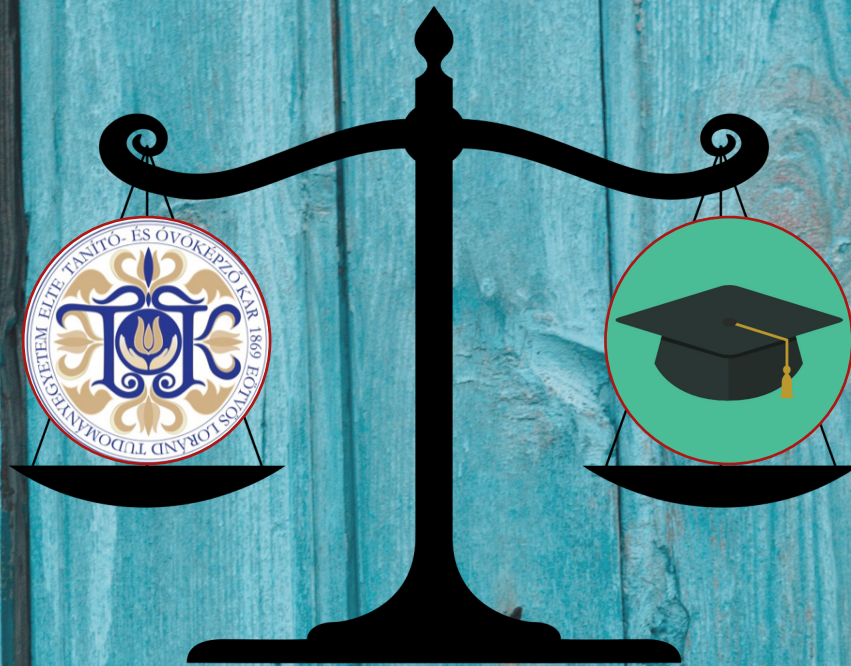




Mester és tanítvány IV.



SZERKESZTETTE:
LEHMANN MIKLÓS

Mester és tanítvány IV.

ELTE Tanító- és Óvóképző Kar

Mester és tanítvány IV.

Tanulmánykötet

Szerkesztette:
Lehmann Miklós

Budapest, 2018



A kötet az *Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító- és Óvóképző Kar* és az *ELTE TÓK Hagyományőrző Alapítvány* támogatásával jelent meg.

© Szerzők, Szerkesztő, 2018

ISBN 978-963-489-015-7 (nyomtatott)

ISBN 978-963-489-016-4 (pdf)

Felelős kiadó: az ELTE Tanító- és Óvóképző Kar dékánja

Tördelés: M. Pintér Tibor

Borító: M. Pintér Tibor

Tartalomjegyzék

Előszó.....	7
NYELVI SZEKCIÓ	9
<i>Botzheim Boglárka</i> : Traditionsbewahrung in Werischwar/ Hagyományőrzés Pilisvörösváron	10
<i>Trajtler Boglárka</i> : A nyelvpedagógusok motiváló szerepe az általános iskolai nyelvórákon	16
<i>Erdős Barbara</i> : A korai nyelvtanulást támogató tanítási- és segédeszközök alkalmazása alsó tagozaton.....	22
TANULÁS- ÉS TANÍTÁSMÓDSZERTANI SZEKCIÓ	28
<i>Raukó Dániel</i> : Az android rendszeren futtatható digitális tananyagok vizsgálata, kiválasztásuk szempontjai az alsó tagozaton	29
<i>Nagy Beatrix Katalin</i> : 1956-os gyereknaplók	36
<i>Gács Henrietta</i> : Örömmel dolgozni – az óvodapedagógus mentális egészsége	42
<i>Bak Alexandra</i> : A testvérkapcsolatok vizsgálata elvált szülők gyermekeinél	49
TESTNEVELÉS- ÉS SPORTTUDOMÁNYI SZEKCIÓ	54
<i>Tölgyesi Dóra</i> : A feladatos és játékos testnevelés hatásai	55
<i>Fogarassy Lili</i> : Zenés mozgásfejlesztés pozitív hatásai	60
MŰVÉSZETI SZEKCIÓ	66
<i>Somogyi Zsuzsanna</i> : Gyökerek	67

Előszó

A pedagógia egyike azoknak a tudományterületeknek, amelyek a leggyorsabb ütemben változnak, nem csupán a tudomány belső hajtóereje, hanem a társadalmi környezet gyors és folyamatos átalakulása következtében. Azok a hallgatók, akik saját érdeklődésüket követve mélyednek el egy-egy témában, társaiknál, de néha tanáraiknál is jobban ráéreznek, mely pontokon kell fejleszteni pedagógiai eszköztárunkat, átalakítani módszertanunkat, és átstrukturálni a gyermekek számára közvetíteni kívánt tananyagot. Hasonló új igények merülnek fel a pedagógusi hivatás más aspektusai mentén is. A kötet szerzői az oktatás gyakorlatának kérdései mellett ezért kitérnek a motiváció, a mentális egészség, vagy éppen a tanítói praxishoz kapcsolódó társadalmi kérdések vizsgálatára is.

Izgalmas látni, ahogy önálló gondolatai megfogalmazásával egy új generáció indul el útján, új elképzelésekkel mindarról, ami a korábbi generációk számára nagyrészt evidenciának számított – s melyeket éppen ezért fontos újra és újra megkérdőjelezni. Köszönet jár tehát a hallgatóknak, amiért a Tudományos Diákkörök keretei közt kidolgozzák és megvizsgálják elképzeléseiket, eredményeik közlésével pedig remélhetőleg kedvet ébresztenek társaikban is a tudományos munka iránt. Köszönet jár témavezetőiknek is, akik segítik törekvéseiket, támogatják ötleteiket, és kritikusan, de mindig ösztönözve teszik lehetővé azok kibontakozását. Hallgatók és témavezetők közös érdeme, hogy a Tudományos Diákköri munkák negyedik kötetét jelentethetjük meg immár. Mint a korábbi háromban, jelen kötetben is számos érdekes kutatás, módszertani újítás, tartalmas gondolat olvasható. A tanulmányok lapozgatása közben pedig el lehet sajátítani a kötet fiatal szerzőitől talán a legfontosabbat is: a pedagógusi hivatás folyamatos önfejlesztés.

Lehmann Miklós
az ELTE TÓK Tudományos Bizottságának elnöke

Budapest, 2018. október 17.

NYELVI SZEKCIÓ

Botzheim Boglárka

Traditionsbewahrung in Werischwar/ Hagyományőrzés Pilisvörösváron

TÉMAVEZETŐ: DR. MÁRKUS ÉVA

Botzheim Boglárka Traditionsbewahrung in Werischwar/ Hagyományőrzés Pilisvörösváron című német nyelvű dolgozatában bemutatja Pilisvörösvár német nemzetiségi település történetét és népszokásait. Szól a hagyományőrzés fontosságáról is; ezt mind családi, mind intézményi szinten személyesen is megélte, és fontosnak tartja tanítói hivatásában is a 'sváb' identitás erősítését, illetve kialakítását a kisdíjakok körében. A dolgozat követendő példát mutat a nemzetiségi pedagógusképzésben dolgozó kollégáknak.

Dr. Márkus Éva

Ismertető

Pilisvörösvár egy német nemzetiségi város, ahol helyi hagyományok őrzése egyfajta közösségi összetartozást eredményez. Munkámban arra kerestem a választ, mennyire játszanak fontos szerepet a gyermekek életében a német nemzetiségi hagyományok. A hipotézisem, hogy a tanulók a pedagógusaik hozzáállása miatt még mindig elengedhetetlennek tartják a sváb hagyományok ápolását, illetve saját identitásuk büszkén vállalását. A kutatómunkám elsősorban a Német Nemzetiségi Általános Iskola tanulóinak helyzetére irányult a gyermekek, a pedagógusok, szülők, illetve idősebb, magyarországi németek bevonásával. A kutatásaimat narratív interjúk, 128 szülő által, illetőleg 85 gyermek által kitöltött kérdőív és a diákok projektmunkáinak segítségével végeztem el. Az empirikus kutatásaim segítségével arra a következtetésre jutottam, hogy a nemzetiségi nyelv ápolása a német kisebbségi családokban csökkenő tendenciát mutat. Ebből azt a konklúziót vontam le, hogy az iskolának egyre nagyobb szerepe van a nyelvjárás ápolásában. Mindent egybevetve elmondható, hogy a kutatás eredményei pozitív jövőképet sejtetnek, ám a hagyományok őrzésében az intézményeknek egyre jelentősebb szerepet kell átvállalniuk a családoktól.

Einführung

Ich wohne seit meiner Geburt in Werischwar. Werischwar ist eine Nationalitätenstadt, wo die relative Geschlossenheit der Einwohner, die örtlichen Traditionen gemeinschaftliche Zusammenhalts- und Flächenentwicklungskraft darstellen. Ich finde es unbedingt notwendig, dass wir unsere Traditionen bewahren und natürlich den Kindern weitergeben, deshalb entschied ich mich in meinem Wissenschaftlichen Studierendenwettbewerb für das Thema „Traditionsbewahrung in Werischwar“.

Zielsetzung und Hypothese

Meine Ziele sind im Grunde mehr über die aktuelle Situation in der schulischen Bildung in Werischwar zu erfahren. Meine Arbeit geht von der Hypothese aus, dass die Kinder die Traditionsbewahrung aufgrund ihrer Lehrer/Lehrerinnen und ihrer Eltern noch für wichtig halten, aber dafür müssen wir Erwachsene auch viel tun, damit sie in dieser Art und Weise auch für die nächsten Generationen erhalten bleibt.

Einige Gedanken über die Geschichte und Volkskunde von Werischwar

Der theoretische Hintergrund zu diesem Thema zeigt, dass wir eine sehr lange, wertvolle Vergangenheit haben. Heute, nach 70 Jahren, ist es der Gunst des Schicksals zu verdanken, dass die Deportation in Werischwar nicht vollzogen wurde, und sie die größte Gemeinde deutscher Nationalität Ungarns ist.

Die Hausordnung des deutschen Bauern in Werischwar ist durch hundertjährigen Brauch und Gewohnheit streng geregelt. Die Reihenfolge der Haus- und Feldarbeit an den Werktagen und die Erholung an den Feiertagen waren bestimmt. Teilweise Abwechslung brachte nur die Jahreszeit mit. (FOGARASY-FETTER, 1994, S. 293) Die alte Bauerntracht war malerisch schön und doch einfach und dauerhaft. Anfangs machte die Bäuerin den Stoff zumeist dazu selbst. (FOGARASY-FETTER, 1994, S. 303) Bei der Bewahrung der Traditionen spielte und spielt die Kirche eine außerordentlich wichtige Rolle. Die Mehrheit der Werischwarer ist römisch-katholisch und übt ihr(en) Glauben aktiv aus.

Die Wichtigkeit der Traditionsbewahrung in Werischwar

Ich bin der Ansicht, dass die meisten ungarndeutschen Menschen in Werischwar die Sprache und die Kultur für unerlässlich halten. Wir meinen, dass die Kultur und die Sprache grundlegende Voraussetzungen für den Erhalt und die Stärkung unserer Identität seien. Deswegen sollten wir sowohl die Kinder mit ungarndeutschem Ursprung, als auch die Kinder, die keine schwäbische Herkunft haben, in den Unterricht miteinbeziehen. Meiner Meinung nach sollten die Schüler anhand Erlebnisse stufenweise durch handlungs- und projektorientierten Unterricht die Kenntnisse zu Geschichte, Volkskunde, Sprache und Literatur größtenteils aus dem Werischwarer Raum aneignen. Um effektiv viele Lerninhalte langfristig merken zu können, ist es das Beste, wenn während dem Lernprozess möglichst viele Sinne angesprochen werden.

Forschungsmethoden

Ich legte die Analyse der Fachliteratur meinen Forschungen zugrunde. Ich versuchte mehrere Generationen in die Forschung einzubeziehen, deshalb kombinierte ich den methodischen Ansatz von qualitativen und quantitativen Forschungsmethoden. Ich benutzte also Dokumentenanalyse und Umfrageforschung als Forschungsdesigns. Zu den Erhebungstechniken verwendete ich narratives Interview und Fragebogen.

Durchführung der Untersuchung

Ich überprüfte die aktuelle Situation aus mehreren Aspekten. Es gab fünf bestimmte Kategorien. Die ältere Generation; die Eltern, die Pädagoginnen und Pädagogen, die Kinder, und ich selbst, als zukünftige Lehrerin. Die Interviews mit den älteren Generationen waren vielleicht am ergreifendsten. Ich riss einerseits alte Wunden auf, andererseits fühlten sie sich erleichtert, weil sie jemandem erzählen konnten, was ihnen passierte. Nach den Interviews mit den älteren Menschen machte ich eine Umfrageforschung in der Deutschen Nationalitätenschule Werischwar. Einerseits fragte ich insgesamt 128 Eltern über ihre Meinungen, über die deutsche und ungarndeutsche

Schulbildung, andererseits fertigte ich mit 85 Kindern neben der Umfrage kleine Projekte an. Davon wollte ich eigentlich einen Einblick gewinnen, wie sie zur Sprache, zu deutschsprachigen Stunden stehen. Ich forschte, wie ihre Einstellung zur deutschen Volkskunde/Folklore, zur Geschichte von Werischwar, zu den Traditionen in Werischwar ist. Zwischendurch machte ich Interviews mit Deutschlehrerinnen, die viel Erfahrung mit dem Unterricht haben. Zum Schluss besuchte ich das „Werischwarer Heimatwerk“, um Ideen zu sammeln, wie man die Traditionen weiter bewahren und erleben könnte.

Schlussfolgerungen aus den Untersuchungen

Ich präsentiere einige erstaunliche Ergebnisse von den Interviews mit den Eltern. Das Ergebnis, ob jemand in der Familie Dialekt spricht, war für mich überraschend. Mehr als die Hälfte spricht keinen Dialekt, auch in der Familie nicht. Ich war ein bisschen enttäuscht. Ich bin der Ansicht, dass man es zum Teil auf Assimilation und auf Multikulturalität zurückführen kann. Dagegen müssen wir viel tun, um unsere Identität bewahren zu können.

Spricht jemand in der Familie die ungarndeutsche Mundart? (N: 128)

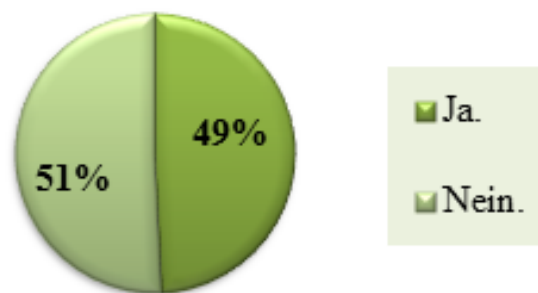


Diagramm 1. Ungarndeutsche Mundart in Werischwar

Das untenstehende Schaubild ist eindeutig. Die Mehrheit sagt, dass beide Traditionen bewahrt werden sollen. Nur 6% der Befragten meinen, dass bloß die ungarischen Traditionen im Mittelpunkt stehen sollten. Damit bin ich nicht einverstanden.

Ich verdeutliche einige Daten von den Interviews der Kinder.

Sollten die ungarischen und/oder die schwäbischen Traditionen in der Schule bewahrt werden? (N: 128)

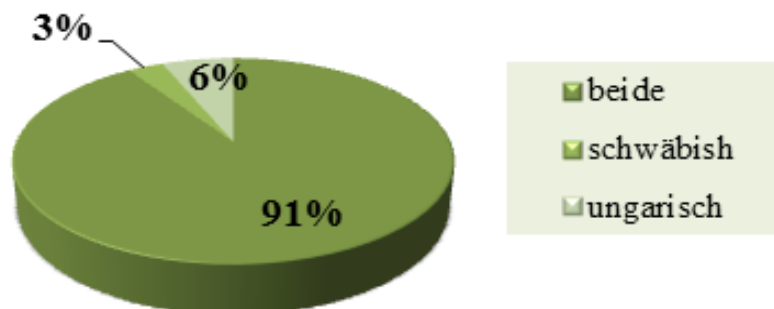


Diagramm 2. Ungarisch und/oder schwäbisch?

Hier (s. Diagramm 3) gibt es einen großen Unterschied zwischen den Kindern und den Eltern. Nur 29% der befragten Kinder meinten, dass jemand in der Familie schwäbisch sprechen kann. Ich war ein bisschen enttäuscht, weil dies bedeutet, dass die Mehrheit der befragten Kinder mit 71% vielleicht das Wort „schwäbisch“ nicht interpretieren kann, oder sie hörten kein schwäbisches Wort zu Hause. Dies bedeutet, dass die Zahl der ungarndeutschen Menschen mindestens um ein Viertel sank. Diese Interpretation wirft allerdings die weiterführende Frage auf: Könnte dieser Prozess von den Pädagogen noch aufgehalten werden?

Gibt es jemanden in der Familie, der schwäbisch sprechen kann? (N: 85)

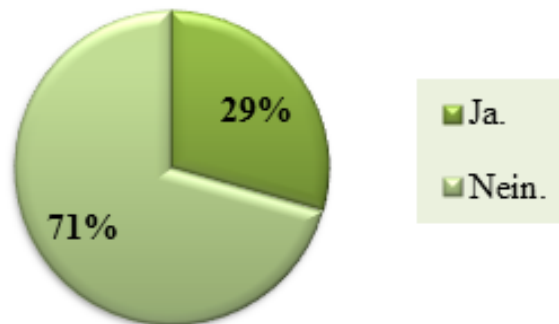


Diagramm 3. Ungarndeutsche Sprachkenntnisse in der Familie

Im Gegensatz zur abnehmenden ungarndeutschen Sprachpflege, mögen die Kinder die deutsche Volkskunde/Folklore. Knapp 93% der befragten Kinder (79 Kinder) halten die deutsche Volkskunde für wichtig. Um alles, was ich vorher in meiner Primär- und Sekundärforschung beschrieb, zu beweisen, machte ich selbst Erfahrungen mit der deutschen Volkskunde. In der 2. Klasse unterrichtete ich das Fach, und in der 3. und 4. Klasse nahmen die Kinder an Projektarbeiten teil.

Magst du die deutsche Volkskunde? (N: 85)

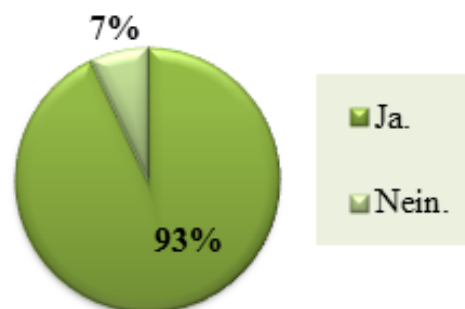


Diagramm 4. Die Einstellung zu der deutschen Volkskunde

Die Stunde in der 2. Klasse

Von der Umfrage wurde es mir klar, dass die Kinder gerne an einem schwäbischen Kochkurs teilnehmen. Mein Thema des Unterrichts wurde: die schwäbische Küche. Ich baute diese Stunde aus sechs Teilen auf:

- I. ein Bild über die ungarndeutsche Küche beobachten
- II. verschiedene Gegenstände, die in der Küche oft vorkommen, mithilfe eines Blattes, benennen
- III. diese Gegenstände selbst ausprobieren

- IV. über die Konservierungsmethoden unserer Ahnen Informationen sammeln
- V. Kostprobe
- VI. Teile zerrissener Rezepte in die richtige Reihenfolge stellen

Diese Stunde zeigte einen Zusammenhang zwischen der Einstellung der Lehrer und Lehrerinnen zur Stunde und der Motivation der Kinder. Es wäre schön, wenn wir immer die Möglichkeit hätten, solche Stunden zu halten.

