódszertan szinonímájaként értelmeződik, amelynek fő feladata az oktatás gyakorlatában útmutatással szolgálni. Vajda Barnabás rámutat azonban arra, hogy ez az értelmezés nagyon korlátozó, a történelemdidaktika mélyebb célt tűz ki, mint a történelem módszertana. Az elkülönülés tulajdonképpeni oka az, hogy a didaktika foglalkozik az iskolai történelemtanítás elméletével is, az idevonatkozó kutatásokkal, illetve arra törekszik, hogy vizsgálata ne kizárólag az iskolai jelenségekre korlátozódjék, hanem értelmezze az iskolán kívüli történelemmel kapcsolatos diskurzusokat (Vajda, 2018). Ez számos konfliktust is generál történelemdidaktikusok és történészek között, ez utóbbiak sokszor gondolják úgy, hogy a történelemmel kapcsolatos téveszmék, hiányosságok a történelemoktatásban gyökereznek, viszont nincsenek tisztában kellőképpen azzal, hogy a történelmet hogyan tanítják, ami a történelemdidaktikusok értékes tudását képezi, lehetővé teszi, hogy ezek megértsék, mi húzódik egy-egy történelmi jelenség társadalmi percepciójának a háttérében. Ezáltal, ahogy azt Dárdai Ágnes is megfogalmazza, megtörtént a történelemdidaktika eltávolodása a pedagógiától és közeledése a történelemtudományokhoz, vagyis a történelemdidaktika, mint „a történelmi kultúra kutatásának a tudománya” (Dárdai, 2010). Hasonlóképpen igaz, hogy a történelemdidaktika ily módon a pedagógia és történelemtudomány határán áll (Benes, 2006 idézi Vajda, 2018), hidat képez a két tudományterület között, a történelemdidaktika a történelmi tanulás tudománya.

Vajda (2018) megállapít néhány fontos összefüggést történelem metodika és didaktika között. Mindkettőre jellemző a tudatos tervezés, de a

módszertan döntően a tanár módszereire fókuszál, a didaktika a tanuló módszereivel is foglalkozik. A didaktika hatására a metodika is használni kezdte az 1970-es évektől a történeti forrásokat illetve a történészek módszereit, mivel egyértelművé vált, hogy kizárólag a tankönyvekre támaszkodni az oktatás során nem elegendő. Nem csupán szakszerűbbé, de érdekesebbé kellett tenni a történelemórákat, ez a felismerés vezetett új források, módszerek alkalmazásához, a tanulókkal való intenzív együttműködéshez, a tanulói a participáció, a közös jelentésteremtés bevezetéséhez.

Mint látható, a történelemdidaktika bizonyos értelemben eltávolodott a metodikától, s nyitott a történelemtudományok fele, központi kategóriája a „történelmi tudat” és a „történelmi kultúra” lett. A vonatkoztatási pontként szolgáló nyugat-német történelemdidaktika felhasználja a neveléstudományok és társadalomtudományok területein megszülető hatalmas információrobbanást, illetve odafigyel a társadalom és politikai szféra felől érkező impulzusokra is (Dárdai, 1997).

A történelemdidaktika köztes szerepben találja magát, egyrészt praktikus feladata a történelem tanítás hatékonyabbá tétele, de közben normatív feladatai is vannak, úgy, mint a történelem, mint tantárgy szerepének a tisztázása, erősítése, a relevanciájának hangsúlyozása. Vagyis, ahogy Horst Gies ezt tárgyban értelmezi, a történelemdidaktika problematizálja a történelem, a társadalom és a nevelés kapcsolatát, fókuszba a történelmi tudatot állítja (Dárdai idézi Gies, 2003). Szűkebb felfogásban a történelemoktatás aktuális kérdéseire ad válaszokat a történelemdidaktika, ez is jelzi, hogy tudományrendszertanilag egy köztes helyet foglal el, történelem- és neveléstudományok között. Normatív feladata a tantárgy iskolai működésének biztosítása, megfelelő célkitűzések megfogalmazása, aktuális módszerek, didaktikai eszközök alkalmazása és ennek megfelelő értékelési szempontok, technikák bevezetése. A pragmatikus feladata a történelem gyakorlati alkalmazásáról szól, tanítási modellek kipróbálása, a tanulók társadalmi kontextusának figyelembevételével.

Néhány teoretikus célja tulajdonképpen a történelemdidaktika szűk vagy alárendelt értelmezésének a felszámolása volt, így született meg egy pontosabb definíció, miszerint a történelemdidaktika „a történeti tanulás tudománya” (Dárdai idézi Rüsen, 2003). Ez a történeti tanulás a „történeti elbeszélésben” testesül meg, ami egy specifikus tudatforma, tanulási folyamatként értelmezendő. Vagyis az a közösség, amely a múltról szóló elbeszélésekből képes tanulni, azokat értelmezni tudja, az képes lesz a jövőjére is reflektálni, azt megalkotni. Minden korszak emberének újra kellene mesélnie, gondolnia a történelmét, csak így válhat a történelem megfelelő támaszává egy adott korszakban élő embernek. Ennélfogva a narratív kompetencia elsajátíttatása lenne a történelem tanítóinak a fő feladata, de ahogy ez a múlt század végén problémás volt Németországban, úgy problémás a mi jelenlegi történelemtanításunkban is, mivel ez a kompetencia még mindig alárendelődik a tartalmak tanulásának.

Körvonalazódik két alapvető tendencia: egyik teljesen önállósítva látja a történelemdidaktikát, a történelemtudomány különálló területeként értelmezi, a másik hangsúlyosabban tanulás és tanításorientált. Mint azt Vajda is hangsúlyozza, a didaktika nem minden esetben jelent minőségi fölényt a metodikával szemben, mégis úgy érezhetjük, hogy ez a koncepció jelentős többlettel szolgál, hiszen történelemdidaktikai megközelítésben a történelemtanár folyamatosan reflektál tevékenységére, képes változtatni a fellépő igények függvényében a pedagógiai tevékenységén, illetve ugyancsak figyelemmel kíséri azokat a társadalmi jelenségeket, amelyek befolyásolhatják a történelemtanítást (Vajda, 2018).

2. A történelemdidaktika magyar kezdetei

Ebben a témában az elmúlt időszakban Katona András írt részletes összefoglalót, erre hivatkozva tekinthetjük át, mik a történelemtanítás magyar hagyományai. Metodikára már a népiskolák alakulásával egyidőben szükség volt, a Ratio Educationis kiadásának hatására. A kérdést tanulmányozva meglepetést okozhat, hogy már egy 1781-es dokumentum, az „Ordo Studiorum” (Katona, 2023) arra hívja fel a figyelmet, hogy nem érdemes a történelmet kritikátlanul tanítani, lediktált jegyzeteket magoltatni, fontos lenne logikusan gondolkodni és beszélni. A tények és kronológia helyett ok-okozati összefüggésekre fókuszálni, olyan tudásra, amely a hétköznapi életben is használható lehet. A 18 század végére nem csupán a történelemtanítás vált rendszeressé, de a módszertanával is szisztematikusan foglalkoztak már. Ilyen módszertan könyvet dolgozott ki Johann Felbiger 1776-ban, Bécsben, ez több tárgy oktatására is vonatkozik és magyar adaptációja elterjedt volt a korban. Az első magyar szerző a reformkorban Szilasy János katolikus pap, aki többszázoldalas metodika könyvében három oldalt szán a történelemoktatásnak, s úgy véli, hogy a történelem „másodrendbéli tárgy”. Ugyanebben az időszakban egy református lelkész és szakíró, Ángyán János hasonlóképpen foglalkozik a történelem módszertanával is, néhány fontos alapelvet is kidolgozott ezzel kapcsolatosan, miszerint a történelem a memória mellett az értelmet és szívet is meg kell célozza és módszerként a játékokat és a beszélgetéseket is megemlíti. Ezen művek által a történelem módszertana elindul az önállósodás fele magyar nyelvterületeken is, de a teljes autonómiája ennek a szakterületnek a kiegyezés utánra tehető.

Az első magyar nyelvű rendszeres történelem módszertan Erdődi János nevéhez köthető, „A történettudományi tárgyak módszertana” című munka, 1882-ből, amelyben a földrajz és alkotmánytan metodikájával együtt foglalkozik a történelem oktatásával is. A történelemtanítás célja még részben az erkölcsi példamutatás, reformkori hagyomány alapján, de már a világtörténelmi összefüggések megvilágítását is fontosnak tartotta a szerző.

Módszertani szempontból a szemléletesség (tárgyak, képek, életrajzok stb. felhasználása), a megbeszélés, a lényeges elemek hangsúlyozása a jellemző, az események kronologikus bemutatása mentén. Erdődi könyve nagy hatással volt Kiss Áron és Mayer Miksa „Vezérkönyv a népiskolai történettanításhoz, egyszersmind bevezetés a történettudományba tanítók és tanítójelöltek számára” című szakkönyv megírására, amelyben a legérdekesebb a szerzők módszertani javaslata: az életrajzok tanulmányozását, az okozati összefüggések bemutatását és a korrajzok elemzését javasolták. Ez a könyv, bár hangsúlyozza a tanári előadás fontosságát, már gyerekközpontú szemléletet is hoz, a szerzők a tanulói érdeklődésre is figyelnek (Katona, 2023). Nem sokkal ennek a könyvnek a megjelenése után egy debreceni tanár, Fazekas Sándor a középiskolai történelemoktatásról írt egy 40 oldalas könyvet, melyben arra három kérdésre keresi a választ, hogy mit, miért és hogyan tanítsunk történelemórán? A szerző korszerűségét már abban is felfedezhetjük, hogy rámutat a tanulók túlterheltségére és értelmetlennek véli minden nép, minden korszakának a megtanítását, kizárólag a fontosabb átalakulások elemzésére szükséges koncentrálni. A regresszív (visszanyúló) módszert nem helyesli, a progresszív módszer híve, mely során szellemi fejlődés tapasztalható, az egyszerűtől az összetett fele haladva. Külön kiemeli a megfelelő forrásanyag használatának fontosságát.

A dualizmus korának legegységesebb és kiemelkedőbb történelemdidaktikai munkáját Kármán Mór írta. Így fogalmazott: „Az egyéni élet rajzát, amint az meghatározó érzelmes vonásokban lép a remekírók lapjain az ifjú elme elé, kiegészíteni a társadalom erkölcsi életének rajzával...” (Kármán, idézi Katona uo.) Kármán kiemelten hangsúlyozza az erkölcsi nevelői szerepét a történelemnek, a hazafias nevelés mellett. Bár az egyetemes történelem szemlélete Európa-centrikus, a magyar történelem szerepét hasonlóképpen fontosnak tartja, Kármán ezen kiegyensúlyozó szerepe révén is jelentős szerző. Módszertanilag a források és a megfelelő irodalom ismeretét hangsúlyozza, illetve azt, hogy amennyiben lehetséges, buzdítani kell a tanulókat az önálló munkára.

A századforduló korszakából említenünk kell Márki Sándor nevét, aki 1892-től a kolozsvári egyetem professzora lett, s több évtizeden tanított az egyetemen, Szegedre költöztetése után is. Korai időszakában az erőteljesen hungarocentrikus iskolával szemben a művelődéstörténeti irányzat híve volt, ami később változott. Véleménye szerint már időben figyelmeztetni kell a gyerekeket, hogy nemzeti történelmünk egy része csupán az egyetemes történetnek. Ahhoz, hogy a gyerekek kíváncsiságát felkelthessük, megfelelő tankönyvekre van szükség, amit lehetőleg ismert szerzők írnak, ezáltal is felkeltve a diákok érdeklődését. A megszokott módszerek mellett a szemléltetés módszerére tér ki részletesen, külön hangsúlyozza a változatos képi anyag szükségességét.

„Történettanítás a középiskolai új tanterv szellemében” című főművében a következő fejezetek mentén értekezik:

1. A történelem mint tudomány a XIX. században.
2. Magyar történettanítás a XIX. században.
3. A magyar történettanítás segédeszközei a XIX. században.
4. A történettanítás szelleme.
5. A magyar történelemtanár nemzeti hivatása

Látható, hogy Márki nem csupán a szorosan vett történelemoktatás kérdéseivel foglalkozik, hanem feladatának tekinti a kora fontosabb tudományos eredményeit is összegezni, így értekezik Niebuhr, Savigny és Ranke munkásságáról, ismerteti a kor irányzatait, hasonlóképpen a magyar történelemelmélet képviselőit is és kitér a korabeli német, angol, francia, román történelmi módszerre. A második és harmadik fejezetekben már a történelemoktatás problémáira koncentrálnak, a Ratio Educationis-tól a 19. század végéig. A számléltetőeszközök sorában megemlíti a tankönyveket, olvasókönyveket, térképeket, fali képeket, a hazai és külföldi tanulmányokat, s a múzeumokat is. A negyedik fejezetben a magyar történelem nagyjainak hatásáról értekezik. A magyar történelemtanár hivatása immár egyértelműen a nemzeti öntudat megeremtése, azonban Márki óvakodik a szélsőséges nacionalizmustól. Ennek okán is azt javasolja, hogy vitás történelmi kérdésekkel a tanárok lehetőleg ne álljanak tanítványaik elé. Ami okfejtéséből rendkívül szimpatikus, hogy ellenzi a történelemoktatás során a túlzott évszám közlést, illetve az, hogy támogatta a modern eszközök használatát, mint a diavetítő és a tanulmányi kirándulások szervezését, ugyanakkor szorgalmazta a tanórák gyakorlatiasabbá tételét, dramatizálás által.

Mint látható, a korszak két jellemző irányzata ezen a területen a hungarocentrikus, nemzeti, illetve a művelődéstörténeti vonal. De a századfordulón megjelennek olyan hangok is, akik a jelenkor oktatására kívánnak összpontosítani. 1902-ben különlegesen érdekes szöveg jelenik meg, Vázsonyi Vilmos polgári demokrata képviselő nyilatkozatában, miszerint az iskolai nevelés a „vérontás apológiája” (Vázsonyi, idézi Katona, 2023), s a vérontás folyamatos idealizálása a társadalomban veszélyes folyamatokat szülhet. A szöveg nagy vitát generált, maga Ady Endre is hozzászólt a vitához, Vázsonyi védelmében, a nemzeti hősvédő oldallal szemben.

Szintén ebben az időszakban a polgári radikális oldal szót emelt a történelemtanítás kapcsán az évszámok felesleges betanulása ellen, hangsúlyozták, hogy csak tájékozódni kell a történelemben és semmit sem kellene tudni arról, hogy királyok, hadvezérek mikor, mit tettek, fontosabb, hogy a népek mit cselekedtek, milyen eszmékért „hevültek”, ilyen értelemben a Társadalomtudományi Társaság képviselője, Pikler Gyula inkább a szociológiai megközelítést javasolta. De ugyanebben a korszakban a történelmi materializmus is népszerűvé vált, az elnyomott osztályok szempontjait kívánják a történelem tanításakor bemutatni, az ún. kizsákmányolókkal szemben.

Nyisztor György például így ír: „(...) kívánom annak oktatását, hogy hogyan, mit és kik termeltek minden időben.”

A szociológia bevezetése hatott a történelemtanítás jellegére, nem csupán a tananyag tartalmi aspektusai tekintetében, de metodikai szempontból is, hiszen a passzív, csupán receptív tanulószerep helyett ösztönözték a vizsgálódást és az önálló munkát.

Az 1910-es években terjedt el a genetikus történetfelfogás, melynek legkiemelkedőbb képviselője Dékány István volt, elismerte a történelmi fejlődést, szintézisben látta az egyetemes történelmet és hangsúlyozta, hogy a múltat mindig a jelennel összehasonlítva kell elemezni. A történelem szempontjából nem minden eseménynek van relevanciája, csak a legfontosabbakat említheti meg a történelemírás.

Bár ebben a korszakban is jellemző volt, hogy a szak képviselői folyamatosan javasolták, hogy a történelemoktatásnak nagyobb teret biztosítsanak, más, humán tárgyakkal szemben, érdekesnek tartom, hogy 1913-ban a Történelmi Reformbizottságban Takáts György elítéli a tanterv túlzó elvárásait, ezekkel a szavakkal: „A telefon, a villamosvasút és a repülőgépek korszakában, (...) nem végzetes tévedés-e, ha 14 és 15 éves fiainkat, leányainkat sok-sok fölösleges dologra tanítjuk”. (Takács, idézi Katona, uo.) A kérdés ma sem veszítette aktualitását.

Itt megállunk a magyar kezdetek elbeszélésével, rendkívül gazdag irodalommal rendelkezik a magyar történelemdidaktika, tanulmányunk kerekei csak arra szolgáltak, hogy rávilágíthassunk, milyen sok ma is releváns problémafelvetést találunk ezeket a műveket tanulmányozva.

3. A történelemdidaktika mai irányvonalai

Amikor a múltat tanulmányozzuk, sajátos történelmi tudás születik, amikor a történelmet tanítjuk, nagyon különböző elképzelések fogalmazódnak meg a prioritásokról. Jancsák (2019) ezzel kapcsolatosan úgy véli, két tendencia tapasztalható: vannak országok, ahol a történelmi gondolkodás kialakítása az elsődleges, míg más országokban a kollektív emlékezet formálása fontosabb. A történelemdidaktika akkor teljesíti be tágabban értelmezett szerepét, amennyiben választ keres azokra a jelenkori kihívásokra, melyeket a globalizálódó világ a tantárgy elé állít, ezért a feladatának tekinti az identitásalakítást, a kritikai gondolkodás fejlesztését, problémamegoldást, különböző történelmi tanulságok megfogalmazását, olyan keretrendszer kidolgozását, mely a jelen eseményeinek megértéséhez járulhat hozzá. A tudás egyszerű reprodukálására törekedni nem kielégítő célkitűzés a tantárgydidaktika számára, a gondolkodás fejlesztése (historical thinking), a narratív kompetenciák alakítása (mely a történelmi sémák beazonosítására irányul) kerül a didaktika előterébe. A történelmi gondolkodást azonban sokkal nehezebb fejleszteni,

ahogy Kelly (2013) is rámutat: komplexebb pedagógiai feladat a jelentések ütköztetése, a folyamatok értelmezése, mint a tartalmi tudás elsajátítása.

Tény, hogy a történelemtanítás eszköztára fokozatosan változott, de a történelem kronologikus szemlélete nagy mértékben megmaradt, kisebb mértékben jellemző a mélységelvű (study of depth) történelemtanítás, mely arra fókuszál, hogy egy-egy témát mélyebben elemezzenek. A történelmi gondolkodás fejlesztésén túlmenően a történelmi műveltség (historical literacy) egy újabb cél lehet a pedagógusok számára, amely Taylor és Young (2004) alapján „tekinthető egy olyan összetett eszközrendszernek, amelyet különböző képességek, attitűdök és fogalmi ismeretek együttesen alkotnak, és amely közvetíti és fejleszt a történelmi tudatosságot (historical consciousness)”. A történelmi műveltség indexét pár fontos elem alkotja: a történelmi események ismerete, az egymással párhuzamosan létező narratívák értelmezési képessége, a kutatás képessége, a régen használt nyelv megértése, történelmi fogalmak alkalmazása, az idetartozó IKT ismerete, összefüggések feltárásának képessége. Ez vezethet el a történelmi tudatossághoz, mely többek között azt is jelenti, hogy képesek vagyunk az egymással versengő történelmi nézeteket megérteni. A történelem multiperspektivikus szemlélete mellett mára már a kontroverzív szemlélet is megjelent, amely esetben az ellentétes nézőpontokat egyaránt bemutatjuk.

A történelemdidaktika jelenkori felfogásaiban szerepet játszik a kritikai gondolkodás, a probléma- és kérdésalapú oktatás, illetve a brit forrásból érkező „powerful knowledge” fogalma, amely a hatékony tudásra fekteti a hangsúlyt (Chapman, 2021). Központi kategória lett az állampolgári kompetencia, vagyis olyan képességek, attitűdök, értékek összessége, melyek arra kalibrálják az egyént, hogy hatékonyan vegyen részt a polgári, demokratikus társadalom működésében.

Bár viszonylag kevés adattal rendelkezünk a hazai diákok történelmi és polgári kompetenciáiról, megállapítható, hogy az adatközlő oktatás és az iskolai értékelés általában tesztyszerű jellege nem fejleszt a komplex problémamegoldást, a társadalmi szempontból releváns kérdések megválaszolása még sok hiányosságot mutat, talán nem csak a tanulók, de a pedagógusok körében is. Ha van feladata ma a történelemdidaktikának, akkor az ilyen irányú elmozdulás lenne a cél, nem csak elméleti síkon (hiszen az más meg-történt), hanem az iskolai gyakorlatban is.

Irodalomjegyzék

- Chapman, A. (2021). *Knowing history in schools. Powerful knowledge and the powers of knowledge*. University College London Press. doi: 10.2307/j.ctv14t477t
- Erdmann, E. (2009). Történelemtanítás az Európa Unió országaiban. *Történelemtanítás online folyóirat*. <https://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2010/02/>

- muhelykonferencia-a-tortenelemtanitasrol-i-elisabeth-erdmann-tortenelemtanitas-az-europai-unio-orszagaiban/
- F. Dárdai Á. (1997): Történelemdidaktikai koncepciók az újabb német didaktikai irodalom tükrében in *Történelempedagógiai Füzetek* 1997/2. sz. 103-122.o.
- F. Dárdai Á. (2006): *A történelmi tanulás sajátosságai*. In: F. Dárdai Ágnes: Történelmi megismerés – történelmi gondolkodás. ELTE BTK – MTT TT, Budapest, 2006, I. kötet 14–29. (részlet)
- F. Dárdai Á. (2010): Történelemtanítás Magyarországon a XXI. század elején – helyzetkép és perspektíva. *Történelemtanítás Online történelemdidaktika folyóirat* (XLV.) Új folyam I.1 (próba)szám, 2010 február
<https://epa.oszk.hu/01900/01954/00001/pdf/dardai.pdf>
- Fodor R., Tóth J. (2022). *A történelemdidaktika trendjei a Nemzetközi Történelemdidaktikai Társaság (ISHD) kiadványainak tükrében*, Magyar Pedagógia 122 évf, 3 szám, 145-167 o.
- Jancsák, Cs. (2019). *Kutatási tényeken alapuló tananyagfejlesztés az MTA–SZTE Elbeszélt Történelem és Történelemtanítás Kutatócsoportban* [Félidek szakmai beszámoló]. https://mta.hu/data/dokumentumok/Tantargy-pedagogiai%20program/Felidos%20szakmai%20beszamolo/Jancsak_Csaba_felidos_beszamolo.pdf
- Katona A. (2023): A magyar történelemdidaktika múltja és jeles személyiségei. A kezdetek (XVIII-XIX század). *Történelemtanítás online folyóirat*, Új folyam XIV, 1-2 szám.
- Katona A. (2023): A magyar történelemdidaktika múltja és jeles személyiségei. A nemzeti szellemiségtől az internacionalizmusig: A XX. század eleje Trianonig. *Történelemtanítás online folyóirat*, Új folyam XIV, 1-2 szám.
<https://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2023/05/katona-andras-a-magyar-tortenelemdidaktika-multja-es-jeles-szemelyisegei-i-14-01-03/>
- Kármán M. (1909). Az oktatás feladatai. In Paedagogiai dolgozatok rendszeres összeállításban. 2. kötet. Eggenberger, Budapest , 249-254.
- Kelly, M., T. (2013). *Teaching history in the digital age*. University of Michigan Press
- Márki S. (1902). *Történettanítás a középiskolai új tanterv szellemében*. Singer és Wolfner, Budapest.
- Taylor, T., & Young, C. (2004). *Making history: a guide for the teaching and learning of history in Australian schools*. Curriculum Corporation.
- Vajda B. (2018). *Bevezetés a történelemdidaktikába és a történelemmetodikába*. Komárom, Erdélyi Magyar Adatbank

A kooperatív módszerek hatékonysága a IV. osztályos történelemtanításban

LŐRINCZ GABRIELLA

lorinczgabriella@icloud.com

Babeş-Bolyai Tudományegyetem, Kolozsvár

KÁLMÁN UNGVÁRI KINGA

tunde.barabasi@ubbcluj.ro

Babeş-Bolyai Tudományegyetem, Kolozsvár

Bevezető gondolatok

A pedagógia világában folyamatosan változó és fejlődő módszerek és technikák találhatók, melyek célja a tanulási folyamat hatékonyabbá tétele és a diákok különböző készségeinek fejlesztése. A kooperatív tanulás az egyik ilyen innovatív módszer, amely az utóbbi évtizedekben egyre nagyobb teret nyert. A kooperatív módszerek lényege, hogy a diákok közötti együttműködésen alapulnak, elősegítve a közös problémamegoldást és az aktív részvételt a tanórákon.

A történelemoktatás szerepe és célja mindig is központi kérdést jelentettek a pedagógiai diskurzusban. A történelemtanítás nemcsak a múlt eseményeinek megértetésére szolgál, hanem a kritikai gondolkodás fejlesztésére, a történelmi összefüggések megértésére és az identitás formálására is. A történelem tanítása segít a diákoknak abban, hogy megértsék a jelen társadalmi, gazdasági és politikai helyzetének gyökereit, valamint, hogy tudatos állampolgárokká váljanak, akik képesek felelős döntéseket hozni.

Elsősorban azért is választottam ezt a témát, mert a hagyományos oktatás gyakran frontális oktatáson alapul, ahol a tanár a központ szereplője, és a diákok passzív befogadók. A XXI. Századi oktatás ezzel szemben a diákok aktív bevonására, a kritikai gondolkodás fejlesztésére helyezi a hangsúlyt. Az új pedagógiai irányzatok célja, hogy a diákokat arra ösztönözzék, hogy ne csak passzívan befogadják az információkat, hanem aktívan részt vegyenek a tanulási folyamatban, kérdéseket tegyenek fel, és saját kutatásokat végezzenek.

Másodsorban azért, mert a történelemoktatásnak számos általános problémája van, amelyek megoldása kihívást jelent a pedagógusok számára. Ezek közé tartozik a diákok érdeklődésének fenntartása, a történelmi események és fogalmak megértése, valamint a forráskritika és az elemző gondolkodás fejlesztése. A hagyományos oktatási módszerek gyakran nem képesek hatékonyan kezelni ezeket a problémákat, ezért szükség van új, innovatív pedagógiai megközelítésekre.

Kutatásomat a székelyudvarhelyi Bethlen Gábor Általános Iskolában végeztem, ahol a történelemoktatás fejlesztésére összpontosítva tartottam órákat kooperatív módszerekkel és hagyományos oktatási módszerekkel. Ezek során lehetőségem volt megfigyelni és értékelni a kooperatív módszerek hatékonyságát.

Kutatásom során számos pozitív változást figyelhettem meg. Látványosan fejlődött a kritikai gondolkodásuk, hiszen az órákon aktívan részt vettek a beszélgetésekben, kérdéseket tettek fel, és saját következtetéseket vontak le. Az együttműködés révén növekedett a társas készségük: a közös munkák során megtanulták meghallgatni és tiszteletben tartani egymás véleményét, megosztani ötleteiket, és felelősséget vállalni a csoportmunkáért. Az élményalapú tanulás pedig különösen motiváltta őket, mivel a gyerekek örömmel vettek részt a foglalkozásokon, jobban emlékeztek a tanultakra, és érdeklődésük a történelem iránt egyértelműen mélyült.

A történelemtanítás fontos szerepet játszik a személyiségformálásban, az önálló gondolkodás, társas érzékenység és nemzeti öntudat fejlesztésében, miközben elkerüli a sovinizmust. Segít a tanulóknak az időbeli és térbeli tájékozódásban, a kritikai gondolkodásban és a társadalmi jelenségek megértésében. Az események elbeszélése hozzájárul az identitás kialakításához, miközben a másság elfogadására és a kultúrák tiszteletére nevel. Tóth, Kaposi, Szebenyi, Kojanitz és Knausz szerint a történelem tanítása segít megérteni a múlt és jelen közötti kapcsolatokat, valamint a közösségi és nemzeti identitás alapjait.

Az oktatás számos problémával néz szembe, többek között az oktatáspolitikai irányváltásai, a történelemírás átalakulása és a tanulói motivációhiány miatt. A rendszerváltást követően új, nyitottabb szemlélet jelent meg, azonban az érdektelenség és a szövegértési problémák továbbra is kihívást jelentenek. Darai és Kaposi szerint a tanulók motivációjának növelése és a történelemtanítás korszerűsítése kulcsfontosságú a hatékony oktatás érdekében.

A kooperatív tanulás olyan pedagógiai módszer, amely a tanulók aktív részvételére és egymás tanulásának támogatására épít. A módszer kis csoportokban dolgoztatja a tanulókat, akik közösen felelnek a csoport sikeréért, miközben a tanár irányítja a folyamatot. A kooperatív tanulás fejleszti a tanulók önállóságát, felelősségérzetét és szociális készségeit. Johnson és Johnson, valamint Gaskó és Arató szerint ez a módszer hatékonyabb és igazságosabb alternatívát kínál a hagyományos oktatással szemben, mivel jobban motiválja a tanulókat, és eredményesebben vonja be őket az oktatási folyamatba.

1. Kutatás bemutatása

1.1. A kutatás célja és feladatai

A kutatásom során arra törekedtem, hogy feltárjam, hogyan tehetik hatékonyabbá a kooperatív módszerek a történelemoktatást, és hogyan segíthetnek abban, hogy a diákok aktívabban vegyenek részt az órán, és jobban együttműködjenek egymással. Fontos számomra, hogy a tanulók kritikus gondolkodása és problémamegoldó képessége fejlődjön, valamint hogy mélyebben megértsék a történelmi események összefüggéseit és kontextusát.

Célom, hogy a kutatásom révén hozzájáruljak a történelemoktatás fejlesztéséhez és a kooperatív módszerek alkalmazásának sikeres integrálásához. Megmutatni, hogyan segítik a kooperatív módszerek a diákokat abban, hogy aktívan részt vegyenek az órákon és fejlesszék együttműködési készségeiket. Vizsgálni, hogyan hat a csoportmunka a diákok történelmi tudásának elmélyítésére és arra, hogy egymástól tanuljanak. Felmérni, hogyan segíti a kooperatív oktatás a kritikai gondolkodás és a problémamegoldás fejlesztését. Feltérképezni, milyen hatással van a kommunikációs készségek és az együttműködési képességek fejlődésére a kooperatív tanulási módszer. Megérteni, hogy milyen hatással van a kooperatív tanulás a diákok történelem iránti érdeklődésére és motivációjára.

A kutatásom témája, és feladatai alapján a következő hipotéziseket fogalmaztam meg:

1. A kooperatív módszerek alkalmazása a IV. osztályosok történelemóráján javítja a diákok kognitív teljesítményét, amely a tanulási eredményben nyilvánul meg.
2. A kísérletben résztvevő hallgatók, akik a kooperatív tanulás segítségével sajátították el a tananyagot, a történelem tantárgyhoz való attitűdje pozitív irányba változik.
3. A kooperatív módszerek javítják a diákok szociális készségeinek fejlődését, mint például az empátia, az együttműködés és a konfliktuskezelés a IV. osztályos történelemtanítás során.

1.2. A kutatás módszerei, eljárásai, eszközei

A kutatásom eredményes lebonyolítására minél célravezetőbb módszerek kiválasztása volt a cél. A választásom így a kvantitatív, meg kvalitatív módszerekre és a kooperatív módszerekre esett.

Az írásbeli kikérdezést alkalmaztam, azon belül meg a zártkérdéses kérdőívet, majd a tudásfelmérő tesztet használtam.

A tudásfelmérő teszt kidolgozása számos lépésből áll, amelyek biztosítják a teszt objektivitását, megbízhatóságát és érvényességét.

A megfigyelés módszerének első lépése a megfigyelés céljának a meghatározása. Fontos meghatározni, hogy milyen viselkedést, interakciót szeretnénk megfigyelni és miért. A megfigyelés mindvégig diszkréten és objektív módon történt.

2. A fejlesztési eljárás bemutatása

A beavatkozásom összesen 10 alkalmat foglal magába, melyből az első és utolsó alkalommal a kérdőív kitöltése valósult meg, illetve a végső szintfelmérőteszt. A foglalkozások helyszíne minden alkalommal a tanterem volt. Időtartam szempontjából a beavatkozások alkalmanként egy teljes órát, azaz 45-50 percet igényeltek. Beavatkozásaim a negyedik osztályos történelem tantárgynak a tananyagaira épültek. Minden alkalommal egy sajátos kooperatív módszer segítségével dolgoztam fel az új tananyagrészt.

3. Általános összefoglaló

A tíz alkalomból álló programsorozat célja az volt, hogy a tanulók történelmi ismereteit bővítsük, és aktív részvételre ösztönözzük őket különböző interaktív és kreatív módszerek segítségével. A foglalkozások szisztematikusan épültek egymásra, mindegyik egy-egy adott témát dolgozott fel, a tanulók érdeklődésére és aktív részvételére építve.

Az első foglalkozás a bemutatkozással, egy ismerkedő játékkal és egy kérdőív kitöltésével kezdődött. A játék célja a kötetlen légkör megteremtése és a csoportkohézió erősítése volt. A kérdőív anonimitásának hangsúlyozása növelte a gyerekek bizalmát, miközben segített a tanár számára releváns információkat gyűjteni a diákok meglévő ismereteiről és hozzáállásáról.

A géta-dákok témakörét csoportmunkában, plakátkészítéssel dolgozták fel a diákok. Ez a módszer lehetőséget nyújtott arra, hogy a tanulók kreatív módon rendszerezék a kapott információkat, és fejlődjön együttműködési készségük. A csoportok bemutatták munkáikat, megosztották tapasztalataikat és visszajelzéseket kaptak.

A dák-római háborúk témája a folyamatábra készítésével vált áttekinthetővé. A diákok csoportokban dolgozva rendszerezték a történelmi eseményeket, és időrendi sorrendben helyezték el azokat. A módszer segítette a diákokat az ok-okozati összefüggések megértésében, és elősegítette a történelmi ismeretek mélyebb rögzülését.

A román nép és más történelmi népek kialakulását interaktív csoportfeladatok segítségével dolgozták fel. Az igaz-hamis állítások és az összekevert sorrendek helyes időrendi felállítása játékos tanulási formát kínált. A reciprokon tanulási módszer alkalmazásával a tanulók aktívan részt vettek a tananyag feldolgozásában, különböző szerepeket próbálhattak ki, amelyek fejlesztették együttműködési és kommunikációs készségeiket.

A középkori életet és Erdély megalakulását bemutató foglalkozásokon prezentációkat, szerepjátékokat és reflektív feladatokat végeztek a tanulók. Ezek a tevékenységek lehetőséget adtak arra, hogy a tanulók jobban beleéljék magukat a történelmi szerepekbe, valamint fejlődjön a kritikai gondolkodásuk és az új ismeretek integrálására való képességük.

A középkori román államok kialakulását interaktív módszerekkel dolgozták fel, például feladatküldéssel és villámkártyák készítésével. Ezek a módszerek elősegítették az ismeretek rendszerezését, miközben játékos formában mélyítették a tanultakat.

Az utolsó alkalommal a tanulók tesztet töltöttek ki, amely az új ismeretek elsajátítását mérte fel. Ezt egy záró kérdőív egészítette ki, amely lehetőséget adott arra, hogy a diákok visszajelzést adjanak az órák tapasztalatairól.

4. Összegzés

A programsorozat során alkalmazott módszerek – például a plakátkészítés, a szerepjátékok, a folyamatábrák, és a villámkártyák – változatossá tették a tanulási folyamatot, elősegítették a tanulók aktív részvételét és a mélyebb megértést. A rendszeres csoportmunka fejlesztette a tanulók együttműködési képességét, miközben a tanári visszacsatolások és a közös összegzések biztosították az ismeretek alapos elsajátítását. Az alkalmak egymásra épülve támogatták a diákok történelmi tudásának bővítését és az aktív tanulási folyamatba való bevonódásukat.

5. Eredmények bemutatása

A kutatás résztvevőit a székelyudvarhelyi Bethlen Gábor Általános Iskola két negyedik osztályos diákjai képezték. A kutatás szereplőit többnyire azonos létszámú és tudásszintű tanulók alkották. Az A (kontrollcsoport) csoportban összesen 26 diák volt, melyből 10 fiú és 16 lány, illetve a B (kísérleti csoport) csoportban 30 diák volt, melyből 13 fiú és 17 lány.

A kutatás kezdetben az általam készített kérdőív elemzésével történik. A kérdőív a IV. osztályos diákok történelemmel kapcsolatos attitűdjükre vonatkozó

kérdéseket tartalmaz. A kérdőívet minden gyerekkel kitöltöttem a beavatkozás előtt és után is.

A kutatás további része az általam választott és feldolgozott kooperatív módszerek alkalmazására irányul. A beavatkozásaim összesen 10 alkalmat fedtek le, melyek során minden alkalommal egy új kooperatív módszer segítségével dolgoztam fel a tananyagot a IV. osztályos diákok számára.

A beavatkozások végét egy tudásszintmérő munkalappal zártam, melyet kitöltöttem a kontroll- és kísérleti csoporttal is egyaránt.

Összefoglaló a kérdőíves kutatás eredményeiről

A székelyudvarhelyi Bethlen Gábor Általános Iskola negyedik osztályos tanulói által kitöltött kérdőívek eredményei alapján a beavatkozások jelentős pozitív változásokat idéztek elő a diákok történelem tantárggyal kapcsolatos attitűdjében és érdeklődésében. A kutatás célja a kooperatív módszerekkel történő oktatás hatásainak vizsgálata volt, különösen a tanulók tantárgy iránti érdeklődésének, motivációjának és elköteleződésének fejlesztése.

A történelem tanulásának fontossága

A beavatkozások előtt a diákok kevesebb mint fele (47%) tartotta fontosnak a történelem tanulását, míg csupán 10%-uk gondolta nagyon fontosnak. Az alkalmazott módszerek hatására ez az arány jelentősen megváltozott: a beavatkozás után a tanulók 47%-a vélekedett úgy, hogy a történelem tanulása nagyon fontos, és 23%-uk is fontosnak tartotta azt. Ez alátámasztja a hipotézist, miszerint az innovatív oktatási módszerek pozitív irányba befolyásolják a gyerekek attitűdjét.