Projektarbeit in der 3. und 4. Klasse

Ich wollte eigentlich einen Überblick gewinnen, wie vieles die Kinder über die ungarndeutsche Kultur und Traditionen wissen. Die Aufgabe war: Die wesentlichen Momente aus dem Leben der ungarndeutschen Menschen auf dem Plakat in Gruppen zu veranschaulichen. Die Ergebnisse dieser Untersuchung zeigten, dass die Kinder ein umfangreiches Bild über die Geschichte und über die Traditionen der deutschen Minderheiten in Werischwar haben. Ich hatte das Gefühl, dass die meisten Kinder sich im Klaren über die deutschen Bräuche sind. Natürlich muss auch das Alter der Kinder beabsichtigt werden.

Zusammenfassung

Aus den Umfragen mit den Eltern wurde es klar, dass die Gemeinde nicht so zusammenhaltend ist, wie früher (in den Zeiten meiner Urgroßmutter) war. Noch ein weiterer fehlender Punkt wurde beleuchtet, der im Zusammenhang mit dem geringeren Zusammenhalt der Menschen steht, nämlich die „ungepflegte“ Dialektsprache. Es könnte man auf mehrere Gründe zurückführen. In dieser Zeit haben wir die letzte Chance, die Sprache der deutschen Minderheit in Werischwar zu retten. Die vorgestellten Ergebnisse werfen weiterführende Fragen auf, wie man das machen könnte. Ein Positivum in meiner Arbeit war die Einstellung der Kinder, der Pädagogen und der Eltern zu der deutschen Volkskunde. Meine Hypothese, dass die Lehrer und Lehrerinnen dafür sehr viel tun sollen, wurde bestätigt. Die Eltern bevorzugen die ungarndeutsche Bildung, motivieren ihr Kind zum Lernen, die ungarndeutsche Kultur kennenzulernen, deshalb haben die Kinder auch eine positive Einstellung zum Thema. Darüber hinaus sind die Pädagogen und Pädagoginnen sehr begeistert und vorbereitet, also es kann nur zum Erfolg führen. Nachdem ich die Stunde gehalten hatte, wurde es klar, dass die Schüler zuerst auf Erlebnisbasis mit der Geschichte, mit den wichtigsten Traditionen, mit der Lebensweise und mit der Kultur der ungarndeutschen Menschen konfrontiert werden sollen. Aus diesen Erfahrungen heraus sollten sie stufenweise durch handlungs- und projektorientierten Unterricht Kenntnisse aneignen.

Literaturverzeichnis

- FOGARASY-FETTER, M. (1994): *Die Geschichte und Volkskunde der Gemeinde Werischwar*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- FOGARASY, A. – SAX, I. (2011): *Temető könyve. „Hol sírjaink domborulnak*. Német Nemzetiségi Önkormányzat, Pilisvörösvár.
- FREY, M. – FÁTH, É. – FLÓDUNG M. (2015): *Schatztruhe – Lehrbuch zum Volkskundenunterricht – Klasse 1-4*. Műszaki Könyvkiadó, Piliscsév.
- GROMON, A. (2003): *Buch der Kapellen Werischwar*. Timpf Kft., Budapest.
- MANHERZ, K. (1982): *A magyarországi német nemzetiség néprajzáról*. Tudományos Ismeretterjesztő Társulat, Budapest.
- MÁRKUS, É. (2008): A nemzetiségi kultúrához való aktív kötődés vizsgálata a magyarországi német diákok körében. In: MÁRKUS, É. (szerk.): *„Tolle et lege”*. Köszöntő kötet Bodó Sándornénak. (= ELTE TÓFK Tudományos Közleményei XXXI.), Trezor Kiadó, Budapest, 215–236.
- MÁRKUS, É. (2010): *Zur Volkskunde der Ungarndeutschen*. Trezor Kiadó, Budapest, <http://mek.oszk.hu/09000/09086/09086.pdf> (gesehen am: 10. 10. 2017)

- MÁRKUS, É. (2014): A német nyelvjárások szerepe a német nemzetiségi oktatásban. In: MÁRKUS, É. – TRENTINNÉ BENKŐ, É. (szerk.): *A korai idegen nyelvi fejlesztés elmélete és gyakorlata. Konferenciaelőadások és háttértanulmányok*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest, 322–329.
- MÁRKUS, É. (2015): Magyarországi német nyelvjárások az általános iskolai német nemzetiségi oktatásban. In: MAJOR É. – TÓTH E. (szerk.): *Szakpedagógiai körkép II. Idegennyelv-pedagógiai tanulmányok*. (= Bölcsész- és Művészetpedagógiai Kiadványok 3.) Eötvös Loránd Tudományegyetem, Budapest, 96–115., http://metodika.btk.elte.hu/file/TAMOP_BTK_BMK_3.pdf. (gesehen am: 10. 10. 2017)
- MÁRKUS, É. (2016): Milyen szerepet játszanak a nyelvjárások a német nemzetiségi oktatásban? *Gyermeknevelés*, 4. évf. 1. sz., 152–157., http://gyermeknevelés.tok.elte.hu/16_1_szam/pub/markus.pdf (gesehen am: 11. 10. 2017)

Trajtler Boglárka

A nyelvpedagógusok motiváló szerepe az általános iskolai nyelvórákon

TÉMAVEZETŐ: TRENTINNÉ DR. BENKŐ ÉVA

Trajtler Boglárka cikkének és kutatásának témája örökzöld, minden tanítójelöltet, kezdő és gyakorlott kollégát egyaránt foglalkoztat. A pedagógus motiváló szerepét vizsgálja, szakjának és műveltségterületének megfelelően az általános iskolai idegennyelvi tanórákon egy sajátos szemszögből. Angol nyelvű TDK pályamunkájának írása során sikeresen megnyitotta kutatói tehetségét, a pálya iránti elkötelezettségét, kitartását és nyitott, érdeklődő hozzáállását. 2017-ben ÚNKP hallgatói ösztöndíjat is nyert. Lelkiismeretes és jókedvű pedagógusjelöltet ismertem meg személyében.

Trentinné Dr. Benkő Éva

Bevezetés

Jövőbeli idegennyelv-pedagógusként a tanórai motiváció kérdése a legfontosabb témák közé tartozik. A nyelvtanulás sikerének elengedhetetlen feltétele a motiváció. Nem meglepő tehát, hogy a téma évtizedek óta foglalkoztat tanárokat és kutatókat egyaránt (többek között SPAULDING, 1992; OXFORD, 1996; Dörnyei, 1994, 2001; NIKOLOV, 1995, 1999; KORMOS – CSIZÉR, 2008; DÖRNYEI – USHIODA, 2011). A téma örökzöld és kutatott, ugyanakkor minden frissen végzett pedagógus számára időszerű és releváns. A jövő generációinak oktatása más pedagóguskompetenciákat igényel, mint az elmúlt évtizedekben. Ennek egyik oka, hogy a mostani 6–10 éves korosztály nyelvtanulási motivációja nagyban eltér az őket oktató tanárok gyermekkorban tapasztalt motivációjától, másrészt a gyerekek motivációját nagyban befolyásolja az őket körülvevő modern információs társadalom. A pedagógus elé a megváltozott helyzet új kihívásokat támaszt, flexibilitást és új kompetenciákat követel meg tőle. Számos osztálytermi kutatás rámutat, hogy az általános iskolás diákok nyelvtanulásának feltételei összetettek, és a nyelvtanár, illetve a tanító szerepe meghatározó (vö. NIKOLOV, 1995, 1999). Tudományos diákköri kutatásom címe: „A nyelvpedagógusok motiváló szerepe az általános iskolai nyelvórákon”. Angol műveltségterületes hallgatóként pályamunkám nyelveként az angolt választottam.

Kutatásom célja a gyermekkori idegennyelvi motiváció jobb megértése a pedagógus szerepét előtérbe helyezve. Célkitűzéseim közé tartozott, hogy megtudjam, mi ad motiváló erőt a kisiskolások számára az idegen nyelvi órákon, melyen a tudás átadásának nyelve nem, vagy csak részlegesen érthető számukra: a csoporttársak, a jutalmazó eszközök, a pedagógus szeretete, a kíváncsiság vagy esetleg egy másik komponens. Céлом volt továbbá annak megvizsgálása és meghatározása, hogy a nyelvpedagógus személye és kompetenciái milyen szerepet játszanak az általános iskolások nyelvtanulási motivációjában. Korábban végzett kérdőíves felmérésem kimutatta, hogy a pedagógusnak döntő szerepe van a motiváció felkeltésében és megtartásában. Milyen szerepkörei és kompetenciái vannak egy hatékony, sikeres korai nyelvpedagógusnak? Milyen kritériumoknak kell megfelelnie? Ezekre a kérdésekre kerestem a választ pályamunkámban.

Elméleti háttér

Pályamunkám elméleti részét a motiváció meghatározásával kezdtem. A motiváció témáját már évtizedek óta kutatják, a viselkedéssel való kapcsolata ma már köztudott. Minél erősebb a motiváció, annál erősebb és hosszabb távú a tevékenység. Szükséges különbséget tenni a képesség és a motiváció között: az előbbi arra utal, amit az egyén meg tud tenni, az utóbbi pedig arra, amit meg fog tenni. *Gardner* (1985) szerint az idegennyelvi motiváció négy fő komponense a cél, ennek elérésének vágya, pozitív hozzáállás a nyelvhez, illetve erőfeszítést igénylő magatartás.

A motivációt sokféleképpen lehet csoportosítani, az egyik legkézenfekvőbb szempont a motiváció forrása. *Deci és kollégái* (1985) háromféle motivációt különböztetnek meg, a belülről jövő, a kívülről jövő motiváltságot és a motiválatlanságot. Ideális esetben a motiváció belülről fakad, tehát az ember akkor is véghez visz egy adott célt, ha annak szemmel láthatóan nincsen külső vonzata. Ezzel szemben, ha valaki külsőleg motivált, az azért végez el egy feladatot, hogy azzal egy másik célt elérjen, például jutalmat kapjon érte.

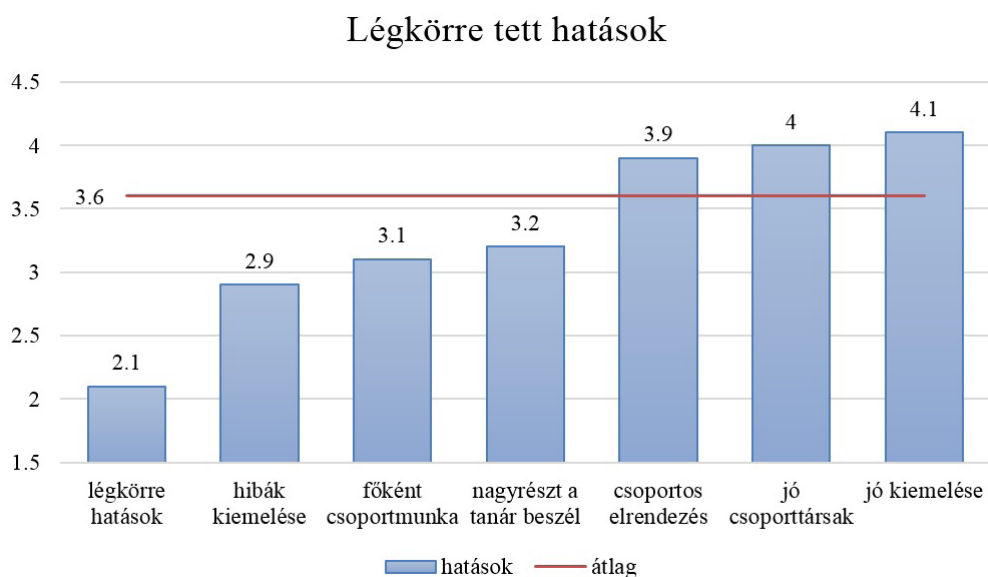
Hipotézist állítottam fel, miszerint a tanulók hozott tudása, a pedagógus tudása, személyisége, módszerei és visszajelzései nagyban befolyásolják a tanulók motivációját.

Kutatás



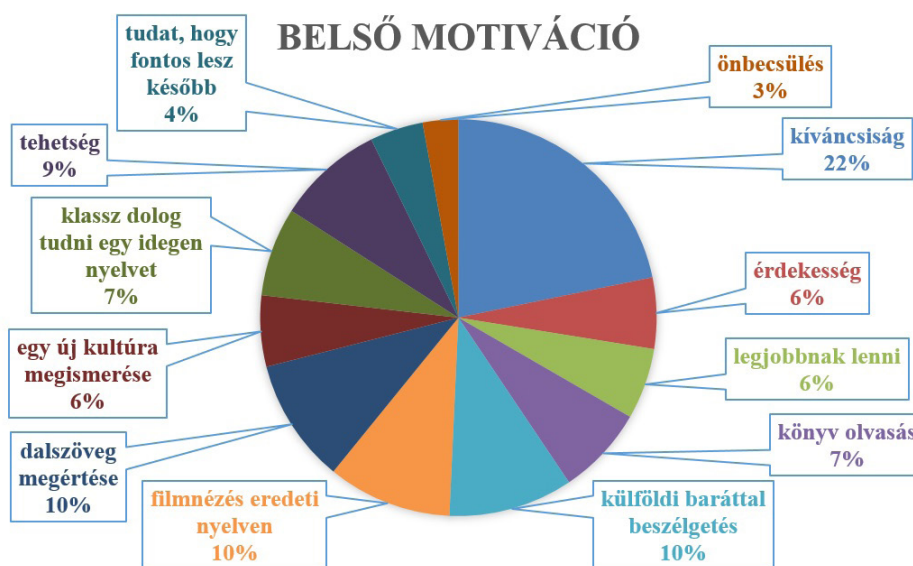
1. ábra. Kutatási módszerek

90 fős mintán kérdőíves kutatást végeztem a résztvevők múltbéli általános iskolai idegennyelv-tanulási motivációját vizsgálva. Korrelációvizsgálatom alapján megállapítottam, hogy a pozitív légkör kialakítása fontos szerepet játszik a motiváció felkeltésében és megtartásában. A légkörre rengeteg variáns hathat: a csoporttársakkal való kapcsolat, a tanár visszajelzése, értékelése, a tanár-diák kommunikáció eloszlása és a munkaformák. Amint a 2. ábrán látható, a légkör átlaga 3,6-ról 2,1-re csökkent, ha a tanulók rossz csoporttársakkal voltak körülvéve. Viszont ugyanez az érték 4-re nőtt, mikor jó kapcsolatot ápoltak társaikkal. Ugyanígy nagy eltérés tapasztalható aközött, mikor a pedagógus a tanuló gyengeségeit emeli ki (2,9), és mikor az ellenkezőjét teszi, a pozitívumokra teszi a hangsúlyt (4,1).



2. ábra. Légkörre tett hatások

Továbbá szándékomban állt eldönteni annak az állításnak az igazságtartalmát, miszerint egy tantárgyban – különösen az idegen nyelvben – a tanár szerepe a legmeghatározóbb. Eszerint a tanár hozzáállása a saját tárgyához és a gyerekekhez meghatározza a tanulók későbbi tanulási kedvét. A megkérdezettek közül 46-an jó kapcsolatot ápoltak a tanárukkal, és 39 fő esetében ez a pozitív kapcsolat meghatározta a tantárgyhoz való további hozzáállást. Érdeklődésem arra a kérdésre is kiterjedt, hogy mi motiválja a tanulókat. A válaszokat két nagy csoportra lehet osztani: belső és külső ösztönzőkre. Belső motivációnak számít mindaz, amit egy diák azért tesz meg – ebben az esetben azért tanul – mert belső késztetést érez rá (3. ábra).



3. ábra. Belső motiváció

Ilyen késztetés a kíváncsiság, a vágy, hogy megértse a külföldi zeneszámok szövegét, feliratok nélkül is értse a filmeket. Sokakat a külföldi emberekkel való társalgás lehetősége inspirál, másokat a kultúra vonz. A külső ösztönző eszközök között első helyen találhatóak a tárgyi jutalmak, például matricák, piros pontok. Ugyanilyen fontos kí-

vülről jövő befolyásoló tényező a tanár személye, személyisége. Fontos megemlíteni, hogy a pozitív visszajelzés és a jó érdemjegyek is a lista elején szerepeltek.



4. ábra. Gondolattérkép

Munkám második állomásaként nyolc végzős tanító hallgatónal készítettem gondolattérképet, majd interjút. Mindannyian idegen nyelvi műveltségterületen végeznek, így rálátásuk van arra, hogy egy idegen nyelvi órán mi motiválhatja a tanulókat. Céljaim között szerepelt, hogy feltérképezem, hogy ezek a hallgatók – akik remélhetőleg egy éven belül már maguk is tanítani fognak – miként motiválnák a gyerekeket egy idegennyelvi órán. A gondolattérképek megemlített komponensei kivétel nélkül a 4. ábrán láthatók.

Az interjúk során felmerült a kérdés: szükség van-e egyáltalán motivációra? Ha igen, ugyanolyan inspiráció kell-e egy idegen nyelvi órán, mint egy bármilyen másik tanórán? A válaszadók kivétel nélkül egyetértettek abban, hogy a motiváció elengedhetetlen része minden tanulási folyamatnak, akármilyen tantárgyról legyen szó. Sőt, egy idegen nyelvi órán fokozottan szükség van rá, mivel itt a közös nyelvhasználat is akadályokba ütközik.

A legtöbbször említett motiválási eszköz a játékok használata és az órák izgalmassá tétele. A megkérdezettek szerint elengedhetetlen figyelembe venni a kisiskolások életkori sajátosságait, közülük is elsősorban a játékok és a mozgás szeretetét. A motiváció szoros összefüggésben van azzal, hogy a tanuló képesnek érzi-e magát egy adott feladatra, egy nyelv elsajátítására. Épp ezért egy pedagógusnak törekednie kell arra, hogy olyan kihívásokat állítson a diákok elé, amikbe bár energiát kell fektetniük, de nem túl nehezek a saját szintjükhöz képest.

A következőkben arról kérdeztem a hallgatókat, hogy mi egy pedagógus szerepe az idegennyelvi motiváció kapcsán. A megkérdezettek nagy hányada szerint a motivációra a tanárnak van a legnagyobb befolyása. Egy jó idegennyelv-pedagógus ösztönző órákat és tevékenységeket tervez, amelyek fejlesztik a tanulók képességeit. Módszertani ismeretei mellett nyelvtudásával és nyelvszeretettel is jó példát kell mutatnia. A szorongás elkerülése végett szükséges megteremtenie egy elfogadó légkört, amelyben a diákok biztonságban érezhetik magukat. Egy tanulóba általában egész életében azt sulykolják, hogy ha valamit nem tud helyesen, és hibázik, az negatívan minősíti őt. Egy idegennyelv pedagógusnak tisztában kell lennie azzal, hogy az ő óráján ez a beidegződés nem érvényes, mivel nyelvtanulás közben akarva-akaratlan is hibát vét az, aki tanulja. A tévedések a tanulási folyamat természetes velejárói, és azt mutatják, hogy valaki próbálkozik.

Az előző évben az ELTE Gyertyánffy István Gyakorló Általános Iskola harmadik osztályában tíz pedagógushallgató által tartott órát figyeltem meg a motiváció aspektusából. Kérdőívem és ezen óramefigyeléseim alapján egy, a tanórai motiváció célzott megfigyelésére fókuszáló szempontrendszert állítottam fel (5. ábra).

léggör	bemutató	feladattípusok	nehézségi szint	külső motiváció
csoporttársakkal való viszony	visszajelzés	használt eszközök	érthetőség	belső motiváció
tanár és diákok közötti viszony	tanár magabiztossága	olvasás, írás, beszéd, hallgatás fejlesztése	figyelem fenntartása	
bevezetés	tanár testbeszéde	játékok	fegyelmezés	
utasítás	tanár helye a teremben	mozgás	munkaformák	

5. ábra. Tanórai motiváció megfigyelésére fókuszáló szempontrendszer

A szempontrendszer alapján további 12 óramegfigyelést folytattam le az általános iskola 6. osztályban. Első észrevételeim között szerepel, hogy rengeteg múlik azon, hogy a feladatok elején az instrukciók érthetőek és világosak legyenek. Ha egy diák nem tudja, mit várnak el tőle, a tanulási kedve alább fog hagyni. Ez megelőzhető a feladat ismeretése után egy példa bemutatásával. A következő élmény a mozgáshoz és a játékosághoz kapcsolódik. Megfigyeltem, hogy amikor bármilyen játékos feladat következett, főleg, amikor mozgásos tevékenység is kapcsolódott, a gyerekek motivációja láthatóan megnőtt. A játék egy rövid időre megszakítja az óra monotonitását, így izgalmat hoz az órába. Ugyanilyen élenkítő hatással bír, ha a tanár különböző munkaformákat, tevékenységfajtákat variál egy órán belül.