A történelem szerepe a világ megértésében

A diákok kezdetben kevésbé tudatosították a történelem és a jelen eseményeinek összefüggéseit. A beavatkozás előtt mindössze 13% vélte úgy, hogy a történelem segíthet megérteni a világot és annak eseményeit. A beavatkozásokat követően azonban ez az arány jelentősen nőtt: a tanulók 50%-a válaszolt határozott igennel erre a kérdésre.

Érdeklődés a történelemmel kapcsolatos témák iránt

A beavatkozások előtti válaszok azt mutatták, hogy a diákok csupán 7%-át érdekelte élenken a történelem. Az alkalmazott pedagógiai módszerek hatására ez az érdeklődés számottevően megnőtt: a tanulók 13%-a már nagyon érdekesnek, 23%-a pedig érdekesnek találta a történelmi témákat.

Az új ismeretek iránti nyitottság

A beavatkozások előtt a diákok mindössze 10%-a vallotta, hogy nagyon szeret új dolgokat tanulni, és 27%-uk mondta, hogy egyszerűen szeret tanulni. A beavatkozásokat követően ezek az arányok jelentősen javultak: 37% mondta, hogy szeret, és 17% pedig azt, hogy nagyon szeret új ismereteket elsajátítani.

Történelmi témájú könyvek és filmek iránti érdeklődés

A kutatás kezdetén a diákok többsége (43%) ritkán találkozott történelmi témájú könyvekkel vagy filmekkel. A beavatkozások hatására azonban tudatosult bennük ezek fontossága, és növekedett az érdeklődésük ezen források iránt.

Részvétel történelmi kiállításokon és eseményeken

A diákok motivációja, hogy részt vegyenek történelmi eseményeken, szintén pozitív irányba változott. A beavatkozások előtt alacsony érdeklődést mutattak, de a beavatkozás után 56% nyilatkozott úgy, hogy legalább ritkán részt venne ilyen eseményeken, míg 27%-uk gyakran vagy mindig.

Játékos oktatás hatása

A játékos tanítási módszerek alkalmazása kifejezetten pozitív hatással volt a tanulók történelem iránti érdeklődésére. A beavatkozások előtt a tanulók 36%-a vélte úgy, hogy jobban érdekelné a történelemóra, ha játékos formában zajlana, míg a beavatkozás után ez az arány 43%-ra nőtt. A játékos megközelítés erősítette a diákok motivációját, aktív részvételét és sikerélményét.

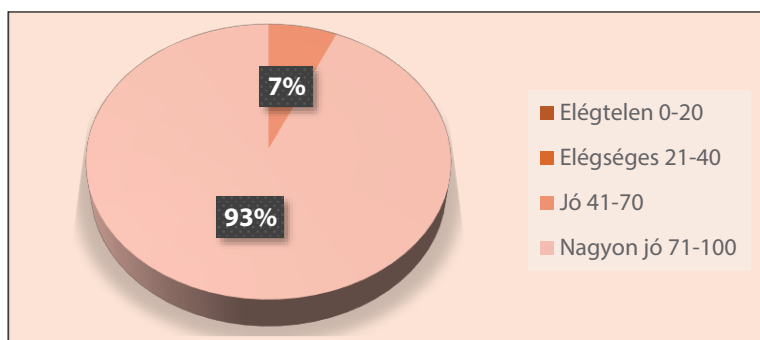
Összegzés

Az alkalmazott kooperatív és játékos módszerek révén a diákok történelemmel kapcsolatos attitűdje, motivációja és érdeklődése jelentősen javult. Az eredmények alapján kijelenthető, hogy az ilyen típusú beavatkozások hatékony eszközei a pozitív tanulói élmények és elköteleződés növelésének. A történelem tantárgy népszerűbbé és relevánsabbá vált a tanulók számára, segítve őket abban, hogy a múlt tanulmányozását eszközként használják a jelen és a jövő megértésére.

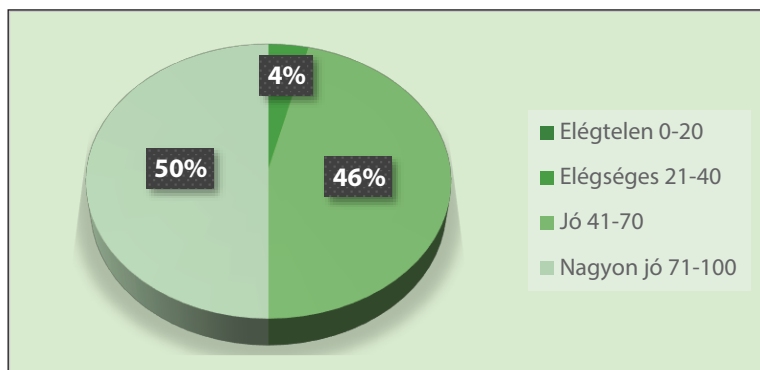
Összefoglaló a kérdőíves kutatás eredményeiről

A diagramok a kísérleti és a kontrollcsoport eredményeit mutatják egy tudásszintmérő teszten. A kísérleti csoport 93%-a ért el 71-100 pont közötti eredményt, míg a kontrollcsoportnak csak 50%-a. A kontrollcsoport 46%-a 41-70 pont között teljesített, és 4%-uk 21-40 pontot ért el. A kísérleti csoport, amely kooperatív oktatásban részesült, lényegesen jobb eredményeket ért el, mint a hagyományos módszerekkel tanított kontrollcsoport.

A kooperatív tanulás segítette a mélyebb megértést és az aktív részvételt, amely hozzájárult az anyag hatékonyabb elsajátításához. A csoportmunka motiválta a diákokat, növelte elkötelezettségüket, és differenciált tanulási lehetőségeket biztosított. Ez különösen a gyengébb tanulónak jelentett előnyt, mivel saját tempójukban és képességeik szerint fejlődhettek.



1. ábra. A kísérleti csoport eredményei a tudásszintmérő alapján



2. ábra. A kontrollcsoport eredményei a tudásszintmérő alapján

Az általam felállított hipotézist, miszerint „A kooperatív módszerek alkalmazása a IV. osztályosok történelemóráján javítja a diákok kognitív teljesítményét, amely a tanulási eredményben nyilvánul meg”, a független kétmintás t-próba is igazolja, amely szignifikáns különbséget mutat a két csoport teljesítménye között, megerősítve a feltételezésem, hogy a kooperatív tanulási módszereket alkalmazó osztály jobb eredményeket ér el.

A kísérleti csoport (N= 30) eredményeinek átlaga 83,77, a kontroll csoport (N= 26) eredményeinek átlaga pedig 72,58 lett. A t-érték 2,97 és a szignifikancia érték (p érték) 0,002188, ami jóval kisebb, mint 0,05.

Ezekből adódóan a hipotézisem beigazolódott, az eredményem szignifikáns.

1. táblázat. A független kétmintás t-próba mutatói

Csoportok	N	Átlag	t-érték	Szignifikancia-érték (p-érték)
Kísérleti	30	83,77	2,97	0.002188
Kontroll	26	72,58		

A kooperatív módszerekkel történő oktatás hatását különböző szempontok alapján vizsgáltam, amely a tanulói interakciókra összpontosítottak. Az alábbiakban részletesen bemutatom a megfigyelés eredményeit a kommunikáció, együttműködés, valamint problémamegoldás és konfliktuskezelés szempontjából.

Kommunikáció: a megfigyelés során egyértelműen megállapítható volt, hogy a diákok közötti kommunikáció jelentősen javult. Az órák során a tanulók aktívan kommunikáltak egymással, megosztották véleményüket és ötleteiket. A diákok nemcsak egymással beszélgettek, hanem figyelmesen hallgatták egymást, ami elősegítette a közös gondolkodást és a közös döntéshozatalt.

Együttműködés: a kooperatív másik fontos pozitív hatása az együttműködés növekedése volt. A megfigyelések alapján a tanulók egyre inkább hajlandóak voltak együtt dolgozni a feladatok megoldása során. Az órák alatt

kialakított csoportokban a diákok rendszeresen segítették egymást, és közösen oldották meg a rájuk bízott feladatokat. Az beavatkozások során megfigyeltem, hogy a tanulók fokozatosan lettek türelmesebbek és támogatóbbak egymással szemben. Amikor egy diák nehézségekbe ütközött, a csoport többi tagja segített neki megérteni a problémát és megtalálni a megoldást. Ez a légkör növelte a diákok önbizalmát és elkötelezettségét a közös munka iránt.

Problémamegoldás és konfliktuskezelés: a kooperatív módszerekkel oktatott csoportokban a problémamegoldás és konfliktuskezelés téren is jelentős javulás volt tapasztalható. A diákok a kezdeti nehézségek ellenére (a beavatkozások elején volt olyan gyerek, aki nem szeretett volna elülni a helyéről, esetleg nem szeretett volna abban a csoportban dolgozni a csoporttagok miatt stb.) fokozatosan képesek lettek együtt dolgozva hatékonyan megoldani a felmerülő problémákat, és konfliktusok esetén képesek voltak megbeszélni, és folytatni a munkát. Próbáltam megértetni a diákokkal, hogy a konfliktusok a csoportmunka természetes részei a csoportmunkának, és hogy azokat kezelni kell, nem pedig elkerülni. Ennek eredményeként a diákok képesekké váltak nyíltan és tiszteletteljesen megbeszélni a nézeteltéréseiket, és együtt dolgoztak a közös cél elérésének érdekében.

6. Következtetések a hipotézisek mentén

A kutatás célja az volt, hogy megvizsgáljam a kooperatív módszerek hatását a IV. osztályos diákok történelemtanításában. Három fő hipotézist állítottam fel, melyek mindegyike kooperatív tanulás különböző aspektusait vizsgálta: a kognitív teljesítményt, a tantárgyhoz való attitűd és a szociális készségek fejlődését. Az eredmények mindhárom hipotézisemet alátámasztották.

Az első hipotézisem azt feltételezte, hogy a kooperatív tanulás növeli a diákok kognitív teljesítményét. A kutatás során kiderült, hogy a kooperatív módszerekkel tanuló diákok jelentős javulást mutattak a tanulási eredményeikben. A kooperatív tanulás során a diákok aktívabb szereplőkké váltak saját tanulási folyamatukban. A csoportos munka és az együttműködés elősegítette a mélyebb megértést és a kritikai gondolkodást. A közös feladatmegoldások során a diákoknak lehetőségük nyílt arra, hogy megosszák egymással gondolataikat, kérdéseiket, és közösen találjanak válaszokat. Ez a folyamat hozzájárult ahhoz, hogy a tanulók jobban elmélyüljenek a történelem tananyagában, és képesek legyenek komplex összefüggések felismerésére, alkalmazására.

A második hipotézis a tantárgyhoz való attitűd változásait vizsgálta. Az eredmények azt mutatták, hogy a kooperatív tanulási módszerek jelentős mértékben hozzájárultak a diákok történelem tantárgyhoz való pozitív attitűdjének kialakulásához. Az interaktív és együttműködő tanulási környezet növelte a diákok érdeklődését és motivációját. A kooperatív tanulás során a tanulók több szempontból közelítették meg a tananyagot, ami élvezetesebbé és relevánsabbá

tette számukra a történelemórákat. A szerepjátékok, viták és projektmunkák lehetőséget biztosítottak a diákoknak, hogy aktívabb beleéléssel részt vegyenek az órákon, és személyes élményeket szerezzenek. Ezek az élmények pozitívan befolyásolták a tantárgyhoz való hozzáállásukat, növelve az érdeklődésüket és elkötelezettségüket a történelem iránt.

A harmadik hipotézis a szociális készségek fejlődését célozta meg. Az együttműködés során a diákok megtanulták, hogy hogyan dolgozzanak hatékonyan csoportban, hogyan osszák meg ötleteiket, és hogyan kezeljék a konfliktusokat. Az empátia és az egymásra való figyelem is erősödött a csoportmunkák során. A tanulók számára fontos volt, hogy meghallgassák és megértsék egymás nézőpontjait, ami hozzájárult a konfliktuskezelési képességeik fejlődéséhez. A tanórák beszámolóí és a diákok visszajelzései alapján egyértelműen megállapítható, hogy a kooperatív tanulás során szerzett szociális készségek nemcsak a történelemórakon, hanem az iskola más területein is pozitív hatást gyakoroltak a diákok viselkedésére és közösségi életére.

Összefoglalva a kutatás eredményei egyértelműen igazolták, hogy a kooperatív tanulási módszerek alkalmazása a IV. osztályos történelemórakon pozitív hatással van a diákok kognitív teljesítményére, tantárgyhoz való attitűdjére és szociális készségeiknek fejlődésére. Az eredmények alátámasztják azt az elképzelést, hogy a kooperatív tanulás hatékony eszköz lehet a tanulási folyamat gazdagításában, és a diákok holisztikus fejlődésének támogatásában. A kooperatív módszerek alkalmazása révén a diákok nemcsak jobb tanulmány eredményeket értek el, hanem mind szociális, mind attitűdbeli változásokat mutattak, amelyek hosszútávon is hasznosak lehetnek számukra.

Irodalomjegyzék

- Arató, F. (2011). *A kooperatív tanulásszervezés egy lehetséges paradigmatis modelleje*. Doktori disszertáció, Pécsi Tudományegyetem „Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola, Pécs
- Arató, F., & Varga A. (2012). *Együtt-tanulók kézikönyve: Bevezetés a kooperatív tanulás-szervezés rejtelmeibe*. Mozaik Kiadó, Szeged
- Bakó, B., & Simon, K. (2010). *Kooperatív tanulás: Segédlet a kompetencia alapú felsőoktatás módszertani megújulásához*. Nyugat-Magyarországi Egyetem Kiadó, Sopron
- F. Dárdai, Á., & Kaposi, J. (2021). A történelemtanítás elmúlt 30 éve (1990 - 2020) - Helyzetkép és perspektíva. *Magyar Pedagógia* 121(2), 137-167.
<https://doi.org/10.17670/MPed.2021.2.137> (2023.12.16)
- Gaskó, K., Hajdú, E., Kálmán, O., Lukács, I., Nahalka, I., & Petriné Feyér, J. (2006). *A gyakorlati pedagógia néhány alapkérdése: Hatékony tanulás*. Bölcsész Konzorcium.
- Jakab, Gy. (2000). A történelem tanítása az ezredfordulón I-II. *Új Pedagógiai Szemle* 50(6), 7-8. <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=2000-06-ta-Jakab-Tortenelem> (2023.12.05)

- Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (2014). Cooperative Learning in 21st Century. *Anales de psicologia* 30(3), 841-851. <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.30.3.201241> (2024.02.05.)
- Kagan, S. (2004). *Kooperatív tanulás*. Ökonet Kft., Budapest
- Kaposi, J. (2015). *Válogatott tanulmányok II. Tanterv, történelem, módszertan*. Szaktudás Kiadó Ház Zrt., Budapest
- Kaposi, J. (2020). A hazai történelemoktatás dilemmái. *Történelemtanítás: Online történelemdidaktikai folyóirat*, LV. Új folyam XI., 1-2. <http://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2020/05/kaposi-jozsef-a-hazai-tortenelemoktatasi-dilemmai-11-01-03/> (2023.12.16)
- Kaposi, J. (2020). *Közelítések a történelemtanítás elméletéhez és gyakorlatához: Oktatási segédlet*. Pázmány Péter Katolikus Egyetem, Budapest
- Knausz, I. (2015). *A múlt kútjának tükre. A történelemtanítás céljairól*. Miskolci Egyetemi Kiadó, Miskolc
- Kojanitz, L. (2021). *A történelmi gondolkodás fejlesztése: Válogatott tanulmányok*. Belvedere Meridionale, Szeged
- Savoly, M. (2010). A korszerű iskolai történelemoktatás megteremtésének biztosítékai. *Történelemtanítás: Online történelemdidaktikai folyóirat*, XLV. Új folyam I., 3. <http://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2010/10/savoly-maria-a-korszeru-iskolai-tortenelemoktatasi-megteremtese-nek-biztositekei-01-03-07/> (2024.01.06.)
- Szabó-Thalmenier, N. (2015). *A pedagógiai kutatás módszertana: Tanulmányi útmutató az óvó-tanítóképző szak III. évfolyam számára*. <https://docplayer.hu/5347820-A-pedagogiai-kutatas-modszertana.html> (2024.04.10)
- Szebenyi, P. (1991). Történelemmetodikai kutatások a Kelet-Európai országokban (1945-1989). *Magyar Pedagógia*, 91(1), 7-29. <http://misc.bibl.u-szeged.hu/id/eprint/13611> (2023.12.18)
- Szebenyi, P., & Vass, V. (2002). Történelemtudás és nemzeti azonosságtudat. *Iskolakultúra*, 12(2), 30-51.
- Szokolszky, Á., Hallgató, E., Csábi, E., & Volosun, M. (2020). *Útmutató kutatási beszámolók dolgozatok elkészítéséhez pszichológus hallgatók részére*. JATEPress, Szeged
- Tóth, Sz. (2018). *Kompetenciaorientált történelemtanítás*. Egyetemi Műhely Kiadó, Kolozsvár
- Varga, A. (2006). *Kooperatív tanulás a szakképző intézményekben: Módszertani kiadvány*. Nemzeti Szakképzési Intézet, Budapest

A kortársbántalmazás előfordulása az erdélyi magyar általános iskolákban

NAGY MÓNIKA

nagymonika193@gmail.com

Bethlen Gábor Általános Iskola, Székelyudvarhely

PÉTER LILLA

peter.lilla@gmail.com

Babeş-Bolyai Tudományegyetem, Kolozsvár

Bevezető gondolatok

A kortársbántalmazás vagy más néven bullying, súlyos társadalmi probléma, amely mind az áldozatok, mind pedig a bántalmazók életére negatív hatással van. Bár az előfordulás formái és gyakorisága országonként változhat, a kortársbántalmazás negatív hatásai mindenhol hasonlóak: csökkent önbecsülés, szorongás, szociális izoláció, a tanulási teljesítmény romlása. A sikeres tanulás megvalósulásához elengedhetetlen, hogy a diákok biztonságban érezzék magukat a tanintézményekben. Ahhoz, hogy egy adott régióban hatékony prevenció program kidolgozását és alkalmazását tűznénk ki célként, először szükséges feltárni az adott régió specifikus problémáit.

1. A kortársbántalmazás értelmezése

A bullying vagy kortársbántalmazás témája számos tudományterületet, például a neveléstudományokat, fejlődéslélektant, szociológiát, foglalkoztat, épp ezért, ha a fogalom pontos definiálásával próbálkozunk, számos megközelítéssel és értelmezéssel találkozhatunk. Az északi országokban már az 1950-60-as évek kezdetén foglalkoztatta a kutatókat e jelenség. Olweus (1999) meghatározása szerint, a bullying vagy kortársbántalmazás fogalmak olyan ismétlődő, negatív cselekedeteket takarnak, amely során a bántalmazó a hatalmát demonstrálva szándékosan kellemetlenséget, fizikai vagy pszichikai sérelmet okoz a bántalmazott félnek. A bullying magába foglalja: a) az agresszív viselkedést vagy sérelem okozását szándékosan, b) amelyet ismétlődően és hosszú

időn keresztül követnek el, c) olyan interperszonális kapcsolatban, amelyben a hatalmi egyensúly hiányzik. Az áldozat tehetetlen a bántalmazójával szemben és emiatt negatív érzelmeket él át (Olweus, 1999, 2). E meghatározás szerint bántalmazásnak minősül a verbális és fizikális agresszió, a szociális kirekesztés, grimaszolás, viszont kizárja a játékos ugratást, viccelődést. Habár Olweus (1999) szerint az egyik fő kritérium a negatív cselekedetek ismétlődése, vannak olyan szerzők, akik az olyan egyszeri agresszív cselekedeteket is bullyingnak minősítik, melyek során az áldozatot nagy megaláztatás éri (Coloroso, 2020). Ide tartozhatnak az olyan cselekedetek, amelyek hosszú távú károkat okoznak az áldozat számára, ha kényszerűen tartalmakat osztanak meg róla az interneten, a cyberbullying egyes formái. Néhány felmérés lebonyolításánál a szerzők nem töreksenek arra, hogy pontosan definiálják a kortársbántalmazást, inkább olyan általános negatív cselekedetek előfordulását és ismétlődését vizsgálják, amelyek a legtöbb esetben megfigyelhetők a bullying észlelésekor (Várnai, 2019). Olweus (1999) szerint, a megkérdezett elemi iskolás korú gyermekek nem tudják meghatározni, hogy mit foglal magába a bullying vagy kortársbántalmazás kifejezés, abban viszont mind egyetértenek, hogy a bántalmazót rossz szándék, agresszió vezérli, és a bántalmazott nem tudja megvédeni magát. A jelenség pontos meghatározása a kutatóknak is kihívást jelent, mert a felmérésekben résztvevők szubjektíven értékelik a konfliktusos helyzeteket. Számos tényező befolyásolja a felmérések résztvevőit, ilyen lehet a kor, a kultúra, a transzgenerációs hatások és ezen kívül számos más olyan személyes tényező, mint a tapasztalat és a környezeti hatások. Monks és Smith (2006) szerint a fiatalabb diákok másként értelmezik a kortársbántalmazást, mint az idősebb társaik, akik már több dimenzió mentén vizsgálják a jelenség aspektusait. A fiatalabbak inkább magára a cselekvésre fókuszálnak, az idősebbek már annak az utóhatásait, következményeit is figyelembe veszik, így más szempontok mentén kategorizálják a bullying különböző formáit.

2. Az agresszió hátterében

Csányi (1999) szerint, az agresszió jelentős biológiai funkciót tölt be a fajok életében, egyrészt növeli az egyed rátermettségét, mert számára az erőforrások elnyerésének lehetőségét biztosítja. Másrészt, főként a csoportosan élő fajok esetében hozzásegít az erőforrások optimális elosztásában a csoporton belül. Példaként a farkas falka működését említi, amelyre jellemző az, hogy minden erőforrás az alfákat szolgálja. Ha kevesebb élelemhez jut a farkas falka, akkor falkán belül is nagyobb az agresszió, ami azt eredményezi, hogy először a legrátermettebbek, az alfák esznek, ha a gyengébbeknek nem jut, könnyen lehet, hogy elpusztulnak. Az alfák viszont túlélnek a nehezebb időszakokat és tovább szaporodnak. Tehát ebben az esetben az agresszió a faj fennmaradását szolgálja.

A csoportokban élő majmok megfigyelése során tapasztalták, hogy sok esetben az agresszív megnyilvánulások nem feltétlenül az élelemszerzésért, a túlélésért vagy a továbbörökítés céljából ismétlődnek. Sokszor gyilkolnak módszeresen, csoportosan, annak ellenére, hogy a kiszemelt áldozat semmilyen szempontból nem jelent rájuk veszélyt, sőt, gyengébbnek, sebezhetőnek tűnik. Bebizonyosodott, hogy ezeknek az agresszív megnyilvánulásoknak a módjára hatással vannak a korábbi tapasztalatok és a szociális tényezők. A csoportban élő majmok, dominancia mentén szerveződnek hierarchikus rendbe. Amikor a domináns hímek hipotalamuszát ingerelték elektromos impulzusokkal, azok agresszíven rátámadtak az alárendelt hímekre, viszont amikor az alacsonyabb státuszút ingerelték, az aláztos viselkedést tanúsított, lekuporodott, nem védte meg magát (Atkinson, Smith, Nolen, Fredrickson, és Loftus 2005). A szociális tényezők tehát jelentős befolyással bírnak, és nemcsak az állatvilágban, ugyanúgy a bullying egyik jellemzője is az, hogy az alacsonyabb státuszú, a gyengébbik fél, nem képes megvédeni magát a hatalmi fölényben lévő agresszív cselekedetei ellen.

Bandura (1977) szociális tanuláselmélete egy kiemelkedően fontos mű a viselkedés és tanulás kapcsolatának tanulmányozásában. A szociális tanuláselmélet arra összpontosít, hogy az egyének hogyan tanulnak a környezetükből, miként sajátítanak el új viselkedésmintákat mások megfigyelése által. Az egyén figyel, tanul, majd utánozza a környezetében lévő emberek viselkedését. Ezt a folyamatot nevezi Bandura (1977) szociális tanulásnak. Az értékelés, a megerősítés és a szankciók szintén jelentős szereppel bírnak ebben a folyamatban. A megerősítés növelheti az esélyét annak, hogy az egyén ugyanazt az agresszív viselkedést megismétli, míg a negatív megerősítés csökkentheti ennek a valószínűséget.

Olweus (1999) szerint a gyermek agresszivitása mögött négy fő ok húzódhat meg. Az egyik, az anyai kötődés hiánya, vagy negatív érzelmi attitűdje. A második a szülői engedékenysége, harmadikként az autoriter gyermeknevelési módszereket említi és végül a gyermek személyiségét. Az agresszió ellen nem jelent megoldást a fenyegető viszontválasz és a megtorló büntetés. A tapasztalatok azt igazolják, hogy ez inkább növeli, mint csökkenti az agresszió ismétlődésének lehetőségét. Egyedül a férfiaknál állapították meg azt, hogy ha a válaszadás ugyanolyan erősségű, mint a támadás, akkor a támadás nem ismétlődik, de ez is csak akkor, ha az agresszív készlet nem erős a támadó részéről (Vajda és Kósa, 1999).

Olweus (1999) kísérletének eredményei alapján úgy vélekedik, általános tévhit az, hogy az agresszív gyerekek a felszín alatt szorongóak és hiányzik a biztonságérzetük. Többféle módszerrel alátámasztotta az állításait, többek közt stressz hormonokat (adrenalin és noradrenalin) adott a vizsgálatban résztvevő gyerekeknek és az eredmények azt mutatják, hogy a szorongási szintjük még stressz hatása alatt is nagyon alacsony. Ugyanakkor örömet jelent számukra az, ha mások fölött uralkodhatnak, és habár nem

túl népszerűek, szeretnek a középpontban lenni. Ezt gyakran azzal érik el, hogy a gyengébbik társuk megalázása által erősebbnek, magasabb státuszúnak mutatják be magukat. Általában ezekre a gyerekekre jellemző az, hogy kevésbé empatikusak a társaikkal szemben, nem mutatnak együttérzést, impulzívok és könnyebben elfogadják az erőszakot. Vannak azonban olyan típusú bántalmazók is, akikre a fentebb leírt jellemzők nem teljesen igazak, esetleg jól leplezik. Ők az indirekt vagy rejtett zaklatók. Ez a típus legtöbbször a pedagógus előtt sem lepleződik le és leginkább a lányok közül kerül ki. Az indirekt zaklatás a társas manipuláció egy formája, olyan ártalmas viselkedés, amelyben a célszemélyt nem fizikailag vagy direkt verbálisan fenyegetik, hanem kerülő úton, szociális manipuláció útján (Budai, 2015, 17). Az ilyen típusú bántalmazó ténykedhet egyedül, de akár csoportosan is. Célja a csoportból való kizárás, kirekesztés, a másik rossz színben való feltüntetése, megalázása, rosszindulatú pletykák terjesztése.

3. A kortársbántalmazás kutatásának módszertani problémái

A nemzetközi adatok összehasonlítását megnehezíti a különböző módszertani eljárások alkalmazása. A mintavétel módja, nagysága, a kulturális különbségek mind olyan tényezők, amelyek miatt eltérő eredmények születhetnek. Például ilyen tényezőnek számít a mérőeszköz pontatlan összeállítása. Nagyon sok nemzetközi kutatásban a mérőeszközben megadott válaszlehetőségek a gyakoriság mérésének pontosságát torzíthatják, például: a gyakran, néha, ritkán kifejezések alatt nem biztos, hogy két válaszadó ugyanazt érti. A különböző nyelvi különbségek, fogalmak eltérő értelmezése szintén eltérő eredményeket produkálhat (Buda, 2015). A nagyobb, reprezentatív mintán elvégzett felmérések Olweus (1978) felmérése, amely 130.000 diák megkérdezésével zajlott. Az eredmények alapján a gyerekek 8%-a zaklató, 12 %-a pedig áldozat. Napjainkban, a nemzetközi felmérésekben résztvevőknek gyakran az Olweus (1978,1999) meghatározásokat adják meg, amelyek ugyan jól körülírják a kortársbántalmazás jelenségét, azonban az utóbbi két évtizedben az internet és az okos eszközök elterjedésével a bullying más formái is megjelentek, így az említett meghatározások már kiegészítésre szorulnak. A HBSC, Social determinants of health and well-being among young people (2010) felmérései alapján Romániában a megkérdezett 11 évesek közül a lányok 8%-a, a fiúk 15%-a vallotta azt, hogy fizikálisan bántalmazták őt az elmúlt 12 hónapban. A nemzetközi adatok publikálása után egyre több bullying prevenció program megjelenik, amelyek hatékonynak bizonyulnak. Az európai országokban jogszabályok írják elő az oktatási intézmények feladatait a megelőzés elősegítése érdekében, Romániában (ORDIN-Strategia de prevenire a violentei, 1409, 2007) jelenik meg e jelenséggel kapcsolatos törvény a hivatalos közlönyben.

4. A romániai jogszabályok

A romániai (ORDIN 221, 2019) számú törvény kiegészíti, az (ORDIN 1, 2011) számú oktatási törvényt, amelyben meghatározódik a bullying fogalma. Az (ORDIN 4.343, 2020) törvény részletezi, hogy mi tartozik a bullying jelenségéhez és definiálja nemcsak a diákok közti agresszióra használatos általános fogalmakat, hanem a tanár-diák közt előforduló hatalmi visszaélés, pszichikai, fizikai és verbális agresszióhoz kapcsolódó fogalmakat is. Kijelentődik az, hogy a bullying tilos az iskolában és hogy a pedagógusnak képzéseken kell részt vennie annak érdekében, hogy a bullying észlelésekor hatékonyan tudjon közbelépni. Az (ORDIN 4.343, 2020) számú törvény módosításában meghatározódnak a konkrét célok és instrukciók. Többek között az a. pontban az, hogy az iskolának biztonságot és pozitív környezetet kell biztosítani a diákok számára. A b. pontban leírja, hogy az iskolának eszközöket kell biztosítani az oktatási rendszerben e területen dolgozó szakembereknek, az erőszak megelőzése érdekében, valamint segítenie kell az áldozatok, szemtanúk rehabilitációját. A c. és d. pontokban megfogalmazódik, hogy a megelőző és beavatkozó tevékenységeket minden diák számára elérhetővé kell tenni és e tevékenységek lebonyolításának segítségével egy multidiszciplináris csapat kell részt vegyen.

Az (ORDIN 1409, 2007) határozat előírja, hogy minden tanintézményben tanév elején az intézmény bullying megelőző stratégiákat kell kidolgozzon, melybe a személyzetet és a szülőket is bevonja. Ennek a stratégiának a részévé kell válnanak az év közbeni folyamatos felmérések, melynek célja a nyomon követésen kívül a módszertani eljárások hatékonyabbá tétele. Az ilyen jellegű felméréseket mind a kormányzati, mind pedig a nem kormányzati szervezetek is elvégezhetik. E célra a dokumentum tartalmaz egy azonosító lapot, amelyben konkrét cselekvések gyakoriságának mérésével azonosítják az áldozatot. A cselekvések közt találunk olyat, amely a fizikai, verbális agresszió mellett a cyberbullying áldozatait igyekszik feltérképezni, valamint azokat az áldozatokat, akiket az etnikai hovatartozásuk miatt közösisített ki vagy bántottak. Az utolsó részben pedig a gyermek jóllétével kapcsolatos kérdések találhatók. A határozat részletesen leírja a bullyinghoz tartozó cselekvések listáját, valamint azokat a tüneteket, amelyek intőjelek lehetnek a pedagógus számára, ezt követően pedig a közbeavatkozással kapcsolatos eljárásokra is ajánlásokat ad. Több helyen is említi a szülők bevonását a prevenciós tevékenységekbe, valamint ajánlásokat tesz olyan iskolán kívüli programok szervezésére, amelyek szintén a bántalmazást igyekeznek megelőzni.

5. A kortársbántalmazás következményei

Olweus (1999) vizsgálatában leírja, hogy a longitudinális felmérései alatt azt tapasztalta, hogy a túlféltő anyák gyermekei nagyobb eséllyel válnak áldozattá. Ezek az anyák, a gyerekekükhöz hasonlóan negatív iskolai tapasztalatokkal rendelkeznek. Az ilyen esetekben a szülő tapasztalatai és viselkedésmintái valamint a környezeti hatások összeadódva eredményezhetik azt, hogy a gyermek is áldozattá válik az iskolai környezetben. Általánosan jellemző a bullying áldozataira az, hogy nem mernek kapcsolatot kezdeményezni, gyanakvóbbak, kerülnek a társas helyzeteket. Szívesebben vannak egyedül, kerülnek a konfrontációt. Atkinson és mtsai (2005) szerint a hierarchikusan, csoportokba rendeződő majmoknál figyelhető meg az, hogy az alacsonyabb státuszú egyedek közül az, akit a társai gyakrabban bántalmaznak fizikálisan, rendszeresen meghunyászkodik. Ez a viselkedés olyan helyzetekben is előfordul, amikor arra semmi oka nincs, távol marad a csoporttól, elmagányosodik. Ezzel szemben azokra, akik szintén alacsony státuszúak, de a csoport befogadja, egyáltalán nem jellemző ez a viselkedés. Jármí, Péter és Fehérpataky (2015) szerint kisebb eséllyel válnak a tanulók kortársbántalmazás áldozatává, ha nincsenek egyedül. Feltevődik az a kérdés, hogy a peremhelyzetű diák azért válik kortársbántalmazás áldozatává, mert peremhelyzetű, vagy a bántalmazás miatt válik kirekesztetté. Valószínűleg mindkét esetre találhatnánk példát, ezért segíteni kell a gyermekeket abban, hogy ne váljanak a kortárscsoport kirekesztettjeivé, így az elmagányosodásuk és a bántalmazás is megelőzhető. A szociális izoláció olyan állapotot jelent, amikor egy egyén elszigetelődik, nem vágyik mások társaságára, kerül a társas interakciókat vagy közösségi tevékenységeket. Ez azt is jelenti, hogy az érintett személynek ritkán vagy egyáltalán nincs kapcsolata más emberekkel, és egyedül vagy társaság nélkül éli mindennapjait. A szociális izoláció lehet átmeneti vagy tartós állapot, és különféle okokra vezethető vissza. Ezek közé tartozhatnak például élettani vagy egészségügyi problémák, mint például a mozgáskorlátozottság vagy a krónikus betegségek, pszichológiai tényezők, mint például a depresszió vagy a szorongás. A szociális izoláció hatással lehet az egyén fizikai, mentális és érzelmi állapotára. Mivel az áldozatok kevesebb időt töltenek társas helyzetekben, kevesebb lehetőségük van gyakorolni és fejleszteni szociális kompetenciáikat, ez is alátámasztja (Coloroso, 2020) megfigyeléseit, melyben arról számol be, hogy az áldozatoknak nincsenek olyan megküzdési stratégiáik, mint a kortársaiknak. Az, hogy valaki mennyire van kitéve a kortársbántalmazásnak, nagyban befolyásolja azt, hogy milyen lesz az önbecsülése és az önértékelése. Ha bár a két fogalmat sokak egyenrangú, szinonimaként használják, lényeges különbség van a kettő között. Az angol szakirodalomban elkülönítik a „self-esteem”, „self-worth”, „self-evaluation” fogalmakat, vagyis más-más kontextusban használják ezeket a kifejezéseket (Komlósi, Rózsa, Nagy, Köteles, Sági és Jónás, 2017). A magyarra való

fordításkor, csakúgy, mint a bullying kifejezés esetében, ezek a fogalmak nem kapnak pontos fordítást vagy a fordításokat szinonimaként is használják, így megtörténhet, hogy a mindennapi használatban két különböző fogalmat ugyanahhoz a jelenséghez társítják. A kortársbántalmazás áldozataira jellemző az alacsony önbecsülés, sokan beszámolnak arról, hogy évtizedek után is rejtegetik azt a testrészüket, ami miatt megaláztatás érte őket.

6. A kutatás módszertani kérdései

6.1. A kutatás céljai, a kutatási probléma és hipotézisei

Problémaként megfogalmazódott, hogy vajon milyen mértékben fordult elő a kortársbántalmazás az erdélyi magyar általános iskolákban, az elmúlt harminc évben? Coloroso (2020) szerint sok esetben, ha a pedagógusok bántalmazást észlelnek, a beavatkozás elmarad. Ennek több oka is van, egyrészt úgy tartják, a problémát a gyermekeknek kell megoldaniuk egymás közt, másrészt Monks (2006) szerint a felnőtt szemlélők eltérően számolnak be egy konfliktusos helyzet súlyosságáról, mint a gyermekek. Ranschburg (2013) szerint a pedagógusok és a szülők nem tudják pontosan megállapítani, hogy mi az életkorhoz viszonyított normalitás. Mindezeket figyelembe véve, jogosan feltehetjük a kérdést, hogy valóban képesek megoldani a gyermekek egymás közt a konfliktusaikat vagy a beavatkozás hiánya a bullying kialakulásához vagy ismétlődéséhez vezet?

Kutatásunk célja kettős. Egyrészt szeretnénk volna feltérképezni a bullying előfordulásának mértékét az erdélyi magyar általános iskolákban, feltárni, hogy milyen mértékben észlelték a kortársbántalmazást általános iskolás korukban a különböző korosztályokhoz tartozó résztvevők, másrészt képet kapni arról, hogy milyen hatással volt a pedagógus reakciója a bántalmazás ismétlődésére.

H1: Az erdélyi, magyar általános iskolákban bullying jelensége az utóbbi három évtizedben jelentős mértékben előfordult.

H2: Ha a bullying jelenség észlelésekor a beavatkozás elmarad, a bántalmazás megismétlődésének esélye nő.

6.2. Minta és mérőeszköz

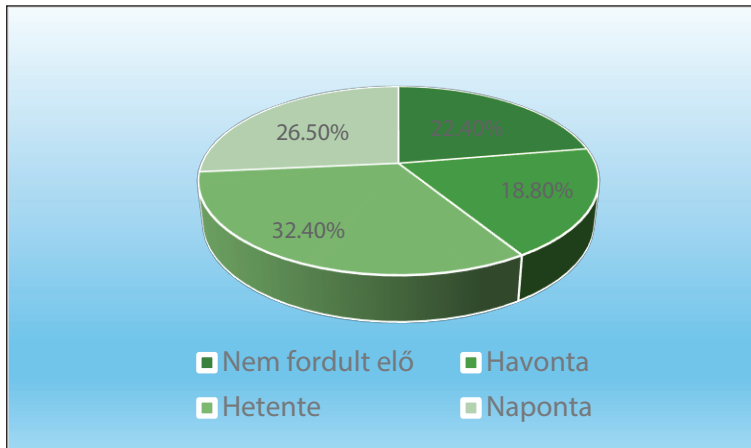
A kutatás összesen 170 résztvevővel zajlott Hargita, Kolozs, Maros, Kovászna, Szatmár és Bihar megyékből. Kérdőíves felmérést alkalmaztunk, amelyet kitölthetett minden olyan 16. életévét betöltött személy, akinek tapasztalata van a bullying jelenségével kapcsolatban. Mivel szeretnénk

volna részletesebb képet kapni arról, hogy milyen változások történtek az elmúlt három évtizedben, fontosnak éreztem, hogy minden korosztálynak legyen elég képviselője a mintában. A kérdőívet különböző online felületeken tettük közzé, ezenkívül egy levélben megkértük az összes erdélyi magyar középiskola intézményvezetőjét, hogy töltsék ki azok a 16 éven felüli diákjaik, akik valamilyen szerepben észlelték a kortársbántalmazást az általános iskolás éveik alatt. A kérdőív öt fő részből áll. Az első része a demográfiai adatokra fókuszál. A második rész a kortársbántalmazás előfordulását, a bántalmazás típusát és a bántalmazók szándékait térképezi fel. A harmadik rész a pedagógus által alkalmazott módszerre és annak a hatásait tárja fel. A válaszadókat különválogattuk a bántalmazásban betöltött szerepük szerint, a válaszaikat összehasonlítottuk. Mivel kutatásunk összetett kérdéskört vizsgál, így jelen tanulmány keretei között az eredményeink csak egy részéről számolunk be.

7. Eredmények bemutatása

7.1. A kortársbántalmazás előfordulása

A HBSC (Focus on adolescent peer violence and bullying in Europe, central Asia and Canada 2022) felmérés adatai alapján, amely 44 ország bevonásával zajlott, az eredmények azt tükrözik, hogy a bullying előfordulása továbbra sem csökkent az előző adatrögzítés óta. A 2018-as adatrögzítéskor Romániában a 11 éves korú lányok 11%-a vallotta azt, hogy cyberbullying áldozat, 2022-re 15%-ra nőtt ez az érték. Összesen a 11 év körüli lányok 13%-a és a fiúk 12%-a állítja, hogy több mint háromszor kortársbántalmazás áldozatává vált az utóbbi hónapokban. Különböző országokban az előfordulás gyakorisága szembetűnő eltéréseket mutat. A nemzetközi felmérésekben tükröződő adatok jó viszonyítási alapként szolgálnak, azonban nem tükrözik hűen az erdélyi régióban való előfordulás mértékét. Kutatásunkban a reliabilitásra és validításra való törekvés érdekében az előfordulással kapcsolatosan több kontrollkérdést is beépítettünk. A kitöltők a kérdőív elején az (Olweus, 1999,1978) és (Coloroso, 2020) meghatározásokat kapták. Az előfordulás mértékét a következőképpen vizsgáltuk: először egy feleletválasztós kérdés formájában kérdeztünk rá arra, hogy észlelték vagy sem a kortársbántalmazást az általános iskolás éveik alatt és milyen gyakran. Ezt követően konkrét cselekvések előfordulásának gyakoriságát igyekeztünk feltérképezni, ezenkívül saját válasz formájában is leírhatták a tapasztalataikat. Végül pedig meg kellett jelölniük, hogy milyen szerepben (áldozat, szemlélő, bántalmazó, szakmai életük során) szereztek tapasztalatot e jelenséggel kapcsolatosan. Az eredményeket összehasonlítottuk.



1. ábra. A kortársbántalmazás előfordulása a résztvevők általános iskolás évei alatt

A kapott adatok azt tükrözik, hogy eltérő gyakorisággal, de a kitöltők többsége észlelte a kortársbántalmazást általános iskolás korában. 22,40% szerint egyáltalán nem fordult elő ilyen eset, a kontrollkérdésekre adott válaszokkal való összehasonlítás után azonban ez az érték lecsökken 6,47%-re.

Annak érdekében, hogy kiküszöböljük az esetleges hibaforrásokat, beépítettünk 10 olyan cselekvést, amelyek egyértelműen bullyingnak minősülnek. Ezeket (Lendvai, Horváth, Dóczi és Jozifek, 2018) kérdőívéből vettük át és egészítettük ki.

1. táblázat. A leggyakrabban előforduló bántalmazásmódok

	Naponta	Hetente	Havonta	Nem fordult elő
1. Rosszindulatú pletykák terjesztése.	27,65%	29,42%	25,88%	17,05%
2. Gúnyolódás, grimaszolás, gúnynevek kitalálása	51,76%	24,70%	19,42%	4,12%
3. A másik személyes tárgyának tönkretétele	8,82%	24,70%	32,36%	34,12%
4. Olyan verekedés, amiben az egyik résztvevő gyengébb a másíknál.	7,65%	21,76%	38,24%	32,35%
5. Valakit szándékosan kihagynak a játékból, csoportból	18,83%	37,06%	26,47%	17,64%
6. Kiközösítés egyéb formái	32,94%	29,41%	22,35%	15,29%
7. Verbális bántalmazás egyéb formái, pl. hazugságok terjesztése	31,17%	35,88%	20,58%	12,35%
8. Engedély nélkül fotók, videók, személyes üzenetek közzététele online térben	7,05%	10%	23,53%	59,41%
9. Fenyegetés	8,82%	17,64%	28,82%	44,70%
10. Cyberbullying egyéb formái	5,29%	8,82%	22,35%	63,53%

Ha elemezzük a vizsgálatban résztvevők válaszait, láthatjuk, A gúnyolódást például a kitöltők 51,76%-a mindennapos problémának tartja, a hazugságok terjesztése 31,17% szerint szintén mindennapos gyakorisággal előfordul. A rosszindulatú pletykák terjesztése 27,65% szerint naponta előfordul. Sokszor a verbális bántalmazás különböző típusai a pedagógus előtt teljesen rejtve maradnak, és sokan nem tartják olyan problémának, ami közbeavatkozást igényelne. Lehetőséget szeretnénk volna biztosítani a kitöltők számára, hogy ha szeretnék, egy rövid válasz formájában írják le, hogy konkrétan, milyen típusú bántalmazás elszenvedői voltak, általános iskolás korukban. Összesen 91 kitöltő érezte fontosnak a saját történetének megosztását, sokan hosszasan, nagyon részletesen beszámolnak az őket ért folyamatos bántalmazásokról. Tartalomelemzés módszerével rendszereztük ezeket az adatokat, a bullying különböző típusaihoz kapcsolódó kulcsszavak rendszerezésével, valamint a kitöltő által leírt szöveg mélyebb, rétegzett átvizsgálásával. A következő eredmények születtek: 69 válaszadó számol be verbális bántalmazásról, 14-en szociális bántalmazásról, 8-an fizikai bántalmazásról. Az esetek többségében a különböző típusok keverten, mindegyike megjelenik a leírt történetben. Az esetek mindegyikében jól felfedezhetők a bullying általános jellemzői: a rendszeresség, szándékos károkozás.

Pl. *„Kiközösítettek, gúnyolódtak. Évekig szorongtam miatta és mai napig szégyen fog el, ha rá gondolok. „ (Nő, 16-25) ;*

„Alsó tagozaton, kb 2-3. osztályban az egyik fiú osztálytársam téhennek nevezett, bár vézna voltam. Állandóan műgatott, mikor mellettem elment, még óra közben is, ha pl a padja mellett kellett elhaladnom. Évekig ezt csinálta. Aztán témát váltott, és Dumbó-nak kezdett gúnyolni, mert nagyobbak voltak a füleim. A füleim miatt felnőtt koromig szégyenkeztem, sosem kötöttem be a hajam, mindig takargattam őket. Ma már nem foglalkozom vele, csekélység.” (Nő, 35-44)

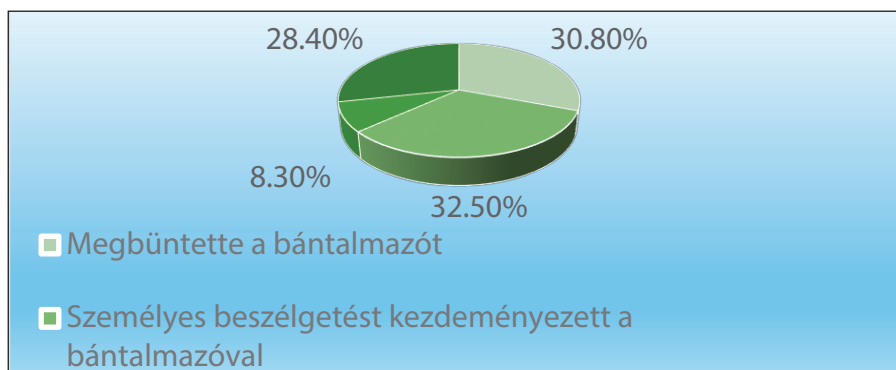
Coloroso (2020) szerint egy személy egyszerre több szerepet is betölthet a bullying körforgásában. Véleményünk szerint, minden szereplőnek fontos szerepe van abban, hogy a kortársbántalmazás megismétlődik vagy sem, épp ezért igyekeztünk feltárni, azt, hogy a kutatásban résztvevők milyen szerepben szereztek tapasztalatot a kortársbántalmazással kapcsolatban. A válaszadók a következő lehetőségek közül választhattak: általános iskolás korukban áldozatként, szemlélőként, bántalmazóként vagy később a szakmai életük során szereztek tapasztalatot. A résztvevők több válaszlehetőséget is bejelölhettek, így a következő eredmény született: szemlélőként a kitöltők 41, 76%-a szerzett tapasztalatot, áldozatként és szemlélőként is egyben, összesen 12,94%. Kizárólag áldozatként 22,35%. Bántalmazóként, áldozatként és szemlélőként is 1,76%. Bántalmazóként és szemlélőként is 4,72%, bántalmazóként és áldozatként 1,17%, kizárólag bántalmazóként 0,59%. Szakmai élete során és iskolás korában áldozatként 2,37%, szakmai élete során és iskolás korában szemlélőként a kitöltők 5,29%, valamint kizárólag a szakmai élete során 7,05%. A kitöltők kontrollkérdésekre adott

válaszaik alapján még további 14,11%-ról (24 személy) kiderül, hogy valamilyen módon rendszeresen bántalmazta a kortársait vagy részt vett a bántalmazásukban. Ezek a személyek nagy része, a korábbi kérdésnél kizárólag szemlélőnek vallotta magát.

A kontrollkérdésekre adott válaszok összehasonlítása után arra az eredményre jutottunk, hogy a 170 kitöltő közül 11 személy, vagyis 6,47%, akik általános iskolás korukban valóban nem észleltek kortársbántalmazást a környezetükben. Az említett 11 személy a szakmai élete során tapasztalta e jelenséget, közülük 7 rendelkezik felsőfokú végzettséggel, a többi, összesen 4 személy általános iskolai végzettséggel rendelkezik.

7.2. A beavatkozás elmaradásának következményei

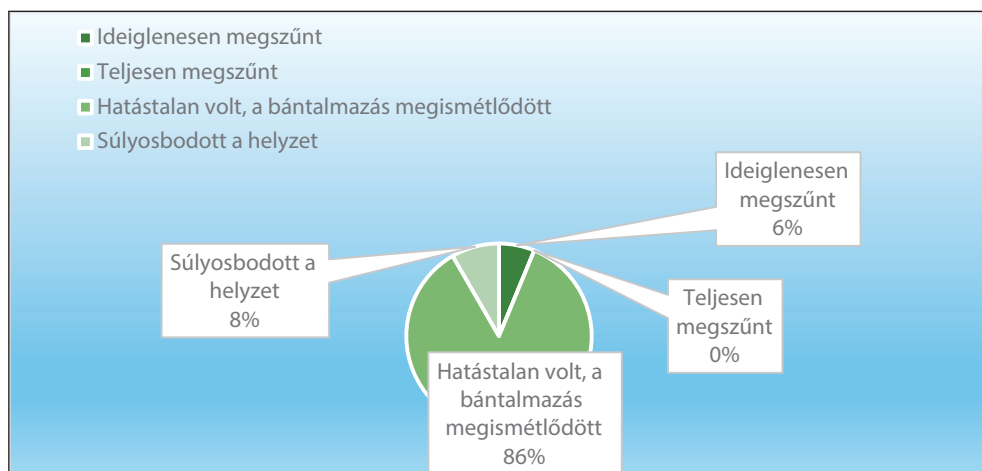
A pedagógusnak és az intézménynek fontos szerepe van a kortársbántalmazás megelőzésében. Fontos a következetesség a pedagógus részéről. Jó, ha együtt beszélnek meg az osztályban lévő szabályokat és azt is tisztázzák, hogy hogyan járnak el akkor, ha ezeket valaki megszegi. Ezek jelenjenek meg írásos formában, kifüggesztve az osztályban, így nem vesznek feledésbe (Jármi és mtsai, 2015).



2. ábra. A pedagógusok által leggyakrabban alkalmazott módszerek, bántalmazás észlelésekor

A 2-es ábra adatai alapján 30,80%-a tapasztalta azt, hogy általános iskolás korukban a pedagógusuk leginkább büntetést alkalmazott, ha bántalmazást észlelt. 32,50% szerint, inkább személyes beszélgetést kezdeményeznek a pedagógusok, 8,30% számol be arról, hogy az alternatív konfliktuskezelési stratégiák módszereinek alkalmazása fele hajlanak inkább. 28,40% tapasztalta azt, hogy semmiféle beavatkozás nem történik. Az írásos beszámolóinkban többször is olvashatunk a pedagógus passzív hozzáállásáról. Sok esetben a pedagógus nem szerez tudomást a verbális bántalmazásokról és a szociális

kirekesztésekről. A diákok a pedagógus előtt másképp viselkednek. Coloroso (2020) is említ egy olyan típusú zaklatót, aki próbálja úgy megfesteni a helyzetet, mintha ő segíteni próbálná az áldozatot, vagyis a védelmező, segítő szerepét tartja fenn a pedagógus előtt és ezzel megtéveszti. Vannak esetek viszont, amikor a pedagógus nem szeretne konfrontálódni, esetleg úgy érzi, hogy nem rá tartoznak a gyermekek közt zajló, enyhének látszó konfliktusok, azonban fontos megemlíteni, hogy a beavatkozás elmaradása hatással lehet a bántalmazás megismétlődésére. Fontos feltérképezni azt, hogy egy-egy módszer milyen hatékonyságú, ezért a válaszokat külön is megvizsgáltuk. Összesítettük azoknak a kitöltőknek a válaszait, akik azt nyilatkozták, hogy a pedagógusuk nem avatkozott közbe, ha bántalmazást észlelt és megnéztük, hogy ezek a kitöltők milyen válaszokat adtak a következő kérdésre, ami a módszer hatékonyságát igyekezett feltérképezni. Hasonlóképpen járunk el a válaszadók által kiválasztott összes kategóriánál.



3. ábra. A beavatkozás elmaradásának hatása a bántalmazás ismétlődésére

Ha a táblázat adatait elemezzük, láthatjuk, ha nincs beavatkozás, a bántalmazás biztosan folytatódik. A válaszadók 85,42%-a hatástalannak tartja, vagyis ez azt is jelentheti, hogy a diákok nem tudják megoldani az egymás közt felmerülő konfliktusokat, mint ahogy ezt a környezetükben lévő felnőttek sokszor feltételezik. És azt is igazolja, hogy az áldozat védtelen, nincsenek eszközei ahhoz, hogy megvédje magát a jövőben ismétlődő bántalmazásokkal szemben. A helyzet súlyosbodását is az növeli a leginkább a többi felsorolt módszerhez képest, ha nincs beavatkozás.

Összegzés

Összességében, mindkét hipotézisünk beigazolódt. Az erdélyi általános iskolákban a kortársbántalmazás az elmúlt 30 évben jelentős mértékben előfordult. Ha bár a kitöltők 22,40%-a vallotta azt, hogy egyáltalán nem fordult elő kortársbántalmazás általános iskolás évei alatt, a kontrollkérdésekre adott válaszaikból kiderül, hogy a résztvevők csupán 6,47%-ának nem voltak ilyen jellegű általános iskolai tapasztalatai. A kutatás eredményei azt is tükrözik, hogy a pedagógus beavatkozásának elmaradása növeli a bántalmazás megismétlődésének esélyét. A kortársbántalmazás megelőzésére való törekvés nemcsak az egyén védelméről szól, hanem egy olyan közösség építéséről is, ahol a tisztelet és az elfogadás alapvető értékek. A pedagógusnak kiemelt szerepe van abban, hogy az iskola a tanulók számára biztonságos és szeretetteljes környezetet biztosítson.

Irodalomjegyzék

- Atkinson, H., Smith, E., Nolen, S., Fredrickson, B., Loftus, G. (2005): *Pszichológia*. Osiris Kiadó, Budapest
- Bandura, A. (1977): *Social learning theory*. Prentice-Hall, Inc., Englewood Cliffs
- Buda M. (2015): *Az iskolai zaklatás – a kutatások tükrében*. Debreceni Egyetemi Kiadó
- Coloroso, B. (2020): *Zaklatók, áldozatok, szemlélők*. Harmat Kiadó, Budapest
- Csányi V. (1999): Biológiai determináció és agresszió. *Educatio*, 4, 677-693.
- Dóczi G., Lendvai L., Horváth L., Jozifek Zs. (2018): A színházi nevelés alkalmazási lehetőségei a bullyinggal kapcsolatos tudatosság növelésére <https://ruinproject.eu/wp-content/uploads/2018/04/Benne-vagy.pdf> (2021.11.12)
- HBSC (2010): Social determinants of health and well-being among young. <https://hbsc.org/publications/reports/social-determinants-of-health-and-well-being-among-young-people/> (2024.03.11)
- HBSC (2022): A focus on adolescent peer violence and bullying in Europe, Central Asia and Canada. <https://hbsc.org/publications/reports/a-focus-on-adolescent-peer-violence-and-bullying-in-europe-central-asia-and-canada/> (2024.03.11)
- Jármí É., Fehérpataky B., Péter Sz. (2015): A KiVa-program hazai adaptálásának lehetőségei. Researchgate.https://www.researchgate.net/publication/348548943_A_KiVa-program_hazai_adaptalasanak_lehetosegei (2023.11.15)
- Komlósi A., Rózsa S., Nagy Z., Köteles F., Sági A., Jónás E., (2017): A vonásönbecsülés/-önértékelés kérdőíves mérésének lehetőségei. *Alkalmazott pszichológia*, 17, 73–108
- Monks, C. P., Smith, P. K., (2006): Definitions of bullying: Age differences in understanding of the term, and the role of experience. *British Journal of Developmental Psychology*, 24, 801–821.

- Olweus, D. (1978): *Bullying at school: What we know and what we can do*. Malden Blackwell Publishing, 95, 112-129.
- Olweus, D. (1999): Az iskolai zaklatás. *Educatio*, 4, 717-739.
- ORDIN nr 1409/29.06. 2007 chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgcle findmkaj/https://www.is jcta.ro /wp -content/uploads/2015/12/OMECT-1409-din-29.06.2007-Strategia-de-prevenire-a-violentei.pdf (15.09.2024)
- ORDIN nr. 1/05.01.2011 https://legislatie.just.ro/Public/DetaliuDocumentAfis/219240 (15.09.2024)
- ORDIN nr 221/18.11.2019 anexa nr. 6.1 [https://legislatie.just.ro/Public / DetaliuDocument Afis/219895](https://legislatie.just.ro/Public/DetaliuDocumentAfis/219895) (15.09.2024)
- ORDIN nr. 4.343/2020 (2020): Legea educației naționale nr. 1/2011, privind violența psihologică – bullying. Ministerul Educației și Cercetării, chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgcle findmkaj/https://www.edu.ro/sites/default/files/_fi%C8%99iere/Legislatie/2020/OMEC_4343_2020_norme%20antibullying.pdf (19.04.2023)
- Ranschburg J. (2013): *Erkölc és jellem*. Saxum Kiadó Kft, Budapest
- Vajda Zs., Kósa É. (1999): *Neveléslélektan*. Osiris Kiadó, Budapest
- Várnai D. (2019): A kortársbántalmazás (bullying) egészségmagatartási és egészségpszichológia. https://www.ppk.elte.hu/dstore/document/436/V%C3%A1rnai_PHD_2019_0710.pdf (2021.08.19)

A szeretetnyelvek és a motiválhatóság kapcsolata a IV. osztályos gyermekek körében

MULTYÁN TIMEA

multyantimi01@gmail.com

Babeş-Bolyai Tudományegyetem, Kolozsvár

BARABÁSI TÜNDE

tunde.barabasi@ubbcluj.ro

Babeş-Bolyai Tudományegyetem, Kolozsvár

Bevezető gondolatok, kutatási kérdések

Az emberi kapcsolatokban az egyik legfontosabb és legmélyebb dimenzió a kommunikáció, amelyet nem csak szavak, hanem sokszor gesztusok és cselekedetek formájában is kifejezésre juttatunk. Ebben segítségünkre lehetnek a „szeretetnyelvek”. Ez a fogalom köré épül tanulmányunk. Az a vizsgálati kérdés fogalmazódott meg bennünk, hogy miként lehetne alkalmazni a szeretetnyelvek koncepcióját az iskolai környezetben, különös tekintettel a gyermekek értékelésére. Célunk volt tehát feltárni, hogy a megerősítések során érvényesített szeretetnyelvi jellemzők milyen hatással bírnak a gyermekek teljesítményére és motivációjára. Arra voltunk kíváncsiak, hogy a gyermekek teljesítménye megváltozik-e, ha a visszacsatolás a szeretetnyelveknek megfelelően történik. A kutatási téma részeként az a kérdés is felmerült, hogy melyik a legjellemzőbb „nyelv” az adott korosztályra, illetve a nemek tekintetében miként változik a szeretetnyelvek megjelenése és preferálása a visszacsatolások során.

1. Elméleti áttekintés: a szeretetnyelv és kapcsolódó elméleti fogalmak; az értékelés, a motiváció és a teljesítmény kapcsolata

A szeretetnyelv az a fogalom, amelyet először Gary Chapman amerikai szerző és párkapcsolati tanácsadó fogalmazott meg 1992-ben a szeretnyelvről

szóló elméletében, miszerint az emberek különböző módon fejezik ki, illetve érzékelik a szeretetet.

Chapman (2022) munkája során azt tapasztalta, hogy az öt alapvető szeretetnyelvnek számos változata van, amelyek segítségével az emberek egymás iránt érzett szeretetüket fejezhetik ki. Ezeket különböző csatornákon keresztül közvetítik egymás felé, azonban sokszor sikertelenül, mivel a befogadó fél nem minden esetben ismeri fel az adott nyelvet, nem reagál rá megfelelően. A szeretetnyelvek használata hasonlóképpen működik, mint a nyelvhasználat a kommunikációban. Szükségünk van arra, hogy megértsük egymás anyanyelvét ahhoz, hogy kommunikálni tudjunk. Ennek analógiájára építkezve a legfontosabb, hogy megismerjük, megtanuljuk és beszéljük egymás szeretetnyelvét ahhoz, hogy a megfelelő kommunikáció létre tudjon jönni. Munkája során az említett szerző arra is rájött, hogy az ember személyisége és lelke olyan, mint egy motor. Üzemanyagra van szüksége, ahhoz, hogy működni tudjon. Hasonlatában az üzemanyag a szeretetnek felel meg, amelynek van egy úgynevezett szeretettankja, és ez mindig tele kell legyen a megfelelő működés érdekében. Mindez a gyerekekre is érvényes. Szükségük van arra, hogy feltétel nélkül szeressék őket, annak érdekében, hogy egészségesen fejlődjenek, valamint egy felelősségteljes felnőtt válhasson belőlük. „A szeretet a cselekvő törődés annak az életével és fejlődésével, akit vagy amit szeretünk” (Fromm, 2020).

Az öt alapvető szeretetnyelv a következő: elismerő szavak, minőségi idő, ajándékozás, szívességek, testi érintés (Chapman, 2022).

A gyermekek szeretetnyelveinek megértése és hatékony alkalmazása mellett kiemelt figyelmet kell fordítanunk minden szeretetnyelv gyakorlati alkalmazására, annak érdekében, hogy a gyermek egészséges fejlődést mutasson. Azáltal, hogy nem csupán a gyermek elsődleges szeretetnyelvén fejezzük ki szeretetünket, hanem mindegyik szeretetnyelvet tudatosan bevonjuk a nevelésbe, hozzájárulhatunk a gyermek sokoldalú fejlődéséhez, illetve elérjük, hogy érzékenyebben reagáljon mások szükségleteire annak köszönhetően, hogy többféleképpen ki tudja fejezni a szeretetét.

Vajda (2014) úgy véli, hogy a kisiskolás gyermek már sok ismerettel rendelkezik az érzelmek tekintetében, és saját emócióinak szabályozására is már valamilyen szinten képes. A gyermek fejlődése az érzelmeinek kifejezésében mutatkozik meg, valamint abban, hogy felismeri az érzelmek szükségességét és fontosságát a szociális téren is. Ehhez a felismeréshez empátiára van szükség a gyermek részéről, ami már 2-3 éves korban alakulni kezd. Ennek köszönhetően megtapasztalják azt, hogy különböző szemszögből látja mindenki a világot, és nem feltétlenül érzi mindenki azt, amit ő. Ez a képesség és érzékenység az érzelmi intelligencia fejlődéséhez járul hozzá (Kádár, 2012).

Az érzelmi intelligencia fejlesztése és növelése tehát nagyon fontos a gyermekek körében, annak érdekében, hogy önértékelésük, önismeretük és számos képességük fejlődni tudjon, valamint sikeres kommunikációt

folytassanak társaikkal, az érzelmek tekintetében is. Az érzelmi kiegyensúlyozottság, a szeretettünk töltöttségének mértéke hatással van a gyermek teljesítményére is, ez pedig szükségessé teszi, hogy megvizsgáljuk az értékelés, a motiváció és a teljesítmény kapcsolatát is.

Az élet bármely területéről legyen szó, elengedhetetlen, hogy megfelelő mennyiségű ismerettel rendelkezünk. Csak így leszünk képesek megfelelően alkalmazkodni és hatékonyan megoldani az előttünk álló kihívásokat. Hétköznapi értelmezésben tanulásnak nevezünk minden olyan változást, amely az egyén teljesítményében mutatkozik meg. Mindezt viszont meghatározza az egyéni kompetencia, emlékezőképesség, szorgalom és egyes motivációs tényezők, pl. a tanulási motiváció (Biba és Kálmán, 2013).

A tanulási motiváción azt a feszültséget értjük, amely belülről fakad és tanulási tevékenységre készítet, amely az iskola követelményei és tanuló között létrejött kapcsolatban foglal helyet és alakul (Réthy, 1988). Az értékeléssel „függnek össze a motiváció különleges lehetőségei. A tanár személyes befolyása gyakran a motiváció legfontosabb forrása” (Vajda, 2014, 222). Az értékelés mint fontos motivációs forrás, reális vagy éppen irreális visszaigazolást ad a tanulónak a saját munkájukról és teljesítményükről, segíti az önértékelést, befolyásolja a közösségben elfoglalt helyet, és hatást gyakorol a tanulásra, annak sikerességére.

A motivált tanulás fejlődéslélektani feltétele az, hogy a tanuló megfelelő érdeklődéssel forduljon a tanulmányai iránt, illetve legyen képes az ismeretei és tapasztalatai közötti kapcsolat észrevételére, felfedezésére (Vajda, 2014). Összességében elmondhatjuk, hogy a motiváció kulcsfontosságú a tanulásban, mivel segít a jobb teljesítmények elérésében, az ismeretek elsajátításában, a tanulási folyamatok hatékonyabbá tételében és ugyanakkor a személyiség fejlesztésében, és ebben meghatározó szerepet játszik az értékelés.

2. Kutatásmódszertani adatok

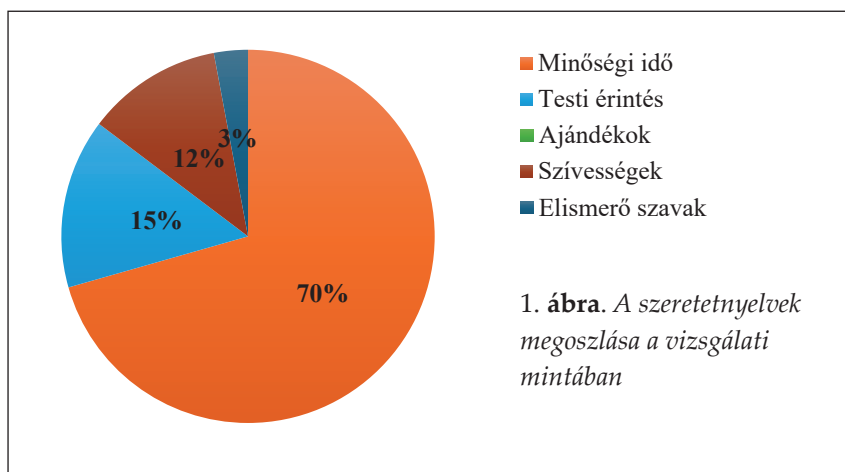
Mint a bevezetőben is utaltunk rá kutatásunk célja alapvetően a gyermekek szeretetnyelvének megfelelő megerősítés és a teljesítményük közötti kapcsolat mélyebb megértése. Több kérdést is feltettünk, amelyeket szerettük volna megválaszolni: hogyan kapcsolódik a gyermekek szeretetnyelvének megfelelő megerősítése a tanulási eredményeikhez az iskolai környezetben? Milyen módon változik a tanulási motiváció és az eredményesség, amikor a pedagógus alkalmazza a gyermek szeretetnyelvének megfelelő megerősítést? Melyik a legjellemzőbb szeretetnyelv az adott korosztály körében? Milyen összefüggések és különbségek figyelhetők meg a nemekre vonatkozóan a szeretetnyelvek kapcsán?

Kutatásunk vizsgálati mintáját a parajdi „Áprily Lajos” Általános Iskola IV. osztályos gyermekei és tanítóik képezték. A mintavételi eljárást tekintve

hozzáférés alapú mintavételt, az adatok gyűjtésére pedig az írásbeli kikérdezés módszerét alkalmaztuk. A kutatás kiindulópontjaként minden résztvevő gyermeknél alkalmaztunk egy standardizált szeretetnyelv felmérő tesztet, amelyet Chapman (2010) dolgozott ki „Az egyedülálló öt szeretetnyelvre” című könyvében. A teszt eredményei alapján kategorizáltuk a gyermekeket a szeretetnyelvek mentén, és minden kategóriához készítettünk egy kérdőívet. Ezek minden gyermek esetében tartalmaztak egy olyan szituációt, amely megfelelt az elsődleges szeretetnyelvének, és egy olyant, ami eltért attól. A szituációk fókuszában az értékelés módja állt, ezek közül pedig a tanuló azt a helyzetet választotta ki, amelyiket jobban preferálta. Ez segített feltárni, hogy a gyermekek teljesítménye és motivációja hogyan alakul, ha a szeretetnyelvének megfelelő megerősítésben részesülnek. Mindezek után személyes interjút is készítettünk a gyermekek tanítóival, amelyben arra térünk ki, hogy ők hogyan látják általánosságban osztályaikat, ha a szeretetnyelvi jellemzők érvényesítését helyezzük előtérbe. A vizsgálati mintát 32 tanuló alkotta, amelyből egy gyerek mentén felhasználhatatlanná váltak az adatok, így az adatfeldolgozás 31 gyerekre és 2 tanítóra, azaz 33 személyre vonatkoztatandó.

3. A kutatási eredmények értelmezése és bemutatása

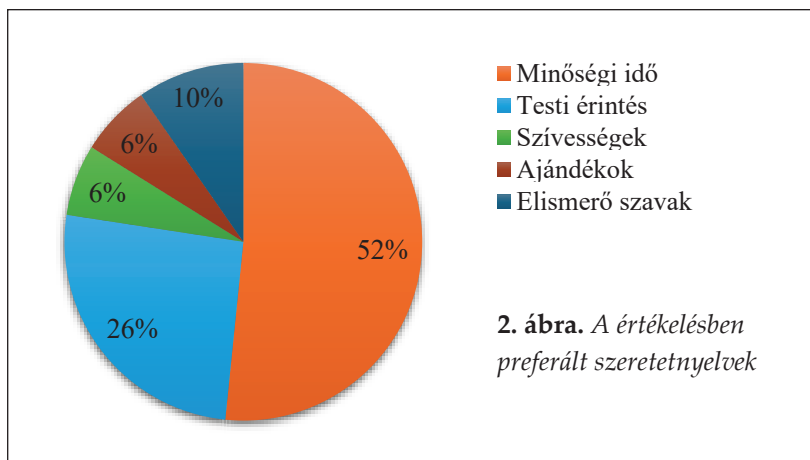
A kutatás első fázisában arra voltunk kíváncsiak, hogy a gyermekek milyen szeretetnyelvvvel rendelkeznek. A tesztek eredményei nagyon érdekesen alakultak, hiszen a gyermekek túlnyomó részénél a minőségi idő jelent meg, mint elsődleges szeretetnyelv, ez az 1. ábrán figyelhető meg:



A fenti diagram megfigyelése után, választ is kaptunk rögtön az egyik kérdésünkre, miszerint a megfigyelt korosztály körében a domináns „nyelv”

a minőségi idő. A gyermekek 70%-a akkor érzi igazán szeretve magát, amikor minőségi időt tölthet másokkal, 15%-ának a testi érintés jelenti a szeretetet, 12%-a a szívességeket részesíti előnyben és végül a gyermekek 3%-ának telik meg a szeretettankja, ha dicséretben részesülnek. Amit nagyon érdekesnek véltünk felfedezni az, hogy az „ajándékok” szeretetnyelv nem jelenik meg egyáltalán az eredményekben. Ezt valószínűleg annak tudhatjuk be, hogy a gyermekek rendszerint részesülnek ajándékozásban és nem érzik ennek hiányát/vágyát. A minőségi idő ilyen nagy százalékban való megjelenése arra enged következtetni, hogy a gyermekekkel elég kevés minőségi időt töltenek manapság, és ennek a hiánya/vágya megmutatkozik abban, hogy a gyermek sokkal jobban igényli ezt a fajta törődést.

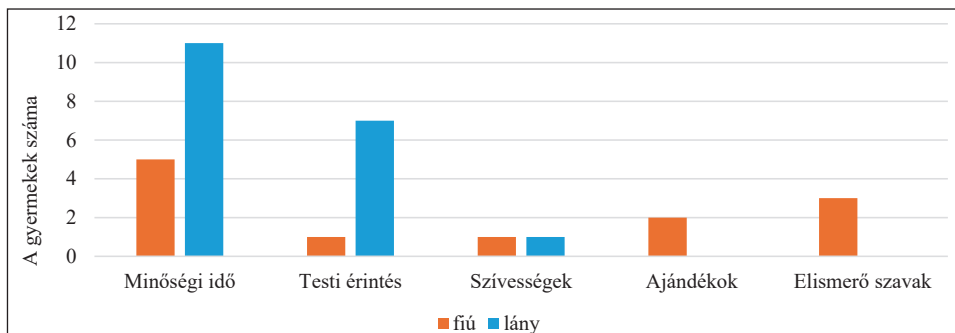
Ezt követően a domináns szeretetnyelv mentén kategorizált kérdőívek alapján vizsgáltuk meg az eredményeket. A célunk az volt, hogy feltárjuk a kapcsolatot a gyermekek szeretetnyelvének megfelelő értékelés és motiváció, illetve teljesítmény között. Megfigyelhetünk-e változást a motiváció felébredésének terén, illetve milyen összefüggést fedezhetünk fel, ha a visszajelzések során szeretetnyelvi jellemzőket érvényesít a pedagógus.



Ahogy a 2. ábráról leolvashatjuk, a résztvevők több mint fele, azaz 52%-a (N=16) preferálja a megerősítés során a minőségi idő jellemzőinek érvényesítését, 26%-a (N=8) a testi érintést igényli. A szívességek és ajándékok esetében egyformák a megoszlások, a gyermekeknek 6-6%-a (N=4) kedveli ezen „nyelvek” jellemzőinek érvényesítését az értékelés során. Végül pedig az elismerő szavakat a gyermekeknek 10%-a (N=3) választotta, mint kedvelt visszacsatolási formát. Ebben az esetben, már mindegyik szeretetnyelv megjelenik, és ez valószínűleg annak tudható be, hogy a gyermekek személyiségükből fakadóan más és más visszacsatolásra vágynak. Itt is, mint a domináns „nyelvek” esetében az figyelhető meg, hogy a minőségi idő és a testi érintés jelennek meg többször. Itt szintén arra a következtetésre jutottunk, hogy ezek azok a szeretetnyelvek,

amelyeket az iskolában az értékelés során vagy otthon ritkábban alkalmaznak. Erre vágyhatnak, legfőképpen azok a gyerekek, akikkel nem töltenek a szülők elegendő minőségi időt, vagy nem létesítenek velük megfelelő fizikai kontaktust. Ahogy már említettük, manapság a szülők nagyon elfoglaltak, nincs elegendő idő a gyermekekre, így bizonyára ezért is lehet ekkora az igény ezen szeretetnyelv jellemzőinek az érvényesítésére a megerősítések során.