Kutatásom következő részében egy kérdőíves felmérés készült azzal az általános iskolás osztállyal, akiknek az óráit hallgatótársaimmal tartottuk, és amely órákról megfigyelések készültek. Céлом az volt, hogy a gyerekek véleményét is megkérdezve megértsem, mi a motiváló számukra. Egy rövid kérdőívet készítettem számukra, melyből megállapítható, hogy a két legfontosabb variáns a tanárral való jó kapcsolat és a különböző tanítási eszközök használata. Egyik sem meglepő, kutatásom során többször megfogalmazódott, hogy a pedagógus személye kisiskolás korban az egyik legmeghatározóbb a tanulási folyamatban. A játékoság, izgalmas feladatok végzése természetesen az első helyre került, mikor arra voltam kíváncsi, mit szeretnek egy angol órán csinálni.

Végül egybegyűjtöttem az összes e félévben alkalmazott tevékenységet (6. ábra), és arra kértem a gyerekeket, jelöljék, melyek voltak izgalmasak, lelkesítőek. Első helyen a keresztrejtvény szerepelt, rögtön utána az interaktív táblás feladatok és az add tovább a papír labdát. (Zenére körbe megy egy papír labda, ha a zene megáll, a diák leszed róla egy réteget és felolvassa, válaszol a kérdésre, majd zenére folytatódik.)



6. ábra. Feladattípusok

Mindezek után kutatásom zárásaként három tapasztalt nyelvpedagógussal készült interjú. A számukra feltett kérdésekben azt próbáltam feltérképezni, hogyan gondolkodnak a motivációról, mit tesznek annak érdekében, hogy az óráik motiválók legyenek, tanári szerepükön keresztül. Mindegyik résztvevő megerősítette, hogy a tanár személyisége, a változatosság, és a feladatok összeállítása kulcsfontosságú a motiváció felkeltésében és megőrzésében. A tanár következetessége és a csoport összetétele sem elhanyagolható szempontok. Abban is egyetértettek, hogy bár a cél a belső motiváció elérése, ez általános iskolában eleinte legkönnyebben külső motiváló eszközökkel fejleszthető. Minél idősebbek a gyerekek, annál több külső ösztönzőt hagyhat el a pedagógus, hogy teret adjon a belső értékek és motívumok kialakulásának.

Kutatásom alapján megállapítható, hogy a tanárok személyisége és a velük való jó kapcsolat elsődleges fontosságú egy kisiskolás motivációjában. A pedagógusok tudása, módszerei és visszajelzései nagyban befolyásolják a tanulók motivációját. Továbbá a változatosság, a játékok, a mozgás és a vizuális eszközök kiemelkedő szerepe is nyilvánvaló. Végül, a tanulók életkori sajátosságait és fejlődését figyelembe véve a pedagógusok szerepe sem lehet állandó, minden egyes évfolyamban másféle szerepkör betöltése, így másféle motiválás szükséges.

Irodalomjegyzék

- ATKINSON, J. W. (1964): *An introduction to motivation*. Van Nostrand, Princeton, NJ.
- BROPHY, J. E. (1998): *Motivating Students to learn*. McGraw-Hill, Boston, MA.
- CORNO, L. – ROHRKEMPER, M. (1985): The intrinsic motivation to learn in classrooms. In: AMES, C. – AMES, R. (Eds.), *Research on motivation in education. Vol. 2: The classroom milieu*. Academic Press, Orlando.
- DECI, E. (1975): *Intrinsic motivation*. In: CHERLY L. SPAULDING (1992): *Motivation in the classroom*. University of Connecticut, McGraw-Hill, Inc., Connecticut.
- DECI, E. L. – RYAN, R.M. (1985): *Intrinsic motivation and self-determination in human behaviour*. New York: Plenum.
- DÖRNYEI, Z. (Ed., 2001): *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge University Press, New York.
- DÖRNYEI, Z. (1990): Conceptualizing motivation in foreign-language learning. *Language Learning*, 40/1, 45–78.
- DÖRNYEI, Z. – USHOIDA, E. (2011): *Teaching and researching motivation*. Longman, London.
- GARDNER, R. C. – TREMBLAY, P. F. (1994a): On motivation, research agendas, and theoretical frameworks. *Modern Language Journal*, 78/3, 359–368.
- HATTIE, J. – TIMPERLEY, H. (2007): The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77/1, 81–112.
- KORMOS, J. – CSIZÉR, K. (2008): Age-related differences in the motivation of learning English as a foreign language: Attitudes, selves and motivated learning behaviour. *Language Learning*, 58/2, 327–355.
- MACINTYRE, P. D. (1999): Language anxiety: A review of the research for language teachers. In: YOUNG, D. J. (Ed.), *Affect in Foreign Language and Second Language Learning*. McGraw-Hill, Boston, MA, 24–45.
- NIKOLOV M. (1995): Általános iskolás gyerekek motivációja az angol mint idegen nyelv tanulására. *Modern Nyelvtanítás*, 1. évf. 1.szám, 7–20.
- NIKOLOV, M. (1999): „Why do you learn English?” „Because the teacher is short.” A study of Hungarian children’s foreign language learning motivation. *Language Teaching Research*, 3/1, 33–56.
- OXFORD, R. (1996, ed.): *Language learning motivation: Pathways to the new century*. Second Language Teaching & Curriculum Center. Mānoa : Second Language Teaching & Curriculum Center, University of Hawaii at Mānoa.
- ROSENTHAL, R. – JACOBSON, L. (1986): *Pygmalion in the Classroom*. Holt, Rinehart and Winston, New York.
- RYAN, R., CONNELL, J. – DECI, E. (1985): A motivational analysis of self-determination and self-regulation. In: AMES, C. – AMES, R. (Eds.), *Research on motivation in education. Vol. 2: The classroom milieu*. Academic Press, Orlando, Fla.
- SPAULDING, C. L. (1992): *Motivation in the classroom*. McGraw-Hill, Inc. University of Connecticut.
- USHIODA, E. (2011): Motivating learners to speak as themselves. In G. MURRAY, X. GAO – T. LAMB (Eds.), *Identity, motivation and autonomy in language learning*, Multilingual Matters, Bristol, 11–24.
- YOUNG, D. J. (Ed., 1999): *Affect in Foreign Language and Second Language Learning*. McGraw-Hill, Boston, MA.

Erdős Barbara

A korai nyelvtanulást támogató tanítási- és segédeszközök alkalmazása alsó tagozaton

TÉMAVEZETŐ: TRENTINNÉ DR. BENKŐ ÉVA

Barbi angol műveltségterületes tanítószakos hallgatóm. 2017-ben ÚNKP ösztöndíjpályázatot nyert a nyelvtanulást támogató tanítási és segédeszközök, azon belül is az IKT alkalmazását alsó tagozaton vizsgáló tudományos diákköri kutatására. Mindvégig lelkiismeretesen dolgozott angol nyelvű dolgozatán, majd a tanári blogján kutatási tervének megfelelően; munkamorálja kiemelkedő volt. A feladatokat igényesen, határidőre és magas színvonalon teljesítette. A közös munka során egy érdeklődő, nyitott, tehetséges és elkötelezett jövőbeli nyelvpedagógust ismerhettem meg.

Trentinné Dr. Benkő Éva

Bevezetés

Napjainkban egyre nő a nyelvtanításhoz és -tanuláshoz felhasználható eszközök száma. Kiemelten fontosnak tartom ezen taneszközök tudatos alkalmazását, és a bennük rejlő lehetőségek alapos kiaknázását, ezzel elősegítve a hatékony és élvezetes tanulást és a magasabb tanulói motivációs szintet. Kutatásommal azt próbálom feltárni, hogy mely trendek határozzák meg a pedagógusok eszközhasználati szokásait, milyen változatosak a nyelvórák ebből az aspektusból, és milyen szempontokat kell a nyelvpedagógus kollégáknak figyelembe venni az eszközök kiválasztása és alkalmazása során. Az IKT-eszközöket kiemelten kezelem, mert ahogy a hétköznapi életben, úgy az oktatásban is egyre inkább megkerülhetetlen alkalmazásuk, ugyanakkor használatuk kérdéseket vet fel szakmai körökben. Tanulmányom témájának aktualitását a taneszközök tanítási és tanulási folyamatban betöltött meghatározó szerepe adja.

Elméleti háttér

A téma, a korai nyelvtanulást támogató tanítási- és segédeszközök alkalmazása alsó tagozaton alapos feltárása érdekében először megismerkedtem a hazai és külföldi szakirodalommal. Tanulmányom kiindulási pontja a taneszköz fogalmának meghatározása volt (pl. THORNBURY, 2008; RICHARDS, 2001; LITTLEJOHN, 2011; LEWIS, 2016). Értelmezésemben Tomlinson (1998) meghatározását vettem alapul, aki taneszköznek tekint mindent, amit tudatosan alkalmaznak a tanítási-tanulási folyamat megkönnyítése érdekében, és ami növeli a nyelvtudást, valamint segíti a tapasztalatszerzést az adott nyelvben. A kutatás kivitelezhetősége érdekében ezt a definíciót a fizikai, tárgyiasult eszközökre szűkítettem és empirikus vizsgálatomban ezekre fókuszáltam.

Az elméleti háttér további részében kitértem a korai nyelvtanulók életkori sajátosságaira (HALLIWELL, 1992; NUNAN, 2011; CAMERON, 2001; VALE és FEUNTEUN, 1995; BRIEN, 2012; BREWSTER és ELLIS, 2002; PINTER, 2006; HARMER, 2015). Korainyelv-pedagógusként szükséges alkalmazkodni és figyelembe venni többek között azt, hogy a gyerekek élvezik az utánpótlást, a mozgásos és érzékszervek bevonásával történő tanulást, hogy az élményszerű, tevékenységközpontú tapasztalatszerzés illeszkedik leginkább a korosztály természetéhez. A taneszközök alaposabb megismeréséhez bemutattam néhány rendszerezési lehetőséget (MCGRATH, 2013; RICHARDS, 2001; EDGE, 1993).

Az IKT-eszközök vonatkozásában a digitális kompetencia és annak összetevői (KÁRPÁTI, 2013), Prensky (2001) „digitális bennszülöttekről és digitális bevándorlókról” szóló generációs elmélete is bemutatásra kerültek. A digitális etikett fontosságát és alapjait is kifejtettem Harmer (2015), Bognár (2017) és Fegyverneki (2017) munkája alapján.

Empirikus kutatás

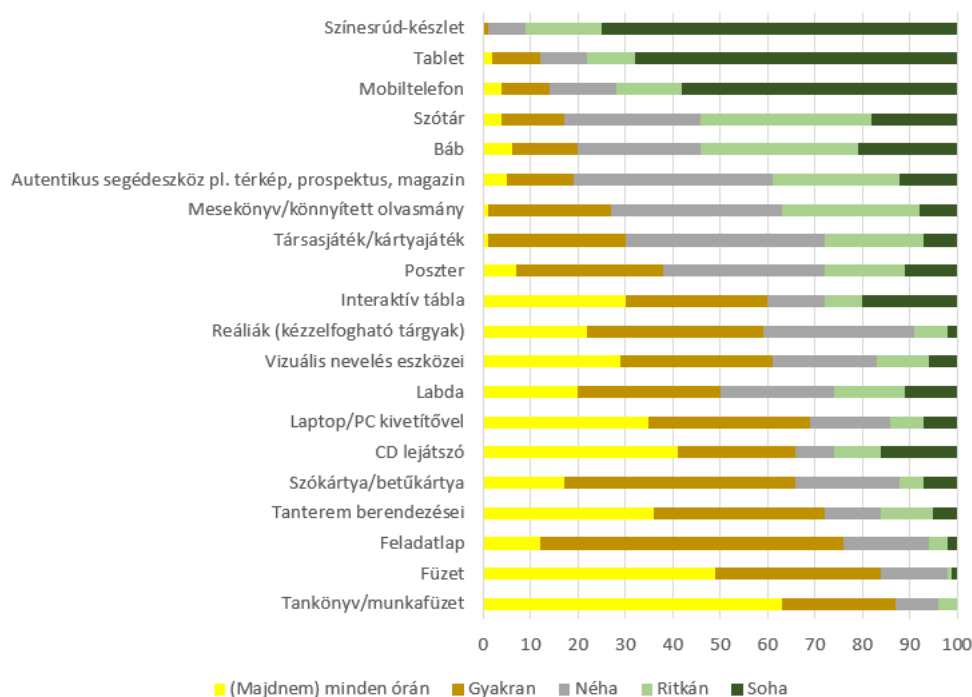
Kutatási hipotézisem alapján az alsós angolórákat gazdag és változatos eszközhasználat jellemzi, ebből adódóan a tankönyvek kisebb szerephez jutnak a tanórán. Előzetes feltételezésem szerint a taneszközök elérhetőségét meghatározza az adott iskola földrajzi elhelyezkedése. Másik hipotézisem a taneszközök használata és elérhetőségük közötti kapcsolatot feltételezi, avagy, ha elérhető az adott eszköz, akkor azt nagy előfordulással alkalmazzák is a pedagógusok a tanórákon. Kapcsolatot feltételeztem az IKT-eszközök használati gyakorisága és a pedagógus tanítási tapasztalata között, valamint hipotézisem szerint az IKT-általános megítélésében befolyásoló szerepet játszik az életkor is. A kutatásom triangulációra épült: óramegfigyeléseket, kérdőíves kikérdezést és interjúkat alkalmaztam a hipotéziseim bizonyítására vagy cáfolatára.

Óramegfigyeléseim során elsősorban arra szerettem volna választ kapni, hogy jellemzően milyen eszközöket használnak a nyelvpedagógusok az órákon, milyen szempontokat vesznek figyelembe a taneszközök kiválasztása és alkalmazása során, illetve hogy mennyire változatosak a tanórák az alkalmazott taneszközök tekintetében. Harminc tanórát figyeltem meg négy különböző budapesti iskolában. Az órák során különböző szempontok alapján rögzítettem a történéseket, megfigyeltem a taneszközök mennyiségét, forrásait, menedzselését, a használó személyét, az órai alkalmazás célját, a tantárgyközi kapcsolatokat, miközben kiemelt figyelmet fordítottam az IKT-eszközökre, valamint a nem megszokott eszközhasználati példákra.

Megfigyeléseim összesítéséből megállapítható, hogy az órákon alkalmazott taneszközök száma magas, átlagosan 5,7 különböző eszközt használtak a tanárok egy adott nyelvórán. Ebből adódóan egy eszköz használati ideje rövid volt, a különböző tevékenységek dinamikusan követték egymást. Betű-, szó- és mondatkártyák alkották a leginkább előnyben részesített eszközök csoportját, melyet a képek és a nyomtatott feladatlapok követtek ugyanolyan előfordulási gyakorisággal. A megfigyelt tanárok legritkábban autentikus tananyagot és társas játékot vittek be az órára.

Kérdőívemet 100 általános iskolai, 6 és 12 év kor közöttiek számára angoltanító pedagógus töltötte ki. A kérdőív első felében a kitöltők következő demográfiai adatait térképeztem fel: nem, életkor, település és tanítási tapasztalat. Ezeket követték azok a kérdések, melyek az eszközhasználati szokások megismerését célozták.

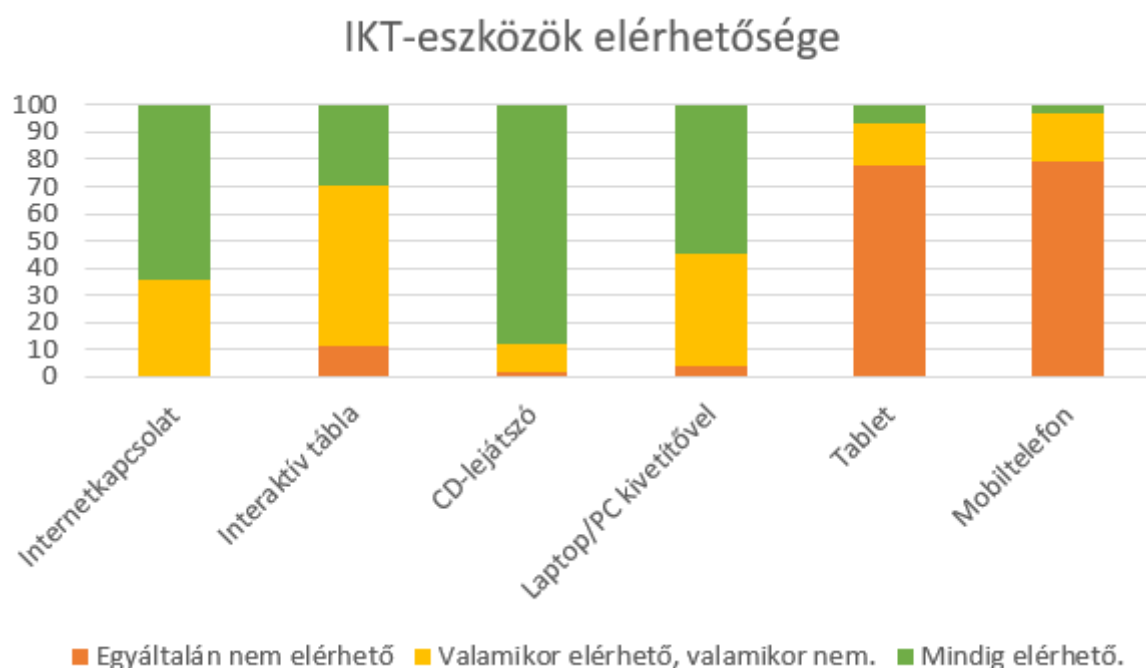
Eszközhasználat gyakorisága



1. ábra. Eszközhasználat gyakorisága

Az 1. ábrában bemutatott válaszokból kiderült, hogy az óramegfigyelés eredményeivel szemben a kérdőívben a tanárok a tankönyvet, munkafüzetet és füzetet jelölték meg leggyakrabban alkalmazott taneszközként, több mint 85 tanár használja ezeket minden órán, vagy gyakran. Ez az eredmény azt a hipotézisemet megdönti, mely szerint a tankönyvek, munkafüzetek használata az órákon háttérbe szorul a másféle taneszközök alkalmazása miatt. Közkedveltség alapján a sorban a feladatlapok és a tantermi berendezés következik, gyakori használatuk több mint 70 válaszban megjelent. A legkedveltebb taneszközök között tudható az egyik IKT-eszköz is, a laptop/számítógép kivetítővel, ezt 69 tanár használja gyakran. Viszont olyan egyéb IKT-eszközök, mint a tablet és a mobiltelefon a legritkábban alkalmazott eszközök táborát gazdagítja a színes rúdkészlet mellett.

A következőkben az IKT-eszközök elérhetőségét vizsgáltam. A pedagógusoknak egy három fokozatú skálán kellett megadniuk, hogy az adott eszközök iskolájukban állandóan elérhetők-e, elérhetőségük valamilyen feltételhez (például adott tanteremhez) kötött-e, vagy egyáltalán nem elérhető.



2. ábra. IKT-eszközök elérhetősége

Ahogy a 2. ábra is mutatja, a CD-lejátszó és az internetelérés előnyös helyzetben van, a válaszadók között nem volt olyan, aki olyan iskolában tanítana, ahol egyáltalán nincs internetkapcsolat. Az interaktív tábla, a laptop/PC (számítógép) és kivetítő elérhetősége nagy változatosságot mutat, viszonylag nagy arányban férnek hozzá a kollégák, de sok esetben használatuk feltételhez kötött. A mobileszközök mutatják a legkisebb elérhetőségi arányt.