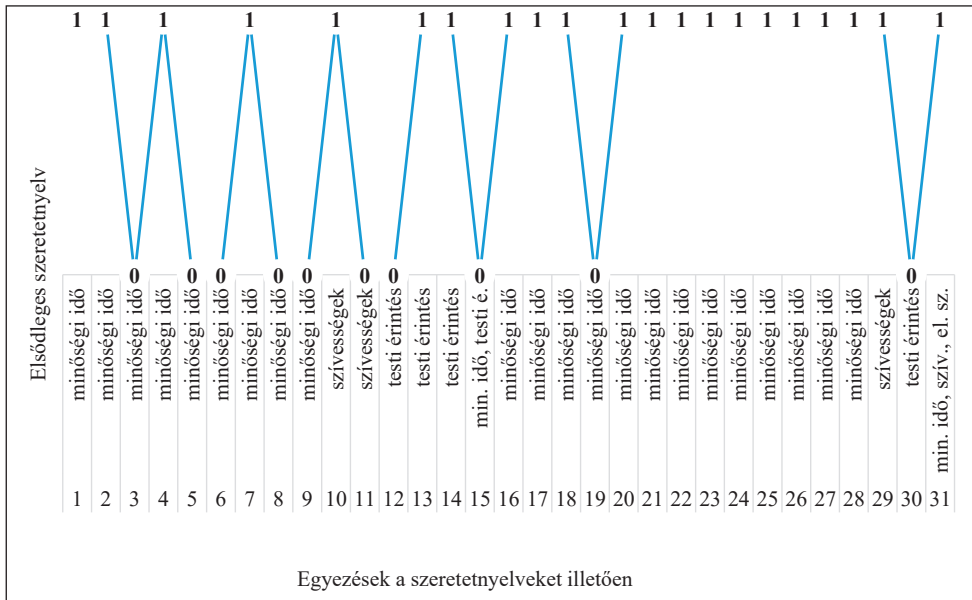
Kíváncsiak voltunk arra is, hogy vajon ez hogyan mutatkozik meg, ha a nemek szerinti eloszlást is figyelembe vesszük.



3. ábra. Az értékelésben preferált szeretetnyelv nemek szerint

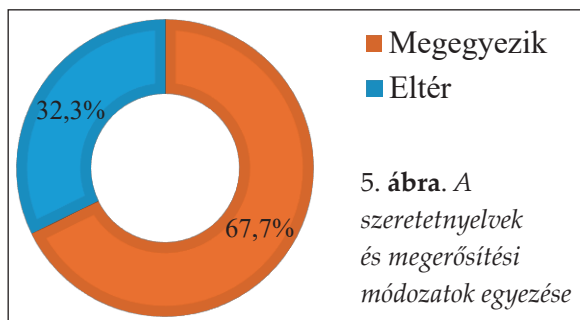
Azt állapítottuk meg a 3. ábra alapján, hogy a lányok esetében csak három szeretetnyelv jelenik meg, amelyeket preferálnának az értékelés során: a minőségi idő, testi érintés és szívességek. A fiúk esetében minden szeretetnyelv megjelenik legalább egyszer, mint annak a jellemzőinek érvényesítése az értékelés során. A lányok esetében a minőségi időt 11, a testi érintést 7 és a szívességeket 1 gyerek választotta. A fiúknál 5 a minőségi időt, 3 az elismerő szavakat, 2 pedig az ajándékokat választotta. A testi érintést és szívességeket választották a fiúk közül a legkevésbé, mindkét esetben 1 gyerek preferálja ezen nyelvek jellemzőinek érvényesítését a visszacsatolás során. A nemek szerinti eloszlásból az derült ki, hogy a lányok többsége a közelséget, és az együttléte igényelnék sokkal jobban az értékelés során, a fiúk esetében mindegyik „nyelv” megjelent. Ez az eredmény arra utalhat, hogy általánosságban a lányoknak nagyobb szükségük van a fizikai közelségre és az érzelmi kötődésre az érzelmi kiegyensúlyozottság érdekében. Ezzel szemben a fiúknál a szeretetnyelvek sokféle formája jelentős lehet.

A következőkben a teszt és a kérdőív eredményeit vetjük össze, ahhoz, hogy meg tudjuk állapítani van-e összefüggés az elsődleges, illetve az értékelésben preferált szeretetnyelvek között, és ha igen, akkor ez hogyan mutatkozik meg. Az egyezések számát a következő ábráról lehet leolvasni:



4. ábra. Az elsődleges szeretetnyelv és annak megfelelő értékelési módzatok egyezése

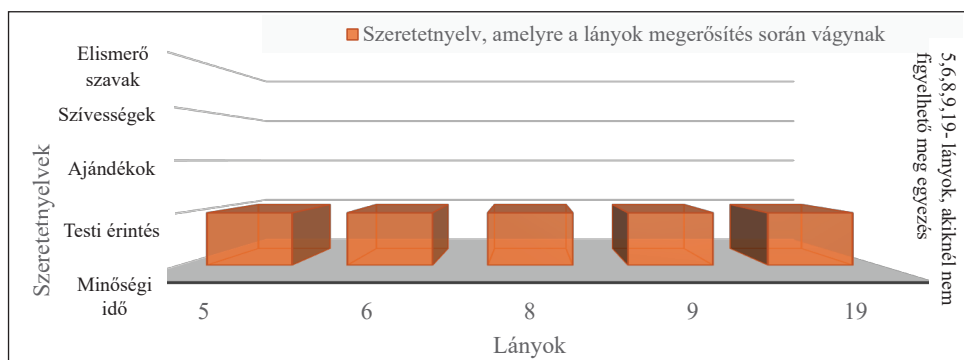
Az egész mintára vonatkoztatva, elmondhatjuk tehát, hogy az esetek nagyobb százalékában, szám szerint 21 gyermeknél figyelhetünk meg változást a motivációban és teljesítményben, amennyiben a szeretetnyelven „szóltunk hozzá”. A minta egy kisebb hányadánál, azaz 10 gyermeknél nem egyezik az elsődleges és az értékelésben preferált szeretetnyelv. Ezeknél a gyermeknél tehát nem figyelhető meg növekvő tendencia a motiváció és teljesítmény kapcsán sem a domináns szeretetnyelvre által kifejezett értékelés következtében. Ahol a gyermekek szeretetnyelvével összhangban van az értékelés módja, ott megfigyelhető, hogy ez a típusú visszajelzés jelentősen hozzájárul a motiváció és teljesítmény javulásához. Tehát a résztvevő gyermekek több mint felénél kimutatható ez a pozitív hatás, ugyanakkor mintegy 30%-nál ez nem figyelhető meg. Ezt az eloszlást megfigyelhetjük az 5. ábrán: 67,7 százalékának megegyezik a szeretetnyelve és a preferált értékelési forma, 32,3 százalékának azonban nem.



5. ábra. A szeretetnyelvek és megerősítési módzatok egyezése

A következőkben azt szeretnénk volna feltárni, hogy mi lehet a háttérben annak a jelenségnek, hogy a gyerek szeretetnyelve és az igényelt értékelési forma nem egyezik. Úgy véljük, elsődleges ok lehet az, hogy mindegyik szeretetnyelvet értjük, mindannyiunknak van egy domináns szeretetnyelve, de nagyon sok esetben ezek keverednek. Azoknál a gyerekeknél, ahol egyezés van, ott nagyon jó, egyedi dominanciát figyelhetünk meg, a többi gyereknél valószínűleg keveredik a domináns nyelv. Egy másik ok az is lehet, hogy épp amiatt preferálna más szeretetnyelvet, mert ritkán van benne része, és hiányérzete van azon a téren, ami a pozitív érzelmi telítettséget illeti. Tehát azon gyermekek közül, ahol nem találtunk egyezést a domináns szeretetnyelv és az értékelésben preferált igény között, a következő a megoszlás: öt fiú és öt lány. Az arány tehát 50-50 százalékban oszlik meg.

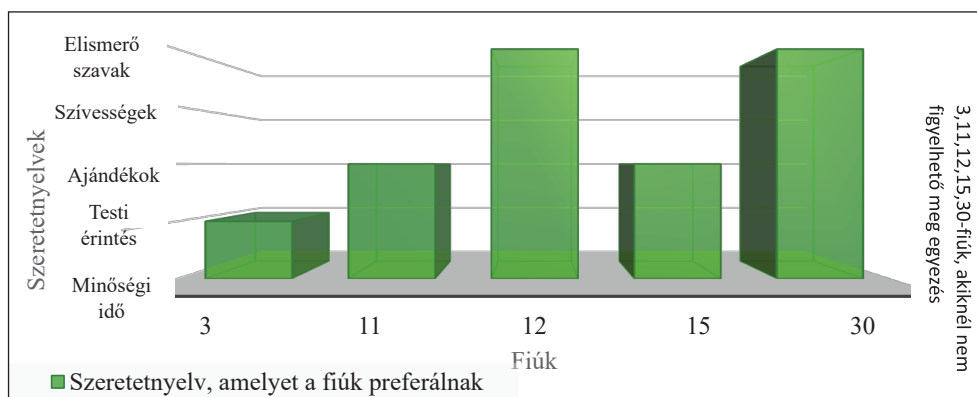
Az érdekesség, amit felfedezni véltünk a választásokban volt, hogy a nem is meghatározza azt, hogy a tanulók milyen preferenciákkal rendelkeznek az egyes szeretetnyelvi jellemzők érvényesítése vagy a visszacsatolások során.



6. ábra. Szeretetnyelvek, amelyeket a lányok megerősítés során preferálnak

Amint a 6. ábra is mutatja, a lányok esetében mindenki, azaz 100 százalékuk (N=5) választotta a testi érintést, mint kívánt visszacsatolási formát. Ezen lányok mindegyikének az elsődleges, domináns szeretetnyelve a minőségi idő. Ez az eredmény többféle következtetést is lehetővé tesz:

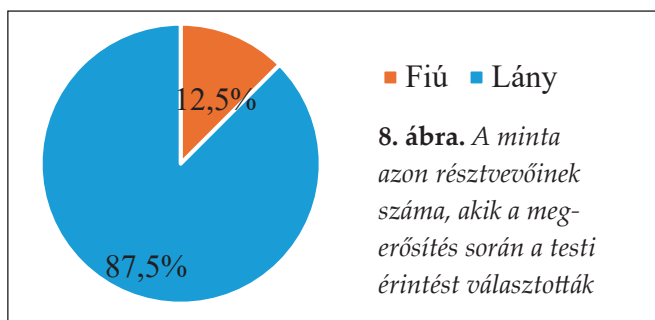
Feltételezhetjük, hogy a gyermekek számára az a megszokott, hogy a szeretetet közvetlen testi közelséggel és érintéssel fejezik ki, vagy számukra az azonnali fizikai kapcsolat jelenti a biztonságot, annak ellenére, hogy elsődleges szeretetnyelvük a minőségi idő. Nem utolsó sorban, pedig a minőségi idővel szorosan összefügg a testi érintés, és lehet ezeknél a lányoknál ez a két „nyelv” keveredik.



7. ábra. Szeretetlenlv, amelyeket a fiúk preferálnak a megerősítés során

A 7. ábra arról árulkodik, hogy a fiúk körében, akiknél nem volt egyezés az elsődleges szeretetlenlvvel, sokkal szívesebb a skála a lányokhoz képest. Míg a lányok csak és kizárólag a testi érintést választották, addig a fiúknál három szeretetlenlv-típus is megjelenik, mégpedig: testi érintés, ajándékok, elismerő szavak. Arra enged mindez következtetni, hogy a fiúk sokkal szélesebb skálán mozognak a szeretet érzékelésének szempontjából. Bár itt is megjelenik a testi érintés, de a legkisebb arányban. A másik két „nyelvet” egyforma arányban, 2-2 gyerek választotta. A lányokkal szemben, az ajándékozás és a dicséret is jelentős módon támogatja a szeretet megtapasztalását. Tehát a fizikai közelségen kívül, a szavak általi értékelés, valamint a figyelem is fontosnak bizonyult. A minőségi időt és a szívességeket nem igazán igénylik, valószínűleg ezen a téren nem érznek hiányt, és sokkal motiváltabbak, ha szavakkal és tárgyakkal ajándékozzák meg őket az értékelés során, így sokkal eredményesebbnek érezhetik magukat. Az, hogy nem preferálják annyira a közelséget vagy az együttlétet, életkorból fakadó is lehet, hiszen IV. osztályos létükre a gyermekek belépnek a prepubertás-korba, amikor a fiúk kevésbé igénylik ezt a fajta közeledést.

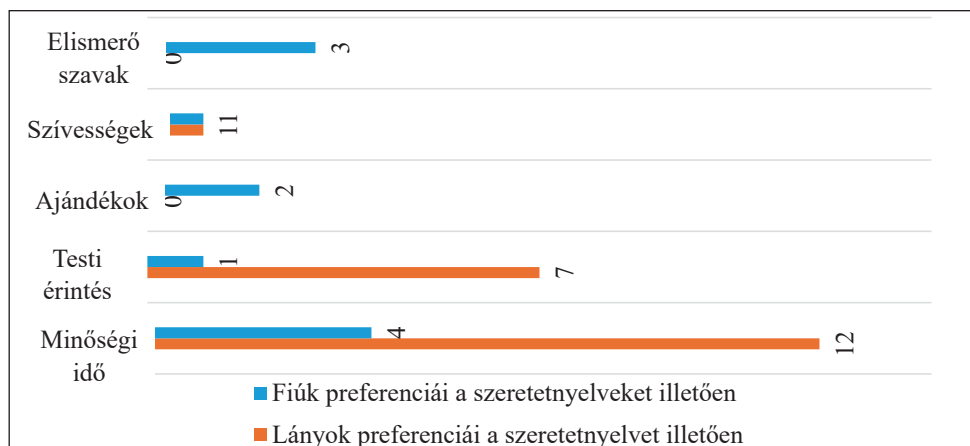
Ha az egész kutatási mintánkra vonatkoztatunk, akkor is nagyon szembe-tűnő az, hogy a testi érintést is sokkal több lány választotta, mint fiú:



8. ábra. A minta azon résztvevőinek száma, akik a megerősítés során a testi érintést választották

A teljes minta 25,8%-a (N=8) választotta a testi érintést. Ennek 12,5-a (N=1) fiú, és 87,5-a (N=7) lány. A megfigyelt minta alapján az látszik, hogy a lányok többségének általánosságban fontosabb a közelség, míg a fiúknál ez változóbb jellegű.

Így eredményeink arra engednek következtetni, hogy a fiúknál a szeretetnyelv-preferenciák sokkal változatosabbak, mint a lányoknál, ahogyan ezt 9. ábra is szemlélteti:



9. ábra. A preferenciák változása a nemek függvényében a szeretetnyelvekre vonatkozóan

Arra a következtetésre jutottunk, hogy a fiúknál mindegyik szeretetnyelv megjelenik legalább egyszer, míg a lányoknál az ajándékozás és az elismerő szavak nem jelennek meg, mint kedvelt visszacsatolási formák. A lányoknál sokkal nagyobbak az arányok az egyes megjelenő szeretetnyelveknél, mint a fiúknál, és egy eset kivételével a két domináns szeretetnyelv a lányok körében a minőségi idő és a testi érintés. Ez ismét arra utal, hogy a lányok sokkal érzelmesebbek, a közelséget sokkal inkább értékelik, mint a fiúk. A fiúknál megjelenik mindegyik szeretetnyelv, tehát ők sokkal változatosabban érzékelik, ismerik fel az érzelmeket. Annak érdekében, hogy ezt a különbséget a fiúk és lányok között a szeretetnyelvek tekintetében, alá tudjuk támasztani, egy khi-négyzet próbát végeztünk.

1. táblázat. Kontingencia tábla

	Fiúk	Lányok
Minőségi idő	4	12
Testi érintés	1	7
Ajándékok	2	0
Elismerő szavak	3	0
Szívességek	1	1

	Minőségi idő	Testi érintés	Ajándékok	Elismerő szavak	Szívésségek	Összesen (sor)
Fiúk	4 (5.677) [0.496]	1 (2.839) [1.191]	2 (0.71) [2.346]	3 (1.065) [3.519]	1 (0.71) [0.119]	11
Lányok	12 (10.323) [0.273]	7 (6.161) [0.655]	0 (1.29) [1.29]	0 (1.935) [1.935]	1 (1.29) [0.065]	20
Összesen (oszlop)	16	8	2	3	2	31

A megfigyelt gyakorisági értékek alapján kitöltöttük a táblázatot. A khi-négyzet statisztika értéke $=11,889$, $p=0.0006$, amely erősen szignifikáns kapcsolatra utal. Tehát valóban kijelenthető az, hogy a lányok sokkal inkább az érzelmeket és a közelséget helyezik előtérbe a szeretet igény rendjén a fiúkkal ellentétben. Tehát, a nemek tekintetében szignifikáns különbségeket fedezhetünk fel.

A következőkben az interjúra kapott válaszokat értelmezzük. Az első szeretetnyelv-tesztel nyert eredményünkben, mely szerint a negyedikes gyermekek körében a minőségi idő a legjellemzőbb szeretetnyelv, a tanítónő megerősített: „Igen, egyetérték abban, hogy ennek a korosztálynak a minőségi idő a szeretetnyelve.” (1. interjúalany). A tanítónők is azt tapasztalják, hogy a gyermekek valóban azt igénylik, hogy minél több időt együtt töltsön velük. A következő kérdésünk a szeretetnyelvi jellemzők érvényesítésére tért ki, és azt a választ kaptuk, hogy megpróbálják érvényesíteni az egyes jellemzőket, viszont, ahogy azt a szakirodalomban is olvashatjuk, ahhoz nagyon jól kell ismerni a gyermekeket, és megfelelően kell a kommunikáció működhessen az érzelmek tekintetében is. Az interjúalanyok ráerősítenek arra, hogy ez a kommunikáció hiteles kell legyen, másképp nem éri el célját: „Igen, megpróbálok figyelni rá, de ehhez nagyon meg kell ismerni a gyermekeket, s nyíltan beszélni arról, hogy ki mit szeret, mert ellenkező esetben negatív érzelmeket válthatunk ki.” (1. interjúalany). A harmadik kérdésünkben is megerősítettek az interjúeredmények. Ahogy a kérdőív alapján is különbségeket véltünk felfedezni fiúk és lányok preferenciái között, úgy ők is megfogalmazták, hogy valóban eltérőek az igények a nemek vonatkozásában: „A fiúk valóban nem a testi érintés hívei, és a lányok inkább a közelséget preferálják.” (2. interjúalany). Az utolsó kérdésünk kapcsolódott az elsőhöz. Az egyes igények pedagógiai helyzetekben való figyelembevételére is kíváncsiak voltunk. Ezzel összefüggésben azt találtuk, hogy a gyermekekhez igényeiknek megfelelő módon viszonyulnak, mindezzel tehát hozzájárulnak a gyermekek motivációjának felébresztéséhez, ezáltal teljesítményük javulásához.

Összességében releváns válaszokat kaptunk a pedagógusok részéről. A teszt és a kérdőív alapján megfogalmazott eredményeinkre ráerősítettek, és az interjúk által megbizonyosodhattunk arról, hogy a pedagógusok próbálnak figyelni a gyermekek szeretetnyelvi preferenciáira, ha nem is az értékelés során, de előtérbe helyezik a tanulók igényeit, és érzelmileg feltöltődhetnek az iskolában is.

4. Következtetések a hipotézisek mentén

Összességében kijelenthetjük, hogy a megfelelő szeretetnyelvi jellemzők érvényesítése az iskolában nagy hatást gyakorolnak több szempontból is a gyermekekre.

Az első két hipotézisünkre a kérdőív alapján kerestük és kaptuk a válaszokat. Az első hipotézisben azt fogalmaztuk meg, hogy a gyermekek szeretetnyelvi jellemzőinek érvényesítése növeli a motivációt. A második hipotézis pedig ehhez kapcsolódik, mely szerint a gyermekek szeretetnyelvének megfelelő megerősítés pozitív összefüggést mutat a tanulási eredményeikkel az iskolai környezetben. Az első két hipotézisünk részben igazolódott be, mivel a gyerekek 67,7%-a (N=21) választotta a szeretetnyelvének megfelelő megerősítést. A gyermekek egy kisebb csoportja, 32,3%-a (N=10) nem a szeretetnyelvének megfelelő megerősítést érezte motiválónak, és nem akkor teljesít jobban, ha annak megfelelően értékeli őt. Mindez valószínűleg annak tudható be, hogy az elsődleges szeretetnyelvek keverednek az egyes gyermekek esetében.

A harmadik hipotézis, mely szerint a nemek között eltérések figyelhetőek meg a szeretetnyelvek és azok preferenciájának tekintetében, beigazolódott. Ebben a következtetésben a teszt, a kérdőív és az interjú eredményei egyaránt megerősítenek. A kérdőív válaszai alapján azt állapítottuk meg, hogy a lányok sokkal jobban szeretik, ha babusgatják őket, és ha minőségi időt tölthetnek valakivel. Az elsődleges szeretetnyelvek esetében, valamint az igényeikben az értékelés során is legtöbb esetben a minőségi idő és a testi érintés jelenik meg. Erre az interjú is megerősítést ad, miszerint a lányok a közelséget szeretik jobban és sokkal érzelmesebbek, mint a fiúk. A fiúk ezzel szemben sokkal többféleképpen érzékelik a szeretet. Az elsődleges szeretetnyelveket tekintve az ajándékozáson kívül mindegyik szeretetnyelv megjelenik, az igényeikben a visszacsatolás során azonban mind az öt szeretetnyelvet megfigyelhetjük. Tehát náluk sokkal jobban megoszlanak a szeretetnyelvek, sokkal többoldalúan választottak a lányokhoz képest. A kutatás tehát láttatja, hogy a fiúk és a lányok között eltérések figyelhetőek meg a szeretetnyelvek, valamint ennek az értékelésben való igénye alapján.

Összességében tehát az eredmények értelmezése során arra a következtetésre jutottunk, hogy a gyerekek gyakrabban motiváltak, ha a szeretetnyelvüknek megfelelően vannak értékelve, és ezáltal a teljesítményük is növekvő tendenciát mutat.

Irodalomjegyzék

- Biba S. és Kálmán D. (2013): A teljesítményértékelés hatásmechanizmusának elemzése a felsőoktatásban. *Tudásmenedzsment*, 14, 27-35. https://epa.oszk.hu/02700/02750/00032/pdf/EPA02750_tudasmenedzsment_2013_02_ksz_027-035.pdf (2024.02.14.)
- Chapman, G. (2010): *Az egyedülállók öt szeretetnyelve*. Harmat Kiadó, Budapest https://www.katped.hu/sites/default/files/szeretetnyelv_teszt.pdf (2023.10.20.)
- Chapman, G. (2022): *Az 5 szeretetnyelv. Egyásra hangolva*. Harmat Kiadó, Budapest.
- Chapman, G. (2022): *Az 5 szeretetnyelv. Kamaszokra hangolva*. Harmat Kiadó, Budapest.
- Fromm, E. (2020): *A szeretet művészete*. Gabo Kiadó, Budapest.
- Kádár A. (2012): *Az érzelmi intelligencia fejlődése és fejlesztésének lehetőségei óvodás- és kisiskoláskorban*. Ábel Kiadó, Kolozsvár.
- Réthy E. (1988): *A tanítás-tanulási folyamat motivációs lehetőségeinek elemzése*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Vajda Zs. (2014): *A gyermek pszichológiai fejlődése*. Saxum Kiadó, Debrecen.

Az érzelmi intelligencia fejlesztésének néhány lehetősége óvodás- és kisiskoláskorban

PÉTER LILLA

peter.lilla@gmail.com

Babeş-Bolyai Tudományegyetem, Kolozsvár

Miért is választottam ezt a témát?

A szocialitás fejlődése szempontjából az intézményes nevelésnek jelentős szerepe van, viszont ennek ellenére úgy tűnik, hogy az iskola ezirányú hatékonysága jóval az elvárt szint alatt marad. Napjainkban egyre inkább előtérbe kerül az a gondolat, hogy amíg az iskola hatékonysága nagyfokú a kognitív fejlesztésben, a tanulók teljesítményszintjének folyamatos növelésében, a teljes körű személyiségfejlesztésben, addig a szociális kompetencia fejlesztése terén nem bizonyít ugyanilyen mértékű hatékonyságot (Zsolnai, 2019). Ezen tények kapcsán felmerült bennem az a kérdés, hogy mi állhat annak a háterében, hogy az iskola ilyen kismértékben hatékony ezen a téren?

Elsősorban a tantervi elvárások vannak jelen, amelyek arányaiban a kognitív készségek fejlesztésére irányulnak. Másodsorban az iskolai élet túlszabályozottsága sem segíti elő, sőt gátolja a szociális kompetenciák fejlődését és fejlesztését. Ilyen tényezők például a térszervezés és időkeretek kedvezőtlen jellege, aránylag kevés lehetőség az önálló és kooperatív csoportmunkára, a tanítási módszerek egysíkú, inkább aktivitásra, frontális feldolgozásra építő jellege, az osztálytermi munka alapvetően individuális, teljesítménykényszerre építő, a tanulók közti együttműködés sem igényelt, sokszor még rendbontásnak minősül (Zsolnai, 2008), ugyanakkor a mentalitásbeli tényezők is szerepet játszanak. Ilyen feltételek között felmerül a kérdés, hogy mit tehetünk annak érdekében, hogy az iskola is teremtsen lehetőséget a kisiskolások szociális kompetenciájának, az ahhoz tartozó képességek fejlesztéséhez (Péter, 2013).

Az 1980-as évektől kezdve a pszichológiai kutatások egyre inkább rámutattak arra, hogy az érzelmek fontos szerepet játszanak a társas viselkedésben. Rinn és Markle (1979) szerint az érzelmek hatékony kifejezése elengedhetetlen a sikeres személyközi kapcsolatokban, amely hozzájárul a pozitív énkép

kialakításához (idézi Zsolnai, 2006, 5). Az 1990-es évektől pedig mind az érzelmek, mind a gondolkodási folyamatok jelentőségét hangsúlyozták a viselkedés és a személyiségfejlődés szempontjából (Chan, 2006). A képességalapú megközelítés az érzelmi intelligencia négy területét vázolja fel, amelyek a következők: saját magunk és mások érzelmeinek észlelése, az érzelmek gondolkodásra való serkentése, az érzelmek megértése, valamint az érzelmek kezelése, magunk és mások érzelmeivel való bánásmódot foglalja magába (Kádár, 2012)

Az óvodás érzelmi jellemzői

Az óvodás gyermek érzelmi jellemzői közé tartozik, hogy a pszichikus működést teljes mértékben az érzelmei uralják, az érzelmek határozzák meg viselkedését. Számára a fantázia és a valóság gyakran összemosódik, és gondolkodása is érzelmei mentén alakul. Térbeli és időbeli tájékozódásban szintén az élményei dominálnak. Az érzelmei hullámzóak, és gyakran nem tudja leplezni őket, emellett alacsony frusztrációs toleranciával rendelkezik. Az érzelmei intenzívek, de még nem különülnek el egymástól világosan, kevésbé képesek differenciálódni. A kisgyerek 5-6 éves korban kezd fokozatosan uralkodni érzelmein, de ebben az életkorban is még mindig jellemző a nagyfokú érzelmi labilitás (Kádár, 2012). Az óvodás gyerekeknél az érzelmek több formája jelenik meg. Az intellektuális érzelmek, amely a felfedezés és megismerés vágyát foglalja magába, ugyanakkor az esztétikai érzelmek, amelyek a tárgyak külső tulajdonságaira vonatkoznak, valamint az erkölcsi-szociális érzelmek, ezek a társas kapcsolatokban, illetve a tárgyakkal való tevékenységben is megjelenthetnek. A szociális érzelmek fejlődésében fontos szerepe van a barátválasztásnak. Kezdetben a gyermek azért barátkozik másik társával, mert annak szép autója, csinos ruhája van. A baráti kapcsolatok ebben a korban még ingatagok, de az életkor előrehaladtával egyre stabilabbá, állandóbbá válnak. Erkölcsi-szociális érzelmek jelennek meg, amelyek hatását gyakorolnak a gyerekekre, ezért az óvónő elsődleges szerepet játszik a kisgyermek életében. Az óvónő szervezze-tervezze meg az óvodai életet, úgy hogy domináljanak benne a pozitív élmények, hozzájuk kapcsolódó szituációkkal, személyekkel és tárgyakkal.

Milyen is legyen az óvodai élet?

Az óvodapedagógus olyan környezetet kell biztosítani, amely érzelmi biztonságot nyújt a gyermekek számára. Fontos, hogy a légkör derűs, nyugodt és kiegyensúlyozott legyen, ahol a pedagógus és gyermek közötti kapcsolat szeretetre és kötődésre épül. A személyes kommunikáció szerepe kiemelkedő,

hiszen ez alapozza meg a gyerekekkel való kapcsolatot, valamint az ő fejlődésüket. A nevelési módszerek közé tartozik a példamutatás, a pozitív és negatív megerősítések alkalmazása, ugyanakkor a beszélgetés és mesélés is létfontosságú eszközök a gyerekek fejlődésében, mivel jelentős mértékben hozzájárul a tapasztalatok feldolgozásához.

Az óvónő szerepe rendkívül fontos az óvodai életben, mivel közvetlen hatással van a gyermekek érzelmi és társas fejlődésére. Az óvodai élet pozitív élményeinek megteremtése az egyik legfontosabb feladata, hiszen a gyerekek számára ezek az élmények határozzák meg a közösségi élethez való hozzáállásukat. A negatív élmények esetén is fontos, hogy az óvónő segítsen a gyerekeknek meglátni azok pozitív oldalát, hogy a kihívásokat tanulási lehetőségként fogják fel. Az óvónő feladata a gyermekek pozitív tulajdonságainak hangsúlyozása is, hiszen ez erősíti az önbizalmukat és a saját értékükbe vetett hitüket. Ugyanakkor fontos, hogy ne erőltessük a gyermeket olyan helyzetekbe, amelyek számukra kellemetlenek, vagy olyan emberek társaságába, akikkel nem szimpatizálnak. A gyerekeknek lehetőséget kell biztosítani arra, hogy saját tempójukban alakítsanak ki kapcsolatokat, és fejlesszék szociális készségeiket. Az óvodapedagógus mindig mintaként szolgáljon a gyermekek számára, hiszen ők utánzás útján tanulnak. Éppen ezért az óvónőnek tudatosan kell figyelnie arra, hogy milyen viselkedést és érzelmi reakciókat mutat, különösen a negatív érzelmek, mint például a félelem vagy a düh esetén. Ezeknek a negatív érzelmeknek a kifejezése minimalizálható, ha az óvónő nyugodtan és magabiztosan kezeli a kihívásokat. A gyermekek környezetében lévő negatív érzelmeket kiváltó tárgyak vagy helyzetek szintén fontos szerepet játszik a pozitív légkör fenntartásában. Ha egy gyermek mégis negatív érzelmeket mutat, az óvónőnek türelmesnek kell lennie, és fel kell kutatnia az érzelmek mögött meghúzódó okokat, hogy megfelelően tudjon reagálni. Kiemelten fontosnak vélem, hogy az óvónő figyeljen a gyerekek közötti szimpátiára és antipátiára. Biztosítani kell, hogy a gyerekek közötti kapcsolatok harmonikusak legyenek, és hogy az esetleges konfliktusokat empátiával és türelemmel oldják meg. Az óvónőnek segítenie kell a gyerekeket abban, hogy megértsék egymás érzéseit, és elfogadják a különbségeket, így a közösségi életben való részvételük pozitív tapasztalattá válik. Az óvodai nevelésben kiemelten fontos a gyermekek pozitív tulajdonságainak támogatása, miközben a negatív érzelmek okainak feltárásával segíthetjük őket a világ megértésében. A metakommunikáció tudatos használata, valamint az örömteli tanulás és intellektuális érzelmek kapcsolata hozzájárul a tanulási folyamat élményalapúvá tételéhez. Az első benyomások meghatározóak, ezért az óvónőknek olyan helyzeteket kell teremteniük, amelyek pozitív érzelmeket váltanak ki. A társas érintkezés során fontos figyelembe venni a gyermekek egyéni igényeit, miközben a csoportos játék lehetőséget biztosít a fejlődésre. A környezeti tényezők, mint a fény, a hang és a hőmérséklet, szintén befolyásolják a gyerekek érzelmi állapotát, ezért ezekre is érdemes figyelni.

Időnként óvodapedagógusként fontos önreflexiót gyakorolni annak érdekében, hogy megvizsgáljuk, valóban mindent megteszünk-e a gyermekek fejlődéséért. Vajon elősegítjük-e a gyermekek közötti szociális kapcsolatok kialakulását? Biztosítjuk-e számukra a sokoldalú érzelmi megtapasztalás lehetőségét, és támogatjuk-e őket érzelmeik kifejezésében? Az empátia gyakorlása és a gyermekek nonverbális, valamint verbális kommunikációjának támogatása szintén alapvető. Figyelünk-e arra, hogy testközelséggel, gesztusokkal is kifejezzük elfogadásunkat? Fontos az is, hogy tiszteletben tartsuk a gyermekek szabad társválasztásának jogát, és segítsük baráti köreik kialakulását. Emellett érzékenyen kell reagálnunk a kiközösített gyermekek helyzetére, figyelve a csoporton belüli pozitív vagy negatív befolyásokra. Fontos figyelmet fordítani a környezeti és érzelmi nevelésre, hiszen ezek az elemek alapvetően formálják a gyermekek érzelmi intelligenciáját és társas kapcsolatait (Kádár, 2012).

Mivel és hogyan fejleszthetjük az óvodásaink érzelmi intelligenciáját?

A gyermekek fejlődésének egyik legfontosabb eszköze a spontán játék, amely szabad teret ad a kreativitásnak és az önkifejezésnek. A szabad játék lehetősége különösen fontos, mert a gyerekek ilyenkor saját tempójukban és érdeklődésük szerint fedezhetik fel a világot, miközben társas készségeik is fejlődnek. A fejlesztő játékok és a drámajátékok direkt módszerekkel segítenek abban, hogy a gyermekek bizonyos készségeket célzottan gyakoroljanak. Ezek a játékok fejlesztik a problémamegoldó képességet, az együttműködést, valamint az empátiát, miközben a gyermekek megtanulják a szabályok követését és a csoportban való együttműködést. Az indirekt fejlesztés egyik hatékony eszköze a mese, amely nemcsak a nyelvi készségeket fejleszti, hanem segít a gyermekeknek az érzelmeik feldolgozásában és a világ összetettebb kérdéseinek megértésében is. A mesék által a gyermekek empátiát, igazságérzetet és erkölcsi normákat tanulnak, miközben képzelőerejük is fejlődik. A mese, a vers és az éneklés a közös élmények, mint az ünnepek során fontos szerepet játszanak a gyermekek érzelmi és közösségi fejlődésében. Ezen tevékenységek természetes kiegészítői lehetnek a játékok. Az alábbiakban, Kádár (2012) ötleteire alapozva, bemutatunk néhányat, amelyek a gyermekek érzelmi intelligenciájának fejlesztésére fókuszálnak.

- o Dühpárna: az óvónő használhat a csoportban egy nagy, kemény párnát, amelyre textilfestéssel egy dühös arcot fest. Amikor valaki dühös, rácsaphat erre a párnára.
- o Puha fészek: a terem egyik sarkában az óvónő egy puha fészket alakít ki, párnákkal és takaróval. Ha a gyerekek valamitől félnek ide vonulhatnak vissza és odabújhatnak a bátorságot adó plüssállatokhoz.

- o Érzelemóra: az óra számlapján a számok helyett érzelmek szerepelnek. Az órát felakasztják a falra és minden gyermek beállíthatja magának a hangulatát.
- o Boldog vagy szomorú? Ebben a játékban a gyerekek megnézik, hogy milyen a boldog arc a tükörben és lerajzolják akár egy papírtányérra, majd ezt követően megnézik a szomorú arcukat a tükörben és ezt is lerajzolják.
- o Mitől félsz? Félelemek a kalapban: az óvónő felírja egy papírlapra a gyermekek által megnevezett félelmeket. A felsorolt félelmeket beleteszik egy kalapba, majd kihúzzák őket és eljátsszák szerepjáték vagy bábjáték során.
- o Ha örülök: az óvónő megkéri a gyerekeket, hogy meséljék el a gyerekek a szép és örömteli élményeiket, hogyan szereznek örömet másoknak, hogyan mutatják ki az örömeiket.
- o Vidám- szomorú kártyajáték: a játék során a gyerekek körbe ülnek és egy jól ismert dal éneklése közben kézzől kézre adják a vidám, illetve szomorú arcot ábrázoló kártyát. A dal végére, akinél megáll a kártya, annak kell vidáman, vagy szomorúan megszólalnia (Kádár, 2012).

A kisiskolás érzelmi jellemzői

A kisiskolás korban a gyermekek érzelmi fejlődése jelentős változásokon megy keresztül. Az érzelmi labilitás fokozatosan csökken, és a gyerekek egyre inkább képesek uralkodni az érzelmeik felett. A teljesítménymotiváció ebben a korban hangsúlyosabbá válik. A gyermekek egyre jobban törekednek arra, hogy sikeresen teljesítsenek az iskolában és más tevékenységekben. Emellett kialakul a kudarcűrő képesség, amely által egyre jobban tudják kezelni a sikertelenségeket és kudarccokat, megtanulnak tovább próbálkozni és nem feladni a céljaikat. A magasabbrendű érzelmek is elkezdnek megerősödni. Az erkölcsi érzelmek fontos szerepet játszanak a gyermekek viselkedésében, hiszen ebben az időszakban a felnőttek (szülők, tanítók) még tekintélyt jelentenek számukra, de egyre inkább a társaik felé fordulnak, és társas kapcsolataik nagyobb befolyást gyakorolnak rájuk. Az intellektuális érzelmek szintén fejlődnek: a gyerekek kezdik felfedezni az ismeretszerzés örömet, élvezik a tanulás folyamatát, és egyre kíváncsibbakká válnak a világ dolgaira. A pozitív és negatív önértékelésű tanulók eltérő módon élik meg az iskolai helyzeteket. A pozitív önértékeléssel rendelkező gyerekek általában magabiztosabbak, könnyebben veszik az akadályokat, míg a negatív önértékelésű gyerekek hajlamosak alábecsülni képességeiket, ami szorongást és visszahúzódást okozhat. A pedagógusoknak ezért fontos feladatuk, hogy támogassák a gyerekek önbizalmát, és segítsenek nekik reális, egészséges önértékelést kialakítani.

Érzelmi intelligencia iskolai fejlesztése

Az érzelmi intelligencia fejlesztése az iskolai környezetben egyre nagyobb hangsúlyt kap, különösen a gyermekközpontú pedagógiák megjelenésével. Ezek az újabb megközelítések újraértelmezték az oktatás és a nevelés fogalmát, és felhívták a figyelmet arra, hogy a pedagógus szerepe az érzelmi nevelésben is kiemelkedő. A pedagógus nemcsak tudásközvetítő, hanem érzelmi támogató is, aki segít a gyermekeknek az érzelmeik megértésében és kezelésében. A kötődési elméletek (Méri, 1985) szerint a gyermekek érzelmi fejlődése szoros kapcsolatban áll azzal, hogy milyen kötődéseket alakítanak ki a felnőttekkel. Nagy (2000) szerint a kötődés egy tanulási motívum is, hiszen a gyermekek akkor tudnak igazán jól fejlődni, ha érzelmi biztonságban érzik magukat. A pedagógus-diák kapcsolat minősége pedig közvetlen hatással van a gyermek érzelmi fejlődésére és énszabályozására, a tanárral való pozitív kapcsolat pedig elősegíti a gyerekek önállóságának és érzelmi stabilitásának fejlődését. Fredrickson „gyarapodási elmélete” (2001) azt hangsúlyozza, hogy a pozitív érzelmek tágítják a gondolkodási és akciók repertoárunkat, valamint erősítik és építik tartós, személyes erőforrásainkat.

Az iskolai légkör, amely támogatja a pozitív önértékelést, segítőkészséget, valamint az érzelmek megfelelő kezelését, alapvető szerepet játszik az intelligencia fejlesztésében. Ilyen környezetben a pedagógusok példát mutatnak a megfelelő, helyes érzelmszabályozásról és a tanulók közötti interakciókat is pozitív irányba befolyásolja. A tanulók több pozitív interakciót folytatnak, ami növeli az együttműködési készségeket és az egymás iránti empátiát. Az érzelmi intelligencia fejlesztésének egyik fontos aspektusa a proszociális viselkedés erősítése. A proszociális viselkedés néhány eleme között található a tisztesség, felelősségvállalás, megbízhatóság, valamint a kötelességtudat, tolerancia. A pedagógusnak ösztönöznie kell ezek megjelenését, majd a társadalmi elvárásoknak megfelelően fejlesztenie kell ezen tényezőket. Az érzelmi tudatosság egy fontos mozzanata az érzelmi intelligencia kialakításában. A tanulók számára fontos megtanulni az érzelmeik azonosítását és megnevezését. Ez segíti őket abban, hogy tudatosabban és hatékonyabban kezeljék a különféle szituációkban felmerülő érzelmi reakcióikat. A fejlett érzelmi tudatossággal rendelkező gyerekek tudatában vannak annak, hogy milyen érzelmet él át, ugyanakkor nem csak szavakkal címkézi az érzelmek megjelenését, hanem okot is tulajdonít neki.

Az érzelmek szabályozása, valamint az impulzív cselekedetek kontrollálása kulcsfontosságú az érzelmi intelligencia fejlesztése szempontjából, ugyanakkor hozzájárul az érzelmi egyensúly kialakulásához is. A tanulók megtanulhatják, hogyan kezeljék dühüket, frusztrációjukat vagy csalódottságukat úgy, hogy közben építő jellegű megoldásokra törekszenek. Az érzelmek kezelése az iskolai környezetben gyakran a siker- vagy kudarcélményekben mutatkozik meg. Ez amiatt is fontos, mivel a társak véleménye egyre

fontosabbá válik, és a siker vagy a kudarc nem önmagában, hanem a társas összehasonlítás kontextusában nyer jelentőséget. A sikerorientált tanuló keresi a kihívásokat, összhangban van képességeivel vagy azt kevéssel meghaladó feladatot vállal, mivel bízik a sikereiben. A kudarcorientált tanuló kerüli a kihívásokat, mert a kudarc lehetőségét látja elsősorban, valamint a képességeihez mérten alul vagy felül választ. Az empátia, vagyis mások érzéseinek megértése és az azokkal való együttérzés, az érzelmi intelligencia egyik alapköve. Mások érzelmeinek felismerése jóval nehezebb, mivel az arckifejezés és a belső állapot között nincs mindig megfelelés. A pozitív érzelmeket a gyerekek könnyebben felismerik, mint a negatív arckifejezéseket. A konstruktív self-érzékelés relális önismereten, valamint egészséges önbizalmon alapul, amely magába foglalja, hogy a gyermek elhiszi magáról, hogy képes megbírkózni a mindennapi kihívásokkal, ennek pedig előfeltétele az érzelmek tudatossága és kezelése, az önállóság, hitelesség és a pozitív önértékelés, erősségeink és korlátaink felismerése.

A pedagógus és kisdíákok viszonyában

A pedagógus és a kisdíákok közötti kapcsolat alapja az igényesség, tisztelet és szeretet egyensúlya, amely lehetővé teszi a gyermekek optimális fejlődését mind érzelmileg, mind morálisan. A nevelésben az igényesség és a tisztelet egyensúlya alapvető fontosságú. Az igényesség elvárások megfogalmazását jelenti, amelyeket követni és támogatni kell, míg a tisztelet a gyermek egyediségének elfogadására és a személyiségének sértetlenségére utal. Az érzelmi kapcsolódás, különösen a szeretet, alapvető a morális fejlődéshez, mivel a gyermek számára a szeretet biztonságot, a félelem pedig az érzelmi kötődés elvesztését jelenti. Ha az igényesség vagy tisztelet egyike túlzott hangsúlyt kap, szélsőséges nevelési magatartáshoz vezethet, ami akadályozza a gyermek egészséges erkölcsi fejlődését. A pedagógusnak minden gyermekben meg kell látnia a pozitív tulajdonságokat, függetlenül attól, hogy azok értelmi, érzelmi vagy képességbeli területen jelentkeznek. Ezekre az erősségekre építve kell kezelni a negatív viselkedéseket, mivel a büntetés, megszégyenítés vagy fenyegetés nem segíti elő a javulást, sőt, akár súlyosbíthatja is a problémát. A pozitív tulajdonságok felismerése és megerősítése a gyerekek személyiségének alapos ismeretét igényli. A bátorító pedagógia arra épül, hogy a nehézséget okozó gyermek maga is elbátortalanodott, és támogatásra van szüksége. A pedagógusnak higgadtan, nem sértett módon kell reagálnia, a gyermek jövőjét szem előtt tartva. A bátorítás elősegíti, hogy a gyermek higgyen önmagában és képességeiben, miközben elkerüljük az elbátortalanító nevelési módszereket, amelyek csak fokozzák a függetlenségi harcot és az önbizalomhiányt.

Az AEÁ-ban, már a kilencvenes évek közepén a szociális és emocionális fejlődést segítő programok jelentek meg, amelyek a SEL (Social and Emotional Learning) mozgalomként került be a szakmai köztudatba. Az ilyen jellegű programok, azon az elven alapultak, hogy a szociális és érzelmi fejlődés tanítható és tanulható, így az alakítását nem kell a véletlenre bízni. Az érzelmi és szociális kompetencia fejlesztése tanórai keretben is lehetséges, csak meg kell találni az iskolai tantárgyak tematikájával való kapcsolódási pontokat (idézi Kádár, 2012). Éppen ezért a SEL-programok általában széleskörű tematikát ölelnek fel, és négy területen tartják fontosnak a fejlesztést. Így az önmagunkról és másokról alkotott kép (érzelmek tudatosítása, kezelése; konstruktív self-érzékelés, perspektívaváltás), a pozitív attitűdök és értékek (személyes felelősség, tisztelet mások iránt, társas/szociális felelősség), a pozitív döntéshozás (problémameghatározás és -megoldás), illetve a társas interakció képességei (értő figyelem, kifejező kommunikáció, együttműködés, konfliktuskezelés, nemet mondás képessége, segítségadás és egyebek) egyaránt fontosak lehetnek. Ilyen vonatkozásban az AEÁ-ban 1994-ben egy társaság is létrejött, a CASEL (Collaborative for the Advancement of Social and Emotional Learning), amelynek egyik legfontosabb célkitűzése, hogy a szociális és érzelmi fejlesztést az oktatás minden szintjére beépítse, az óvodai neveléstől a középiskola befejezéséig. Olyan fejlesztési lehetőségeket és tananyagokat dolgoztak ki, amelyek igazodva az érvényes curriculumhoz, így a tanórai keretbe jól beilleszthetőek. Felismerve azt a tényt, hogy ennek az alkalmazása jelentős mértékben a pedagógusok ezirányú attitűdjétől függ, a tanárképzésbe is bevitték SEL-program a pozitív tapasztalatait, ezáltal készítve fel a pedagógusokat a SEL-program gyakorlatban való alkalmazására. Ugyanakkor a családot is bevonták, a szülőknek is olyan tanácsokat fogalmazva meg, amely által megalapozhatják és fejleszthetik gyermekük szociális kompetenciáját.

A SEL tulajdonképpen nem újdonság, hanem a *pozitív viselkedési támogatás* keretébe illeszkedik, amely a pozitív pszichológiára alapoz. Ennek lényege, hogy a pozitív megerősítésre, a pozitív viselkedés ösztönzésére fókuszál, vagyis a mindennapi iskolai gyakorlatban nem fenyegetésre vagy büntetésre, hanem a pozitív, a megfelelő viselkedés megerősítésére helyezi a hangsúlyt. Az érzelmi intelligencia fejlesztésében a pozitív viselkedés ösztönzése kiemelt szerepet kap, és ebben a játékos tevékenységek hatékony eszközként szolgálhatnak. Az alábbiakban, szintén Kádár (2012) nyomán néhány olyan játékötlelet mutatunk be, amelyek segítik a gyermekeket az érzelmeik felismerésében, megértésében és kezelésében.

- o *Érzelem „activity”* mindenki húz egy kártyát, amelyen egy megadott érzelem szerepel és azt pantonímmel előadja, a többiek feladata kitálcálni, hogy milyen érzelemről van szó.
- o *Harag-lista* a diákokkal összegyűjtjük a harag kifejezésének lehetőségeit, majd ezek közül kihúzzák azokat, amelyek elfogadhatatlanok.

Egy haragot kifejező helyzetet és erre való sajátos reagálást minden csoportrésztvevő eljátszik pantoním segítségével.

- o *Pozitív átkeretezés* a diák mond magáról három olyan tulajdonságot, amit elfogad magában és három olyat, amit nem szeret. Ezt követően a csoporttal együtt megbeszélik, hogy melyek azok a jellemzők, amelyek elfogadhatóvá teszik akár a negatív tulajdonságokat is.
- o *Bemutatkozás más nevében* a diák mutassa be magát az általa szeretett személy nevében.
- o *Csak jót írj!* a diákok felírják a nevüket a lapra, majd tovább adják. Akihez a lap került, kiegészíti azt a mondatot, hogy: *Az tetszik benned, hogy...*, majd továbbadja a lapot és végül mindenki lapjára pozitív visszajelzés kerül.
- o *Dörmögő kör:* a csoportból mindenki elmondja mi dühítette, zavarta, frusztrálta a héten, és hogyan oldódott meg ez a szituáció.
- o *Félelem a kalapban:* egy kalapba papírlapokat dobunk, és mindenikre ráírunk egy befejezetlen mondatot: annak örülök, attól tartok, attól félek stb. Mindenki húz a kalapból és kiegészíti a mondatokat.
- o *Érzelmek mozgással:* a pedagógus érzelmeket sorol fel (megvetés, félelem, gyűlölet, megkönnyebbülés), majd ezeket mozgásban és szobor segítségével is kifejezik a diákok.
- o *Dühinterjú:* a párok kérdőív kapcsán kölcsönösen kikérdezik egymást. Például: Mit teszel, ha dühös vagy? Hogyan reagálnak erre? stb.
- o *Vörös posztó:* az iskolai negatív érzelmek tudatosítása. Minden diák kap egy munkalapot, amit kitölt, majd ennek alapján megbeszélik és megosztják tapasztalataikat. Például: *Türelmetlenné tesz..., Idegesít....., Szorongást kelt bennem....*
- o *Legjobb barátom:* diákok körben ülnek és mindenki bemutat a legjobb barátjáról egy pozitív dolgot. Ez lehet valós személy vagy kitalált karakter.
- o *Érzelmek birodalma (társasjáték):* A játék során a gyerekek különféle érzelmi helyzetekkel, karakterekkel vagy szituációkkal találkoznak, és ezekre kell reagálniuk. Például megkérhetik őket, hogy játsszanak el egy szituációt, vagy meséljenek egy olyan esetről, amikor dühösek, szomorúak vagy boldogok voltak.
- o *Mood cards 1,2:* az alapvető érzelmekkel foglalkozik, mint a boldogság, szomorúság, harag vagy félelem. A játékosokat arra ösztönzi, hogy azonosítsák ezeket az érzelmeket a kártyák alapján, és beszéljenek arról, hogy mikor és miért érezték így magukat.
- o *Dixit:* társasjáték, amely nemcsak kreativitást és fantáziát fejleszt, hanem kiválóan hozzájárul az érzelmi intelligencia fejlesztéséhez is.

Összegzés

Az érzelmi intelligencia fejlesztése már óvodás- és kisiskoláskorban rendkívül lényeges, hiszen az ekkor megszerzett készségek és képességek meghatározóak a későbbi élet minden területén. A pedagógusok és a szülők közös erőfeszítései révén, a megfelelő módszerek alkalmazásával a gyermekek érzelmi fejlődése tudatosan támogatható. A bizalomra, empátiára és önismeretre épülő érzelmi nevelés hozzájárulhat ahhoz, hogy a gyermekek magabiztosabbá, érzelmileg kiegyensúlyozottabbá váljanak, és képesek legyenek hatékonyan kezelni a mindennapi kihívásokat, amely alapja a harmonikus társas kapcsolatoknak és a későbbi sikeres életútnak.

Irodalomjegyzék

- Chen, K. (2006): Social skills intervention for students with emotional/behavioral disorders: A literature review from the american perspective. *Educational Research and Review* Vol. 1. 3. 143–149. https://academicjournals.org/article/article1379596669_Kaili.pdf
- Fredrickson, B, L. The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build Theory of Positive Emotions. *Prospective Psychology*, vol.56, 218-226. https://www.prospectivepsych.org/sites/default/files/pictures/Fredrickson_Broaden-and-build-2001.pdf
- Kádár A. (2012): *Az érzelmi intelligencia fejlődése és fejlesztésének lehetőségei óvodás- és kisiskoláskorban*. Ábel Kiadó, Kolozsvár
- Mérei F., Binét Á. (1985): *Gyermelelektan*. Gondolatkönyvkiadó, Budapest
- Nagy J. (2000): *XXI század és nevelés*. Osiris Kiadó, Budapest
- Péter L. (2013): „Arra taníts, hogy önálló lehessenek, hogy büszke lehessenek magamra!” – az erkölcsi fejlesztés szükségessége és lehetőségei kisiskoláskorban. In: Dósa Z. (szerk.): *Kompetencia- és tudástranszfer az oktatásban. A IV. tudományos ülésszak előadásai*, Kolozsvári Egyetemi Kiadó, Kolozsvár, 115-130
- Zsolnai A. (2006). *A szocialitás fejlesztése 4–8 éves életkorban*. Mozaik Kiadó, Szeged
- Zsolnai A. (2008). A szociális készségek fejlődése és fejlesztése gyermekkorban. *Iskolakultúra Online*, 2(1), 119-140.
- Zsolnai A. (2019): *A szociális kompetencia fejlődése és fejlesztési lehetőségei gyermekkorban. Doktori disszertáció, Eötvös Lóránd Tudományegyetem, Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Budapest*. https://real-d.mtak.hu/1136/7/dc_1503_17_doktori_mu.pdf

Emlékezetes tanítók, óvónők, mint követendő pedagógusi példaképek

PÉTERFY KATALIN

peterfykatika38@gmail.com

Babeş-Bolyai Tudományegyetem, Kolozsvár

DÓSA ZOLTÁN

zoltan.dosa@ubbcluj.ro

Babeş-Bolyai Tudományegyetem, Kolozsvár

Bevezetés

A hosszas szocializáció rendjén, mindaddig a pillanatig, amíg az ember az identitáskeresés okán elköteleződik egy szakma és egy pálya iránt, alkalma nyílik arra, hogy példaképeket keressen és kövessen. Ha az egyén olyan pályát választ, amelyik illik a személyiségéhez, és a képességei is összhangban vannak vele, akkor lehetősége adódik arra, hogy a munkája által kiteljesüljön, és felszabadultan végezhesse a munkáját. A boldogsággal töltetett munkát a belső motiváció élteti, és ez megteremti annak a lehetőségét, hogy munkánkat hivatásként fogjuk fel.

Egy olyan kérdőíves kutatásról számolunk be, amelyben megvizsgáljuk azt, hogy melyek azok a pedagógiai vonások, amelyek emlékezetessé teszik a példaképek személyiségét, valamint azt, hogy miként írható le az a folyamat, míg egyes emberek felcseperedő más emberek példaképeiké válnak, jelen esetben pedagógusokká. A pedagógus példakép egyedinek tekinthető, hiszen a szocializációt akkor irányítja, amikor a gyermek a családon túl, tágabb csoportok fele nyit. A pedagógus olyan személy, aki az intézményes szocializáció személyi közvetítője, nevel és oktat, de ezen túlmutatóan a társadalmi értékek, normák, elvárások, képviselője a gyermek számára (Fekete Deák és Jakab, 2017). A pedagógus a tanítási-tanulási folyamat kiemelt szereplője, ő az a személy, akire a legtöbb szem szegeződik, egy kínáló mintha. Nyilván, a pedagógusok szakmailag formált személyiségei különböző benyomásokat és hatásokat érhetnek el a diákok között, de biztos állítható,

hogy léteznek olyan pedagógusok, akik erős pozitív hatással vannak tanítványaikra. Az ilyen pedagógusok által tartott órák élményszerűek, a diákok örömmel vesznek részt az óráikon, és persze vannak olyan pedagógusok, akik nem, vagy csak nagyon kis mértékben hatnak a diákjaikra, óráikon feszengve ülve (Falus, 2003).

A tanítás, mint szakmai jellegű tevékenység széleskörű és sokoldalú személyiséget követelne meg, melynek formálódása tudatos és kevésbé tudatos élményekből állnak össze. Ezek az élmények nagyon változatos helyekről származhatnak: a családból, a fiatalkori tapasztalatainkból és élményeinkből, barátainktól, szociális kapcsolatainktól, valamint az életúton felbukkanó pedagógusoktól is. Ahhoz, hogy a pedagógus minél jobb eredménnyel formálhassa tanítványainak a személyiségét, neki is szüksége van egy „minél színesebb és sokrétűbb, gazdagabb és élményekben mélyebb” személyiségre (Geréb, 1982).

A gyerekek különbözősége, bármilyen életkorban egyéni bánásmódot igényel a pedagógus részéről. Fontos, hogy a gyerekek legyen egy olyan pedagógus a közelében, akivel bensőséges és közeli kapcsolatot kialakíthat. Ha ez a kapcsolat megvan, akkor a gyerek, ha problémába ütközik, tanácsot kaphat, illetve segítséget kérhet egy-egy kritikus helyzetben (Takács, 2003).

Porkoláb Annamária (2015) szerint minden gyerek utánnzással tanul. Az őket tanító pedagógusok és szülők a példamutatók, tőlük veszik át a viselkedési mintákat és a problémamegoldó stratégiákat is. De nem csak a jó tulajdonságokat veszik át, hanem ugyanúgy a negatívokat is: az agresszív viselkedést, a szorongást és az ezzel járó feszültséget is egyaránt. Fontos, hogy a pedagógusok hiteles és pozitív példát tudjanak mutatni a gyerekek számára, hiszen ők a gyermekek testi és lelki fejlődésének irányítói és felügyelői. A pedagógus felelőssége ezért vitathatatlan. A pedagógus példát kell mutasson, az élet sikerének titkairól, hogy bemutassa az önállóság, kitartó munka, félelemnélküliség, optimizmus, mértékletesség, tolerancia szerepét a közösségi létben (Porkoláb, 2015). Bagdy Emőke (2020) úgy fogalmaz, hogy „a szülőkkal való azonosulás folyamatát követik a példaadó, érzelmileg vonzó személyekkel, azok egyes megnyilvánulásaival vagy szokásaival történő kisebb-nagyobb mértékű azonosítások.” (Bagdy, 2020, 155).

A gyerekek életében több példakép megfordul: a fejlődés legelső szakaszában és legfontosabbak a szülők, ők a minták a gyerekek számára. Óvodába lépéskor a szülő mellett megjelenik az óvodapedagógus, mint példakép a gyerekek életében. Miután befejeződik az óvoda, kezdődik az iskolai élet, a gyerekek idejük nagyrésztét a tanítóval töltik el. Így nagy a valószínűsége, hogy a tanító a gyerek szemében példakép lesz, követni fogja cselekedeteit és viselkedését. A kamaszkor küszöbén jellemző, hogy leginkább megközelíthetetlen példaképeket választanak maguknak, akik sokszor annyira pallérozottak és tökéleteseknek tűnnek a követő számára, hogy szinte már nem is hétköznapi ember alakot öltenek. Ezeket nevezzük

idealizált példaképeknek. Ilyenek például a popsztárok, filmszínészek, újabban az megközelíthetőbbnek tűnő influenszerek.

Ha a gyerek rendelkezik megfelelő példaképpel, akkor természetes, hogy az a későbbiekben befolyásolhatja pályaválasztását. Puskás Gabriella (2013) szerint a pályaválasztási döntés meghozatalának legideálisabb időszaka fejlődéslélektani szempontból a kora ifjúkor, hiszen ekkor alakul ki annyira a személyiség, hogy olyan döntést tudjon hozni, amely befolyásolja az élet menetelét a továbbiakban. Egy pályaválasztás előtti tinédzsernek még hiányosak a munkáról szerzett tapasztalatai, tudása, így még könnyen tudja őt befolyásolni az őt körülvevő környezet, a szülők, barátok, pedagógusok, ismerősök. Egyes szerzők szerint a szülői befolyás a legerőteljesebb, hiszen a szülő az, aki ismeri a gyerek képességeit, tudását, motivációs bázisát, így tud neki tanácsokat adni a pályaválasztás terén is, bár ennek szakszerűsége sokszor megkérdőjelezhető. Az esetek adott százalékában az is előfordulhat, hogy más elképzelése van a szülőnek, mint a gyerekeknek (Zrinszky, 2002).

Az egyén pályaválasztási döntése kihat az élete további alakulására, és általában az élettel való elégedettségére, ennek fontossága aligha vitatható. Németh és Stredl (idézi Lukács, 2019) szerint a pályaválasztási döntés akkor megfelelő, ha az alábbiakat tapasztalja, vagy jellemzők rá:

- a munkába boldogan megy
- energiával telítődve érzi magát
- ha azt a visszajelzést kapja, hogy elismerik és értékelik a munkáját
- a munkatársaival jól érzi magát és tiszteli őket
- nem pesszimista a jövőre nézve
- büszke, ha a munkájáról beszélhet.

Ez a kutatás célzottan a pedagógus példaképek erejét igazolná, oly módon, hogy azt szeretnénk igazolni, hogy a jelenleg aktív tanítókat és óvónőket, illetve a pedagógushallgatókat is befolyásolta a pályaválasztás tekintetében egykori tanítójuk és/vagy óvónőjük. Ugyanakkor azt is szeretnénk érzékeltetni, hogy a tanítók és óvónők hatása nem alkalomszerű, és nem csupán a pályaválasztási döntés pillanatában mérvadó, hanem a követők egész szakmai pályafutásának fontos motivációs forrása.

Kutatásmódszertani adatok

A kutatási probléma központi kérdése az, hogy miként befolyásolják az egykori tanítók és óvónők a pedagógusjelöltek döntését a pedagógusi pálya választásában, és milyen mértékben játszik szerepet az egykori tanítók és óvónők személyisége, szakmai hozzáállása és élménykínálata a jelenlegi pedagógiai karrierdöntésekben? A pályaválasztási döntés mellett megvizsgáljuk azt a kérdést is, hogy tovább élnek-e azok a stratégiák, módszerek, valamint értékelési formák, amelyeket a pedagógusi pályát választó egyén egykori tanítója

és óvónője használt. Ezek vizsgálatának érdekében a következő hipotéziseket fogalmaztuk meg:

H1: A pedagógusok gyakrabban választják a pedagógusi pályát, ha rendelkeznek a szakmán belüli pozitív példaképekkel és inspiráló személyekkel.

H2: Azok a tanítók, akik rendelkeznek pozitív példaképekkel a szakmájukon belül, illetve példaképként tekintik egykori tanítóikat, nagyobb valószínűséggel alkalmazzák az általuk használt eszközöket, illetve adaptálják azokat a pedagógiai módszereket, amelyeket a példaképük is használ(t).

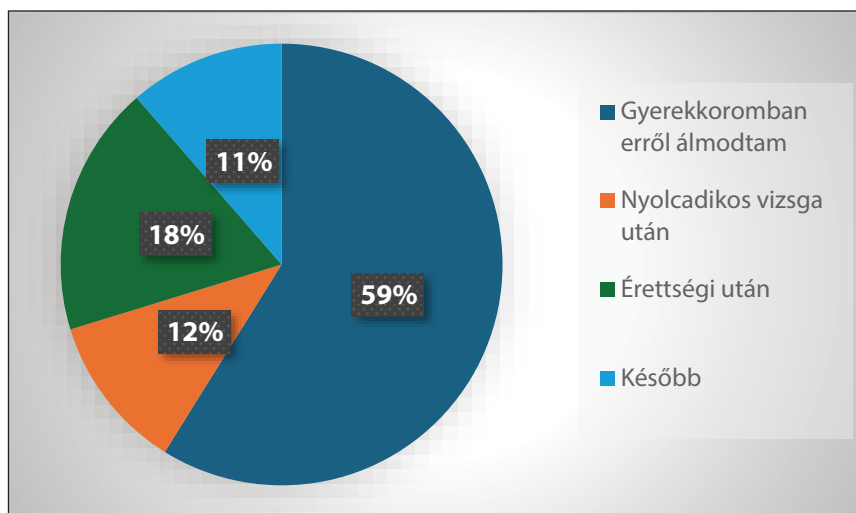
H3: A pedagógusoknak leginkább a megnyerő személyiségük és pozitív hozzáállásuk befolyásolja azt, hogy példaképpé váljanak, mintsem a szűken értelmezett viselkedésük, magatartásuk, fizikai megjelenésük, mitöbb, a szakmai tudásuk sem perdöntő.

H4: A szakmabeliek inkább tanítójukat tekintik példaképnek, mert erőteljesebbek a kisiskoláskori emlékek, így a tanítók gyakrabban megjelennek példaképként, mint az óvónők.

A kutatás mintában romániai és magyarországi tanítók, óvónők, illetve romániai pedagógushallgatók voltak. Interjúk is készültek három személylyel, akiket a szerzők egyike személyesen is ismert. A választott kutatási stratégia helyzet-feltáró, hiszen azt vizsgáljuk, hogy a pedagógusi példaképek hogyan hatnak a pedagógusi pályaválasztásra, illetve azt, hogy módszerek és eszközök vonatkozásában követjük-e a korábbi mintákat.

A kérdőíves felmérés egy online adatfelvételre szerkesztett kérdőívvel történt (lásd a *Mellékletben*), és az eljárás hozzáférés alapú mintavételnek minősül. Összesen 158 pedagógus és pedagógushallgató töltötte ki a kérdőívet, akikből 53 pedagógushallgató, 63 tanítónő és 42 óvónő. A kérdőív 18 kérdésből állt össze, amelynek az első kérdései a kitöltők demográfiai adataira vonatkoztak: nem, életkor, szakma (tanító, óvónő vagy pedagógushallgató), valamint azt, hogy hány éve tevékenykedik mint pedagógus. A kérdőív következő része a pályaválasztással kapcsolatos kérdéseket tartalmazza, valamint a kérdőív végén találhatóak azok a nyílt és személyesebb kérdések, amelyek az interjúk alapjául szolgáltak. A kérdések között szerepelt feleletválasztós kérdés is, míg az egyes kijelentésekkel való egyetértést vagy egyet nem értést a válaszadók ötfokú skálán ítélték meg, ahol az 1-es azt jelentette, hogy egyáltalán nem ért egyet, míg az 5-ös azt, hogy teljes mértékben egyetért. Továbbá különböző szempontok felsorakoztatásával a válaszadók egy ötfokú skálán eldönthették azt, hogy egyes tényezők mennyire játszottak fontos szerepet a pályaválasztás során. A skálában a 1-es azt jelentette, hogy nem volt fontos, míg az 5-ös azt jelentette, hogy nagyon fontos szempont volt.

Az eredmények bemutatása és értelmezése a hipotézisek tükrében

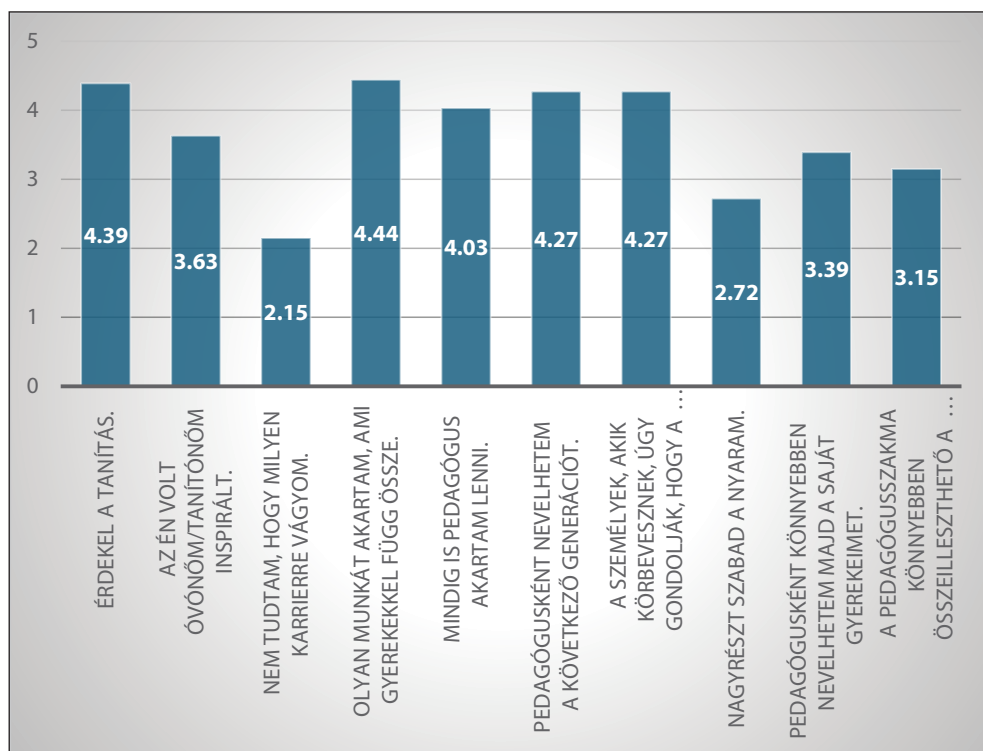


1. ábra. Pedagógusi pályára való lépés döntésének ideje

A pályaválasztással kapcsolatos kérdések sorát azzal kezdtük, hogy kiderítsük, mikor történt meg a pályával kapcsolatos elköteleződés. A válaszokat az alábbi kördiagram ábrázolja:

A szakirodalom szerint a pedagógusi pályát azok választják jórészt, akik nem tudják, merre induljanak tovább, illetve jellemzően közepes vagy gyengébb minősítésekkel teljesítők is gyakran ezt választják (Kovács, Müller, Fenyves, Szűcs és Bácsné Bába, 2017). A diagram szerint viszont a kérdőívet kitöltők 59%-a már gyermekkorában határozott elképzeléssel rendelkezett arról, mi szeretne lenni, 12%-uk pedig már a nyolcadikos vizsga után döntött. A példaképek hatása is jelentős: minél korábban döntöttek, annál valószínűbb, hogy pozitív példaképpel rendelkeztek. Azok, akik később döntöttek, valószínűbb, hogy negatív példaképek befolyásolták őket.

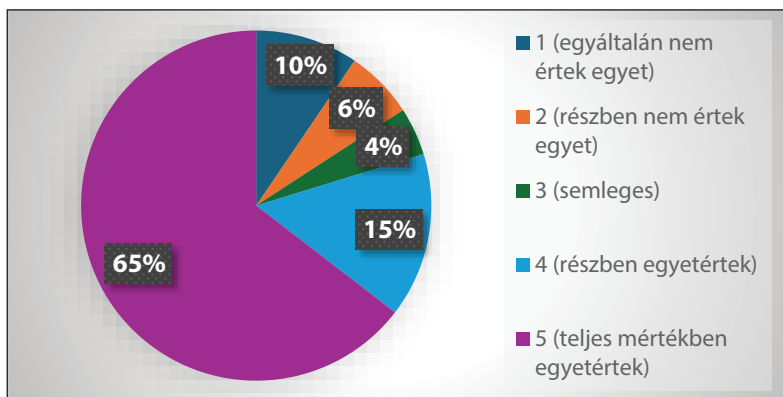
A következő kérdés arra vonatkozott, hogy megadott szempontok mennyire voltak fontosak a pályaválasztás tekintetében. A válaszadók egy 1-től 5-ig terjedő skálán értékelték a pályaválasztási szempontokat, ahol az 1-es egyáltalán nem, az 5-ös pedig nagyon fontosat jelentett. Az eredményeket az alábbi diagram mutatja.



2. ábra. A pedagógusok pályaválasztási szempontjai

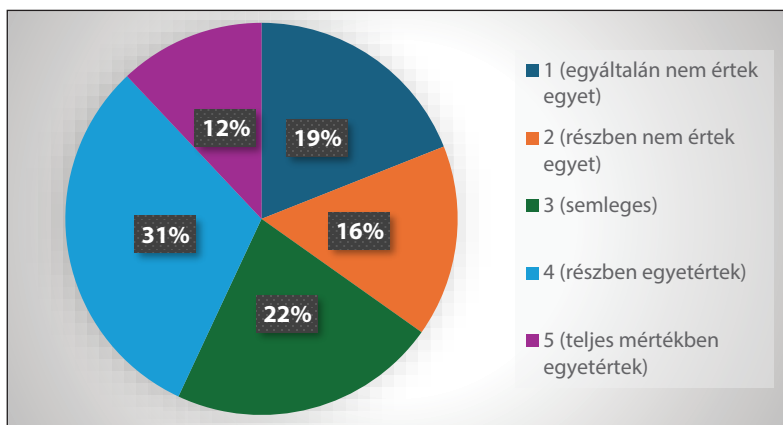
Az átlagok szerint a legfontosabb szempont a gyerekekkel való kapcsolódás volt (4,44), majd a tanítás iránti érdeklődés következett (4,39). A környezet véleménye is meghatározó (4,27). A legkevésbé fontos tényező éppenséggel a pályaválasztási bizonytalanság volt, ami arra utalhat, hogy a válaszadóknak konkrét és kiforrott elképzeléseik voltak már elég korán. Érdekesképpén megemlíthető, hogy az anekdotaszerűen is sokat emlegetett nyári szabadság is kevésbé volt fontos szempont.

A kérdések egy része nem a pályaválasztás körülményeit vizsgálta, hanem magát a pedagógusi munkát próbálta kapcsolatba hozni az óvónői és tanítónői példaképekkel. A vizsgálati személyek kijelentéseket olvashattak, és jelezniük kellett, hogy milyen mértékben értenek egyet a kijelentésekkel. Az első kijelentés így szólt: „Volt olyan pedagógus a környezetemben, aki hatással volt a pályaválasztásomra.” Ezzel a kijelentéssel azt próbáltuk megvizsgálni, hogy a pedagógusok, illetve a pedagógushallgatók rendelkeznek-e pedagógusi példaképekkel függetlenül attól, hogy az pozitív példakép, vagy elrettentő negatív tapasztalat.



3. ábra. Volt olyan pedagógus a környezetemben, aki hatással volt a pályaválasztásomra.

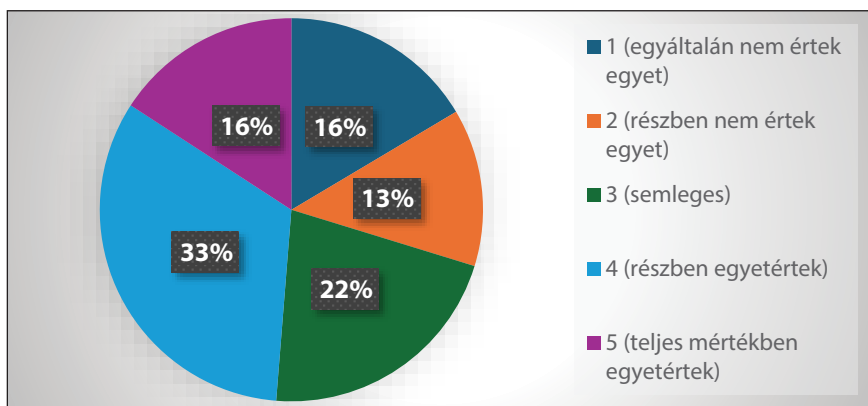
Az ábráról látszik, hogy a válaszadók 65%-a teljes mértékben, 15%-a pedig részben egyetért azzal, hogy volt olyan pedagógus, aki hatással volt pályaválasztására. 80%-uk legalább részben egyetért ezzel. A csúcossági mutató 0,81, a ferdeségi mutató -1,50, a szórás pedig 1,33, ami arra utal, hogy az adatok normál eloszlásúak. Ez megerősíti, hogy a pedagógusok pozitív példaképei befolyásolják a tanulókat. Ezzel az első hipotézis beigazolódott, miszerint a pedagógusok gyakrabban választják a pedagógusi pályát, ha rendelkeznek a szakmán belüli pozitív példaképekkel és inspiráló személyekkel.



4. ábra: Gyakrabban használom azokat az eszközöket, amelyeket egykori tanítóm/óvónőm alkalmazott.