Hipotézisem szerint az IKT-eszközök elérhetőségét befolyásolja a település típusa, feltételezésem szerint a fővárosban jobb az iskolák ellátottsága, mint máshol. Az adatok mélyrehatóbb tanulmányozásához és összefüggések felfedezéséhez az eredményeket keresztátlábkba rendeztem.

Interaktív tábla elérhetősége/ Település	Falu	Kisebb község	Kisváros	Nagyváros	Főváros	Összesen
Egyáltalán nem elérhető.	0	0	4	0	7	11
Valamikor elérhető, valamikor nem.	6	6	13	6	28	59
Mindig elérhető	2	2	10	4	12	30
Összesen	8	8	27	10	47	100

1. táblázat. Keresztátlábk az interaktív tábla elérhetőségéről és településtípusokról

A kutatásban részt vevő települések arányait figyelembe véve nem lehet általánosítani. Összességében azt lehet megállapítani az adatokból, hogy nincs összefüggés a két változó között, egyik településtípus sem mutat kiemelkedő ellátottságot. Ahogy a fenti táblázat mutatja, Budapest értékei a legmagasabbak elérhetőség tekintetében, mégsem olyan arányban, mint ahogy az elvárható lenne a részvételi arányt figyelembe véve.

Előzetes feltételezésem szerint az IKT-eszközök elérhetősége befolyásolja azok használatának gyakoriságát. A két változó közötti kapcsolat vizsgálatához a válaszokat számszerű értékekkel láttam el és az Excel-táblában a korrelációs függvényt futtattam le.

	Interaktív tábla használati gyakorisága	Interaktív tábla elérhetősége
Interaktív tábla használati gyakorisága	1	
Interaktív tábla elérhetősége	0,672	1

2. táblázat. Az interaktív tábla használati gyakoriságának és elérhetőségének korrelációja

Az interaktív tábla esetében a korrelációs tábla alátámasztja a hipotézist. Az r értéke 0,672, ami erős, egyirányú kapcsolatot jelent. Tehát az egyik változó nagy pontossággal határozza meg a másikat. A műveletet az összes IKT-eszköz esetében elvégeztem, amelyek esetében a korrelációs együttható gyenge kapcsolatot mutat. Laptop és ki-vetítő, interaktív tábla, tablet és mobiltelefon esetében az érték 50% körül mozog, ami érzékelhető kapcsolat, de gyengének mondható. A CD-lejátszó esetében a leggyengébb a kapcsolat, az r értéke 0,287. Ezt az eredményt feltételezhetően a nagy előfordulási számának köszönheti és annak, hogy más készülékek is képesek a CD-lejátszás funkciójának betöltésére.

A továbbiakban az IKT-eszközök betöltött funkciói kerültek a vizsgálatom fókuszába. A tanárok által leggyakrabban használt felületek, a hagyományos funkciók (például videó vagy hanganyag lejátszása) ellátására szolgálnak, míg vannak olyan alkalmazási lehetőségek, amelyeket alig néhány kitöltő használ, ilyen többek között a csoportalakítás vagy online tanterem. Az IKT-eszközök olyan használati formái, mint az interaktív kvízek (pl. Kahoot), történetek már egy kisebb réteg körében jól ismertek, de ezek általános és széleskörű elterjedése még várat magára. A válaszokból az is kiderült, hogy az IKT-eszközök általános megítélése pozitív, a tanárok 90%-a találja az IKT-eszközöket előnyösnek, és senki nem gondolja, hogy káros lenne alkalmazásuk.

Végezetül azt vizsgáltam, hogy befolyásolja-e valamely tényező az IKT-eszközök használati szokásait. Ennek tanulmányozásához ismét a korrelációs függvényt alkalmaztam. Az eredményeket a 3–4. sz. korrelációs táblázatok mutatják.

	Tanítási tapasztalat	Interaktív tábla használati gyakorisága
Tanítási tapasztalat	1	á
Interaktív tábla használati gyakorisága	0,085	1

3. táblázat. A tanítási tapasztalat és interaktív tábla használatának korrelációja

	Életkor	Interaktív tábla használati gyakorisága
Életkor	1	
Interaktív tábla használati gyakorisága	0,052	1

4. táblázat. Az életkor és az interaktív tábla használatának korrelációja

Az eredmények alapján megállapítható, hogy az olyan tényezők, mint az életkor és tanítási tapasztalat vagy nem befolyásolják az IKT-eszközök használatának hajlandóságát, vagy a kutatás mintája nem teszi lehetővé a kapcsolat kimutatását. Nem mérhető statisztikai kapcsolat a változók között, a korreláció értéke egyik esetben sem éri el a 0,1-es értéket, ami nagyon gyenge, szinte semleges kapcsolatot feltételez.

Interjúalanyaim kiválasztásánál a legfőbb szempont, amit szem előtt tartottam, az IKT-eszközök tanórai alkalmazásában való jártasság volt. Négy tanárral készítettem interjút, akik annak ellenére, hogy mind évek óta lelkes alkalmazói az IKT-eszközöknek, az eszközhasználatnak egy-egy eltérő fázisát képviselték. Célom az volt, hogy minél több, mindenki számára hasznos információt gyűjtsék össze az általuk megélt tapasztalatokból. A továbbiakban röviden összefoglalom a legfontosabb gondolatokat.

Nagyon fontos, hogy az eszközöket valódi tanítási célzattal alkalmazzuk, ne csak a tanulók motiválásának érdekében, annak ellenére, hogy könnyen emelik a tanulói motiváció szintjét. Vannak tanulók, akiknek ezen eszközök multiszenzorikus hatásai elősegítik a különböző kognitív folyamatokat. Egyik interjúalanyom érzékelhető különbségről számolt be annak kapcsán, hogy a tanulóknak könyvből vagy digitális feladatból kellett az ismeretanyagot visszaidézniük. Fontos, hogy a tanárok példát mutassanak az IKT konstruktív, biztonságos használatában. Ők képesek arra, hogy hassanak diákjaik internetezési szokásaikra, felhívhatják a figyelmet a veszélyekre, és a kritikus nézőpont elsajátítását is ösztönözhetik. A megkérdezettek a megszokott IKT-használat mellett olyan példákról számoltak be, mint a tanulók saját mobileszközeiken végzett feladat megoldásának kivetítése (például egy igaz-hamis feladatnál), fotózás, videó vagy hanganyag rögzítése, saját honlap készítése. Az IKT speciális feltételeiről és tulajdonságairól is szó esett. Alapfeltétel egy megbízható, teljesen kiépített hálózat, jó teljesítményű internet elérhetőséggel és karbantartott gépekkel. Ha mobileszközöket alkalmazunk, akkor számolnunk kell egy kritikus időszakkal, míg minden egyes diák kapcsolódik, bejelentkezik és felkészül a munkavégzésre. Mindehhez az alkalmazott programok, applikációk kompatibilitását is figyelembe kell venni. Bizonyos előkészületi lépéseket ajánlott a tanóra kezdete előtt megtenni, ugyanis felületre való belépés, kapcsolódás, egy adott link megkeresése értékes percek eltelését jelentheti az órából. Továbbá a technika meghibásodásával is számolni kell, ilyen jelenségről az összes tanár beszámolt. Felhívták a figyelmet arra, hogy bizonyos helyzetekben improvizációs készségre is nagy szükség van, ha nem tudjuk megvalósítani, amit terveztünk. Tudatosabb döntés, ha előre felkészülünk arra az esetre, ha a használni kívánt eszköz valamilyen oknál fogva működésképtelen. Összességében jelentős szervezésbeli teendőkkel kell számolni az IKT-eszközök alkalmazása kapcsán, de a tanárok egyetértettek abban, hogy az alkalmazási formák lehetőségeinek csak a fantázia szab határt.

Összegzés

Az elvégzett kutatás eredményei megmutatták, hogy a nyelvórák nagy változatosságot mutatnak a taneszközök alkalmazása szempontjából. Jelentős mennyiségű segédeszköz jelenik meg egyetlen egy óra keretében is, ezzel befolyásolva a nyelvtanulás hatékonyságát. A sokoldalú eszközhasználat azonban tudatos tervezést és menedzselést igényel. A taneszközök felhasználási céljai komplexitást mutatnak, a tantárgyközi kapcsolódások előfordulása sem ritka. A kérdőív eredményei megmutatták, hogy a változatos eszközhasználat ellenére a tankönyvek, munkafüzetek dominálnak. Az eszközök elérhetősége nem minden esetben határozza meg a használatot. Eredményeim alapján a település típusa nem befolyásolja az iskola ellátottságát, ahogy az életkor és a tanítási tapasztalat sincs hatással az eszközhasználat gyakoriságára. Az IKT-eszközök által betöltött funkciók is feltérképezésre kerültek. A válaszok megmutatták, hogy a hagyományos használati formák dominálnak, és vannak olyan funkciók, melyek még sokak által megismerésre várnak. Az IKT-eszközök alkalmazásának általánosan pozitív megítélése viszont kedvező jövőt ígér a digitális pedagógiának. Az interjúalanyaim is bátorítanak mindenkit a tanórai használatra, saját pozitív gyakorlatukkal mutatva példát.

Irodalomjegyzék

BOGNÁR A. (2017): *Online viselkedés, a szabályok lefektetése* <https://neteducatio.hu/qcscsa-ikt-otletei-3-resz-online-viselkedes-a-szabalyok-lefektetese/> (Letöltés ideje: 2017.10.25)

- BREWSTER, J. – ELLIS, G. (2002): *The Primary English Teacher's Guide*. Pearson Ltd., Harlow.
- BRIEN, J. (2012): *Teaching Primary English*. SAGE Publications Ltd., London.
- CAMERON, L. (2001): *Teaching Languages to Young Learners*. Cambridge University Press, Cambridge.
- EDGE, J. (1993): *Essentials of English Language Teaching*. Longman Group UK Limited, London.
- FEGYVERNEKI G. (2017): *A kaméleon-pedagógus így csinálja...: Inspiráló ötletek modern pedagógusoknak*. Neteducatio Kft., Budapest.
- HALLIWELL, S. (1992): *Teaching English in the Primary Classroom*. Longman Group UK Ltd., Essex.
- HARMER, J. (2015): *The Practice of English Language Teaching*. Pearson Education Limited., Harlow.
- KÁRPÁTI A. (2013): Az informatikai kompetenciától a digitális pedagógiáig, a nemzetközi kutatások tükrében. In: DRINGÓ-HORVÁTH I. – N. CSÁSZI I. (szerk.) *Digitális tananyagok – Oktatásinformatikai kompetencia a tanárképzésben*. http://www.kre.hu/ebook/dmdocuments/oktatasi_segedanyag/chap_2.html (Letöltés ideje: 2017.09.10.)
- LEWIS, B. (2016): *TLM – Teaching/Learning Materials*. ThoughtCo., 2016.09.07. <https://thoughtco.com/tlm-teaching-learning-materials-2081658> (Letöltés ideje: 2017.10.10.)
- LITTLEJOHN, A. (2011): The analysis of language teaching materials: inside the Trojan Horse. In: TOMLINSON, B. (ed.) *Materials Development in Language Teaching*. Cambridge University Press., Cambridge, 179–211.
- MCGRATH, I. (2013): *Teaching Materials and the Roles of EFL/ESL Teachers*. Bloomsbury Publishing Plc., London.
- NUNAN, D. (2011): *Teaching English to Young Learners*. Anaheim University Press, Anaheim.
- PINTER, A. (2006): *Teaching Young Language Learners*. Oxford University Press, Oxford.
- PRENSKY, M. (2001): Digital Natives, Digital Immigrants Part 1. *On the Horizon*, NCB University Press, IX /5, 1–6
- RICHARDS, J. C. (2001): *Curriculum development in Language Teaching*. Cambridge University Press, USA.
- THORNBURY, S. (2008): *An A–Z of ELT: a dictionary of terms and concepts used in English language teaching*. Macmillan Publishers Ltd., Oxford.
- TOMLINSON, B. (1998): *Materials Development in Language Teaching*. Cambridge University Press, Cambridge.
- VALE, D. – FEUNTEUN, A. (1995): *Teaching Children English: a training course for teachers of English to children*. Cambridge University Press, Cambridge.

TANULÁS- ÉS TANÍTÁSMÓDSZERTANI SZEKCIÓ

Raukó Dániel

AZ ANDROID RENDSZEREN FUTTATHATÓ DIGITÁLIS TANANYAGOK VIZSGÁLATA, KIVÁLASZTÁSUK SZEMPONTJAI AZ ALSÓ TAGOZATON

TÉMAVEZETŐ: DR. LÉNÁRD ANDRÁS

Raukó Dániel kutatása több szempontból is hiánypótló: egyrészt a mobilapplikációk alsó tagozaton történő alkalmazása még csak mostanában épül be az IKT-módszertani kultúrába, másrészt olyan segédletről még nincsen tudomásom, mely az applikációk kiválasztását könnyítené meg a tanítók számára. A dolgozat elsőként feltárja az androidos alkalmazások jellemzőit, a piacon fellelhető alsó tagozaton használható digitális tananyagokat, majd egy pedagógusok igényeit feltáró vizsgálat után olyan szempontsort dolgoz ki és ad közre, mely nagyban megkönnyíti a pedagógusok applikációválasztását.

Dr. Lénárd András

MOTIVÁCIÓ

Édesapám programozást tanult és jelenleg rendszergazdaként dolgozik egy multinacionális cégnél. Emiatt az ő érdeklődése az informatikai eszközök iránt engem is magával ragadott. Amikor megjelentek az első táblagépek és okostelefonok, édesapámmal beszereztük őket, és a mai napig mi segítünk a családnak ezek kezelésében.

Az egyetemi tanulmányaim alatt részt vettem olyan kurzusokon, ahol láthattam, hogy ezek az eszközök milyen képességfejlesztő hatással vannak a gyerekekre, ha megfelelő kereteken belül alkalmazzuk őket. Ilyen kurzuson találkoztam Marc Prensky egy cikkével (PRENSKY 2001), ami tovább erősítette bennem ezt a fajta motivációt. Ebben a cikkében két generációt különböztet meg a mai információs világban: a digitális bevándorlókat és a digitális bennszülötteket. A digitális bennszülöttek azok az emberek, akik akkor születtek, amikor már az emberek használták a modern digitális, informatikai eszközöket, azaz ebbe születtek bele, míg a digitális bevándorlók azok az emberek, akiknek az életében jöttek be ezek az újítások, és nekik közben kellett megtanulniuk ezen eszközök használatát.

A hospitálási és tanítási gyakorlataim során találkoztam olyan iskolákkal, ahol használják ezeket az eszközöket. Differenciálás során, illetve csoportmunkában való munkánál videókat néztek a gyerekek, illetve elemezték azokat, ezáltal új információt, tudást sajátítottak el. Nekik kellett rákeresni a videóra az alkalmazás segítségével. A gyerekeket nagyon lekötötte és motiválta ez a módja a tanulásnak, és meglepő módon nagyon könnyedén kezelték és használták az eszközt. Miután a gyakorlatban is láttam, hogy itthon is felhasználható ez a fajta tanítási módszer, szerettem volna még jobban megismerni.

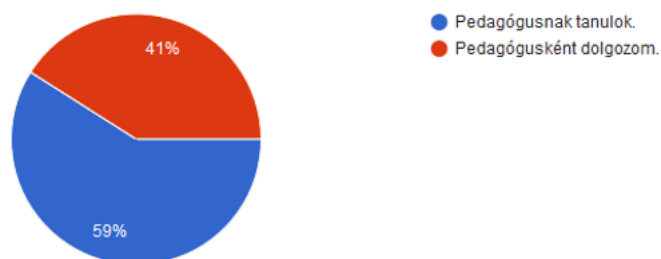
A kutatás

A kutatásom hipotézise: *Az androidos alkalmazások kiválasztására nem áll megfelelő információ, tapasztalat a pedagógusok rendelkezésére, ezért igényelnek egy olyan szempontrendszert, amely segítségével az adott tananyaghoz, órához megtalálhatják a 6–12 éves korosztály számára megfelelő applikációt.*

A kutatás módszere online kérdőív. A felmérés nem reprezentatív, 78 fő töltötte ki a kérdőívet. A minta pedagógusokból és pedagógushallgatókból áll. Az életkorukra vonatkozó kérdésben két választási lehetőséget adtam meg: 18–24, 25 vagy idősebb, mert általában 24 éves korra a felsőoktatásban résztvevő egyének már rendelkeznek egy diplomával.

Pedagógusképzésben vesz részt, vagy már a szakmában dolgozik?

78 responses



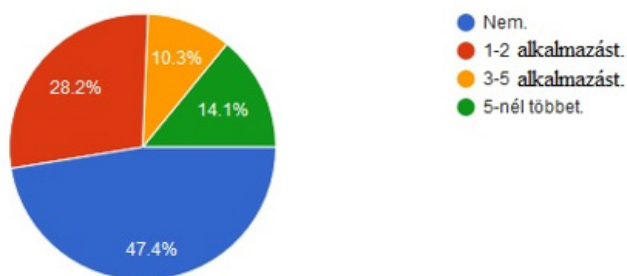
1. ábra. A minta foglalkoztatás szerinti gyakorisága

Közel 60%-a a kitöltőknek pedagógushallgató volt, mivel olyan portálokon tudtam megosztani a kérdőívet, ahol főként a hallgatók vannak jelen, vagy tartoznak az ismeretségi körömbbe.

A következő kérdéscsoportom az androidos digitális tananyagok és oktatási segédletek használatával kapcsolatosak.

Használt-e már androidos digitális tananyagot, vagy oktatási segédletet?

78 responses

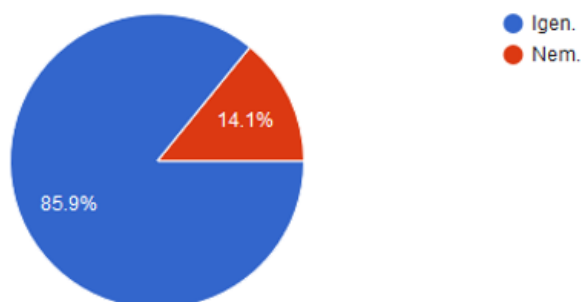


2. ábra. A minta által használt androidos digitális tananyagok és oktatási segédletek gyakorisága

A megkérdezettek kevesebb mint fele válaszolta azt, hogy még egyáltalán nem használt ilyen alkalmazásokat. Akik használtak már, azok is leginkább csak 1–2 programot próbáltak ki.

Tervezi-e a jövőben, hogy fog ilyet használni?

78 responses



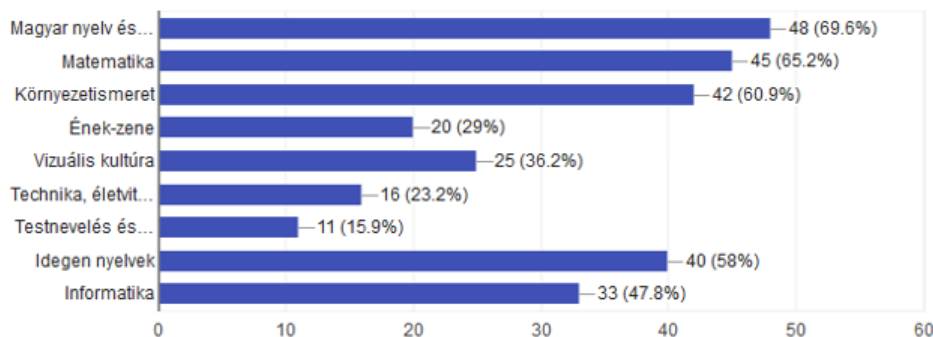
3. ábra. Az androidos alkalmazások jövőbeni használatának gyakorisága a kitöltők körében

A minta túlnyomó többsége viszont tervezi, hogy fog a jövőben ilyet használni. A megkérdezettek nagyon csekély száma az, aki nem tervezi.