Egy további kijelentés, miszerint: „Gyakrabban használom azokat az eszközöket, amelyeket egykori tanítóm/óvónőm alkalmazott.” az alábbi válaszokat váltotta ki:

Az eszközök folyamatos fejlődésen mennek keresztül, megjelentek használhatóbb, praktikusabb, esztétikusabb eszközök, amelyek értelemszerűen kiszorítják a régebben használatos eszközöket. Megjelentek technikai- lag teljesen új, interaktív, online térben alkalmazható eszközök is, amelyek eredményesebbnek mutatkoznak, és manapság már szinte minden óvodai csoportban, vagy iskolában fellelhetőek. Ilyen például az interaktív tábla, vetítő és az interaktív táblával összeköthető online felületek. Az eredményeket tekintve, a válaszadók 12%-a értett teljesen egyet a kijelentéssel, míg 31% részben, de összességében azt tükrözi, hogy a pályakevőzők ragaszkodnak korábban használt eszközökhöz.

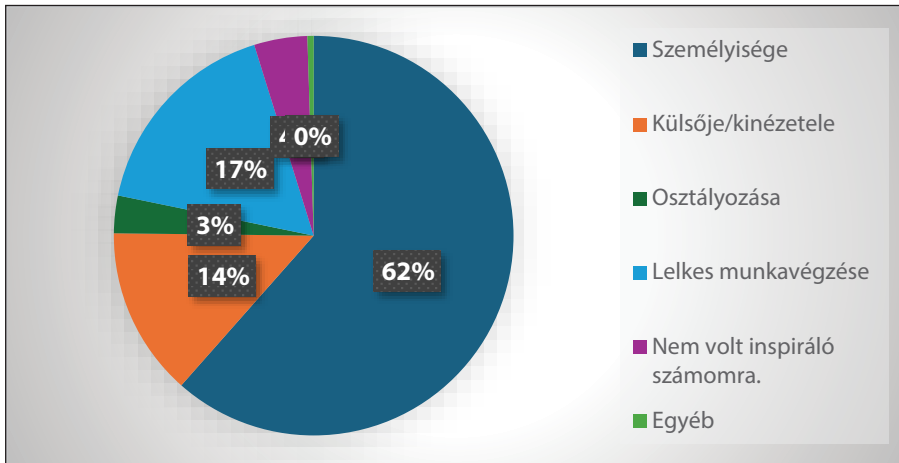


5. ábra. Gyakrabban használom azokat a módszereket, amelyeket egykori tanítóm/óvónőm alkalmazott.

A következő kijelentés így szól: „Gyakrabban használom azokat a módszereket, amelyeket egykori tanítóm/óvónőm alkalmazott.” A diagram a válaszok eloszlását szemlélteti.

A válaszadók 16%-a teljes mértékben egyetért ezzel a kijelentéssel, míg 16%-uk egyáltalán nem ért vele egyet. Ennek az ellentmondásnak a forrása eredhet az életkorból is, feltételezésünk szerint, hiszen a fiatal pedagógusok gyakrabban térnek el a hagyományos módszerektől, mint az idősebb munkatársaik. Továbbá a megkérdezettek 13%-a részben nem ért egyet, 22%-nak semleges a véleménye és 33%-uk részben egyetért. Az imént felsorolt kijelentés eredményei erőteljesen érzékeltetik azt, hogy a második hipotézisem, miszerint a pedagógusok gyakrabban alkalmazzák azokat az értékelési formákat, módszereket és eszközöket, amelyeket egykori tanítójuk vagy óvoda-pedagógusuk alkalmazott, nem igazolódott be, hiszen ez nem feltétlenül így van. Ez azzal magyarázható, hogy a pedagógia az utóbbi időben eszközök és módszerek tekintetében nagy fejlődésen és változáson esett át, megjelentek modernbb, fejlesztőbb, praktikusabb eszközök, amelyeket a hagyományos eszközöket és módszereket a háttérbe szorították, vagy teljesen kiszorították.

A következő kérdésekben arra voltunk kíváncsiak, hogy a megkérdezettek mit tartottak inspirálónak a volt tanítójukban vagy óvodapedagógusukban. A válaszokat a következő diagram szemlélteti:



6. ábra. Mi volt inspiráló tanítójában/óvónőjében?

A válaszadók 62%-a a pedagógusa személyiségét (kedvesség, következetesség, gyengédség, pozitív kisugárzás, őszinteség) találta inspirálónak. 17%-ot a pedagógus lelkes munkavégzése, 14%-ot pedig a külső megjelenése (!) inspirálta. 3%-nak az osztályozás volt meghatározó, míg 2%-uk számára a pedagógus nem volt inspiráló. Ezek a válaszok alapján, kijelenthetjük, hogy a harmadik hipotézisem beigazolódt, amelyben azt állítottam, hogy a pedagógusoknak leginkább a személyiségük és pozitív hozzáállásuk befolyásolja azt, hogy példaképpé váljanak, mintsem a viselkedésük, öltözködésük vagy pedig a szakmai tudásuk.

A következő kérdésben arra voltam kíváncsi, hogy inkább a tanítóknak, vagy az óvodapedagógusoknak van erőteljesebb hatása a pályaválasztás és mintakövetés tekintetében, ahol az adatok alapján az alábbi kontingencia táblázatot állítottuk össze:

1. táblázat. Kontingencia táblázat

	tanító modell	óvodapedagógus modell
tanítók	24	2
óvodapedagógusok	11	11
egyetemisták	9	7

Annak érdekében, hogy megfigyeljük azt, hogy a tanítók vagy az óvodapedagógusok vannak nagyobb hatással a pálya iránt elköteleződők választására és a munkavégzésre khi-négyzet próbát alkalmaztam (Social Science Statistics program).

2. táblázat. *Khi-négyzet próba eredményei*

Eredmények			
	tanító modell	óvodapedagógus modell	Sorokban összesen
tanítók	24 (17.88) [2.10]	2 (8.12) [4.62]	26
óvodapedagógusok	11 (15.12) [1.12]	11 (6.88) [2.48]	22
egyetemisták	9 (11.00) [0.36]	7 (5.00) [0.80]	16
Oszlopban összesen	44	20	64 (Összesen)

A khi-négyzet statisztika értéke =11,4797, $p=0,003$ mely erős, szignifikáns kapcsolatra utal, vagyis kijelenthető, hogy a tanítók esetében nagyon erőteljes az őket tanító modelljének a hatása, erősebb, mint az óvodapedagógusok modelljének a hatása.

Az interjúban jegyzett válaszok is nagyban erősítik a kérdőívben szerzett eredményeket, miszerint a személyek gyakrabban választják a pedagógusi pályát, ha rendelkeznek a szakmán belüli pozitív példaképekkel.

Összegzés

Kutatási kérdésként azt fogalmaztuk meg, hogy az egykori tanítók és óvodapedagógusok mennyire voltak hatással a pedagógusok pályaválasztására, illetve mi által váltak példaképekké. Továbbá megvizsgáltuk azt a kérdést, hogy a példaképek által használt eszközök, módszerek mennyire öröklődnek át a pályakövetőkre, és fényt derítettünk arra, hogy a tanítóknak vagy az óvodapedagógusoknak van erőteljesebb hatása a példakép megformálásában.

Bebizonyosodott az, hogy a pedagógusnak felelősséggel teli a munkája, hiszen ők nevelik a következő nemzedéket, valamint az esetek jelentős részében a gyerekek példaképként tekintenek pedagógusukra. A pedagógus egy minta a gyerek számára és ez szem előtt tartandó. A pedagógusi státusz olyannyira inspiráló, hogy követendő és nem követendő példaként egyaránt szolgál, vagyis igaznak bizonyul az a majdnem közhelyszerű megállapítás, hogy a pedagógus elsősorban személyiségével inspirál. Módszerek és eszközök vonatkozásában nem feltétlenül követjük az egykori mintákat, nem jellemző általánosan, hogy a pályakövető „lekoppintja” ezeket, de ennek magyarázatára felkínálható az a tény, hogy egymást követik a technikai fejlődésből adódó új lehetőségek, amelyek sokkal látványosabbak, meggyőzőbbek a fiatalabb nemzedék számára, sőt akár azt is mondhatnánk, hogy sokkal hozzáférhetőbbek is. A tanító modellje és az óvodapedagógus modellképző kapacitása között találtunk szignifikáns különbséget, amely arra engedett következtetni, hogy az erőteljes hatás a tanítók felől jön, sokkal gyakrabban hivatkoznak a pályakövetők a tanítókra mint modellekre, mint az óvodapedagógusokra. Ez semmiképpen nem minősíti egyik vagy másik

szakmát, inkább epizodikus memória probléma lehet, hiszen időbeli közelsége miatt a kisiskolás évek kidolgozottabb és rendszerezettebb emlékeket tartalmaznak, mint az emlékképeket töredékként felvillantó óvodai évek.

Összességében a pedagógusi minták nemcsak a pályaválasztásra, hanem a későbbi munkára is nagy hatással vannak, amit a kutatás minden aspektusában alátámaszt. Az első hipotézis beigazolódott: a pedagógusok gyakrabban választják a pályát, ha pozitív példaképekkel rendelkeznek. A második hipotézis nem igazolódott be, vagy csak részben tekinthető relevánsnak, mivel a válaszadóknak csupán kevesebb mint fele használja vagy használta egykori pedagógusának és példaképének módszereit. A harmadik hipotézis részben beigazolódott: a pedagógus személyisége (62%) nagyobb hatással volt a diákokra, de a munkavégzés (17%) sőt, a külső kinézet (14%) is nyom a latba. A negyedik hipotézis, miszerint a tanítók erősebb példaképek, mint az óvónők szignifikánsan beigazolódott.

A kutatás felhívja a figyelmet arra, hogy milyen fontos szerepe van a pedagógus személyiségének a fiatalabb nemzedék formálásában, különösen azoknál, akik a minta hatására pedagógusi pályát választanak. Ez nem csupán a döntés pillanatában érvényesül, hanem egyfajta referenciaként működik, annak ellenére, hogy a pályakövető nem azonosul a modellel teljes részleteiben.

Irodalomjegyzék

- Bagdy E. (2020): *A személyiség titkai. Család, nevelés, önértékelés*. Kulcslyuk Kiadó, Budapest
- Falus I. (2003): *Didaktika*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest
- Fekete Deák I., Jakab J. (2017): *Mi ma a tanár, a pedagógus feladata? Oktat vagy nevel is?* <https://irisro.org/pedagogia2017januar/55FeketeDeakIldiko-JakabJudit.pdf> (2023.10.11.)
- Geréb Gy. (1982): A pedagógus-személyiség néhány pszichológiai aspektusa. *Módszertani Közlemények* 22(2), 73-76.
- Kovács K., Müller A., Fenyves V., Szűcs E., Bácsné Bába É. (2017): Miért éppen pedagógusképzés? Szakközépiskolások pedagógusképzésre irányuló tanulmányi motivációi a Kárpát-medencében. *Neveléstudomány: Oktatás-Kutatás-Innováció*, 5(3), 15-30. <https://ojs.elte.hu/nevelestudomany/article/view/6612/5061> (2023.10.11.)
- Lukács T. (2019): *Pályaválasztási és pályán maradási motivációk tanítók és óvodapedagógusok körében*. Kézirat, BBTE, Pszichológia és Neveléstudományok Tagozat http://acta.bibl.u-szeged.hu/26978/1/modszertani_022_002_073-076.pdf (2023.10.11.)
- Porkoláb A. (2015): A hétköznapiak hősei. *Pszichológia az iskolában és óvodában*, 1, 8-9. http://www.cjraems.ro/revista/psihologia_as_iszkolaban1jan2015.pdf (2023.10.15.)
- Puskás G. (2013): *A fiatal pedagógusok pályaaorientációját meghatározó motívumok Hargita megyében*. Kézirat, BBTE, Pszichológia és Neveléstudományok Tagozat
- Takács G. (2003): Minél több pedagógus legyen példakép! *Módszertani Közlemények Baráti Társasága*, 43(1), 1-3. http://acta.bibl.u-szeged.hu/28560/1/modszertani_043_001_001-003.pdf (2023.10.11.)
- Zrinszky L. (2002): *Nevelélmélet*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest

Melléklet. Kérdőív

1. Az Ön neme
 - 1) nő
 - 2) férfi
2. Életkora
 - 1) 19-25 év
 - 2) 26-35 év
 - 3) 36-45 év
 - 4) 46-55 év
 - 5) 56 év vagy annál több
3. Az Ön szakmája
 - 1) óvónő
 - 2) tanítónő
 - 3) óvó- és tanítóképzős hallgató vagyok
4. Pedagógusként tevékenykedik
 - 1) egyetemista vagyok még
 - 2) kevesebb, mint egy éve
 - 3) 1 és 3 év között
 - 4) több, mint 3 éve
5. Mikor döntötte el, hogy erre a pályára lép?
 - 1) gyerekkoromban erről álmodtam
 - 2) nyolcadikos vizsga után
 - 3) érettségi után
 - 4) később

6. Mennyire voltak fontosak az alábbi szempontok az Ön pályaválasztásánál? (Az 1-es azt jelenti, hogy egyáltalán nem volt fontos, míg a 5-ös azt jelenti, hogy nagyon fontos szempont volt.)

1) Érdekel a tanítás.

1 2 3 4 5

2) Az én volt óvónőm/tanítónőm inspirált.

1 2 3 4 5

3) Nem tudtam, hogy milyen karrierre vágyom.

1 2 3 4 5

4) Olyan munkát akartam, ami gyerekekkel függ össze.

1 2 3 4 5

5) Mindig is pedagógus akartam lenni.

1 2 3 4 5

6) Pedagógusként nevelhetem a következő generációt.

1 2 3 4 5

7) A személyek, akik körbevesznek, azt gondolják, hogy a pedagógusi pálya nekem való.

1 2 3 4 5

8) Nagyrészt szabad a nyaram.

1 2 3 4 5

9) Pedagógusként könnyebben nevelhetem majd a saját gyerekeimet.

1 2 3 4 5

10) A pedagógusszakma könnyebbe összeilleszthető a mindennapi élettel.

1 2 3 4 5

7. Milyen mértékben ért egyet az alábbi kijelentésekkel? (Az 1-es azt jelenti, hogy egyáltalán nem értek egyet, míg a 5 azt jelenti, hogy teljes mértékben egyetértek.)

1) Volt olyan pedagógus a környezetemben, aki hatással volt a pályaválasztásomra.

1 2 3 4 5

2) Gyakrabban használom azokat az értékelési módszereket, amelyeket az én egykori óvónőm/tanítónőm használt.

1 2 3 4 5

3) Gyakrabban használom azokat az eszközöket, amelyeket az én egykori óvónőm/tanítónőm használt.

1 2 3 4 5

4) Gyakrabban használom azokat a módszereket, amelyeket az én egykori óvónőm/tanítónőm használt.

1 2 3 4 5

5) Előfordult már, hogy úgy reagáltam vagy válaszoltam, ahogyan az én egykori tanítónőm/óvónőm.

1 2 3 4 5

6) Nagyrészt pozitív emlékeim vannak az én egykori tanítómról/óvónőről.

1 2 3 4 5

7) Nagyrészt negatív emlékeim vannak az én egykori tanítómról/óvónőről.

1 2 3 4 5

8) Egykori tanítóm alkalmazott olyan módszereket, használt olyan eszközöket, amelyeket mostani szemmel nem tartok hatásosnak, ezért én nem alkalmazom azt.

1 2 3 4 5

9) Visszagondolva egykori tanítómra/óvónőmre, jó érzés tölteni.

1 2 3 4 5

8. Mi volt inspiráló a volt tanítójában/óvónőjében?

- kedves volt velem
- szépen öltözködött

- pozitív kisugárzása volt
- mindig jó jegyeket adott nekem
- izgalmasak voltak az órái
- nem volt inspiráló számomra
- egyéb:

9. Említsen meg egy olyan példát azokról az esetekből, amikor egykori tanítója/óvónője inspirálta Önt a munkája során!

10. Miben hasonlít egykori tanítójára/óvónőjére?

- hasonló a személyiségünk
- hasonló módszerekkel való értékelés
- hasonló didaktikai eszközök használata
- hasonló viszonyulás a gyerekekhez
- hasonló az osztály/csoport berendezése
- hasonló projektek véghezvitele
- hasonló nevelési stílus
- Egyéb:

11. Miben különbözik a volt tanítójától/óvónőjétől?

- türelmesebb vagyok
- többféle eszközt használok
- többféle módszert alkalmazok
- empatikusabb vagyok
- szigorúbb vagyok
- gyakorlatiasabb vagyok
- megértőbb vagyok
- ugyanolyan vagyok, mint ő
- precízebb vagyok
- többet viszem a gyerekeket kirándulni
- több kooperatív módszert alkalmazok
- Egyéb:

12. Az Ön tanítója/óvónője pozitív vagy negatív irányba inspirálta Önt?

- teljesen pozitív
- inkább pozitív
- inkább negatív
- teljesen negatív
- nem inspirált engem

13. Milyen a jelenlegi kapcsolata a volt tanítójával/óvónőjével?

- jó kapcsolatban vagyunk
- ritkán beszélünk egymással
- ha találkozunk az úton, beszélgetünk
- nem tartjuk a kapcsolatot
- Egyéb:

14. Milyen kedvvel járt iskolába/óvodába?

- boldogan
- nem szerettem az iskolát/óvodát

15. Ha az előző kérdésnél azt választotta, hogy boldogan, akkor válaszoljon az alábbi kérdésre. Miért járt boldogan iskolába/óvodába?

- mert sok barátom volt
- mert szerettem a tanító nénit/óvónénit
- mert ott mindig kedvesek voltak velem
- mert jó hangulat volt ott
- mert biztonságban éreztem magam ott
- Egyéb:

16. Ha az előző kérdésnél azt választotta, hogy nem szerette az iskolát/óvodát, akkor válaszoljon az alábbi kérdésre. Miért nem szeretett iskolába/óvodába járni?

- mert csúfoltak velem
- mert szigorúak voltak velem
- mert úgy éreztem, hogy nem szeretnek engem
- Egyéb:

17. Ha valaki azt mondaná Önnek, hogy olyan, mint egykori tanítója/óvónője, akkor:

- büszke lennék magamra
- szégyellném magamat
- változtatnék a módszereimen
- nem változtatnék semmin
- örömmel töltene el
- Egyéb:

18. Ha egy embert kellene mondjon, aki befolyásolta a pedagógusi pályaválasztását, kit említene meg?

Csillagkút – a belső erők forrása. Pályakezdő pedagógusok mentálhigiénés támogatása

SZÁNTÓ BÍBORKA

biborka.szanto@ubbcluj.ro

Babeş-Bolyai Tudományegyetem, Kolozsvár

Bevezetés

A tanulmány egy olyan mentálhigiénés projekt bemutatására vállalkozik, amelynek célja a pályakezdő pedagógusok támogatása. A projekt célkitűzése, hogy elősegítse az érintettek személyes erőforrásainak felismerését, továbbá olyan eszközök és módszerek átadását, amelyek révén stabilabb és magabiztosabb alapokra helyezhetik szakmai pályafutásuk kezdetét. A projekt alapgondolata egyrészt abból a megfigyelésből származik, hogy a tanító- és óvodapedagógus-képzés során a képzési program elsősorban a szakmai ismeretek átadására és a szakmai képességek fejlesztésére összpontosít, miközben a szakmai identitás formálásának folyamata (közvetlen módon) nem képezi a képzés tárgyát. Másrészt abból a felismerésből merít, hogy a (pályakezdő) pedagógusoknak nincs egy olyan támogató közösségük, amely a szakmai életbe való belépésüket támogatná.

1. A pályakezdő pedagógusok nehézségei

A pedagógusi pálya egy pályakezdő számára számos leküzdendő akadályt és nehézséget tartogat. A pályakezdő pedagógusok ún. **valóságsokkot** vagy **gyakorlati sokkot** tapasztalnak az első időszakában, amely több tényező együttes összjátéka okoz (pl. a gyakorlati szakmai tudás, a rutinok érzékelt hiánya, a tantestületbe történő integrálódás nehézségei stb.).

Az egyetemi képzés ideje alatt a pedagógusok szakmai személyiségük összetevői közül elsősorban a kognitív képességeket fejlesztik (a szakmai tudást: az általános pedagógiai tudást, a pedagógiai szaktudást, szakismereteket) – a képzést az elméleti oktatás dominanciája jellemzi. A szakmai személyiség

alapjai közül az érzelmi-motivációs tényezők (motiváció, önszabályozás, érzelmi intelligencia, társas intelligencia, hatóképesség, vezetői képesség (irányítani tudás, határozottság, következetesség, igazságosság, empátia és tolerancia, objektivitás stb.), önreflexió, önirányítás, önfejlesztés képessége, flow-alkalmasság stb.) fejlesztésére a pedagógiai gyakorlat során, illetve az elméleti órák keretében közvetett módon kerül sor, a hivatásszemélyiség explicit módon történő fejlesztése nem kap teret. Ugyanakkor közismert, hogy „a megszerezhető elméleti tudásanyag csak formálisan képesíti az adott szakma művelésére. A személyiség alapvető készségeinek, továbbá a speciális szakfeladatokhoz illeszkedő **személyiségi képességeknek** a kicsiszolása útján érhető el csupán” (Bagdy, 1993, 115).

A pedagógiai gyakorlat művelésében, illetve a konkrét pedagógiai problémahelyzetekben a rutinok, sémák, forgatókönyvek ismeretének hiánya és az elméleti ismeretek gyakorlatba történő átvitelének nehézségei szintén megterhelést jelentenek a pályakezdő pedagógusok mentális jóllétének. A hivatásukat kezdő pedagógusok általában nincsenek tisztában sem a szakma elvárásaival, sem pedig saját erőikkel, eszköztárukkal. A többi (tapasztaltabb) pedagógushoz viszonyítják szakmai önértékelésüket, és általában **alulértékelik magukat**. Szakmai énképük tehát negatívabb színezetű, miközben él bennük egy szakmai ideálkép a tökéletes pedagógusról, és találkoznak a pedagógussal szemben támasztott, több forrásból (a társadalom, a gyermekek, a szülők, a tantestület, önmaguk irányából) érkező elvárásrendszerrel is. Ez belső feszültségekhez vezethet. Ugyanakkor szembesülnek annak a nehézségével, hogy a **gyermekek figyelméért**, tiszteletéért meg kell küzdeni. Emellett a **szülők elfogadásáért** is harcolni kell: a szülők általában azt gondolják, hogy a pályakezdők tudása még kevés, szakmai tapasztalatuk nincs ahhoz, hogy nyugodt szívvel rájuk bízassák a gyermekeik tanítását-nevelését. Sok esetben a **kollégákkal** sem könnyű: a régóta dolgozó, tapasztaltabb kollégák elutasítóak lehetnek (nem hallgatják meg a véleményüket, nem kezelik őket önálló szakemberként, esetleg lenézik őket). **Önmagukkal** sem egyszerű, hiszen ebben az időszakban kell definiálniuk magukat tanárként, szembenézni a kéte-lyeikkel: elég jó vagyok-e?, meg tudom-e állni a pályán? stb.

1. A Csillagkút című projekt mentálhigiénés jellemzői

A projekt általános meghatározás szerint egy olyan „nem rendszeresen végzett, valamely eddig nem létező létrehozására irányuló tevékenység, amelynek konkrét célja ismert a projekt kezdése előtt, amelyhez anyagi és emberi erőforrásokat rendelünk, és amelynek időbeli ütemezése van” (Szentjóni, 2017, 23). A mentálhigiénés projekt egyediségét a mentálhigiénés szemlélet határozza meg. A *mentálhigiéné* a köznyelvben lelki egészséget jelent. A szaknyelvben a szó cselekvésre irányuló jelentésösszetevője kerül előtérbe, a lelki

egészség védelmét, az egyének, csoportok vagy közösségek lelki egészségének megőrzésére, helyreállítására és fejlesztésére irányuló, pszichológiai, életvezetési problémák megelőzését célzó tevékenységek összességét értik alatta: „a mentálhigiéné a lelkileg egészséges személyiség fejlesztésére, valamint a lelki egészségre vonatkozó elvek társadalmi érvényesülésére irányuló mindenfajta egyéni és csoportos igyekezet, erőfeszítés közös elnevezése (Ittész, Szabó, Vári, Török és Tomcsányi, 2006, 98). A mentálhigiénés projektek tehát a mentális jóllét támogatását célzó preventív vagy intervenciós eszközöket és módszereket alkalmaznak, az érintett célcsoport szükségleteihez és sajátosságaihoz igazodva.

A *Csillagkút* c. projekt a mentálhigiéné értékközpontú felfogását, az ún. pozitív mentálhigiéné szemléletmódját érvényesíti. E felfogás lényege az a felismerés, hogy a (lelki) egészség a betegség hiányán kívül olyan proszociális értékeket és magatartásformákat is magában foglal, mint például az öröm átélésének képessége, az empátia, a hatékony problémamegoldás, az életigenlő magatartás, az alkalmazkodó képesség stb. A pozitív mentálhigiénés megközelítés mint primer prevenció irányzat azokra az értékekre, készségekre és magatartásmódokra fókuszál, amelyek a lelki egészség megőrzéséhez hozzájárulhatnak. Ugyanakkor azt vallja, hogy az egészség kultúrája is elsajátítható, az önművelés, az önfejlődés szolgálatába állítható. Ez az irányzat nagyban támaszkodik a humanisztikus pszichológiai irányzat elméleti és gyakorlati anyagára, gyakorlatában megjelennek a különböző személyiségfejlesztő eljárások, készség- és önismeretfejlesztő csoportok stb.

A pályakezdő pedagógusok támogatására kialakított projekt a primer prevenció (elsődleges megelőzés) szerepét azáltal tölti be, hogy a résztvevők személyiségi erőinek fejlesztésével és a csoporttagok, valamint a csoporttagok és a csoportvezető közötti személyközi kapcsolatok alakításával mérsékli a résztvevőket érő stresszhelyzetek hatásait. A pályakezdő pedagógusok csoportja azért tekinthető rizikócsoportnak, mert tagjai sajátó életszakaszban (fiatalfelnőttkor), illetve élethelyzetben (pályakezdés) vannak.

A mentális egészséget meghatározó feltételek és körülmények három fő szinten hatnak: individuális, közösségi és intézményi szinten. Ezek közül a *Csillagkút*-projekt szempontjából kiemelt jelentőségű az individuális szint, amely a saját belső valósággal való foglalkozni tudás képességére vonatkozik, a gondolkodásra, az érzelmekre, az életvezetésre, amelyek együttesen az emberek érzelmi teherbíró képességét határozzák meg. A pályakezdő pedagógusok támogatását célul kitűző projekt célja elsősorban a mentális egészség egyéni szinten történő támogatása. Természetesen a rugalmas érzelmi állóképesség fejlesztése, amelyhez elengedhetetlen az önismeret, az önreflexió, az egyéni/személyes megküzdési stratégiák ismerete, közvetett módon hatással van a mentális egészség közösségi, valamint intézményi szinten való megnyilvánulására is. Az egyén, aki önfejlesztő tevékenységek során formálta az érzelmi állóképességét, minőségi változást él(het) meg a társas környezetéhez

való kapcsolatában: fejlődhet a kapcsolatok kialakításának, fenntartásának és megszakításának a képessége, a társas környezetért való felelősségvállalása is (amely képességek a polgári mivoltban öltenek testet).

A *Csillagkút – a belső erők forrása* című projekt célja, hogy mentálhigiénés támogatást nyújtson pályakezdő pedagógusoknak a kezdeti szakmai kihívások sikeres kezeléséhez, és segítse őket belső erőforrásaik mozgósításában, önbizalmuk és rezilienciájuk erősítésében. A pályakezdő pedagógusok gyakran küzdenek a szakmai önbizalom és a támogatottság hiányával. Az elméleti képzés általában kevésbé készíti fel őket a mindennapi kihívásokra, amelyek a gyakorlatban várnak rájuk. A tapasztalatok azt mutatják, hogy sok pályakezdő nem rendelkezik olyan belső vagy külső eszközökkel, amelyek segítenék őket a stressz, a szakmai bizonytalanság és az új környezethez való alkalmazkodás során. Ez gyakran vezethet elbizonytalanodáshoz, szorongáshoz, sőt kiégéshez is, ha nem áll rendelkezésre megfelelő mentorálás és mentálhigiénés támogatás.

A projekt a meseterápiás módszerekre épülő tevékenységek során lehetőséget biztosít az önreflexióra és a személyes fejlődésre, elősegítve a kezdő pedagógusok belső stabilitásának kialakulását. Továbbá, a program a mentorálás révén olyan támogató közösséget épít ki, amelyre a pedagógusok támaszkodhatnak pályájuk első éveiben, csökkentve ezzel a kiégés kockázatát és hozzájárulva szakmai elköteleződésük hosszú távú fenntartásához. A projekt alapvetően primer prevenció megközelítést alkalmaz, amelynek középpontjában a személyközi kapcsolatok fejlesztése, a pályaválasztás vagy -váltás fiatal felnőttkorra vagy életközépi krízisre jellemző kihívásainak enyhítése, valamint az érzelmi teherbíró képesség erősítése áll. A program szorosan kapcsolódik a munkahelyemhez, amely egy felsőoktatási intézmény keretein belül szolgál terepként. Ennek keretében egy új támogatási formát hoz létre, amely a segítő szakember szerepét integrálja a felsőoktatási intézmény működésébe.

2. A *Csillagkút*-projekt célja

A projekt célja egy támogató csoport létrehozása pályakezdő pedagógusok és/vagy végzős pedagógusjelöltek számára, amely az önreflexió eszközeinek alkalmazásával előmozdítja személyiségfejlődésüket. Korábbi kutatási eredmények szerint a pályakezdő pedagógusok három területen igényelnek fokozott szakmai és emberi támogatást: (1) szaktárgyi, oktatási-nevelési kérdésekben; (2) a saját tanári identitás erősítését célzó személyes, részben a nehézségek sikeres kezelését segítő problémák kezelésében, amelynek része az érzelmi támasz is; (3) az integrálódás patronálására az iskolai és szakmai közösségekbe (Stéger, 2010, idézi Kállai és Sági, 2016, 80). A *Csillagkút*-projekt a második területen kíván támogatást nyújtani a résztvevőknek, célzottan

támogatva a résztvevőket pedagógusi identitásuk építésében és a szakmai életben (is) tapasztalt nehézségekkel való megküzdésben. Ez magában foglalja a pedagógusi identitás személyiségelemeire történő reflektálást; a határhúzás, a saját érdekek érvényesítése személyesen kimunkált megküzdési módokainak keresését, a belső erőforrások feltárásának segítségét és érzelmi támasz nyújtását. Ugyanakkor kiemelt célként fogalmazódik meg az önreflexiós képességek fejlesztése. Másodlagos cél, hogy a projekt hosszú távon is működő, összetartó közösséget teremtsen a résztvevők számára, amely támogató hálóként szolgálhat a résztvevők számára.

3. A célcsoport szükségletfelmérésének eredményei

A szükségletfelmérést egy általam összeállított kérdőív segítségével végeztem, amelynek célja a pályakezdés során felmerülő nehézségek azonosítása volt. A kérdőívet a Babeş-Bolyai Tudományegyetem Pedagógia és Alkalmazott Didaktika Intézete Székelyudvarhelyi Kihelyezett Tagozatán végzett pályakezdő pedagógusok körében töltötték ki (N=148). A válaszadók közel 74%-a az elmúlt három évben fejezte be tanulmányait.

A szükségletfelmérés eredményei alapján megállapítható, hogy bizonyos problémák az általam vizsgált csoportban hangsúlyosabban jelennek meg, míg mások kevésbé jelentősek. A kérdőív adatai azt mutatják, hogy a pályakezdő pedagógusok számára a munkaközösségbe való beilleszkedés nem jelentett komoly kihívást (például a tapasztaltabb kollégák esetleges elutasító vagy lekezelő viselkedése), ahogyan a tekintélyszemélyekkel való kapcsolat sem (pl. felettesekkel való kommunikáció). Az e témákra vonatkozó Likert-skála átlaga alacsony értékeket mutatott:¹ a munkaközösségbe való beilleszkedés esetében 1,94, míg a tekintélyszemélyekkel való kapcsolatnál 2,44 (skála: 1 – egyáltalán nem okozott problémát; 5 – sok problémát okozott) (1. sz. diagram). A pedagógusok munkájának minősége és hatékonysága – valamint mentális jóllétük – nagymértékben attól függ, milyen kapcsolatot tudnak kialakítani a gyermekekkel/tanulókkal, a kollégáikkal és a szülőkkel. Az eredmények azt mutatják, hogy a legnagyobb nehézséget a szülőkkel való kommunikáció jelentette, amelynek átlaga 3,05 volt a Likert-skálán (1. sz. diagram). A pedagógusok által említett nehézségek az alábbi kategóriákba sorolhatók:

1. Kompetenciahatárok átlépése: A szülők gyakran túllépik a pedagógus szakmai hatásköreit.

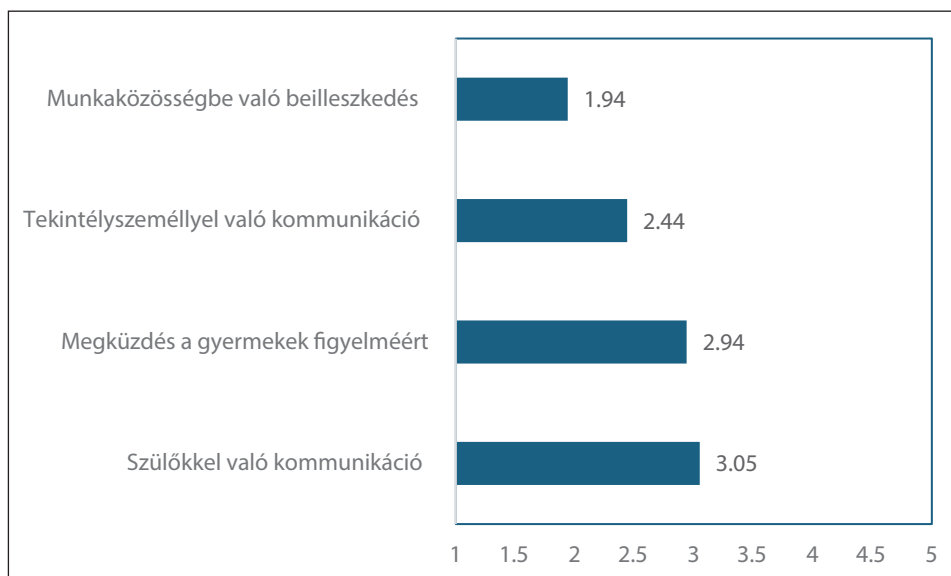
¹ A válaszadóknak egy ötfokú Likert-skálán kellett bejelölniük, hogy a felsorolt problémákat mekkora mértékben tapasztalták a pályakezdésük első időszakában: *A felsorolt szakmai problémák milyen mértékben okoztak Önnek gondot az első szakmában eltöltött évek során? (1 – egyáltalán nem okozott problémát, 2 – kis mértékben okozott problémát, 3 – valamennyire problémát okozott 4 – nagyobb részt problémát okozott, 5 – sok problémát okozott).*

2. Túlzott elvárások: A pedagógusokkal szembeni elvárások gyakran irreálisan magasak.

3. A szakma presztízsének alábecsülése: A pedagógiai munkát sok szülő csupán gyermekfelügyeletként értékeli, különösen óvodai szinten.

4. Előítéletek a fiatal pedagógusokkal szemben: A fiatal pedagógusok gyakran szembesülnek előítéletekkel, amelyek szakmai felkészültségüket vonják kétségbe (pl. „fiatal”, „nincs gyereke, ne ő mondja meg nekem”).

A pedagógusok beszámolóí alapján ezek a problémák gyakran azt eredményezik, hogy nehezükre esik a gyermekeket egyenlő bánásmódban részesíteni, vagy motiváltan, a gyermekek érdekeit szem előtt tartva végezni munkájukat. Ezek a kihívások jelentősen befolyásolják szakmai teljesítményüket és lelki egészségüket is.



1. diagram. A pályakezdés első éveiben tapasztalt problémák

A pályakezdő pedagógusok által a gyerekekkel való kapcsolatok kapcsán leggyakrabban említett nehézség a figyelmük megszerzéséért és fenntartásáért folytatott küzdelem volt. A munkaközösségbe való beilleszkedés során tapasztalt problémák pedig az alábbiak szerint kategorizálhatók:

Önbizalomhiány és kisebbségi érzés: A kezdő pedagógusok gyakran úgy érzik, hogy nem tudják önmagukat adni a tapasztaltabb kollégák között, és alulértékelik saját szakmai képességeiket.

Egyenrangúság hiánya: Problémát jelentett a határok tisztázása (kinek mi a szerepe, ki miben tud segíteni), valamint az egyenrangú bánásmód kialakítása. A közvetlen kollégák olykor nem kezelték őket egyenrangú partnerként, ami a gyermekek előtt is megmutatkozott.

Generációs különbségek: Az idősebb kollégák kevésbé elhivatottnak mutatkoztak, nehezebben alkalmazkodtak a szülők igényeihez, és ellenállást tanúsítottak az alternatív módszerekkel szemben. A fiatalabb pedagógusokat vetélytársként kezelték, és kevésbé fogadták el ötleteiket vagy módszertani javaslatukat.

Kommunikációs problémák: Az intézményen belüli kommunikáció hiányosságai is nehézségeket okoztak, például nem értesítették őket rendezvényekről.

Lekezelő magatartás: Többen említették, hogy kollégáik lekezelően viselkedtek velük szemben, elutasították javaslatukat, és olykor kioktató, kéréstlen tanácsokkal látták el őket.

Elvárások terhe: A fiatalabb pedagógusokkal szemben túlzott elvárásokat támasztottak, például nyílt órák tartása, rendezvények szervezése vagy versenyeken való részvétel terén. Az idősebb kollégák gyakran rájuk hárították a felelősséget, mondván, hogy „a fiatalabbnak kell mindent megcsinálnia.”

Bizalomhiány: A kezdő pedagógusok sokszor féltek megosztani véleményüket vagy tapasztalataikat, mivel attól tartottak, hogy elutasítással vagy kritikával találkoznak.

Rosshiszeműség és pletykák: A munkaközösségben rosszindulatú pletykák is megnehezítették a beilleszkedést.