Arra a kérdésre, hogy mely tárgyaknál fogják használni, érdekes módon többségében azokat a tárgyakat jelölték meg, amelyekhez gyűjtöttem az applikációkat.

Ha tervezi, hogy fog használni, kérem jelölje meg, mely tantárgyaknál! (Többet is megjelölhet.)

69 responses



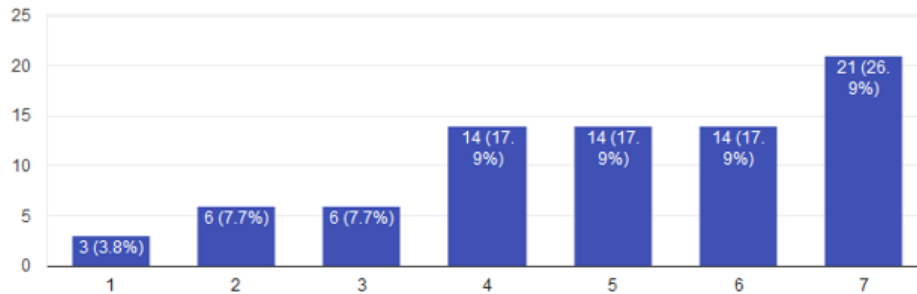
4. ábra. Android alkalmazások használatának kitöltők általi igénye tantárgyak szerint

Ez valószínűleg nem az egyéni igény kifejeződése, pusztán ezekhez a tantárgyakhoz áll megfelelő mennyiségű és minőségű program.

A gyerekekkel kapcsolatos kérdések közé tartozó felvetések közül érdemes kiemelni, hogy leginkább azt tartják fontosnak a kitöltők, hogy a differenciálás során használják a tanulók az androidos digitális tananyagokat és oktatási segédleteket.

Mennyire tartja fontosnak, hogy a gyerekek a differenciálás során használjanak androidos digitális tananyagot vagy oktatási segédletet?

78 responses



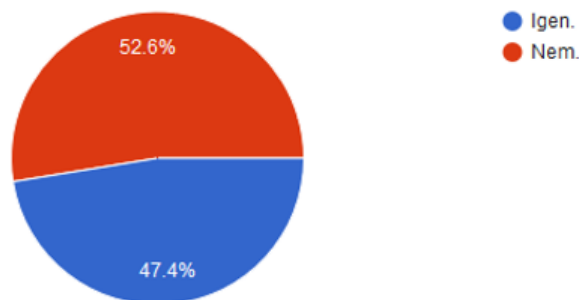
5. ábra. A gyerekek androidos digitális tananyagok és oktatási segédletek felhasználásának fontossága differenciálás során 7 fokú Likert-skálán

A válaszadók ezen alkalmazások használatát az oktatásban valószínűnek tartják, de szerintük több idő kell a bevezetésükre, mint 3 év.

Az eddigi kérdések a minta ismertetésére és állapotfelmérésre szolgáltak, de az utolsó kérdéscsoport pedig a kutatásom fő része volt, melyben a kérdésekből kapott válaszok alapján fel tudtam mérni, hogy áll-e a pedagógusok és pedagógushallgatók rendelkezésére segítség az androidos alkalmazások kiválasztására, illetve, hogy ez a segítség milyen jellegű.

Rendelkezésére áll-e segítség az alkalmazások megtalálásában, kiválasztásában?

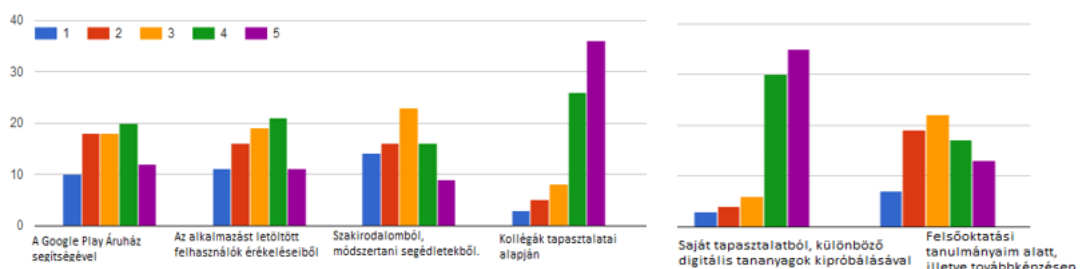
78 responses



6. ábra. A válaszadók véleménye a rendelkezésre álló segítségről az alkalmazások megtalálásában, kiválasztásában

A válaszadók több mint fele szerint nem áll rendelkezésre segítség ezen programok kiválasztására.

Ön szerint egy pedagógus, vagy szülő honnan tud a legjobban tájékozódni, hogy milyen androidos digitális tananyagok vagy oktatási segédletek vannak, ajánlottak? (1-től 5-ig terjedő skálán értékelje a felsoroltakat, ahol az 1 a legkevésbé tud, az 5 a leginkább tud tájékozódni.)



7. ábra. Pedagógusok és szülők tájékozódási lehetőségeinek Likert-skálán való jelölése

Továbbá, ha a két legkiugróbb eredményt vizsgáljuk, kijelenthetjük, hogy csak a saját tapasztalataikra, illetve a kollégák tapasztalataira hagyatkozhatnak. Ez arra enged következtetni, hogy nem áll rendelkezésre olyan szakértői segítség, amelyre szükség lenne ezen alkalmazások megtalálásában és kiválasztásukban.

A kutatás eredménye

Létrehoztam egy 26 alkalmazásból álló listát, majd az applikációkat a 2012-es Kerettanterv alapján csoportosítottam és jellemeztem.

A kutatásom utolsó kérdéscsoportjára kapott válaszok alapján a hipotézisem igazolást nyert, emellett az eredmények ugyancsak igazolják az androidos digitális tananyagok és oktatási segédletek kiválasztására létrehozott szempontrendszer létjogosultságát.

Egy check-listás szempontrendszert alakítottam ki, mely két részből áll, 12 szempontból és egy használati útmutatóból, amely megmutatja, hogy az egyes szempontokra adott válasz alapján az applikáció használható-e, illetve, hogy miként használható.

Az első 3 szempont olyan kötelező kritériumokat tartalmaz, melyek közül bármelyik hiánya esetén az alkalmazás nem használható az oktatásban. Az 5. és 6. szempont meghatározza, hogy a program gyakorlásra használható, vagy oktatási segédlet-e. A 4. és 8. szempont a differenciálással foglalkozik. A 7. szempont az ellenőrzést vizsgálja. Ha egy alkalmazás leellenőrzi a megoldást és a hibákat javítja, akkor önállóan is használhatja egy gyermek, ha nem, akkor tanári vagy szülői felügyelettel, hogy ne rögzüljön a gyermekben rossz megoldás. A 9., 10., 11. és 12. szempont meghatározza a munkaformákat.

✓	Sorszám	Szempontok
	1.	Az alkalmazás nyelvezete legalább a tanár által érthető, a gyerekek magyarázat nélkül, vagy egyszerű magyarázat után elsajátíthatják a használatát.
	2.	Az alkalmazás nem tartalmaz alapvető helyesírási, vagy bármilyen elemi hibát, tévedést.
	3.	Az alkalmazás rasszista, vallási, erőszakos vagy a korosztálynak nem megfelelő tartalmakat nem tartalmaz.
	4.	Az alkalmazás a kerettantervnek megfelel, kapcsolódik az adott tananyaghoz, és a megfelelő életkori sajátosságok alapján, megfelelő képességeket fejleszt.
	5.	Az alkalmazás interaktív, a használónak vagy használóknak kell a feladatot megoldani.
	6.	Az alkalmazás nem interaktív, ismeretterjesztő szövegeket, leírásokat, esetleg bemutató videókat tartalmaz, de a szövegek vagy videók a gyerekek által értelmezhetőek.
	7.	Az alkalmazás a feladatok megoldása közben, vagy végén jelzi, ha hibát vétettünk, és valamilyen módon ismerteti a helyes választ.
	8.	Az alkalmazásban állíthatunk nehézségi szintet, vagy más módot.
	9.	Az alkalmazást csak egyjátékos módban lehet használni.
	10.	Az alkalmazás lehetőséget ad a kétjátékos módra.
	11.	Az alkalmazás lehetőséget ad a három-, vagy többjátékos módra.
	12.	Az alkalmazás egyjátékos módban is használható, és a megoldást több megadott lehetőség közül kell kiválasztani.

Ha az 1., 2. vagy 3. sorszámú szempont valamelyikét nem jelölte pozitívnak, akkor az alkalmazás nem használható az oktatásban.

Ha az 5. sorszámú szempontot pozitívnak jelölte, akkor az alkalmazást egy adott tananyag gyakorlására is lehet használni.

Ha a 6. sorszámú szempontot pozitívnak jelölte, akkor az alkalmazás ismeretbővítő hatású, gyakorlásra nem használható, lexikonként, szótárként, vagy ismeretterjesztő szoftverként funkcionál. Álljon meg, ne pipáljon többet!

Ha a 4. sorszámú szempontot nem jelölte pozitívnak, akkor az alkalmazás frontálisan nem, de differenciálásként, egyéni érdeklődés kielégítéseként vagy kiegészítő anyagként használható.

Ha a 7. sorszámú szempontot nem jelölte pozitívnak, akkor az alkalmazás önálló tanulás során nem használható.

Ha a 8. szempontot pozitívnak jelölte, az alkalmazás differenciálás során is használható.

Ha a 9. szempontot pozitívnak jelölte, akkor az alkalmazást csak egyéni vagy frontális munka során lehet használni.

Ha a 10. szempontot pozitívnak jelölte, az alkalmazás használható páros munka során is.

Ha a 11. szempontot pozitívnak jelölte, az alkalmazás használható csoportmunka során is.

Ha a 12. szempontot pozitívnak jelölte, az alkalmazás használható frontálisan, ha a tanteremben rendelkezésre áll egy projektor.

8. ábra. A szempontrendszer

A gyakorlatban is kipróbált szempontrendszer **működőképes, 3 pedagógus 3 alkalmazásnál a várt eredményt kapta. A szempontrendszer használatához szükséges az alkalmazás ismerete és kitapasztalása.** A probléma vele, hogy hiányos, nincs szó benne a módszerekről, egyelőre az előtérben a munkaformák és a tanulási környezet van.

Jövőbeni tervek

A jövőben szeretném az alkalmazás listát bővíteni. A szempontrendszert is kiegészíteném, hogy a módszereket is meg lehessen vele határozni. Továbbá szeretném vállalkozó iskolákkal, pedagógusokkal vizsgálni a gyakorlatban való működését. A gyakorlati használat után a tapasztalatokat és a véleményeket összegyűjteném, és azok alapján alakítanám ki a végleges szempontrendszert.

Irodalomjegyzék

PRENSKY M. (2001): Digital Natives, Digital Immigrants: Do They Really *Think* Differently? *On the Horizon* 9/5

Nagy Beatrix Katalin

1956-os gyereknaplók

TÉMAVEZETŐ: DR. CÚTHNÉ GYÓNI ESZTER

A szerző az 1956-os forradalom és szabadságharc, illetve az azt követő megtorlás idején vezetett gyereknaplók bemutatására és vizsgálatára vállalkozott. A kutatás négy, már nyomtatásban is megjelent, 12–15 éves fiatal (három fiú és egy lány) naplójának feldolgozására, illetve az egyik naplóból készült animációs dokumentumfilm tanulmányozására fókuszált.

A téma kiemelt fontosságú, hiszen az 56-os forradalom kezdetének napja, október 23. az egyik magyar nemzeti ünnep, így alapvető (nek kellene lennie), hogy az ünnepségek, megemlékezések alkalmával valóban átérezhetővé tesszük a múlt-e szeletét tanítványaink számára. A naplók és a naplófilm – erős vizualitásuk, a naplóiírók életkora és a forradalmi események mellett a mindennapok bemutatása miatt – igazán alkalmasak arra, hogy az általános iskolásokhoz közelebb tudjuk vinni az egyébként nehezen feldolgozható történelmi témát.

A dolgozat írója felismerete ezt a tényt, és alapos szakirodalmi tájékozódás után részletekbe menően elemezte forrásait, illetve a dolgozat zárásaként felvillantotta a gyakorlati felhasználás lehetőségeit is.

Dr. Cúthné Gyóni Eszter

Bevezetés

Dolgozatom témájának a 1956-os forradalom és szabadságharc idején írt és részben vagy egészben az 1956-os eseményekről szóló gyermeknaplókat választottam. Négy gyermeknaplót tanulmányoztam (s jelenleg nem is ismerünk többet): Bartos Margit (Margó), Csics Gyula (Gyuli), Kovács János (Jancsi) és Marton Antal (később kapott szerzetesi nevén: Bernát) naplóját. Mind a négy gyerek leírja a forradalmi események, a szabadságharc és a megtorlás idején átélt mindennapokat. 12–15 éves gyerekek naplóiírói van szó, amelyekben nem közvetlenül a forradalom köztörténetéről, hanem annak eddig nem ismert vetületéről, közvetlen élményvalóságáról olvashatunk. Olyan szerzők munkái ezek, akiket semmiféle felnőtt hiúság, „okoskodás” nem motivált¹. Ezekben a szövegekben nyoma sincs a felnőttek által írt, történelmi forrásokként is használt naplók visszatérő mozzanatának: annak, amikor a szemtanú már az utókornak dolgozik.

Az 1956-os gyermeknaplók bemutatása

Csics Gyula és Kovács János naplói

Az elsőként tanulmányozott naplók Csics Gyula (Gyuli) és Kovács János (Jancsi) feljegyzései², amelyeket érdemes párhuzamosan vizsgálni, együtt kezelni, hiszen keletkezésük és végső soron megjelentetésük története is szorosan

1 GYÖRGY P.: Az idők mélyén – Két ötvenhatos napló. In: *Élet és Irodalom*, L. évf. 35. sz. (2006. szeptember 1.) 26. http://www.rev.hu/ords/f?p=600%3A2%3A%3A%3A%3A%3AP2_PAGE_URI%3Akiadvanyok%2Fgyereknaplo%2Fnaplo_rec (letöltés ideje: 2017. október 27.)

2 CSICS Gyula: *Magyar forradalom, 1956 – Napló*. Szerk.: RAINER M. J. Budapest, 1956-os Intézet, 2006. <http://mek.oszk.hu/05700/05775/05775.pdf> (letöltés ideje: 2017. szeptember 20.); *Magyar forradalom, 1956 – Napló*. Az előszót írta Kieselbach Tamás, a napló tulajdonosa Molnos Péter. Budapest, Kieselbach Galéria, 2006. <http://mek.oszk.hu/11000/11083/11083.pdf> (letöltés ideje: 2017. szeptember 20.)

összekapcsolódott. E naplókat vizsgálva egy teljesen új szemléletet kapunk az általunk kialakított 1956-os képről, hisz a harcokban részt vevő pesti srácok történeteit nagyrészt ismerjük, ismerhetjük, de a naplókat olvasva a gyerekek írásából megismerjük a hétköznapi, a fegyveres harcokban részt nem vevő „pesti srácokat” is, az ő viszonyukat a forradalomhoz és szabadságharchoz, majd a megtorlás idején megélt mindennapjaikat. A fiúk barátok és ráadásul szomszédok voltak. Mindketten Budapesten a VIII. kerületi Somogy Béla utcában, az egykori Röck Szilárd utca 10. szám alatt laktak családjukkal³. Gyulinak és Jancsinak akkori életszakaszukban rengeteg közös programjuk, terveik voltak. A srácok ugyanabban az iskolában tanultak, ugyanahhoz a magántanárhoz jártak németórára, egymástól kértek kölcsön könyveket és mindig együtt töltötték el szabad idejüket, jókat sétálva és együtt játszva.

Jancsi tizenhárom, Gyuli pedig tizenkét éves volt, amikor elhatározták, hogy naplót fognak írni. Jancsi volt az, aki előbb kezdte naplóinak feljegyzéseit, majd ezt megtudva Gyuli is nekifogott saját naplója írásának⁴. A két fiú felismerte a forradalmi események jelentőségét és emiatt kezdték el naplójuk írását, szerették volna feljegyezni a sorsfordító esemény minden mozzanatát. Naplóikat párhuzamosan vezették, beszámolva mindennapjaikról, részletesen bemutatva az 1956-os eseményeket. Közeli barátságuknak köszönhetően többször is előfordult, hogy egymás naplójába írtak vagy éppen együtt készítették feljegyzéseiket. Beszámolóikat gyakran rajzokkal, saját maguk által készített képzeletbeli várostérképekkel, újságcikkkel, röpcédulákkal bővítették, színesítették. Az eredeti tervek szerint a naplókat a szovjet hadsereg kivonulásáig vezették volna, azonban 1957. március 15-én hagyták abba az események feljegyzését. A két fiú 1957 vége felé úgy érezte, most már nem lesz több forradalmi esemény, s látták, hogy a szovjet fegyveresek sem hagyták el az országot, feljegyzéseiket emiatt lemásolták, letisztázták, ezzel magyarázható a naplók rendezettsége, s bár helyesírási hibáktól nem mentesek a szövegek, firkálásokat, javításokat vagy áthúzásokat nem találunk a lapokon⁵. A srácok naplóikban az 1956-os történeteket tulajdonképpen átkódolják saját szemléletükre, egy olyan világot megjelenítve, amikor a hétköznapi életben még sok dolog más volt, mint napjainkban. Feljegyzéseikből megismerhetjük, hogy abban az időben az emberek a legtöbb helyszínre gyalog jutottak el, de mindeközben Budapesten a harcok miatt teljesen leállt a tömegközlekedés, a közbeszédet pedig a nyomtatott sajtó és rádió alkotta és befolyásolta, míg napjainkban majdnem minden helyszínt autóval közelítünk meg és a média teljesen belopta magát mindennapjainkba, s minden életterületre.

Gyuli naplójával kapcsolatban érdekesség, hogy Csics Gyula tartott attól, hogy íásaival valakit bajba sodorhat, de legalább ennyire félt attól is, ha megsemmisíti a feljegyzéseket, akkor éppen életének egyik legféltettebb darabja elveszik, ezért 1957 után naplóját íróasztalának hátsó zugába rejtve őrizte több mint harminc évig, s az írást csak a feleségének mutatta meg. Naplója a rendszerváltás után vált nyilvánossá. Sokszor hallhatjuk: véletlenek nincsenek, és minden okkal történik. Talán ez Csics Gyula naplójával is így volt: 1956 és a Kádár-korszak neves kutatója, Rainer M. János 2004-ben épp egy tatai előadása végezetével a vonatjához sietett volna, amikor Csics Gyula, aki a közeli Tatabányán volt könyvtárigazgató ekkor, megszólította és kezébe nyomta gyermekkori naplójának másolatát⁶. Rainer elmondása szerint az első pillanatokban nem tudta, mit kezdjen ezzel a másolattal, mivel azt hitte – a felnőtt Csics Gyula rendkívül fiatalos megjelenéséből és energikus fellépéséből kiindulva (aki akkor egyébként 60 éves volt!) –, hogy a férfi, akivel találkozott 1956-ban csupán óvodás kisgyerek lehetett. S hát mit kezdhet egy történész egy óvodás művével? Aztán vonatra szállva egyből fellapozta, és tudta, hogy ez az irat értékes és kivételes forrása 1956-nak, ezért munkatársaival hamarosan belekezdett a közlés munkálataiba⁷. Csics Gyula a napló publikálása óta a mai napig rendszeresen jár író–olvasó találkozókra világszerte. Legutóbbi külföldi előadása Kairóban volt, mivel egy Szegeden tanuló arab diák arab nyelven publikálta naplóját, emiatt meghívást kapott, hogy előadást tartson a tanuló hazájában is⁸. Úgy érzi, valamilyen szinten naplója irányítja őt, küldetéssé vált számára, hogy naplója – s ezáltal Jancsi naplója is – minél szélesebb körben ismertté váljon. Misszióként tekint arra, hogy fiataloknak mesélhessen 1956-ról, előadásait megtöltve nemzeti tartalommal.

3 Rainer M. J. 2017. október 26-i előadása a Nagy Imre Emlékházban

4 Orbán K.: „D.e.: Olvastam a Sándor Mátyást. Később a rádiót hallgattam”: az ’56-os gyereknaplók médiumai. In: Kultpontok: Emlékezhelyek a magyar populáris kultúrában. Szerk.: Dunai T. – Oláh Sz. – Sebestyén A. Debrecen, Debreceni Egyetemi Kiadó, 2012. 73–86. http://orbankati.net/ok/irasok/Orban_gyereknaplók.pdf (letöltés ideje: 2017. október 4.)

5 Rainer M. J. 2017. október 26-i előadása a Nagy Imre Emlékházban

6 Rainer M. J. 2017. október 26-i előadása a Nagy Imre Emlékházban

7 Csics Gyula: *Magyar forradalom, 1956 – Napló*. Szerk.: Rainer M. J. Budapest, 1956-os Intézet, 2006. 7. <http://mek.oszk.hu/05700/05775/05775.pdf> (letöltés ideje: 2017. október 23.); Rainer M. János 2017. október 26-i előadása a Nagy Imre Emlékházban

8 Rainer M. J. 2017. október 26-i előadása a Nagy Imre Emlékházban

tárja elének az eseményeket, s a forradalom, szabadságharc, majd a megtorlás idején megélt magyar mindennapokat. Míg Gyuli és Jancsi a fővárosi események közvetlen közelében éltek, Margó feljegyzései más perspektívából örökítik meg a történelmi jelentőségű napokat. Külön érdekesség, hogy ezúttal egy lány „szemüvegén keresztül” pillanthatunk a korabeli történésekre. Naplójában igazi „csajos” témákat is feszeget a kiskamasz, majd kamasz lány mindennapjairól, érzelmi világáról, miközben az általa megélt 1956-os valóság is központi szerepet kap az írásban. Margó nem azért kezdett naplót írni, hogy féltett titkait beleírja, hanem mert felismerte 1956 eseményeinek jelentőségét. Ezzel az volt a célja, hogyha ő már nem lesz, akkor unokái is tudjanak erről a fontos időszakról, átéljék ennek jelentőségét, tehát kifejezetten az utókornak szánta feljegyzéseit, vagyis a fentebb említett felnőtt naplóiírói attitűd nála már bontogatja szárnyait.

Marton Antal Bernát naplója

A legutóbb megjelent napló Marton Bernát ciszterci szerzetese volt, akit a naplóírás idején még Marton Antalnak hívtak (a Bernátot rendi névként kapta a szerzetesrendbe való belépésekor). A tizenöt éves Antal leírja a forradalom, a szabadságharc és a megtorlás okozta megpróbáltatásokat, szökési tervét és menekülését Amerikába. A mélyen hívő kamaszfiú elmeséli, hogy milyen szerencsés volt szökése alatt, hisz végig mintha őrangyala vigyázott volna rá, kedves, segítőkész embereket küldve hozzá. Elmeséli, mennyire nehéz volt eljutni a határig, majd átkelni azon. A naplóíró kicsit idősebb, mint az előző három napló szerzője volt naplók megkezdésekor, s sajátos nézőpont, hogy egy szerzetesi hivatásra készülő, elkötelezetten és mélyen vallásos személy örökíti meg életének azt a szakaszát, amelyet a történelmi 1956-os események formáltak.

Történelmi események gyermekszemmel

1956 története szempontjából rendkívül szerencsés helyzetben vagyunk: közelmúltunk kiemelkedő történelmi eseményét – amelyet évtizedeken keresztül csak torzított formában lehetett felemlíteni a nyilvánosság előtt – a mára már ismert, történészek által kutatott és feltárt eseményeket, a szereplők visszaemlékezéseit, egy rendkívülinek számító forráscsoport, gyereknaplók feljegyzései is árnyalják. Ritka aspektus a történész, az érdeklődő közönség és a nemzeti emlékezet számára egyaránt: gyermekek írnak egy kiemelkedő, történelmi jelentőségű, s az ország és nemzet szempontjából sorsfordító eseményről. Miközben a naplókat böngészttem, feltűnt, hogy a négy gyerek mennyire éretten gondolkodott, mennyire objektíven látja az eseményeket, amelyeket olyan konkrétan és hihetetlen nagy átéléssel írnak le napról napra pontosan, hogy sok felnőtt megirigyelhetné. Mind a négy gyerek hatalmas kíváncsisággal és érdeklődéssel figyelte a történéseket. Leírásaikból kitűnik, hogy nagyon hamar észlelték, valami jelentős, valami sorsfordító esemény sor történik. Tapasztalhatunk azonban egy bizonyos fokú távolságtartást is az eseményekkel szemben, s ez az „ikernaplóknál”, Gyuli és Jancsi naplójánál igen szembetűnő. Ezt a távolságtartást talán azért érezhetjük, mivel a gyerekek nem személyes tapasztalataikat írják le, amiket ők átéltek, hanem az események beszámolóit másoktól megszerzett információk által közlik. A forradalmi eseményeket mind a négy gyerek hasonlóképpen írja le, de kicsit mégis más-más szemszögből: Antal a szökésére helyezi a nagyobb hangsúlyt, abba burkolja az események leírását; Margó lányos kamaszlázadással mesél; a legrészletesebb eseménybeszámolót pedig Gyulától és Jánostól kapjuk.

Napló mint történelmi forrás

A naplók általában személyességük miatt titkosak és bensőségesek, mivel íróik nem a nagyközönségnek szánják őket, hanem mindennapjaik történéseit jegyzik fel, emiatt rejtőzködő emlékezetként is tekinthetünk rájuk. Naplóírás már azóta létezik, mióta az emberiség írni tud¹⁵.

Érdemes megjegyezni, hogy – bár az eseményekkel egykorú forrásként, és nem utólagosan készített visszaemlékezésként tekintünk rájuk – a naplóbejegyzések leírása is minden esetben bizonyos mértékű késéssel történik a feljegyzett eseményhez képest, mivel minden esetben az esemény lezárulása után keletkezik a

15 PRITZ P.: Napló és történelem. In: *Múltunk*, 62. évf. (2017) 1. sz. 4–6. 4. http://www.multunk.hu/wp-content/uploads/2017/04/pritzp_bev_17_1.pdf (letöltés ideje: 2017. október 1.)

naplóbejegyzés¹⁶. Emiatt sok esetben megjelenhet bizonyos mértékben a torzulás, torzítás: részben a felejtésből fakadóan, s részben az emberi természetből fakadóan a szubjektivitás, az egyéni interpretáció okán.

A gyereknaplók – mint minden napló – a hétköznapi élet aspektusát tudja hozzáadni történesekhez, esetünkben gyermekszemmel láthatjuk a forradalmi Magyarország mindennapjait: köztörténeti és hétköznapi eseményeit egyaránt. A naplót író gyerekek nem minden esetben voltak résztvevői az eseményeknek. Gyakran csak szüleiktől, rokonaiktól, ismerőseiktől hallottak a történesekről, akik ugyanúgy nem minden esetben látták személyesen az elmesélt történelmi eseményeket.

Összegzés, a naplók felhasználásának perspektívái

Úgy gondolom, hogy ez a téma napjainkban is igen fontos és jelentős szereppel bír. Fontosnak tartom, hogy a mai gyerekek is megismerjék történelmünknek ezt a szakaszát. Mint leendő pedagógus, úgy vélem, hogy a tanulmányozott anyag rendkívül nagy segítség lesz számomra tanítói munkám során, mivel történelem órák keretein belül a naplók teljes mértékben felhasználhatók, emellett megemlékezések, ünnepségek is alapozhatók rájuk. Véleményem szerint a gyerekek számára sokkal érdekesebb és színesebb órát lehet tartani a gyereknaplók segítségével, mivel kézzel fogható dolgot láthatnak, így sokkal hitelesebbek lesznek számukra az 1956-os események.

Irodalomjegyzék és források

- BARTOS M. (2016): *Margó naplója, 1956–1959 – a forradalom és utóélet egy kamaszlány szemével*. Budapest, Libri.
- BODNÁR D. (2017): Ciszterciek helytállása – Hármaskönyvbemutató a Szent Imre-gimnáziumban. *Magyar Kurír*, 2017. április 29. [http://www.magyarKurir.hu/megszentelt-elet/ciszterciek-helytallasa-harmas-konyvbemutato-szent-imre-gimnaziumban#lightbox\[,g77618'\]/35/](http://www.magyarKurir.hu/megszentelt-elet/ciszterciek-helytallasa-harmas-konyvbemutato-szent-imre-gimnaziumban#lightbox[,g77618']/35/) (letöltés ideje: 2017. október 20.)
- BUCSY L. (2015): Marton Bernát: A Feneketlen-tó partjáról a Ewingok hazájáig. *Magyar Nemzet Online*, 2015. március 7. <https://mno.hu/belfold/a-feneketlen-to-partjarol-a-ewingok-hazajaig-1275588> (letöltés ideje: 2017. október 23.)
- F. DÓZSA K. (1991): Magyar Divattörténet 1945–1959. I–II., *História*, 13. évf. 4. sz. 6–7., 5–6. sz. 7–9.
- GÖNCZÖL E. (é.n.): „...meglep-e, ha átnyújtom neked az ünnep perceit?” – Nemzeti ünnepek az iskolában. <http://www.tte.hu/media/pdf/34-gonczol-meglep.pdf> (letöltés ideje: 2017. október 29.)
- GYÖRGY P. (2000): *Néma hagyomány – Kollektív felejtés és a kései múltértelmezés*. Magvető, Budapest.
- LENDVAI P. (2006): *Forradalomról tabuk nélkül – 1956*. Budapest, Napvilág Kiadó.
- LÉVAI J. (2006): Csics Gyula: Olyan volt, mint a háború. *24 óra*, 2006.
- LITVÁN GY. (1996, szerk.). *1956 kézikönyve – Bibliográfia*. 1956-os Intézet, Budapest.
- MARTON B. (2016): *Mezsgyekövek – határkövek*. Magyar Mercurius Kiadó, Budapest.
- MINK A. (2006): Ex Libris. *Élet és Irodalom*, 50. évf. 42. sz. (2006. október 20.) 25.
- N. P.: Gyöngybetűkkel írt történelem. In: *Komárom-Esztergom megyei Hírlap*, 11. évf. 146. szám (2006. június 24.)
- ORBÁN K. (2012): „D.e.: Olvastam a Sándor Mátyást. Később a rádiót hallgattam”: az ,56-os gyereknaplók médiu-mai. In: DUNAI T. – OLÁH SZ. – SEBESTYÉN A. (szerk.) *Kultpontok: Emlékezhelyek a magyar populáris kultúrában*. Debrecen, Debreceni Egyetemi Kiadó, 73–86. http://orbankati.net/ok/irasok/Orban_gyereknapiok.pdf (letöltés ideje: 2017. október 4.)
- PRITZ P. (2017): Napló és történelem. *Múltunk*, 62. évf. 1. sz., 4–6. http://www.multunk.hu/wp-content/uploads/2017/04/pritzp_bev_17_1.pdf (letöltés ideje: 2017. október 1.)
- RAINER M. J. (2006): CSICS GY. *Magyar forradalom, 1956 – Napló*. 1956-os Intézet, Budapest, <http://mek.oszk.hu/05700/05775/05775.pdf> (letöltés ideje: 2017. október 23.)
- ROMSICS I. (2011): *Clio bűvöletében. Magyar történetírás a 19–20. században*. Osiris, Budapest.
- ROMSICS I. (2000): *Magyarország története a XX. században*. Osiris, Budapest

¹⁶ RAINER M. J. 2017. október 26-i előadása a Nagy Imre Emlékházban

- SZABÓ I. (2006): Nemzeti ünnepek az iskolában. *Új Pedagógiai Szemle*, 56. évf. 7–8. sz., 96–115. <http://epa.oszk.hu/00000/00035/00105/2006-07-ta-Szabo-Nemzeti.html> (letöltés ideje: 2017. október 29.)
- TOMASZ G. (2006): Két gyereknapló. *Educatio*, 15. évf. 3. sz., 645–648.
- VALUCH T. (2002): A lódentől a miniszoknyáig. Az öltözködés és divat Magyarországon az 1950-es és az 1960-as években. In: ALUCH T. és STANDEISKY É. (szerk.) *Magyarország a jelenkorban. Évkönyv IX.* 1956-os Intézet, Budapest, 52–75. http://www.rev.hu/ords/f?p=600:2:::P2_PAGE_URI:kiadvanyok/evkonyv02/valuch (letöltés ideje: 2017. október 24.)
- VALUCH T. (2013): *Magyar hétköznapiak. Fejezetek a mindennapi élet történetéből a második világháborútól az ezredfordulóig.* Napvilág Kiadó, Budapest, 221–249.
- A Fortepan honlapja: <http://www.fortepan.hu/> (letöltés ideje: 2017. október 24.)
- A Zanza.tv honlapja: *Az 1956-os forradalom és szabadságharc.* <https://zanza.tv/tortenelem/magyarorszag-1945-1956-kozott/az-1956-os-forradalom-es-szabadsagharc> (letöltés ideje: 2017. szeptember 30.)
- Az IDFA honlapja: <https://www.idfa.nl/en/film/d8c2cccd-f0a5-4273-8c2f-08dd8d4f85e8/diary-film-i-was-12-in-56> (letöltés ideje: 2017. október 27.)
- Az Országos Széchényi Könyvtár 1956-os Intézet és Oral History Archívum honlapja: http://www.rev.hu/ords/f?p=600:2:::P2_PAGE_URI:filmek/12voltam (letöltés ideje: 2017. október 27.)
- Az Our Lady of Dallas honlapja: <http://www.cistercian.org/school/faculty/fr-bernard/Personal.htm> (letöltés ideje: 2017. október 23.)
- Egy fiatal lány majdnem elveszett naplója mesél az 56-os forradalomról. Az interjút készítette: Várkonyi Zsolt. *Librarius*, 2016. október 28. <https://librarius.hu/2016/10/28/egy-fiatal-lany-majdnem-elveszett-naplója-mesél-az-56-os-forradalomról/> (letöltés ideje: 2017. szeptember 17.)
- GYÖRGY P. (2006): Az idők mélyén – Két ötvenhatos napló. *Élet és Irodalom*, L. évf. 35. sz. (2006. szeptember 1.) 26. http://www.rev.hu/ords/f?p=600:3A2%3A%3A%3A%3A%3AP2_PAGE_URI%3Akiadvanyok%2Fgyereknapló%2Fnapló_rec (letöltés ideje: 2017. október 20.)
- http://www.rev.hu/ords/f?p=600:3A2%3A%3A%3A%3A%3AP2_PAGE_URI%3Akiadvanyok%2Fgyereknapló%2Fnapló_rec (letöltés ideje: 2017. október 20.)
- Kovács Jancsi naplója. In: *Zsiráf Online*, 2006. november 9. http://www.zsiraf.hu/site2012/cikk/Kovacs_Jancsi_naplója (letöltés ideje: 2017. október 12.)
- Magyar forradalom, 1956 – Napló.* Az előszót írta Kieselbach Tamás, a napló tulajdonosa Molnos Péter. Budapest, Kieselbach Galéria, 2006. <http://mek.oszk.hu/11000/11083/11083.pdf> (letöltés ideje: 2017. október 23.)
- Marton Antal Bernát OCist életrajza: <http://www.cistercian.org/school/faculty/fr-bernard/Personal.htm> (letöltés ideje: 2017. október 23.)
- MOLNÁR A., KÖRÖSI Zs. és KELLER M. (2006, szerk): *A forradalom emlékezete – Személyes történelem.* 1956-os Intézet, Budapest.
- Napi történelmi forrás: 1956 harcosai http://napitortenelmiforras.blog.hu/2015/11/04/1956_szabadsagharcosai (letöltés ideje: 2017. szeptember 20.)
- Naplók, interjúk 56-ról.* Összeállította és szerk.: SÜMEGI Gy. Budapest, Enciklopédia Kiadó, 2006.

Gács Henrietta

Örömmel dolgozni – az óvodapedagógus mentális egészsége¹

TÉMAVEZETŐ: DR. KOLOSAI NEDDA

A pedagógusok mentális egészsége

Kutatások sora igazolja világszerte, hogy a modern, civilizált társadalmak lelki egészségi állapota rossz, továbbá negatív tendenciákat mutat (BUDA 2003). Korunkra igencsak jellemző a megfelelési kényszer és a napi szinten megjelenő kihívások sokasága. Az örömeire való képesség, valamint a világba és a többi emberbe vetett bizalom megőrzése tehát nem könnyű feladat, viszont abban az esetben, ha hivatásunk során gyermekekre vagyunk hatással minden erőnkkel törekednünk kell rá.

A pedagógusoknak sok tekintetben nincs könnyű dolguk. Létezik egy úgy nevezett pedagógus „imago”, egy tökéletes pedagógus kép, ami nagy teher. A munkájuk eredménye nehezen mérhető, nincs azonnali visszacsatolás, nincs objektív mérőeszköz. Nem létezik teljes konszenzus azt illetően, hogy mi a legjobb módszer, mik a prioritások. Egyes kutatások szerint a pedagógusok között nincs kellő együttműködés, nagyon nagy az igény az autonómiára (BAGDY – TELKES 1999). A rengeteg teher, elvárás és a nehezített körülmények közepette még saját jóllétük fenntartása, megőrzése sem egyedül a saját érdekük, hiszen az óvodáskori tanulás egyik legfőbb jellemzője az, hogy utánzáson alapul, az óvodapedagógusok direkt és indirekt módon egyaránt mintául szolgálnak a gyermek számára. Nagyon fontos tehát, hogy ezek a felnőttek jól tudják kezelni a különböző stresszt okozó szituációkat, egészségi, életmódbeli, lelki nehézségeiket, problémáikat, így ugyanis ezen eszközök magjait vethetik el a gyermekekben, ebben a korai életszakaszban (BUDA 1999). Tehát a pedagógusok mentális egészségének megőrzése kulcsfontosságú. Nyugodtan kijelenthetjük, hogy a téma már nem csak az egyes pedagógusok, és nem is csupán a gyermekek érdeke, hanem mindannyiunk számára fontos közügy.

Tomcsányi (2001) a lelki egészségre mint különös folyamategyensúlyra tekint. Ez egyfajta törekvés, mely a nehézségek, zavarok, terhek ellenére is fent tud maradni (TOMCSÁNYI – CSÁKY 2001). Buda (2003) a mentális egészség alatt olyan jártasságok, készségek meglétét érti (kommunikációs és viselkedési teljesítmény, motivációk, kognitív-emocionális önszabályozó készségek), melyek elsajátíthatóak (BUDA 2003). Freud álláspontjából kiindulva megközelíthetjük a lelki egészséget úgy is, mint készséget az örömeire. Aki rendelkezik örömkészséggel, örömet talál az életben, tud szeretni és dolgozni (HÁRDI 1992).

Ma már nem kérdés, hogy az, ahogyan a pedagógusok viszonyulnak a gyermekekhez, nagyban függ attól, mennyire képesek fenntartani lelkesedésüket, mennyire kimerültek fizikailag, érzelmileg, lelkileg. A kiegészítés kezelése kevésbé hatékony, mint annak megelőzése. A pedagógusok prevenciójának alapját az önmagukért tett lépések, az önmagukra való odafigyelés képezik. Elengedhetetlen, hogy saját lelki egészségükkel, akár nap mint nap foglalkozzanak. Ehhez egyrészt hozzátartozik olyan módszerek, technikák összegyűjtése, elsajátítása, melyekkel az adott szituációkat, nehézségeket, mélypontokat kezelni tudják. Ezek elsajátítása, gyakorlása során segítségükre lehet az intézmény, melyben dolgoznak akár időbeli, vagy anyagi támogatásokkal, akár a lehetőségek felsorakoztatásával, biztosításával. Másrészt elengedhetetlen önmaguk megismerése, hiszen a hivatásuk során teljes mértékben a személyiségükkel dolgoznak, ennél fogva talán nincs is annál fontosabb, mint *hitelességük* megőrzése. Ahogy Vekerdy Tamás is hangsúlyozza, személyiséget csak személyiség tud nevelni. Tehát a gyermekek egyéniségének kibontakoztatására csak az a pedagógus képes, aki nem fojtja el saját személyiségét, hanem az abban rejlő erővel élni tud (WINKLER 1993).