A tekintélyszemélyekkel, különösen a közvetlen felettesekkel – például az igazgatóval – való kommunikáció jelentős kihívást jelentett a pályakezdő pedagógusok számára (az ezzel kapcsolatos nehézségek Likert-skála átlaga 2,44 volt, l. 1. sz. diagram). A válaszadók által kiemelt problémák az alábbiak szerint foglalhatók össze:

Eltérő visszajelzések és bizalmatlanság: Míg a módszertanos kollégák és tanfelügyelők általában elégedettek voltak a pedagógusok munkájával, az igazgatók gyakran kritikusak voltak velük szemben. Többen jelezték, hogy az igazgató nem bízik bennük és munkájukban, lenéző megjegyzésekkel hangsúlyozza kezdő státuszukat.

Kommunikációs nehézségek: Az igazgatók kétértelmű humora és szétosztottsága miatt a pedagógusok bizonytalanok voltak abban, hogy a kapott utasításokat vagy megjegyzéseket komolyan kell-e venniük. Az igazgatók kommunikációjában gyakran hiányzott az összhang a kimondott szavak és a cselekvések között, ami további zavart keltett.

Szakmai támogatás hiánya: Többen panaszkodtak arra, hogy szakmai kérdésekben nem fordulhattak segítségért az igazgatóhoz vagy a módszertanos kollégákhoz, mivel azoknak „nem volt idejük” rájuk. A módszertanos kollégák olykor nem értesítették időben a pedagógusokat a fontos feladatokról vagy határidőkről.

Kritikus és lekezelő hozzáállás: Az igazgatók gyakran túl kritikusak voltak, és nehezen fogadták el a kezdők hibáit, még akkor is, ha azok igyekeztek a legjobban végezni munkájukat.

A pályakezdőket lealacsonyították, mondván, hogy „szokják meg a rendszert,” és úgy vélték, hogy már az első naptól mindent tudniuk kellene.

Törvényi és adminisztratív bizonytalanság: Az igazgatók és felettesek feltételezték, hogy a friss végzősök nincsenek tisztában jogaikkal és a vonatkozó törvényekkel, és olykor visszaéltek ezzel. Az adminisztratív szabályok és elvárások gyakran átláthatatlanok voltak, ami bizonytalanságot eredményezett.

Felkészületlenség: Előfordult, hogy még a vezetők sem voltak tisztában a szükséges dokumentumok vagy adminisztratív eljárások pontos részleteivel, ami nehezítette a pályakezdők munkáját.

Ritka kontaktus: Bár voltak pedagógusok, akik ritkán kerültek kapcsolatba az igazgatóval vagy más felettesekkel, így nem tapasztaltak nehézségeket, ez az elérhetőség hiánya önmagában is problémát jelenthetett szakmai fejlődésük szempontjából.

A pályakezdő pedagógusok másik jelentős nehézségként a papírmunka elvégzését emelték ki. A dokumentációs feladatok mennyisége és bonyolultsága gyakran túlterhelőnek bizonyult számukra, különösen a szakmai gyakorlatuk során megszerzett tapasztalatokhoz képest, ahol ezekkel az adminisztratív teendőkkel kevésbé találkoztak. A pályakezdőknek időnként hiányos útmutatás vagy támogatás állt rendelkezésükre ezeknek a feladatoknak a megfelelő elvégzéséhez.

Ezek a tényezők együttesen jelentős stresszforrást jelentenek, és hátráltathatják a kezdő pedagógusok szakmai önbizalmának megerősödését.

A pályakezdő pedagógusok sok bizonytalanságot, szorongást élnek meg a munkavégzésükkel kapcsolatban.² Többen úgy érzik, hogy az egyetemi képzés során az elméleti ismeretek elsajátítására tevődött a hangsúly, míg a szakmájuk gyakorlásához szükséges személyes készségek és képességek fejlesztése háttérbe szorult (a Likert-skála átlaga: 3,55). A gyakorlati tapasztalatok hiánya miatt gyakran élnek át szorongást a munkavégzésük kapcsán (a Likert-skála átlaga: 3,63). Ezek mellett a pedagógusokban gyakran merülnek fel kétségek a pályára való alkalmasságukkal kapcsolatban (pl. elég jók-e a hivatásuk gyakorlásához, képesek-e megfelelni a szakma által támasztott elvárásoknak stb.) (a Likert-skála átlaga 3,34).

² A válaszadóknak egy ötfokú Likert-skálán kellett bejelölniük, hogy mennyire ért egyet jellemző rájuk a felsorolt kijelentésekben megfogalmazott probléma: *Jelölje be egy 1-től 5-ig terjedő skálán, mennyire ért egyet az alábbi kijelentésekkel! (1 – egyáltalán nem, 2 – kis mértékben, 3 – valamenynyire, 4 – nagyrészt, 5 – teljesen):*

Úgy érzem, az egyetemen inkább elméleti tudást kaptunk, a pedagógusi hivatás gyakorlásához szükséges személyes készségek, képességek fejlesztése háttérbe szorult.

Az első szakmában eltöltött évek alatt sokat szorongtam a munkavégzéssel kapcsolatban a gyakorlati tapasztalatok hiánya miatt.

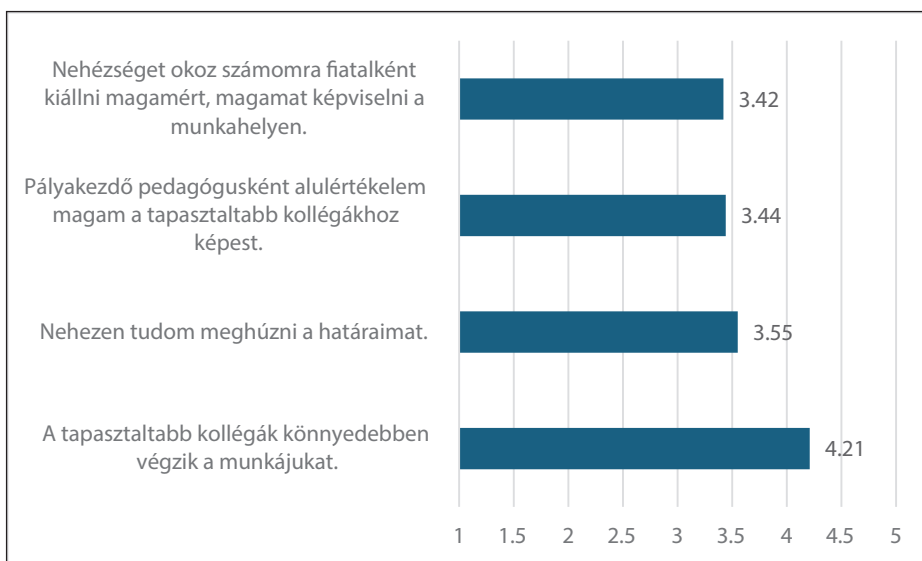
Kétségeim vannak a hivatásommal kapcsolatban (elég jó vagyok-e, fel tudok-e nőni a feladatokhoz stb.). Szorongató szükségét érzem annak, hogy határozottnak mutakozzam a belső bizonytalanságaim ellenére.

Feszültséget okoz bennem a munkavégzéssel kapcsolatos bizonytalanság.



2. diagram. *A pályakezdő pedagógusok által tapasztalt szorongás, illetve a hivatással kapcsolatos kétségek*

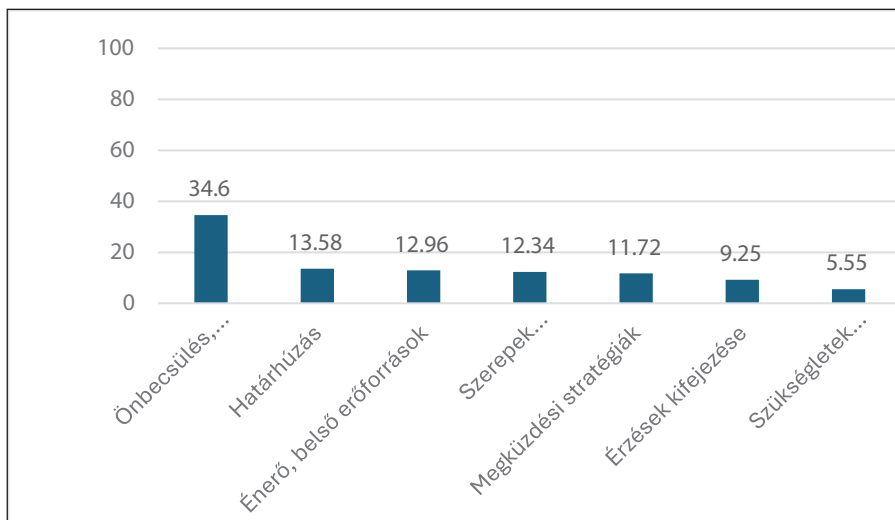
A pályakezdő pedagógusok gyakran alulértékelik magukat a tapasztaltabb kollégáikkal szemben (3. sz. diagram). Úgy gondolják, hogy a tapasztaltabb kollégák könnyedebben végzik a munkájukat a meglévő rutinjaik, forgatókönyveik miatt (skálaátlag: 4,21). A válaszadók a saját teljesítményüket alulértékelik a tapasztaltabb kollégákéhoz képest (skálaátlag: 3,42).



3. diagram. *A pályakezdő pedagógusok nehézségei a határhúzás, önértékelés terén*

Ezen felül nehézséget jelent számukra a határaik meghúzása és a magukért való kiállás a munkahelyen (3. sz. diagram). Többségük számára kihívást jelent a nemet mondás (skálaátlag: 3,55), ugyanakkor fiatalként nehéznek érzik saját érdekeik és véleményük érvényesítését a munkaközösségben (skálaátlag: 3,55).

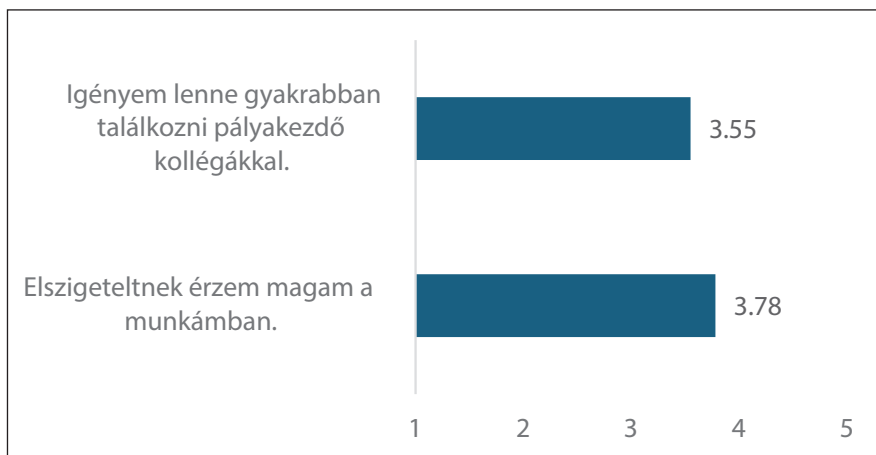
A fenti eredményekkel összecsengenegenek azok a válaszok is, amelyek arra a kérdésre érkeztek, hogy a foglalkozások alatt milyen képességeiket, készségeiket szeretnék fejleszteni (4. sz. diagram):



4. diagram. A pedagógusok érdeklődése a személyi készségeik, képességeik fejlesztése iránt

A pályakezdő pedagógusok ugyanakkor a pedagógusi hivatást nehezebben élik meg, mint ahogyan azt az egyetemi tanulmányaik alatt elképzelték, és nehéznek ítélik meg a pedagógusokkal szemben támasztott sokféle elvárásnak való megfelelést (skálaátlag: 3,28). Ezzel szemben azzal az állítással, amelyben az fogalmazódik meg, hogy a pedagóguspályát szebbnek és könnyebbnek látják, mint ahogyan azt egyetemi éveik alatt látták, többnyire nem értettek egyet (skálaátlag: 2,65). Az eredmények arra utalnak, hogy a pályakezdők számára a reális munkahelyi kihívások sok esetben meghaladják az előzetes elvárásaikat.

A megkérdezettek körében erőteljes igény mutatkozik egy támogató szakmai közösség létrejöttére (5. sz. diagram). Sokan érzik magukat elszigeteltnek a munkájukban (a Likert-skála átlaga: 3,78), és jelentős részük szívesen találkozna gyakrabban más pályakezdő pedagógusokkal, tapasztalatokról beszélgetni, megosztani a nehézségeiket, jó gyakorlataikat stb. (a Likert-skála átlaga: 3,55).



5. diagram. *A pályakezdő pedagógusok igénye egy támogató közösségre*

A nyílt kérdésekre adott válaszokban is hangsúlyosan megfogalmazódik a szakmai közösség létrehozásának igénye. A *Milyen segítségre lenne szüksége a a nehézségek leküzdésében?* kérdésre a megkérdezettek közel 40%-a (n=60) válaszolta azt, hogy igénye lenne egy olyan közösségre, ahol nyíltan lehet beszélni a szakmai problémákról, ahol támogatást, segítséget, szakmai tanácsot stb. kaphat. Ezek az eredmények összecsengenek a pályakezdő pedagógusok gyakorlati sokkjának a szakirodalomban egyik fontos okaként leírt jelenséggel: a pályakezdők minden érdemi segítség nélkül magukra hagyva kell hogy megbirkózzanak problémáikkal és azok feldolgozásával (Szivák, 1999, 6).

4. A projektalkalmak felépítése

A projekt többalkalmas, kétetente sorra kerülő rendszeres találkozásokra épülő eseményt valósít meg. Mivel a projekt az önismeretben való személyes mélyülést célozza, azért a foglalkozások zárt csoportban zajlanak. A zárt csoporttal való munka lehetőséget ad arra, hogy kiépüljön a csoportbizalom, amely mélyebb témák előkerülését is lehetővé teszi.

Az alkotó-fejlesztő meseterápiás csoportfoglalkozások a Boldizsár Ildikó mesekutató és meseterapeuta által kidolgozott Metemorphoses Meseterápiás Módszerére épülnek. Az alkotó-fejlesztő meseterápiás foglalkozások egy mese köré épülnek, középpontjukban a mesemondás és mesehallgatás áll, amit a mesék verbális, illetve alkotó tevékenységgel összekötött feldolgozása követ (Boldizsár, 2019, 16). A mesemondás alkalmi okán a meseterapeuta elsősorban közösséget épít.

A foglalkozások megtervezése azoknak a meséknek a kiválasztásával indult, amelyek olyan szituációkat jelenítenek meg, amelyekkel úgy gondoltam, érdemes dolgozni a projekt céljainak megfelelően, illetve a szükségletfelmérő kérdőív eredményei alapján. A meseválasztás egyszersmind az adott mese ún. mesekalauzájának az elkészítésével párhuzamosan történt, mert ez segített abban, hogy kirajzolódjék: milyen témára helyezzük a fókuszot az adott mese köré épülő foglalkozás alatt, illetve milyen tevékenységek során bontsuk ki, közlítsuk meg a témákat. Mivel a projekt preventív jellegű, ennek megfelelően a foglalkozások célja, hogy a mesékkel viselkedés- és gondolkodásbeli mintákat nyújtsunk, és a mesélést követő feldolgozás során előkészítsük a lehetséges jövőbeli változásokat (Boldizsár, 2019, 16).

Mivel az igényfelmérés során a megkérdezettek az önbecsülés, önértékelés, a határhúzás és a belső erőforrások felfedezésének témái iránt érdeklődtek leginkább (4. sz. diagram), ezért a foglalkozások tematikáját a megfogalmazott igények mentén igyekeztem felépíteni. Az önbecsülés, önértékelés fejlesztése az önreflexióra való képesség fejlesztésével történik a foglalkozások folyamán. A reflektív tudatosság működtetésével a résztvevők a metakognitív tudásuk önismeretre³ vonatkozó területére összpontosítanak a foglalkozások során: arra, hogy rátekintsenek értékeikre, érzelmeikre, erősségeikre, gyengeségeinkre, feltárják motivációikat, a viselkedésünk mögötti okokat – vagyis önmagukra mint tárgyra reflektáljanak. Az önismeret alapja az önértékelésnek: minél mélyebb az egyén önismertete, annál inkább reális képet tud kialakítani önmagáról, ami hozzájárul egy stabil önértékelés kialakulásához. „Az önértékelés folyamatában összefonódik az önreflexió kognitív és affektív komponense, egybekapcsolódnak az énrre vonatkozó tudáselemek és érzelmi élmények” (Pataki, 2004, idézi Koltói, 2015, 30). A meseterápiás foglalkozások tehát arra helyezik a hangsúlyt, hogy a résztvevők a mesében megjelenő élethelyzeteket, konfliktusokat a személyes életükre vonatkoztassák, ezáltal tudatosítsák, illetve gyarapítsák az önmagukra vonatkozó tudáselemeket (gondolatokat, információkat, felismeréseket stb.), például erősségeiket, gyengeségeiket, képességeiket, valamint érzelmi élményeket (azt, hogy miként érznek magukkal kapcsolatban – büszkeség, elégedettség, szorongás stb.).

Az 1. sz. táblázat a foglalkozásokra választott meséket és a mesében megjelenő élethelyzetet, a mese konfliktusát tartalmazza.

³ A metakognitív tudás három különböző területet foglal magába: a stratégiai tudást (a általános tanulási és gondolkodási stratégiákról alkotott ismereteink), a kognitív feladatok ismeretét (annak a tudása, hogy mikor és miért alkalmazzuk a különböző stratégiákat) és az önismeretet (self-knowledge) (Anderson és mtai, 2001, idézi Koltói, 2015).

1. táblázat. *A meseterápiás foglalkozások meséi és a mesékben megjelenő élethelyzet, konfliktus*

A meseterápiás tevékenység alatt feldolgozott mese	A mesében megjelenő élethelyzet	A mese tétje, konfliktusa	Fejlesztési lehetőségek
1. <i>Derék Jankó és a kemény kenyér</i> (magyar népmese)	– a megtalált célt (hivatást) magunkénak ismerjük el, és akként is bánjunk vele (kitartással) – a családi (anyai) örökséggel való szembenézés	Tartsak ki amellett, amit vállaltam, a szülői „örökség” segítségével, VAGY a nehézségek láttán adjam fel, és meneküljek el? Melyek azok a feladataim amelyek nem érik meg a kitartást, és melyek azok, amelyek mellett ki kell tartanom?	– a családi (szülői) értékekből való építkezés, a nem hatékony sémák felülírása – a vállalt cél melletti kitartás
2. <i>Leleményes testvérek</i> (üzbgé népmese)	– az érzékelő tudatos jelenlét, megfigyelőképesség gazdagító ereje – a leleményesség, a tiszta ész értékeivel való boldogulás – a családi örökséggel való szembenézés, abból való táplálkozás	Hogyan lehet leleményességgel, tiszta ésszel boldogulni az életben?	– az érzékelő tudatos jelenlét fejlesztésére – a megfigyelőképesség fejlesztésére – bízni a saját meglátások érvényességében – értékrendszer fejlesztése: a tiszta ész, a leleményesség kincs – a részletek/apró jelek megfigyelése és összerakása után levonni a következtetéseket – a családi örökség tudatosítása, az abból való táplálkozás lehetőségeinek felismerése
3. <i>Mese a Napról</i> (lapp népmese)	– a hitnek, a cselekvésnek, az aprólékos munkának, a félelem legyőzésének a szerepe a visszahúzó erőktől való megszabadulásban, a belső „Nap” megtalálásának útján	Maradjak „sötétség”-ben (tehetetlenségben), várjam, míg megszűnik magától a tél, VAGY higgyek abban, hogy van „Nap”, mozgósítsam az erőforrásaimat (induljak el, aprólékos munkával dolgozzam, váljak „bölcsé”), és keressem meg a „Nap”-ot?	– a belső „fekete testvérek” (a változást, a fejlődést gátló belső tényezők) azonosítása, leküzdése (automatikus negatív gondolatok áttervezése) – a belső „bölcs ifjú” (hit, bölcsesség, erő, kitartás, vezetővé válás képességének) megtalálása
4. <i>Az oroszlán és a kecske</i> (indiai mese)	– önmagunkért, saját értékeinkért és érdekeinkért való kiállás – gyors döntésképeség – a megszokottól eltérő mintázat érvényesítése	Elfutok, VAGY összeszedem a bátorságom és megküzdök?	– bátorság, erő, asszertivitás, énvédelem, reziliencia

A meseterápiás tevékenység alatt feldolgozott mese	A mesében megjelenő élethelyzet	A mese tétje, konfliktusa	Fejlesztési lehetőségek
5. <i>Lotilkó szárnyai</i> (tunguz népmese)	– a veszteségből való újraépítkezés a magunk erejéből	Hogyan szerezzem vissza azt, amitől megfosztottak? Hogyan küzdjek meg az irigységgel, gonosszággal, elutasítással, kudarcokkal, földhözragadsággal?	– a veszteségből való újraépítkezés „forgatókönyvének” tudatosítása (helyzetfelismerés, helyzetértékelés, belátás, döntés, gyűjtögetés, építkezés, útra készülődés, elindulás)
6. <i>Királylány a lángpalotában</i> (erdélyi szász népmese)	– belső erőközpontozóhoz való hozzáférés, annak szabályozása – belső segítő („táltos”) megtalálása	Hogyan vegyem birtokba a belső erőközpontomat, hogyan küzdjek meg a belső egyensúly fel-/visszaállításáért?	– belső erőközpont megtalálása – különböző akadályokkal való különböző megküzdési módok tudatosítása (mikor van szükség „eltolni”, „magunkba szívni”, „kiengedni”, „egy csapással levágni”)

Az alkotó-fejlesztő meseterápiás foglalkozások közt forgatókönyvek alapján szerveződnek, a következő szerkezeti elemek alapján: 1. Beléptetés; 2. Bevezetés a mesébe – ráhangolódás; 3. Mesemondás; 4. Összekapcsolódás a mesével – testi tapasztalatok, érzések, gondolatok, személyes sík; 5. Levezető játékok, alkotó tevékenységek 6. Kiléptetés. Ezeknek a strukturális elemeknek az alkalmazásával épültek fel a projekt tevékenységei. Mivel a teljes foglalkozássorozat bemutatása meghaladná a tanulmány kereteit, ezért itt az első foglalkozásnak a menetét mutatom be (2. sz. táblázat).

2. táblázat. Az első a meseterápiás foglalkozás forgatókönyve
(*Derék Jankó és a kemény kenyér*)

Szerkezeti elemek	A meseterápiás foglalkozás menete
1. Beléptetés:	<i>Hol jársz itt, ahol a madár sem jár? Keresel valamit, vagy dolog elől futsz?</i>
2. Bevezetés a mesébe (ráhangolódás)	Cipógyúrás (só, liszt, víz, olaj): Gyúrjál magadnak cipót, mert hosszú útra indulunk, szükségem lesz rá!
3. Mesemondás	Megosztás: Milyen a cipó, amit gyúrtál? Mire jó, mire tudnád használni? Mire nem jó?

Szerkezeti elemek	A mesetárpiás foglalkozás menete
4. Összekapcsolódás a mesével	Derék Jankó és a kemény kenyér Csillagszedés (szerepjáték): <i>Túl sok a csillag az égen, hozd le őket! (A mennyezetre vetített csillagokat kell „lehozni”.)</i> A megélések megosztása (érzések): <i>Mit éltél meg, mikor sikerült/nem sikerült lehozni a csillagokat az „ég”-ről?</i> <i>Voltál már olyan helyzetben, amikor olyan nehéz/sok volt a feladatod, hogy azt érezted „ki győzi ezt elvégezni”? Meséld el!</i> Gondolatok: <i>Ki a legvonzóbb számodra meséből? Mit tud ő? Te tudod azt, amit ő?</i> <i>Ki volt a legellenszenvesebb? Mit tud? Te birtoklod ezeket a képességeket?</i> <i>Mit nem tud? Milyen helyzetben találkozol vele a mesében? Találkoztál már ilyen helyzettel? Mit tudnál tőle tanulni?</i>
4. Összekapcsolódás a mesével	Személyes sík: Kézben tartott múlt és jövő <i>Vedd a cipódat a kezedbe, és oszd ketté! A bal tenyeredbe formáld meg belőle azt, ami „anyai örökség”-ként meghatározza a szakmai éned! A jobb kezedbe formáld meg belőle azt, amit szeretnél megtartani magadnak ebből a jövőben!</i> Megosztás <i>Hogyan jelenik meg „az anyai örökség” a pedagógusi személyiségedben, a nevelési stílusodban, a gyermekekkel való kapcsolatodban?</i>
5. Levezető tevékenység	Batyú készítése Batyuba csomagolják a meggyűrt cipókat, az otthonról hozott és az általuk átgyűrt, átformált „örökség”-et.
6. Kiléptetés	<i>Keményen dolgoztál azért, hogy hogy lehozd a csillagokat az égből, hogy cipót gyúrj stb. És ne feledd, hogy továbbra sem „a szerencse, hanem kemény munka vár rád, amiben ki kell tartani”. Vidd ezt a csillagot, hogy emlékeztessen téged erre, és segítsen neked ebben!</i>

Összegzés

A tanulmány első része a pályakezdő pedagógusok pályakezdési nehézségeit mutatja be egy kérdőíves vizsgálat eredményei alapján. A vizsgálat alapján elmondható, hogy a pályakezdők a legnagyobb nehézséget abban tapasztalják, hogy sem a szülők, sem pedig a kollégák nem tekintenek rájuk egyenrangú félként, és emiatt csorbát szenved az önértékelésük. A pályakezdő pedagógusok ugyanakkor sok bizonytalanságot és szorongást élnek meg a munkavégzésükkel kapcsolatban. Ennek oka, hogy többen úgy érzik, az egyetemi képzés során az elméleti ismeretek elsajátítására tevődött a hangsúly, míg a szakmájuk gyakorlásához szükséges személyes készségek és képességek fejlesztése háttérbe szorult. A pályakezdő pedagógusok körében ugyanakkor nagy igény mutatkozik egy támogató közösséghez való

tartozásra. A tanulmány második része a pedagógusok által a pályakezdés életszakaszában tapasztalt nehézségek (alacsony önértékelés, a határhúzás nehézségei stb.) csökkentésére kidolgozott, meseterápiás tevékenységekre épülő *Csillagkút – a belső erők forrása* című mentálhigiénés projektet mutatja be, amely válaszként született a pályakezdő pedagógusok által megfogalmazott igényekre és szükségletekre.

Irodalomjegyzék

- Bagdy E. (1993): Pályaszocializáció a pedagógusképzésben. *Iskolakultúra*, 3(21-22), 114 –119. <https://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article/view/29256> (2024.09.15.)
- Boldizsár I.: *A királynő, aki madárnak képzelte magát: Meseterápiás csoporttörténetek*. Jelenkor Kiadó, Budapest.
- Ittész A., Szabó T., Vári A., Török Sz., Tomcsányi T. (2006): A mentálhigiénés szemlélet fejlődése. A Semmelweis Egyetemen folyó mentálhigiénés szakirányú továbbképzés hatékonyságvizsgálatáról. *Iskolakultúra*, 116 (10), 98–110. <https://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article/view/20516/20306> (2024.05.05.)
- Kállai G., Sági M. (2016): „Nem gondoltam, hogy ilyen nehéz” – pályakezdő pedagógusok a gyakornoki rendszerről. In Kállai G. (szerk.): *Közelkép a gyakornoki rendszer első tapasztalatairól*. Oktató- és Fejlesztő Intézet, Budapest, 79–107. https://ofi.oh.gov.hu/sites/default/files/attachments/kozelkep_online.pdf (2024.09.10.)
- Koltói L. (2015): *A hallgatók kompetenciaérzésének társas és tanulmányi háttere*. Doktori disszertáció. Kézirat, ELTE, Pedagógiai és Pszichológiai Kar https://edit.elte.hu/xmlui/bitstream/handle/10831/30150/Koltoi_Lilla_disszertacio.pdf;jsessionid=062A30F8773AFD375E75CF601E182B5E?sequence=1 (2024.09.15.)
- Szentjóni O. (2017): Mi a projekt? És mi nem az? In: Asztalos B., Járny M., Szentjóni O. (szerk.) (2017): *Álom, terv, tett. Gyakorlati útmutató és példatár mentálhigiénés projektekhez*. Antropos Mentálhigiénés Egyesület, 18–23. https://semmelweis.hu/mental/files/2018/06/alom_terv_tett_finish_new.pdf (2024.05.05.)
- Járny M. (2017): Mitől mentálhigiénés egy projekt? In: Asztalos B., Járny M., Szentjóni O. (szerk.) (2017): *Álom, terv, tett. Gyakorlati útmutató és példatár mentálhigiénés projektekhez*. Antropos Mentálhigiénés Egyesület, 23–30. https://semmelweis.hu/mental/files/2018/06/alom_terv_tett_finish_new.pdf (2024.05.05.)
- Szivák J. (1999): A kezdő pedagógus. *Iskolakultúra* 9(4) 3–13. https://epa.oszk.hu/00000/00011/00026/pdf/iskolakultura_EPA00011_1999_04_003-013.pdf, (2024. 09. 15.)

Testvérkapcsolatok alakulása a Down-szindrómás gyermeket nevelő családokban

SZÁSZ BOGLÁRKA

szaszb10@gmail.com

Babeş-Bolyai Tudományegyetem, Kolozsvár

BARABÁSI TÜNDE

tunde.barabasi@ubbcluj.ro

Babeş-Bolyai Tudományegyetem, Kolozsvár

Bevezetés

Fogyatékosként élni a mindennapokat nem egyszerű feladat. Az érintettek gyakran szembesülnek különféle akadályokkal és kihívásokkal, amelyek az előítéletekkel terhelt, toleranciát nélkülöző gondolkodásmódból és viselkedésből fakadnak. Az esetek többségében az emberek az információhiány miatt bizonytalanok a fogyatékossgal kapcsolatban, így nem tudják, hogyan közeledjenek az érintettekhez. Gyakran az elzárkózást választják, és nem vesznek tudomást róluk, kizárva őket életükből. A mai fejlett társadalom kész kellene legyen arra, hogy befogadja és integrálja a valamilyen más-ság miatt perifériára szorult fogyatékosokat.

A tanulmány központi kérdése a Down-szindrómás és ép gyermek test-vérkapcsolatának alakulása, és annak megpróbáltatásai, kihatásai a család tekintetében. A kutatás során azokra a kérdésekre keressük a választ, hogy miként hat a család szerkezete, a születési sorrend vagy a testvérek száma az ép és a sérült gyermek kapcsolatára, illetve milyen szerepe van a szülőknek a testvérkapcsolat alakításában? A testvérkapcsolat egy olyan komplex jelenség, amely több szempontból vizsgálendő, továbbá alakulásának pozitív irányba való elmozdulását több faktor segítheti vagy gátolhatja. A kutató munka végzése során az a szándék vezérelt, hogy megvizsgáljuk a Down-szindrómás és ép gyermek kapcsolatának minőségét legfőképpen a család-szerkezetnek és a szülők viszonyulásmódjának szempontjából. Az elemezni kívánt adatok összegyűjtéséhez ép testvérek felé fordultunk és fogalmaztunk meg számukra különböző kérdéseket kérdőív segítségével.

1. A Down-szindróma: fogalom, kórkép, szocializáció

A fogyatékoság egyik főcsoportját az értelmi fogyatékoság alkotja, amelyet leghangsúlyosabban az értelmi funkciók sérülése jellemzi. Az értelmi fogyatékoság „a központi idegrendszer fejlődését befolyásoló örökletes és környezeti hatások eredőjeképpen alakul ki, amelynek következtében az általános értelmi képesség az adott népesség átlagától – az első élet évektől kezdve – számottevően elmarad és amely miatt az önálló életvezetés jelentősen akadályozott” (Czeizel, Lányiné és Rátay, 1978, 18). A Down-szindróma egy olyan genetikai rendellenesség, amely eltérő fokú értelmi fogyatékosággal és sajátos fizikai jellemzőkkel jár. Fejlődési szintjük nemcsak a rendellenesség súlyossági mértékétől, hanem az őket körülvevő környezettől is függ. A szülők gondoskodása, támogatása, illetve a speciális fejlesztések igénybevétele javíthat az értelmi képességükön (Cole és Cole, 2006). Világszerte megközelítőleg 30 ezer Down-szindrómás ember él. Némelyikük nem igényel sok segítséget a mindennapi élethez, míg mások számára szükségeszerű és nélkülözhetetlen a támogatás.

A Down-szindróma a 21-ik kromoszómapár rendellenessége okozta értelmi fogyatékoság. A kromoszóma egy olyan genetikai anyag, amely információt szolgáltat a szervezet működéséről, tulajdonságairól, illetve a kinézetéről. A lehetséges szemszintől, testmagasságtól egészen egyes betegségek, fogyatékoságok kialakulásának kockázatáig, mindenről, ami az ember szervezetével kapcsolatos, adatokat közöl. A Down-szindrómás egyén 21. számú kromoszómájából, nem kettő, hanem három jelentkezik. Ebből adódik a Down-szindróma szaknyelvi elnevezése, az úgynevezett triszómia (Gruiz, 2004).

A Down-szindrómások legáltalánosabb közös jellemzője az értelmi fogyatékoság. A Down-kórosok 5 százaléka tanulásban akadályozott, 75 százaléka értelmileg akadályozott, míg 20 százaléka súlyos fogyatékoságban szenved (Katona, 2011). A Down-szindróma okozta szellemi és testi hátráltatottság számos tünettel jelentkezik, amelyek együttesen rámutatnak e rendellenesség sajátos jegyeire. A Down-kóros gyermekek születésükkor átlagos testmérettel rendelkeznek, viszont lassabban nőnek, illetve kisebbek maradnak, mint a kortársak, továbbá jellegzetes a túlsúly megjelenése. Az első pár hónapban a fejlődés üteme megegyezik az ép gyerekek fejlődésének ütemével, azonban az ingerek felfogásának képessége a központi idegrendszer éretlensége miatt elmarad. Jellemző az alacsony és zömök testalkat, illetve a kisméretű fej. A tarkó és a homlok lapos, a nyak a megszokottnál rövidebb és vastagabb bőr borítja. A Down-szindrómás egyén arca kicsi és kerek, mongolid kinézetű, eszerint lapos és folyamatosan jelen van rajta a piros pozsgás színe. A szemek sajátosan kicsik, mandula alakúak. A szivárványhártyában fehér foltok jelennek meg, amelyeket Brushfield foltoknak neveznek. Az orr meglehetősen kicsi, a szájhoz hasonlóan. Az ajkak általában repedezettek, a nyelv barázdált, ami megnehezíti a kisgyermek táplálását. Az átlagosnál magasabb szájpaddal

rendelkeznek, amelyet gótikus szájpaddként említ a szakirodalom. A Down-kóros emberek rövidebb végtagokkal élnek mindennapjaikat. A tenyerükön egyetlen egy ránc található. Az ujjak ugyancsak rövidek és teltek, továbbá a kisujj tipikusan befele görbül. Kis lábukon megfigyelhető a nagy és a második lábujj közti normálisnál nagyobb térköz (Fergus, 2023). Összegezve a Down-szindróma egy nagyon komplex, több fejlődési területet érintő kromoszomális rendellenesség, amelynek már több évszázados múltja van a társadalomban.

A Down-szindrómás gyerek élete, fejlődése és a társadalomba való beilleszkedése nagy mértékben attól függ, hogy milyen módon képes a gondolatai, szükségletei, érzelmei szavakkal való kifejezésére. Ebből adódóan a terápiás és nevelő hatások elsődleges célja a beszéd fejlesztése kell legyen, hiszen minél érthetőbb a Down-szindrómás gyerek beszéde, annál könnyebben megvalósul a szocializálódása, viszont a fejletlen beszéd, a szegényes szókincs és az érthetlenség izolációhoz, nyugtalansághoz vezethet. A Down-szindróma akadályozott, elhúzódozó beszédfejlődéssel jár, ami szoros kapcsolatban áll a mozgásfejlődéssel. Megfigyelt jelenség esetükben, hogy minél idősebbek, annál kevesebb lehetőséget adnak a beszédkontaktus létrejövésének, inkább „saját” nyelvüket használva magukkal kommunikálnak. Ezzel a magatartással utat adnak a nyelvi izoláció kialakulásának, következtetésképpen egyre kevesebb személlyel kívánnak beszélgetni, végül csak egy személlyel teremtenek kapcsolatot (Katona, 2011).

1.2. Down-szindrómás gyerek a családban, különös tekintettel a testvérkapcsolatok alakulására

A Down-szindrómás kisgyermek érkezése átalakítja az egész család életét, különleges bánásmódot és felelősségtudatot kíván a szülőktől. Az emberek többségében felmerülhet az a kérdés, hogy miként fog hatni a család életműködésére az értelmileg akadályozott gyermek. Megállapítások szerint a Down-szindrómás gyermeket nevelő családok 65-70%-a boldogan és kiegyensúlyozottan él a nehézségek és megpróbáltatások ellenére is. A Down-szindrómás gyermekek kevesebb magatartási problémával rendelkeznek, illetve barátságosabbak, szívélyesebbek, mint a hasonló szintű értelmi fogyatékosággal élők. Ennek következtében a szülők és a család többi résztvevői kevesebb stresszt érzékelnek a mindennapjaikban. A családok többi 30-35%-ában nem alakul gördülékenyen az élet. A szülők egészségi állapota nem megfelelő, a köztük lévő kapcsolat megromlik, illetve az ép testvéreknek is több magatartásbeli gondjuk adódik. Voltaképpen minden család másképp küzd meg a Down-szindróma diagnosztizálásának tényével. A családtagok a sérülékenység és a rugalmasság ingájának végpontjai közt formálódnak. Fellelhetőek azonban olyan faktorok, amelyek segítik vagy hátráltatják őket az elfogadásban, a megküzdésben. A

támogató és veszélyeztető szempontok forrásai a következők lehetnek: a szülők személyisége, illetve a párkapcsolatuk minősége, a gyermek egészségi állapota, temperamentuma, fejlődési üteme és viselkedési problémái, mindemellett a család számára elérhető érzelmi és anyagi támogatás egyaránt (Gyarmati, 2012).

Összességében a Down-szindrómás gyermek sokrétűen hat a családja életére, ezzel párhuzamosan a családtagok is befolyásolják a sérült egyén fejlődését és jólétét.