¹ A tanulmány az Emberi Erőforrások Minisztériuma Únkp-17-1 kódszámú Új Nemzeti Kiválóság Programjának Támogatásával készült.

A kutatás bemutatása

A kvalitatív interjúkutatás bemutatása

Az interjúkutatás célja kvalitatív mélyinterjúk segítségével feltérképezni a lelki egészség megőrzésére irányuló, azt elősegítő „jó gyakorlatokat”, módszereket, közös vonásokat Waldorf-óvodában és hagyományos óvodában hosszú ideje dolgozó, lelkes óvodapedagógusok körében.

A mélyinterjú kutatás során öt óvodapedagógussal készítettem interjút. A résztvevők kiválasztása során olyan személyeket kerestem, akikről korábbi ismereteim alapján, vagy ajánlás útján úgy gondoltam, hogy a meglátásaik értékes és tartalmas információkkal szolgálhatnak a kutatási cél szempontjából. Az intézmények fenntartóit figyelembe véve az öt óvodapedagógus közül három állami fenntartású intézményben dolgozik, vagy dolgozott, kettő pedig alapítványiban, mégpedig Waldorf-intézményben. Életkorukat tekintve 52 és 63 év közöttiek. A hivatásban ezidáig minimum 18, átlagosan 33 évet töltöttek.

A kutatás témájából adódó nagyfokú szubjektivitás miatt olyan módszert választottam, mely erőteljesen támaszkodik az emberek személyes látásmódjára. A módszer legfőbb előnye a kontextusra való rálátás. Beleláthatunk a résztvevők élményeibe, emlékeibe, helyzetébe, több szemszögből tekinthetünk rá egy adott rendszerre, folyamatra. Azt is mondhatnám, hogy a résztvevők külön kis világaiba nyerünk betekintést. Végeredményként nem egy objektív igazságot kapunk, hanem személyes megéléseket. (SEIDMAN 2003; SZABOLCS 2001) Az interjúk előkészületeként készítettem egy nyitott tervet, melyben támpontként felvázoltam néhány kérdést, melyek kijelölték a fő témaköröket. Az 1–1,5 órás mélyinterjúkat három fő részre tagoltam, melyhez a fenomenológiai mélyinterjú felépítését vettem alapul. Az elején a résztvevők azon életeseményeire kérdeztem rá, melyek az adott hivatás felé terelték őket, majd kitértünk a hivatásban eltöltött idő tapasztalataira, végül arra voltam kíváncsi, hogy mit jelent a résztvevők számára az adott hivatás annak tükrében, hogy az interjú során újra visszaemlékeztek élményeikre, tapasztalataikra és ezáltal újra értelmezték, értékelték azokat.

A kvalitatív interjúkutatás során felvett, mintegy 100 oldalnyi legépelt szöveg információit a tartalomelemzés módszerével dolgoztam fel. Az interjúk között összefüggéseket, közös vagy éppen eltérő vonásokat kerestem. Ezután jelentésségekre bontottam őket, és az adatokat tartalmilag tovább sűrítettem. Az így kapott szövegrészeket kategorizáltam, megfogalmazva azok központi témáját. Ezek a kategóriák nem voltak előre meghatározva, a kvalitatív módszer nyitott jellegéből adódóan. Ezeken a kategóriákon belül további fogalmakat neveztem meg, melyeket ágaként szemléltettem a könnyebb átláthatóság érdekében, végül a kontextus felvázolásához idézetekkel tarkítva értelmeztem azokat. Az értelmezés során az adatokról alkotott benyomásaim visszatükröződtek, hiszen, mint az adatok közvetítője vettem részt a folyamatban. (CORBIN – STRAUSS 2015; SZABOLCS 2001)

A kvalitatív interjúkutatás eredményei

A kutatás során gyűjtött információk tartalomelemzése során öt fő kategória született. A fő kategóriákon belül megjelenő 19 alkategóriát az ágak segítségével bontottam tovább. A nagy adatmennyiségből kifolyólag a továbbiakban – a teljesség igénye nélkül – az általam legfontosabbnak ítélt példákkal szeretném ismertetni az interjúkutatás eredményeit.



1. ábra. Az interjúban megjelenő főbb tényezők kategóriái és az azokhoz tartozó főbb fogalmak

A hivatáshoz való hozzáállást, a hozzá fűződő érzéseket, a pedagógus személyiségét erősen befolyásolja a „kiinduló állapot” azaz a **kezdeti körülmények**. Ahhoz, hogy megértsük az interjúban résztvevők tapasztalatait, tanácsait, elengedhetetlen, hogy történeteiket időben és térben kontextusba helyezzük. Így esett szó például a rendszerváltozás során megélt igen jellegzetes tapasztalatokról.

„szomjúság volt arra, hogy jöjjön valami új... szinte ez a levegő hozta magával...”

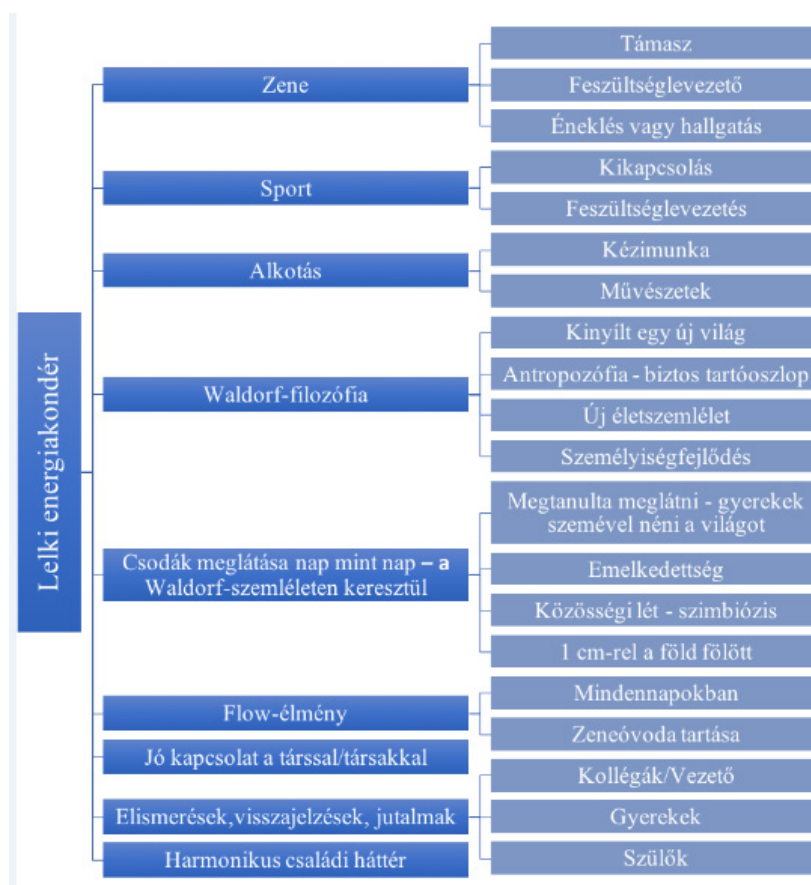
A **hivatásban eltöltött éveket befolyásoló főbb tényezők** feltérképezésével a történetek alapján elénk tárulnak a pedagógusi hivatás kezdeti időszakának sajátosságai és az óvodai élet néhány meghatározó tényezője, mint a munkaközösség, a társ személye vagy épp a vezető személye.

„Úgy segített, hogy nem segített... Hogy rengeteg bizalmat kaptam tőle. Azt gondolta, hogy megoldom a helyzeteket, nagyon sok szabadságot adott, és nagyon sokszor elmondta azt, hogy ő miket tanult tőlem.”

Az óvodapedagógusok által említett **pályára jellemző nehézségek** ismerete segíthet felkészülni a pedagógus jelölteknek, hogy milyen jellegű kihívásokkal találhatják szembe magukat, ezzel is hozzájárulva a prevencióhoz. Ugyanakkor segíthet a már pályán lévőknek is, sokszor ugyanis megnyugtató a tudat, hogy egy adott problémával nem vagyunk egyedül. Legyen szó a szülők és pedagógusok közti konfliktusokról, a hivatás sajátos terheiről, vagy a társadalmi tendenciákból adódó egyéb negatívumokról.

“Mindig máshova kell figyelni és ezért a megismerésbe se tud belemenni se a szülő, se a gyerek...”

Mi segíthet? A mélyinterjúk során összegyűjtöttem a résztvevők által említett tapasztalatokat, ötleteket, módszereket, melyek vagy közvetlenül a résztvevőknek segítettek, vagy olyan elképzelések, melyek véleményük szerint a pedagógusok többségének hasznosak lehetnek. Megkülönböztettem a lelki energiaforrásként funkcionáló tényezőket, az alkalmazott jó gyakorlatokat, az intézményi segítséget, valamint a további ötleteket.



2. ábra. Lelki energiakondér

Végezetül, ahogy a résztvevők végighaladtak az emlékezés útján, alkalmuk adódott összegezni, értékelni hivatásuk eddigi tapasztalatait, élményeit, jó és rossz pillanatait. Lehetőségük volt megfogalmazni, mit jelent számukra az óvodapedagógusi hivatás. Tanácsokat és életbölcsségeket fogalmaztak meg, melyek véleményem szerint minden leendő és már pályán lévő óvodapedagógus számára megfontolandók lehetnek. Ezen gondolatok a mélyinterjúk számomra talán legértékesebb elemei.

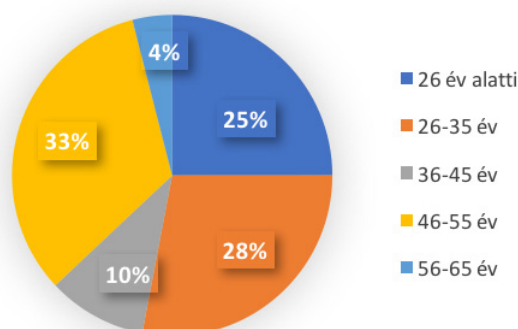
„....azt is meg kell élni, hogy lent vagyunk. Akkor újra kell építkezni, volt már ilyen. Az is jó. Hozzáállás kérdése...újra át kell gondolni mindent, hogy mi az, ami nekünk fontos...mi az, amit el lehet engedni, ez ilyen kis takarítás...”

Kérdőíves kutatás bemutatása

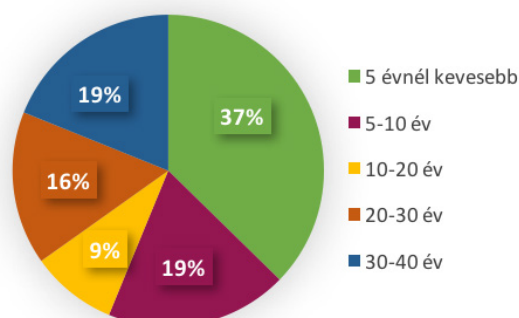
A kérdőíves kutatással az óvodapedagógusok tájékozottságát mértem fel a lelki egészségvédelem kapcsán, valamint arra voltam kíváncsi, hogy milyen forrásból jutottak az információkhoz. Emellett összegyűjtöttem a számukra bevált, a lelki egészségvédelmet szolgáló módszereket, illetve tapasztalatokat arra vonatkozóan, hogy az intézmény, melyben dolgoznak, hogyan segíti, segíthetné őket.

A kérdőívet 69 óvodapedagógus töltötte ki. A korosztály megoszlását és a hivatásban eltöltött idő szerinti megoszlást az alábbi diagramok szemléltetik.

A kérdőívet kitöltők életkori megoszlása



Hivatásban eltöltött idő



3-4. ábra. Életkori megoszlás és a hivatásban eltöltött évek megoszlása

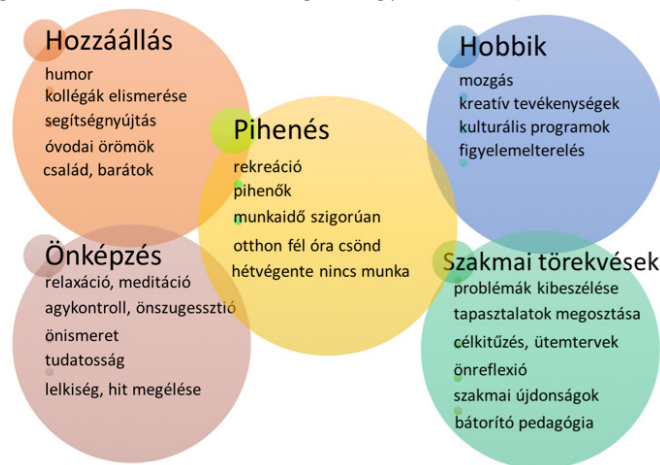
A megkérdezettek mintegy 86%-a állami, 9%-a alapítványi, 4%-a egyházi, 1%-a magán fenntartású intézményben dolgozik.

A kérdőíves kutatás során saját szerkesztésű kérdéssort alkalmaztam. A kérdőív körülbelül 50-50 %-ban tartalmazott zárt és nyílt kérdéseket. Véleményem szerint ebben az esetben a nyílt kérdések alkalmazása különösen indokolt volt, ugyanis az előre meghatározott technikák, lehetőségek felsorolásával nagy mértékben befolyásoltam volna a válaszadást. A kérdőív megtervezését követően egy internetes kérdőívkitöltő alkalmazást használtam, a kérdőív terjesztését az úgynevezett „hólabda” módszerrel végeztem. Az így kapott adatokat végül táblázatos formában le tudtam tölteni az alkalmazás felületéről. A kérdőívek kiértékelése során a statisztikai jellegű adatokat grafikonok, diagramok segítségével szemléltettem, a nyílt kérdésekre adott válaszok elemzésére az adatok kódolását alkalmaztam, mely során a válaszokat sűrítettem, kategóriákba soroltam. Az így kapott kategóriákat és a leglényesebb válaszokat leíró jelleggel és táblázatos formában ismerttettem.

Kérdőíves kutatás eredményei

A válaszadók 81%-a nagyon fontosnak tartja, hogy foglalkozzanak saját lelki egészségük megőrzésével. A megkérdezettek 58%-a tanulmányai során kapott információt a mentális egészség megőrzését illetően. A többi válaszadó nem kapott, vagy nem emlékszik rá. A válaszokat összevetve a résztvevők hivatásban eltöltött idejével, arra a következtetésre jutottam, hogy nincs összefüggés a két adat között. Tehát ezen adatok alapján nem lehet felfedezni olyan tendenciát, mely arra utalna, hogy a közelmúltban a pedagógusképzések során előtérbe került volna a téma.

A válaszadók mindössze 36 %-a kapott tájékoztatást a témában annak az intézménynek a szervezésében, ahol dolgozik vagy dolgozott. Legtöbbször előadások, tréningek vagy továbbképzések alkalmával informálódtak.



5. ábra. Eredmények csoportosítva

A saját lelki egészségük megőrzésének érdekében tett lépések, ötletek sok esetben összeesengtek az interjúkutatás során megjelent eszközökkel, módszerekkel.

Végül arra vonatkozott a kérdésem, hogy mi az, ami számukra segítséget jelentene az intézmény részéről. Többféle megközelítés olvasható a válaszok között. Megjelentek a munkahelyi körülményekre vonatkozó igények, az önfejlesztés támogatása, a közösségépítés. A legjellemzőbb elképzeléseket az alábbi táblázatban foglaltam össze.

Munkahelyi körülmények	Anyagi és időbeli támogatás	Közösségépítés
Nyugodt helység az adminisztráció elvégzésére	Szabadidős, kulturális programok támogatása	Közös tevékenységek (kézműves, főzés, kirándulás)
Relaxációs szoba	Sportolási lehetőség	Játékos foglalkozások
A vezető empatikusabb, toleránsabb hozzáállása	Több előadás, szakember a lelki egészségvédelem érdekében	Kollégákkal őszinte beszélgetések, egymás segítése
A szakmai elismerés rendszerének kidolgozása	Asszertív kommunikációs tréning	Határozottabb fellépés azokkal szemben, akik rombolják a munkamorált
Adminisztrációs terhek csökkentése	Stresszoldó technikák elsajátítása	
A csoportlétszám csökkentése	Önismereti tréning	
Több szakember biztosítása (pszichológus; különleges bánásmódot igénylő gyermekekhez)	Belső szupervízió	
Kevesebb intézményben való tartózkodás kötelező jelleggel		
Munkahelyi morál ápolása (nyílt kommunikáció, ígéretok betartása)		

6. ábra. Segítség az intézmény részéről

A kutatások összegzése

A kutatások során alkalmazott módszerek lehetővé tették, hogy a résztvevő óvodapedagógusok lelki egészségük megőrzésére vonatkozó módszereit, elképzeléseit összegyűjtsem. A különböző kutatási típusok használatával megtapasztaltam azok erősségeit, gyengeségeit. Az interjúkutatás kis mintával, de igen nagy adatmennyiséggel, míg a kérdőíves kutatás relatíve nagyobb mintán keresztül, viszonylag kevés információmennyiséggel szolgált. Az interjú kutatás lehetővé tette a kontextus és a résztvevők világlátásának egy bizonyos szintű megismerését, a kérdőíves kutatás pedig további elképzelésekkel, ötletekkel gazdagította a mentális egészségvédelem gyakorlati módszertárát. A két kutatás eredményei sok esetben igazolták egymást és a szakirodalomban olvasottakat is.

Összefoglalás

Az életutak személyes tapasztalatai hiteles képet festenek a jelenlegi helyzetről, rendszerről. Első kézből olvashatjuk az óvodapedagógusok által megélt, közvetlenül érzékelt nehézségeket. Ezek ismerete segíti azt, hogy tenni tudjunk ellenük, illetve hozzájárul az azokra vonatkozó felkészüléshez, melyek ellen nem tudunk tenni. A nehézségekre adott válaszok, reakciók, illetve a töltekezést biztosító lehetőségek megismerése pedig a dolgozatomban leginkább várt eredménye. Természetesen a szó szoros értelemben vett „titok”, általános, mindenki számára hasznosítható recept nincs a lelki egészség megőrzésére. De olyan lehetőségek, elképzelések vannak, melyek közvetlenül a hivatásukat napi szinten végzők tapasztalataiból születtek. A teljesség igénye nélkül ilyenek például a gondolataik átforgatása, a hozzáállásuk megváltoztatása, melynek eredményeképpen képesek lehetnek a hétköznapi apró csodáit, örömeit is megélni, a nehézségekre kihívásként tekinteni. Vagy a mélyreható önismeret, hogy tudják kik

ők, és mit képviselnek, hogy hitelesen és nyitottan tudjanak a gyermekek elé állni, ugyanis másként nem érdemes. A kommunikációs technikák fejlesztése, a hatékonyabb, harmonikusabb együttműködés, együttélés érdekében. Vagy a rendszeres találkozók, beszélgetések, jó gyakorlatok cseréje az óvodapedagógusok között, minden szinten. Az, hogy mernek időről időre új célokat kitűzni, tovább bővíteni kompetenciáikat, fejleszteni magukat, ezek tartják őket a kellő hőfokon, aminek köszönhetően ösztöneik, intuíciójuk működni tud, gördülékennyé téve a munkát. Végül a kutatás megkoronázásaként magammal vihettem megannyi életbölcseletet és tanácsot, melyek értéke felbecsülhetetlen, és örömmel tölt el, hogy ezekben mások is részesülhetnek.

Fantasztikus emberek élettörténeteibe nyerhettem bepillantást. Véleményem szerint, már az is sokat tenne a jövő pedagógustársadalmáért, ha minden hallgató – a tanulmányai során – részesedne hasonló beszélgetések ajándékaiban.