A testvérkapcsolatok alakulásának minősége rendkívül jelentőségteljes, hiszen nagyon fontos szerepet játszanak egymás szocializációjában. A családban élő gyermekek egy bizonyos szintig hasonlítanak, ugyanakkor különböző környezeti hatások formálják őket az életük során, aminek eredményeként eltérő magatartást tanúsítanak bizonyos élethelyzetekben. A megnevezett különbségek lehetnek a szülők különböző elvárásai és attitűdjei, amelyek minden gyermekre más és más módon hatnak. Egy testvér születése felborítja a család addigi egyensúlyát, amivel nehezen küzd meg az idősebb testvér. Különösen jellemző ez a Down-szindrómás testvér születése esetén. Az idősebb testvér azt tapasztalja, hogy az újszülött testvére miatt kevesebb idő jut rá, csökken az anyával való interakció minősége és mennyisége. Ugyanakkor ezt kompenzálni szeretnék valamilyen úton, tehát törekszenek arra, hogy minél gyakrabban kapcsolatba lépjenek az anyával. Mindemellett fontos szerepe van az apának ebben a helyzetben, hiszen, ha az apa szoros kapcsolatot alakít ki az idősebb gyermekkel, az bizonyos szintig kompenzálhatja az anya csökkent figyelmét (Vajda és Kósa, 2005). Az idősebb gyermek e negatív érzelmei és lelki vívódásai egyértelműen kihatnak a testvérral való kapcsolatra, ugyanis a testvért tartja felelősnek mindezért. Mi történik akkor, ha a testvérek egy Down-szindrómás testvérral kell szembenéznie? Egy sérült gyermekkel való testvérkapcsolat alakulásakor több tényezővel állunk szemben. Elsősorban rendkívül mérvadó a születési sorrend, azaz a Down-szindrómás gyermek idősebb vagy fiatalabb a testvérénél/testvéreinél, ugyanakkor nem elhanyagolható a testvérek száma sem. Másodsorban lényegbeli elem, hogy az adott család milyen mértékben gyakorolja a szocializációt. Ezenfelül meghatározó szempont, hogy a Down-szindrómás gyermek milyen mértékben igényli a többletenergiát a szülőktől és a testvérektől (Borbély, Jászberényi és Kedl, 2000).

A szakirodalom szerint a sérült gyermek testvére egy úgynevezett „sérülékeny gyermek szindróma” (Kálmán, 1997, 65) elviselője. Ez a megnevezés magában foglalja mindazt, ami közvetlenül hat az ép testvérra a Down-szindrómás gyermek gondozása és nevelése során. A szülők két irányba mozdíthatják el az ép gyermekük személyiségalakulását. Egyfelől elkényeztethetik, túlvédhetik, ami által egy önző és önállótlan felnőttet faragnak belőle. Másfelől elhanyagolhatják, hiszen idejük nagy részét a Down-szindrómás gyermekre szentelik. Az ép testvérek egy bizonyos ideig el tudják nyomni a saját szükségleteiket, azonban idővel kikényszerítik a szülő figyelmét egy sajátos, nem minden esetben előnyös úton. Az ép és a Down-szindrómás testvér közötti kisebb különbség

esetén gyakran előfordul a közös játék, viszont több vita és veszekedés keletkezik abból, hogy a sérült gyermek másképp viselkedik és más magatartással rendelkezik. Nagyobb különbség esetén a szülők felnőttként tekintenek az idősebb ép gyermekekre és felnőtt feladatokat bízhatnak rá. Ennek tekintetében a szülőknek törekedni kell az egyensúly fenntartására. Nem szokatlan az ép testvérek az a fajta megnyilvánulása, hogy szégyellik a Down-szindrómás testvérüket a barátok, kortársak előtt a mássága miatt. Ez az érzés kamaszkorban egyre inkább erősödik bennük, ennek eredményeképpen nem szívesen hívják át a barátait az otthonukba, illetve egyre kevesebb közös programot szerveznek. Ugyanakkor rettentően rosszul viselik, ha valaki bántja, csúfolja a sérült testvérüket bármilyen módon is. Esetenként megvédik őket és kiállnak értük, azonban a bátortalanabbak belső lelki küzdelmeket élnek meg (Sarlós, 2017). A testvérkapcsolati nehézségek és akadályok során természetes, ha az ép testvérben megfogalmazódik az a gondolat, hogy bárcsak olyan testvére lenne, mint a többi gyereknek. Ugyanakkor az idő múlásával ez a folyamat fejlődik és átalakul, mígnem megszületnek azok a gondolatok az ép testvérben, hogy voltak pozitív hozadéka is egy Down-szindrómás testvérrel való nevelkedésnek. A Down-szindrómás testvérrel való nevelkedésnek és kapcsolatnak jelentős hatása van az ép egyén felnőttkorára is. Értelemszerűen megjelenhet az a félelem, hogy Down-szindrómás gyermeke születhet neki is, és jogosan érezheti azt, hogy nem szeretné újra élni ezt más szerepben sem, anyaként vagy apaként (Kálmán, 1997).

A Down-szindrómás és ép testvér viszonya más módon alakul, mint egy ép gyermekekből álló testvérkapcsolat. Pozitív és negatív hatásait mindenekelőtt a szülők magatartásának és hozzáállásának köszönhetően fejti ki. Ennek értelmében rendkívül fontos szerep jut a szülőknek abban, hogy a gyermekek egymás iránti viszonyát és attitűdjét a megfelelő útra térítsék.

2. Down-szindrómás testvér a családban – egy empirikus vizsgálat tükrében

2.1. A kutatás célja

A kutatás fő célja a testvérkapcsolatok vizsgálata a Down-szindrómás gyermeket nevelő családokban. Hogyan hat a család szerkezete, a születési sorrend vagy a testvérek száma a köztük lévő kapcsolatra? Mindemellett milyen szerepe van a szülőknek a kapcsolat formálódásában?

A testvérkapcsolat összetettsége okán több szempont mentén vizsgálandó, ezért mindvégig igyekeztünk széles látókörrrel vizsgálódni, kutatni. A kutatás során az ép testvér szemszögéből vizsgáldtunk és kifejezett hangsúlyt fektettünk az érzelmeinek, tapasztalatainak feltárására, illetve a szülőkkel való

kapcsolatának elemzésére. Mindemellett kíváncsiak voltunk arra is, hogy milyen gondolatok születnek benne, ha a sérült Down-szindrómás testvérére gondol. Fontosnak tartottuk figyelembe venni, hogy miként viszonyul egymáshoz a testvérpár az ép egyén szerint, illetve mennyi időt töltenek együtt a mindennapjaik során. Ugyanakkor érdeklődtünk afelől is, hogy véltek-e hasonlóságot felfedezni egymásban. Jelentős szerepet tulajdonítottunk a szülők attitűdjének is a testvérkapcsolat alakulásának vonatkozásában, hiszen ők is közreműködnek a kapcsolat funkcionalitásában, tulajdonképpen a szülők határozzák meg a viszony minőségének alapját.

2.2. Hipotézisek

A kutatási probléma alapján a következő főhipotézist fogalmaztuk meg: a Down-szindrómás gyermeket nevelő családokban a testvérek közötti kapcsolat negatív irányba mozdul el a sérülés jelenlétéből adódóan, mert a sérült gyermek több figyelmet kap a szülők részéről, amit nehezményez az ép gyerek.

A főhipotézis további alhipotézisekre bomlik:

- A Down-szindrómás és a tipikus fejlődésű gyerekek születési sorrendje befolyásolja a testvérkapcsolat minőségének alakulását.
- A Down-szindrómás gyermeket nevelő családokban a testvérek száma növeli az ép gyermekek és a Down-szindrómás gyermek pozitív testvérkapcsolatának esélyét.
- A szülőknek a Down-szindrómás gyermekükkel való foglalkozás idejének mennyisége egyenesen arányosan növeli az ép testvérben az irigységet és a testvérféltékenységet, tehát a szülők viszonyulásmódja befolyásolja a testvérkapcsolatok alakulásának jellegét.

2.3. Populáció és mintavétel

A kutatás populációját olyan 8 évnél idősebb gyermekek alkotják, akik Down-szindrómás testvérrel nevelkednek vagy nevelkedtek. A kutatás adatait szolgáló információkat kérdőíves felméréssel gyűjtöttük össze, amelynek kitöltéséhez 31 személy járult hozzá. Célunk volt, hogy a kérdőívvel elérjünk minél több olyan családot, akik egy Down-szindrómás gyermeket és minimum egy ép gyermeket nevelnek. A vizsgálatot legfőképpen a Down Dada Szolgálat (Budapest), az Orbán Alapítvány (Székelyudvarhely) és az Udvarhelyszéki Anyák Egyesülete támogatta a kérdőív kérdéseinek a megválaszolásával.

A kérdőívet kitöltő ép testvérek száma 31 főre terjed ki, a nemek és az életkor szerinti eloszlás egyenlőtlen arányú. A kutatásomban 18 lány/nő és 13 fiú/férfi vett részt, közülük legtöbben a 18-23 éves korosztályba sorolhatóak be.

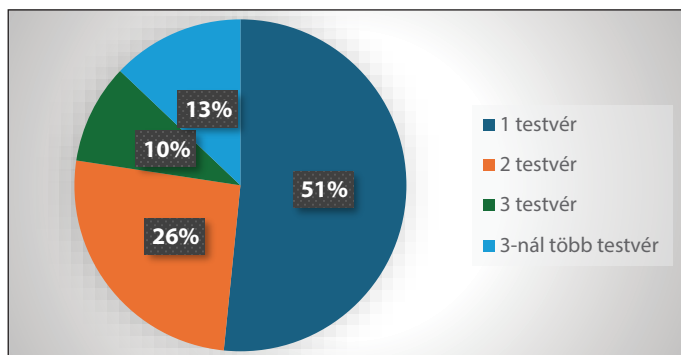
2.4. *Kutatási módszerek és eszközök*

A Down-szindrómás és ép gyermek testvérkapcsolatának alakulását kérdőíves módszer által kutattuk. A saját készítésű kérdőív kitöltéséhez olyan 8 évnél idősebb ép gyermekeket vagy már felnőtteket kerestünk, akik Down-szindrómás testvérral nevelkednek vagy nevelkedtek, hiszen az ők segítségével tudtuk feltérképezni azt, hogy miként hat az ép testvér életére a Down-szindrómás testvér. A kérdőív összesen 15 kérdésből állt, amelynek bevezető részében a kutatási minta nem és életkor szerinti eloszlásának felmérésére törekedtünk. A továbbiakban információt gyűjtöttünk a kitöltő személy családszerkezetéről, születési sorrendjéről nevezetesen arról, hogy hány testvére van és a család mely résztvevőivel nevelkedik/nevelkedett, illetve hányadik gyermekként született a családba. A következőkben különböző kijelentéseket foglalmaztunk meg az ép testvér Down-szindrómás testvérral való találkozásával, a köztük megnyilvánuló viszonyral és az esetleges konfliktushelyzetek kialakulásával kapcsolatosan. A többi kijelentés az ép gyermek szülőkkel való kapcsolatára, az ép gyermek elhanyagoltságára, figyelemhiányára és a testvérféltékenységre utalt. Végül olyan kérdésekre kerestük a választ, hogy vágytak-e az ép testvérek a Down-szindrómás testvérük helyett egy ép testvérré, illetve milyen érzések és gondolatok foglalmazódnak meg bennük, amikor a sérült testvéreire gondolnak. Kíváncsiak voltunk arra is, hogy a testvérféltékenység milyen módon nyilvánult meg, illetve melyik szülőjüktől érezték a több figyelmet, gondolkodást és szeretetet. A kérdőív befejezésekor két nyitott kérdést foglalmaztunk meg arról, hogy milyen hasonlóságokat fedeztek fel egymásban a testvérek, illetve az ép testvér szerint melyek a pozitív hozadéakai egy Down-szindrómás testvérral való nevelkedésnek.

2.5. *A kutatás eredményei és ezek értelmezése*

A vizsgálatunkhoz szükséges adatok összegyűjtésében olyan személyek segítettek, akik Down-szindrómás testvérral élnek vagy éltek gyermekkorukban. A feldolgozandó adatokat az említett kérdőív kitöltése által nyertük, amelyeknek elemzése során változatos eredmények születtek. A kérdőívet kitöltő 31 személy közül az ép testvérek nagyrésze az idősebb, hiszen első gyermekként születtek a családba, illetve többségük nevelésében mindkét szülő részt vett.

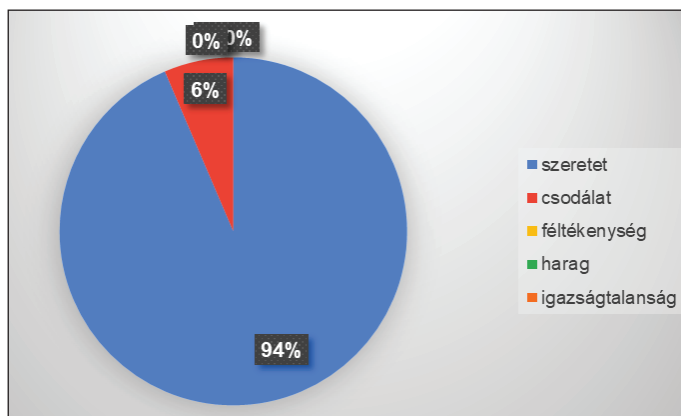
Az információgyűjtésünk kiterjedt a Down-szindrómás gyermeket nevelő családban élő testvérek számára is. A kutatás egyik hipotézisében már megfogalmaztuk, hogy összefüggést feltételezünk a testvérek száma és a testvérkapcsolatok alakulása közt, ezért tartottuk fontosnak megfogalmazni azt a kérdést, hogy hány testvére van az ép személynek.



1.ábra. Az ép személy testvéreinek száma

Ahogy az 1. ábra szemlélteti, a kutatási minta felének csak egy testvére van, illetőleg a Down-szindrómás testvére. Ez arra enged következtetni, hogy a kutatási minta nagyrészt alkotó elsőszülött ép testvéreknek, számszerűen 16 személynek a legtöbb esetben a Down-szindrómás testvére után nem született több testvére. Az ép testvérek 26%-ának, pontosabban 8 egyénnek két testvére, míg 10%-ának, vagyis 3 egyénnek három testvére van. Meglepő eredménynek számít, hogy az esetek 13%-a háromnál több testvérrel él/élt együtt. Voltaképpen a kutatás eredményei azt tükrözik, hogy alapvetően jellemzőbb az a tény, hogy az ép gyermeknek a Down-szindrómás testvére után nem születik több testvére.

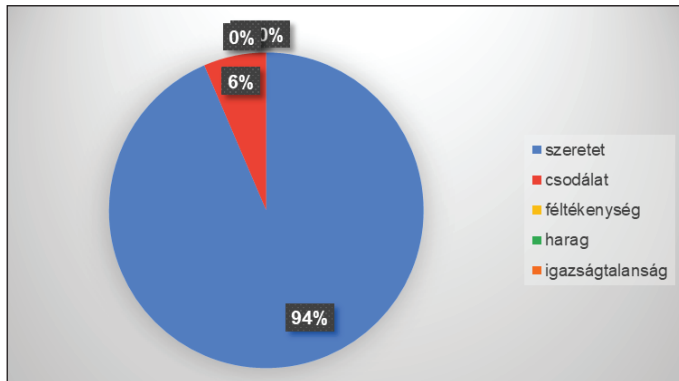
A kutatás további részében igyekeztünk feltérképezni a tipikusan fejlődő gyermek és a Down-szindrómás testvér egymáshoz való viszonyulását. Ennek tényére az ép testvérek világítottak rá a válaszadásuk segítségével. Az eredmények jelentős mértékben egybehangzóak, hiszen átlagosan azonos válaszok érkeztek.



2.ábra. Az ép és a Down-szindrómás testvér egymáshoz való viszonyulása

A kutatási mintát alkotó 31 személy átlagosan nyitott és közvetlen viszonyról számol be annak ellenére is, hogy az egyik testvér értelmi fogyatékossgal rendelkezik. Az ép testvérek részéről nagy mértékben jellemző a nyitottság és a gyakori kapcsolatfelvétel, amely előrevetíthet egy harmonikus testvérkapcsolatot. Mindemellett az adatok alapján kijelenthető a Down-szindrómás testvérek iránti csodálat is egy karakterisztikus jelenség. Az ép testvérek elmondása szerint a körülírt viszonyulásmód a sérült testvér részéről is azonos. Tapasztalataik szerint a Down-szindrómás testvér is hajlandó a kapcsolat gyakorlására, illetve együttműködő magatartást tanúsít a testvére irányába. Ugyanakkor a sérülés ellenére is képes kifejezni a testvére iránti csodálatot és büszkeséget.

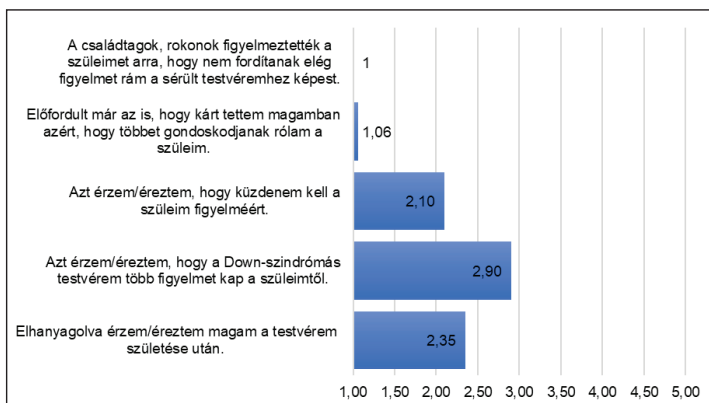
Az érzelmek terén tovább vizsgálódva arra kértük az ép testvéreket, hogy nevezzék meg azt az érzést, amely leginkább eluralkodik bennük, amikor az értelmi fogyatékos testvérükre gondolnak.



3.ábra. Az ép testvér érzése a Down-szindrómás testvére iránt

A 3. ábráról egyértelműen leolvasható, hogy az ép testvérek kizárólag pozitív érzelmeket jelöltek meg. A kutatási minta túlnyomó része, vagyis 94%-a szeretetet érez a másképpen fejlődő testvére iránt, míg 6%-uk a csodálat érzéséről nyilatkozik. Negatív érzelmek, mint a féltékenység, a harag és az igazságtalanság egyikük esetében sem volt jellemző.

A kutatás további részében kitértünk az ép gyermekek szülőkkel való kapcsolatára, illetve vizsgáltunk azon a téren, hogy miként hat az érzelmi biztonságukra a sérült testvérek való együttélés. Ennek érdekében különböző kérdéseket tettünk fel az ép testvéreknek arra vonatkozóan, hogy milyen változásokat tapasztaltak a szülők figyelmének megosztottsága során, illetve milyen mértékben érezték a szülői figyelem csökkenését a Down-szindrómás testvér gondozásához szükséges szülői többletenergia kifejtése miatt.



4.ábra. Az ép testvér szülői figyelemigénye

A 4. ábra egyértelműen azt mutatja, hogy a tipikusan fejlődő gyermekek nagy része nem érzi azt, hogy számottevően háttérbe szorulna a Down-szindrómás testvér jelenléte miatt. A kutatási mintára egyrészt nem jellemző, hogy elhanyagolták volna a szülők a sérült gyermek születése után. Másrészt nem tipikus az sem, hogy szülői megkülönböztetés érte őket a figyelem megosztásának tekintetében. Következésképp nem tapasztalták azt sem, hogy küzdeniük kellene a figyelmért, hiszen a szülők kielégítették az erre vonatkozó igényeiket, szükségleteiket. Tekintettel arra, hogy az ép testvérek szülői figyelemigénye harmonikusan alakult, nem kényszerültek öndestruktív módszerekre a figyelem és a gondoskodás eléréséhez. Pontos képet szeretnénk volna kapni arról is, hogy az esetleges figyelemhiány feltűnést keltett-e a családot körülvevő emberek számára. Ennek ténye egyáltalán nem volt jellemző a megkérdezett ép testvérek vonatkozásában, mert nem voltak ilyen jellegű gondok a kérdőív által elért családok esetében.

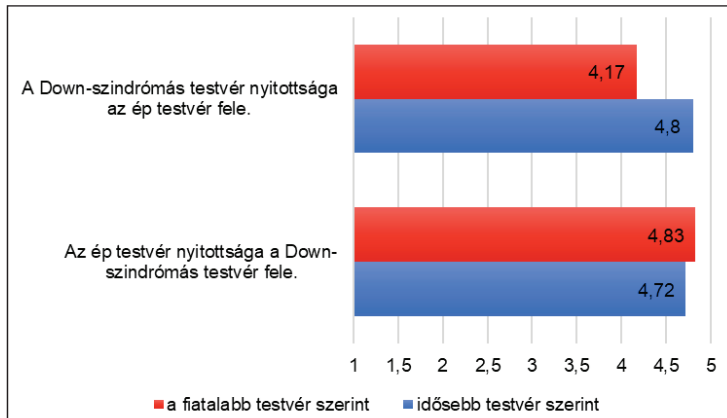
A kutatásban 31 személy nyitott és közvetlen kapcsolatot írt le, függetlenül attól, hogy egyikük értelmi fogyatékos. Az ép testvérekre jellemző a gyakori kapcsolattartás és a Down-szindrómás testvér iránti csodálat, amely kölcsönös. A Down-szindrómás testvér is együttműködő, és kifejezi büszkeségét testvére iránt. A születési sorrend alapján végzett kétmintás t-próba szignifikáns eredményeket mutatott.

1.táblázat. Az idősebb és a fiatalabb ép testvér viszonyulásmód arányának összehasonlítása statisztikai próba által

A Down-szindrómás testvér nyitottsága az ép testvér fele.	Átlag		T-érték	P-érték	Szignifikancia
	fiatalabb ép testvér	idősebb ép testvér			
ép testvérek	4,17	4,80	2,09424	0,022545	szignifikáns

2.táblázat. Az idősebb és fiatalabb ép testvérek a Down-szindrómás testvér nézőpontjából adott válaszainak összehasonlítása statisztikai próba által

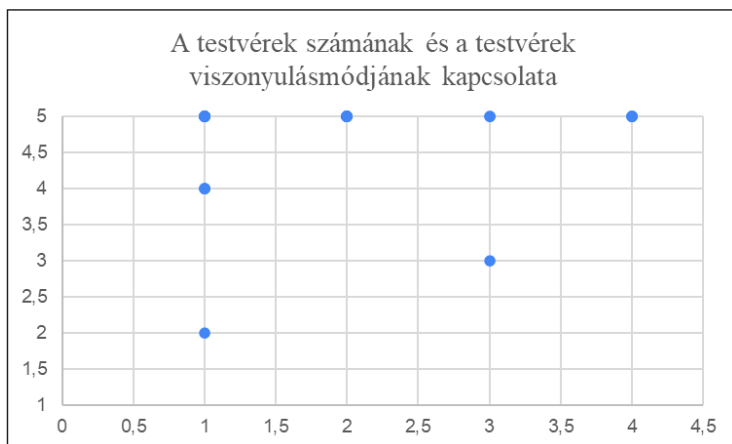
Az ép testvér nyitottsága a Down-szindrómás testvér fele.	Átlag		T-érték	P-érték	Szignifikancia
	fiatalabb ép testvér	idősebb ép testvér			
ép testvérek	4,83	4,72	-0,36044	0,360566	nem szignifikáns



5.ábra. A születési sorrend hatása a testvérek közötti viszonyulásmódra

A fenti táblázatok és diagram azt szemléltetik, hogy a születési sorrend révén megfigyelhető-e jelentős eltérés a testvérek közötti viszonyulásmód tekintetében. Az ép testvérek vonatkozásában nincs szignifikáns eltérés az idősebb és ép gyermekek Down-szindrómás testvérük felé tanúsított viszonyulásban, hiszen a statisztikai próba során kapott p értéke nagyobb, mint .05. Következésképp az ép testvérek viszonyulására nem gyakorol hatást a születési sorrend. Ellenben a Down-szindrómás testvérek nézőpontjából megközelítve eltérően vélekednek az idősebb és a fiatalabb ép testvérek. Az idősebb testvérek szignifikánsan jobbnak érzékelik a Down-szindrómás testvér közeledését, mint a fiatalabb testvérek, hiszen a p értéke kisebb, mint 0,05. Tehát kijelenthető, hogy a születési sorrend részben befolyásolja a testvérek közötti kapcsolat alakulását.

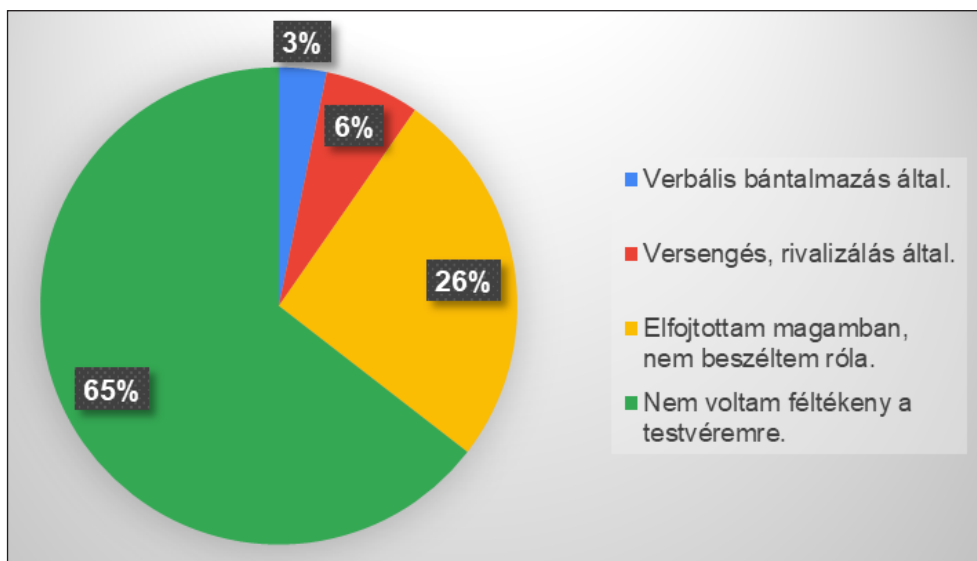
A testvérek száma és a testvérek viszonyulásmódja közti kapcsolat feltárása érdekében korrelációs számítást végeztünk.



6.ábra. A testvérek számának és a testvérek viszonyulásmódjának kapcsolata

A korrelációs számítás során az r értéke 0,1256 lett, ami azt jelzi, hogy nincs korreláció a két változó között, vagyis a két változó független egymástól. Tehát a testvérek számának és a testvérek közötti viszonyulásnak nincs kapcsolata a kutatási mintánk esetében. A családban nevelkedő testvérek mennyisége nem mutat ki együtt növekedést a testvérek közötti kapcsolat pozitív irányba való elmozdulásával.

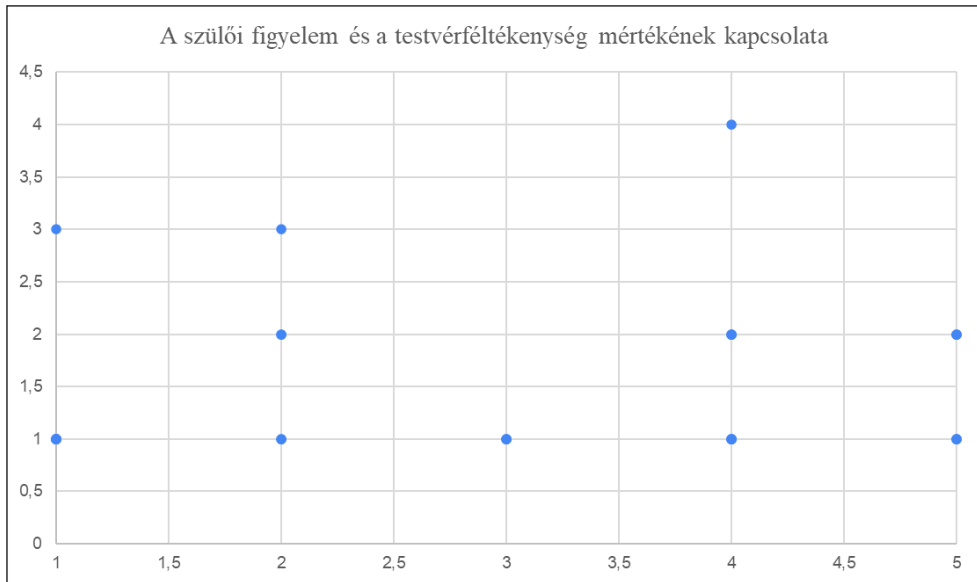
Az ép testvér belső feszültsége kiválthatja benne a testvérféltékenységet, emiatt igyekeztünk feltérképezni, hogy a kutatási mintánk esetében mennyire jellemző e jelenség kialakulása.



7.ábra. Az ép testvér féltékenységeinek megnyilvánulása

A kutatási mintánkat képező ép testvérek túlnyomó részére nem volt jellemző a testvérféltékenység kialakulása, mivel 65%-uk azt a választ adta, hogy nem tapasztalta a testvérféltékenység érzését. Ezt követően a megkérdezettek 26%-a szerint jelen volt a testvérféltékenység, de inkább nem beszéltek erről a negatív érzésről, hanem elnyomták magukban. A további 6%-ra, vagyis 2 személyre ugyancsak jellemző volt a testvérféltékenység, amely versengés és rivalizálás által meg is nyilvánult. Végezetül egy személy azt nyilatkozta, hogy a féltékenysége verbális úton került kifejezésre.

A feltételezésünk megválaszolása érdekében korrelációs számítást végeztünk a szülői figyelem és a testvérféltékenység mértéke közti kapcsolat feltárására.



8.ábra. A szülői figyelem és a testvérféltékenység mértékének kapcsolata

A korrelációs számítás eredményeként kapott r értéke 0,1518, amely egyértelműen a korreláció hiányára mutat rá. Tehát a két változó, azaz a szülői figyelem mértéke és a testvérféltékenység mértéke független egymástól, gyenge kapcsolat van köztük. Tulajdonképpen a szülők sérült gyerekre irányuló figyelmének mértékével nem növekedett együtt az ép gyermekekben a testvérféltékenység mértéke.

2.6. Kutatási következtetések

A kutatásunk főhipotéziseként a következőt fogalmaztuk meg: *A Down-szindrómás gyermeket nevelő családokban a testvérek közötti kapcsolat negatív*

irányba mozdul el a sérülés jelenlétéből adódóan, mert a sérült gyermek több figyelmet kap a szülők részéről, amit nehezményez az ép gyerek.

A főhipotézis nem igazolódott be, hiszen a kutatási mintánkat alkotó ép személyek túlnyomó többsége nem tapasztalta a testvérkapcsolat negatív jellegét, annak ellenére sem, hogy a testvér Down-szindrómás. A tényt alátámasztja, hogy a tipikus fejlődésű és a Down-szindrómás gyerek egymáshoz való viszonyulásmódja rendkívül pozitív és előremutató tendenciát mutat. Továbbá a hipotézis igazolódásának hiányát mutatja az is, hogy az ép testvérek mindegyike pozitív érzelmet jelölt meg a Down-szindrómás testvéreire gondolva. Az ép gyermekek elmondása szerint a figyelemigényük nem szenvedett hiányt jelentős mértékben a sérülés jelenlétéből adódóan sem. Nem jellemző rájuk az elhanyagoltság érzése, ugyanakkor egy bizonyos szintig érzékelhető volt a Down-szindrómás gyermekre szánt szülői figyelem eltérő mértéke, azonban ezt természetesnek és elfogadhatónak tekintették a sérülés miatt. A kutatási minta alanyainak jelentős része azt nyilatkozta, hogy mindkét szülő részéről érzékelt a törődést és az odafigyelést, ami ugyancsak ellentmond a feltételezéseinknek.

A Down-szindrómás és tipikus fejlődésű gyerekek születési sorrendje befolyásolja a testvérkapcsolat minőségének alakulását alhipotézisünk részben igazolódott be, hiszen mind az idősebb, mind a fiatalabb testvér ugyanannyira nyitott a Down-szindrómás testvére felé, hiszen nincsen szignifikáns eltérés a válaszaik között. Ezzel szemben Down-szindrómás testvérek nézőpontjából eltérően vélekednek az idősebb és fiatalabb ép testvérek. Az idősebb testvérek szignifikánsan jobbnak érzékelik a Down-szindrómás testvér közeledését, mint a fiatalabb testvérek. Ennek alapján kijelenthető, hogy bizonyos mértékben a születési sorrend hatást gyakorol az ép és a Down-szindrómás testvér kapcsolatának alakulására.

A második alhipotézisünk, miszerint *A Down-szindrómás gyermeket nevelő családokban a testvérek száma növeli az ép gyermekek és a Down-szindrómás gyermek pozitív testvérkapcsolatának esélyét*, nem igazolódott be, hiszen nem szükséges minél több testvérral rendelkezni annak érdekében, hogy harmonikus testvérkapcsolat alakulhasson ki a Down-szindrómás testvérral. A kutatási mintánk nagyrésze, számszerűen 24 személy egy vagy két testvérral nevelkedett, azonban ekkor is kialakult a megfelelő testvérviszony. A hipotézis megválaszolása érdekében korrelációsszámítást végeztünk, amelynek eredménye megerősítette, hogy testvérek száma nem befolyásolja a testvérek közötti viszony alakulásának minőségét. Következtetésképp, annak az ép gyereknek, aki egy Down-szindrómás testvérral nevelkedik, nincs szüksége több testvérra ahhoz, hogy növelje a sérült testvérevel való kapcsolatának pozitív irányba való elmozdulásának esélyét.

A harmadik alhipotézis, mely szerint: *a szülőknek a Down-szindrómás gyermekükkel való foglalkozás idejének mennyisége egyenesen arányosan növeli az ép testvérben az irigységet és a testvérféltékenységet, tehát a szülők viszonyulásmódja befolyásolja a testvérkapcsolatok alakulásának jellegét*, részben igazolódott be, mert a szülők magatartása és megnyilvánulása rendkívül fontos a testvérkapcsolat

alakításában és az ép testvér mentális és érzelmi jóllétének biztosításában, azonban a sérült gyermekkel való foglalkozás nem minden esetben növelte a testvérféltékenységet az ép testvérben. A kutatási minta 65%-a azt vallja, hogy nem alakult ki benne testvérféltékenység a sérült testvér szülői gondozása során, ami ugyancsak a hipotézisünk elvetésére készítet. A hipotézis vizsgálata során ugyancsak korreációs számítást végeztünk a szülői figyelem és a testvérféltékenység mértéke közti kapcsolat feltárására (lásd 7. számú ábra). Az statisztikai elemzés eredménye, azaz az r értéke az bizonyítja, hogy a két változó független egymástól. Tulajdonképpen a szülői figyelem mértéke nem növelte az ép gyerekekben a testvérféltékenységet. Ennek értelmében tehát a szülőknek a Down-szindrómás gyermekükkel való foglalkozás idejének mennyisége nem növeli egyenesen arányosan az ép testvérben az irigységet és a testvérféltékenységet. Ugyanakkor a szülőknek jelentős szerepe van a testvércapcsolat alakításában, amelyre rámutat a kutatási további része is. Az ép testvérek egy része azt mondja, hogy a szülők esetenként egy életkornak nem megfelelő feladatot bízta rájuk vagy esetlegesen a sérült gyerek jövőbeli gondozására készítették fel. A szülők efajta magatartása belső feszültséget és vívódást indíthat el az ép gyermekekben, amely az esetek többségében ki is hat a testvércapcsolatra, hiszen a sérült testvérhez köti a problémák forrását. Mindazonáltal a testvércapcsolat erősödéséhez azáltal segítik a szülők gyermekeiket, hogy olyan biztonságos családi légkört alakítanak ki, amelyben az ép gyermek képes megosztani negatív érzelmeit és amely által megelőzték azt, hogy az ép gyermek a sérült testvéren vezesse le a feszültségeit, így rontva a testvércapcsolat minőségén.

Összegzés

A Down-szindróma mint értelmi sérülés jelenléte nem vonja maga után feltétlenül a testvércapcsolat megromlását, sőt a kutatási mintánk arról számolt be, hogy kifejezetten pozitív hatást gyakorolnak egymásra. A testvércapcsolat egy összetett fogalom, amelynek fejlődése vagy megromlása több tényező fel-sorakozásának eredménye, amelyekben kulcsfontosságú a szülők viszonyulásmódja és attitűdje.

Irodalomjegyzék

- Borbély S, Jászberényi M., Kedl M. (2000): *Szülők könyve értelmileg sérült kisgyermek neveléséhez*. Medicina Kiadó, Budapest.
- Cole, M., Cole, S. R. (2006): *Fejlődéslélektan*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Czeizel E., Lányiné E. A, Rátay Cs. (1978): *Az értelmi fogyatékoságok kóreredete a "Budapest-vizsgálat" tükrében*. Medicina Kiadó, Budapest.

- Fergus, K. (2023): Down Syndrome: Symptoms and Intellectual and Physical Traits. *VeryWellHealth*. <https://www.verywellhealth.com/symptoms-of-down-syndrome-1120463> (2024.02.15.)
- Gruiz K. (2004): A Down-szindróma. In Gruiz K. (szerk.): *Down-baba született*. Down Alapítvány Kiadó, Budapest, 2-6.
- Gyarmati A. (2012): *Mitől függ a Down-szindrómás gyereket nevelő családok jólléte?* <https://www.downegyesulet.hu/olvasosarok/tudastar/a-csalad-elete/mitol-fugg-a-down-szindromas-gyereket-nevelo-csaladok-jollete> (2024.03.11)
- Kálmán Zs. (1997): *Bánatkő. Sérült gyermek a családban*. Keraban Kiadó, Budapest
- Katona E. (2011): *A Down-szindrómás gyermek*. <https://oriasveszely.blogspot.com/2011/02/down-szindromas-gyermek.html> (2024.02.13.)
- Sarlós E. (2017): Sérült gyermek sérülékeny testvére. *Embertárs*, 4, 364-379. https://jezsuitakiado.hu/wp-content/uploads/2020/03/04_sarlos-eszter_ember-tars_2017_4.pdf (2024.05.11.)
- Tolcsvai Nagy G. (2008): *Idegen szavak szótára*. Osiris Kiadó, Budapest
- Vajda Zs., Kósa É. (2005): *Neveléslélektan*. Osiris Kiadó, Budapest



ISSN 2457-1512
ISSN-L 2247-5907