A továbbiakban szívesen bővíteném az interjúkutatás mintáját. A Waldorf-pedagógusokkal készített interjúk minden esetben tartogattak számomra valamilyen pluszt, vadonatúj tartalmat, örömmel folytatnám velük a kutatási metódust. Mindezek tükrében úgy vélem, mindenképp van létjogosultsága az alternatív pedagógiák megismerésének és bizonyos elemek áttemelésének a hagyományos óvodákban dolgozó pedagógusok számára.

Irodalomjegyzék

- ANTALKA Á. (2015): *A tanári kiegészítő feltérképezése Kovászna megye középiskolai tanárainak körében.* (egyetemi doktori disszertáció), Eötvös Loránd Tudományegyetem, Budapest.
- BAGDY E. – TELKES J. (1999): *Személyiségfejlesztő módszerek az iskolában.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- BUDA B. (1994): *Mentálhigiéné – A lelki egészség társadalmi, munkaszervezeti, pszichokulturális és gyakorlati vetületei.* Animula Egyesület, Budapest.
- BUDA B. (2003): *A lélek egészsége – A mentálhigiéné alapkérdései.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- CORBIN, J. – STRAUSS, A. (2015): *A kvalitatív kutatás alapjai.* L'Harmattan Könyvkiadó, Budapest.
- CSÍKSZENMIHÁLYI M. (2001): *Flow – Az áramlat – A tökéletes élmény pszichológiája.* Akadémia Kiadó, Budapest.
- FEKETE, S. (1991): Segítő foglalkozások kockázatai – Helfer szindróma és Burnout jelenség. *Psychiatria Hungarica*, 6. évf. 1.sz. 17–29.
- FREUDBERGER, H. J. (1974): Staff Burn-Out. *Social Issues*, 30. évf. 1. sz. 159–165.
- GREZSA F. (1998): *Bevezetés a mentálhigiénébe.* (Segédanyag posztgraduális mentálhigiénés képzésekhez) Magyar Testnevelési Egyetem, Budapest.
- HÁRDI I. (1992): *A lélek egészségvédelme – A lelki egészségvédelem jelene és távlatai.* Springer Hungarica Kiadó, Debrecen.
- KOLOSAI N. – BOGNÁR T. (2007): Pedagógusok mentálhigiénéje. In: BOLLOKNÉ PANYIK I. (szerk.): *Gyermek – Nevelés – Pedagógusképzés*, Trezor Kiadó, Budapest, 33–52.
- OLÁH A. (2002): A pszichológia napos oldala. In: OLÁH A. (szerk.): *A pozitív pszichológia világa.* Akadémia Kiadó, Budapest, 3–11.
- ÓNODY S. (2001): Kiegészítő tünetek (burnout szindróma) keletkezése és megoldási lehetőségei. *Új Pedagógiai Szemle*, 51. évf. 5.sz., 81–85.
- PETRÓCZI E. (2007): *Kiegészítő – elkerülhetetlen?* Eötvös József Könyvkiadó, Budapest.
- PIKÓ B. (2005): *Leleki egészség a modern társadalomban.* Akadémia Kiadó, Budapest.
- SZABOLCS É. (2001): *Kvalitatív kutatási metodológia a pedagógiában.* Műszaki Kiadó, Budapest.
- SZOKOLSZKY Á. (2004): *Kutatómunka a pszichológiában.* Osiris Kiadó, Budapest.
- TOMCSÁNYI T. – CSÁKY-PALLAVICINI R. (2009): Tanulható-e a lelki egészség? *Új Pedagógiai Szemle*, 51. évf. 5.sz., 54–70.
- TUDOR, K. (1996): *Mental Health Promotion – Paradigms and Practice.* Routledge, London, New York.
- VERSEGI B. (2017): *Lehetőségek – A kiegészítőben innen és túl.* Magyar Kurír, Budapest.
- WINKLER M. (1993): *Kinek kaloda, kinek fészék.* Hunga-Print Kiadó, Budapest.

Bak Alexandra

A testvérkapcsolatok vizsgálata elvált szülők gyermekeinél

TÉMAVEZETŐ: DÉRI ANDRÁS

Bevezetés

A párkapcsolatok felbomlásának gyermekekre gyakorolt hatásai a kapcsolatbomlás legvitatottabb kérdései közé tartoznak. A szülő-gyerek kapcsolat minőségében bekövetkező változásokról rengeteg szakirodalommal rendelkezünk, abból az aspektusból viszont kevesen foglalkoznak a témával, hogy a testvérek kapcsolatára milyen hatással lehet (BUSH és EHRENBURG, 2003). Hogyan hathat az eltérő szociális háló, az elsődleges kapcsolatok eltérő struktúrája az egyikkal való összevetésben? Kutatásommal legfőképpen erre a kérdésre igyekeztem megtalálni a választ, mert a testvérkapcsolatok minőségét befolyásoló tényezők ismeretében akár tudatosan is alakíthatunk azokon. Másrészt pedig azért tartottam fontosnak foglalkozni ezzel a témával, mert érdekes, hogy a testvéreknek általában – főleg kisebb korukban – kevés lehetőségük van családi helyzetük és a kapcsolati jelleg befolyásolására, ráadásul személyiségjegyeik is hatással lehetnek emberi kapcsolataik minőségére, amelyek közül, figyelembe véve a korai családi szocializáció jelenségét, a testvéri kapcsolatok mindenképpen különös figyelmet érdemelhetnek.

A hagyományos definíciók egyre kevésbé tudják leírni a mai családok sokféleségét. A család fogalmának klaszikus megközelítésétől való elmozdulásra jó példa lehet Somlai Péter (2013) megközelítése, aki elkülöníti a posztmodern együttélési formákat a korábbiaktól. Az új tendenciák háttérében rengeteg tényező áll, például a fejlett országok posztindusztriális társadalmakká való átalakulása. Emellett a társadalmi egyenlőtlenségek is, úgy tűnik, egyre nagyobb hatást gyakorolnak a családi élet mindennapjaira. Ugyancsak hatása volt a nemi szerepek átalakulásának a mai családtípusok kialakulásában. A kétkeresős családok száma a 20. század közepétől indult jelentős növekedésnek. A fentebb említettek mellett, a fejlett ipari országok népességének átalakulása is hozzájárult a jelen társadalmára jellemző családformák kialakulásához. A házasság előtt, után, vagy annak alternatívájaként egyre elterjedtebbé vált-válik az élettársi kapcsolat, s ezzel párhuzamosan további, a korábbi, klasszikus család-definíciókba nem illeszkedő formák válnak egyre elfogadottabbá a közvélemény, és bizonyos esetekben a jogi szabályozás számára (I. MURINKÓ – SPÉDER, 2015, VASKOVICS, 2014). A házasságkötés visszaszorulása nem csupán hazánkban, de a legtöbb európai országban megfigyelhető (MURINKÓ – SPÉDER, 2015), a mégis megkötött házasságokat azonban jellemzőbben a szerelem motiválja, mint egykor, de egyúttal könnyebb is kilépni azokból.

A válást gyakran a krízis negatív konnotációjú narratívájaként szokta kezelni a mainstream tudomány és a hétköznapi gondolkodás is. (Többek között ez is illusztrálja, hogy van még értelme a kapcsolatbomlások egy külön típusaként kezelni a jogilag és normatív is elkülönülő válást – ez, és a kutathatóság praktikus okai indokolták, hogy elvált szülők gyermekeit vizsgáltam.) Ezzel együtt a kutatást az is indokolja, hogy a hagyományos konszenzust a válás negatív hatásairól egyre többen kérdőjelezi meg. Gyurkó Szilvia (2015) könyvében utal egy olyan 2009-es kutatásra, mely szerint a magyar felnőtteknek csak a fele mondja azt, hogy a gyermekes szülők mindenféleképpen maradjanak együtt, annak ellenére, hogy megromlott a kapcsolatuk, a másik fele pedig úgy véli, inkább váljanak el, mint hogy folyton veszekedjenek. Tóth Olga (2016) szerint érdemes az újabb kutatásokat figyelembe venni, amelyek sokkal árnyaltabb képet mutatnak ezekről a kérdésekről. A válás negatív hatásai szerinte is változó mértékű és időtartamúak lehetnek, befolyásoló tényezői pedig a gyermek neme, kora, van-e testvére, hányadik a testvérek között, a válási folyamat hossza, valamint, hogy az együttélés idején milyen volt a szülők párkapcsolata. A negatív hatások egy része ugyanis származhat a korábbi időkből (TÓTH 2016).

Elméleti háttér – A testvérkapcsolatok minőségében bekövetkező változások a válás hatására

A mai szakirodalmi források eltérő eredményeket mutatnak a válás testvérkapcsolatokra gyakorolt hatásait illetően. A téma meglehetősen alulkutatott, és az ezzel foglalkozók is elismerik az eredmények vegyes, nem ritkán ellentmondásos természetét. Egyes nézőpontok szerint közelebb hozza őket egymáshoz, mások viszont úgy vélik, hogy a testvérek gyakran eltávolodnak egymástól a szülői kapcsolatbomlás következtében (POORTMAN és VOORPOSTEL, 2009). A kételkedők szerint a testvérek alkalmazhatják egymással azokat a negatív viselkedési mintákat, amelyeket rosszabb esetben a szüleiktől láttak, így több, és hevesebb konfliktusaik lehetnek. A másik nézőpont szerint viszont segítséget és biztos támaszt jelentenek egymásnak abban az időszakban, amikor szüleik érzelmileg kevésbé elérhetőek. Mások ehhez azt is hozzáteszik, hogy a válás van annyira elterjedt és elfogadott, hogy más negatív életeseményeknél kisebb rossz hatással bírjon a testvérkapcsolatokra (VOORPOSTEL – VAN DER LIPPE – FLAP, 2012). A nagyon kevés, e témára kitérő kvantitatív, reprezentatív kutatások egyike egy 2005-ös nagymintás (N=8161) hollandiai, a rokonsággal kapcsolatos panelkutatás adatain vizsgálta negatív életesemények testvérkapcsolatra gyakorolt hatását (VOORPOSTEL – VAN DER LIPPE – FLAP, 2012). A kutatók azt találták, hogy a hat vizsgált dimenzió (kapcsolat, adott támogatás, kapott támogatás, a kapcsolat minősége, kiegyensúlyozottsága, és konfliktusos mivolta) közül a kapcsolat gyakoriságát meglehetősen csökkentette a válás, és érdekes módon, miközben az adott támogatásról való beszámolás az összes vizsgált negatív életesemény közül a legalacsonyabb volt, a kapott támogatás mértéke csak kevéssel volt a negatív életesemények nélküli testvérekénél alacsonyabb (és minden más vizsgált típusnál magasabb volt). A testvérkapcsolat konfliktusos voltáról csak hajszálnyival nagyobb arányban számoltak be elvált szülők gyerekei (kevesebb, mint az érintettek tizede), mint a negatív eseményekkel nem jellemezhető csoport, azonban a kutatók erős összefüggést találtak a testvéri kapcsolat kiegyensúlyozatlanságáról való beszámolás, és a szülők válása között (VOORPOSTEL – VAN DER LIPPE – FLAP, 2012).

A kutatás módszere

Mivel kutatásommal a téma mélységében történő megértését tűztem ki célul, szerencsésebb volt a kvalitatív megközelítés, azaz mélyinterjúkat készítettem hat olyan, általam korábban nem ismert személlyel, akiknek a szülei elváltak, méghozzá különböző életkorokban. Kutatásom módszertanában a kivitelezhetőség szempontjai mellett azért is jobban alkalmazhatónak véltem a kvalitatív megközelítést, mert egy ilyen kevésbé kutatott témában egy kérdőíves kutatás jó eséllyel számos érvényességi problémát rejthetett volna. A kvalitatív megközelítés ezzel szemben lehetővé tette, hogy hosszabb, a bizalom kereteit jobban megteremtő, és rugalmasabb kontextusban ismerjem meg alanyaim egyedi, éppen ezért természetesen nem általánosítható nézőpontját (amely, az adott jelenségek megértése mellett egy későbbi kvantitatív kutatást már megfelelően alapozhat meg).

Alanyaimat korábban nem ismertem, hasonló korosztályt képviselnek, és társadalmi, valamint anyagi helyzetüket tekintve sincsenek közöttük jelentős különbségek. Vizsgálatom nem reprezentatív, így természetesen általánosító következtetések nem vonhatók le, azonban az eredmények relevanciájának növelése érdekében, összehasonlításként két testvérrel nem rendelkező alannyal is felvettem az interjút, akiknek szülei elváltak. Interjúalanyaimat természetesen anonim módon idézem, hat alanyom a következőképpen jellemezhető:

1. B.: Húszas évei elején járó nő, nővérénél három évvel fiatalabb, 17 éves korában váltak el szülei. Apjával él, viszonylag rossz anyagi körülmények között.
2. J.: Húszas évei közepén járó nő, egy évvel idősebb bátytal és egy 10 év alatti féltestvérral apja második házasságából. Szülei 13 éves korában váltak el apja hűtlensége miatt.
3. Sz.: Húszas évei közepén járó nő egy három évvel idősebb bátytal. Szülei óvodáskorában váltak el, elmondása szerint apja alkoholproblémái miatt.
4. BA: Húszas évei közepén járó férfi, bátyjánál két évvel fiatalabb, szülei hat éve külön élnek, három éve váltak el. Házas, két bölcsődés korú gyereke van.

5. D.: 30 év körüli férfi, két éves korában váltak el szülei, egy 13 évvel fiatalabb féltestvére van apja második házasságából.
6. A.: Harmincas éveit közepén járó nő, akinek szülei 6 éves korában váltak el, testvére nincs, elvált.

A kutatás eredményei

A következőkben az interjú kutatás legfontosabb eredményeit az interjú vezérfonala alapján kialakított tematikus bontásban mutatom be.

A válások eltérő idejétől függetlenül, arra a kérdésre, hogy milyennek emlékszik vissza a gyerekkorára, valamennyi interjúalany pozitív választ adott. Érdekes tapasztalat azonban, hogy a testvérrel nem rendelkezők is említették, hogy „sokan vették őket körül”, így a közösségi háló megléte esetükben is megfigyelhető. A testvérrel rendelkezők azonban testvérükkel ápoltt gyerekkori kapcsolatukról egészen eltérően számoltak be, bár ez egyik esetben sem volt kifejezetten negatív vagy pozitív. Inkább arra lehet következtetni, hogy nemigen foglalkoztak a másikkal, kevésbé álltak közel egymáshoz, elképzelhető, hogy ez Sz. esetében a fiatal korukból, vagy az eltérő nemükből is következhetett. Bár a feltétel adott volt mindegyikük esetében egy meghitt testvérkapcsolat kialakulásához, mert mindnyájan azt nyilatkozták, hogy majdnem felnőttkorukig közös szobában laktak, mégsem beszéltek egymással például a szüleik kapcsolatáról vagy arról, hogy mit gondolnak, pedig valamennyien azt mondták, érezték, hogy valami megváltozott, hogy valami nincs rendben (ezek a megnyilvánulások egyébként összhangot mutatnak a fentebb bemutatott holland kvantitatív vizsgálat eredményeivel).

BA.: „Jó volt a kapcsolatunk. Mindig elvoltunk, közeli volt az érdeklődésünk. 12 éves korunkig egy szobában voltunk, utána lett sajátunk. De mindig elbohózkodtunk. (...) Amikor éreztük, hogy anyáékkal valami nincs rendben, akkor sem beszélünk róla, fiúként nyilván nem ültünk le egy bögre forró kakaóval, hogy akkor megbeszéljük ezt az egészet. Amikor már tudatosult bennünk minden, addigra pedig már nagyobbak voltunk, én dolgoztam, ő egyetemre járt, tehát valamenynyire elfogadtuk, hogy ha két ember nem tud meglenni egymás mellett, akkor el kell válniuk.”

Nagyon érdekes volt a BA.-val való beszélgetés, mert egyértelműen úgy tűnt, hogy érzékenyen érinti a téma, mind a szülei válása, mind pedig a testvérével való kapcsolata. Idézetéből mégis az derül ki, hogy a nemi szerepek, az elvárások igen nagy hatással vannak gondolkodásmódjára, evidensnek tartja, hogy fiúként ne beszéljenek érzelmeikről bátyjával. Másik alanyom, Sz., apjával való rosszabb viszonyát emelte ki az interjú során, amit annak tulajdonított, hogy az mindig fiúgyereket akart, s kivételezett bátyjával. Esetében az apához való viszony, úgy tűnik, a családi kapcsolatokat strukturáló tényező lett, amely a kommunikatív interakciókat, azok irányát és tartalmát is meghatározta, éppen ezért feltételezhető, hogy mind a családi, mind a személyes identitás és kapcsolatrendszer szempontjából kiemelt jelentőséggel bír: „tesómmal nem mi voltunk egymásnak az elsők, akivel megbeszéltük az érzéseinket”.

B.-nek és nővérének a kapcsolata akkoriban fűződött szorosabbá, amikor idősebbek lettek és a szülei között megromlott a viszony.

B.: „A testvéremmel gyerekként szerintem nem volt jó a viszonyunk. Az általános iskola felső tagozatáig én még eléggé ragaszkodó voltam hozzá, követtem mindenhova, de ő idősebbként, kamasként, már nem egy kisebb társaságára vágyott. (...) De 14–15 évesen, lehet, hogy pont ennek hatására, én sem voltam valami kedves és megértő vele. Rivalizálás nem volt köztünk, mert mindketten teljesen mások vagyunk, de az egy picit engem zavart, hogy neki jobb volt a kapcsolata anyáival. (...) Mielőtt elváltak, akkor már sokat beszélgettünk egymással. Szinte mindig anyáék kapcsolata volt a téma köztünk.”

B. fenti megszólalása arra lehet példa, ahol a szülők közti megromló viszony a testvérkapcsolatokat erősítette. A válás minden esetben megviseli a gyerekeket, fiatal felnőtt korban is (18 éves volt B., amikor a szülei elváltak), szükségük van a biztonság érzésére, melyet a család tud nyújtani (FEUER, 2008). Ezért ahhoz a legközelebbi családtaghoz fordult B. és testvére, aki még „stabil pontnak” számított a családon belül, vagyis egymáshoz.

J. és testvére esete arra példa, ahol a válás előtt is szoros kapcsolatot fűzték még szorosabbra az átéltek:

J.: „Szerintem nekünk már gyerekként is jó volt a viszonyunk a nővéremmel. Az számított sokat, hogy csak egy év volt köztünk, együtt játszottunk mindig, meg támogattuk egymást. Szóval jó testvérek voltunk. Amikor éreztük, hogy valami nincs rendben anyáékkal, akkor még nem tudtuk, hogy mi a baj, csak láttuk, hogy nem volt köztük semmi kontakt, csak elmentek egymás mellett a lakásban. Nem tudtuk tehát konkrétan megfogalmazni, hogy mi, csak tudtuk, hogy valami gond van. Akkor még így viccesen mondtuk is egymásnak, hogy jó, majd még lehet, hogy elválnak. De akkor ezt még nem is gondoltuk komolyan. Ebben az egészben közelebb is kerültünk egymáshoz, főleg, hogy 20 évig közös szobánk volt. Magunk között mindig megtárgyaltuk ezeket a dolgokat, főleg elalvás előtt. Beszélgettünk sokat.”

Fontos észrevenni, hogy B. és J. megszólalásaiban közös a „krízis” időszakában történő, a szülők kapcsolatára irányuló kommunikáció, s ez gyökeresen szembeállítható a másik két megszólalóval. Elképzelhető tehát, hogy a negatívumok kommunikatív feldolgozása a kapcsolatok minőségét javító tényező lehet, az okság irányát J. megszólalása látszik alátámasztani.

A testvérek kapcsolatának jelenlegi szorosságát a kapcsolattartásukra vonatkozó kérdésekkel jártam körül. Természetesen, általánosító következtetések nem vonhatók le a kapott válaszok alapján, az mindenesetre feltűnő, hogy a négy interjúalany közül B. az, akinek legkésőbb váltak el a szülei, 17 éves korában, és ő napi szinten beszél testvérével telefonon. J. szülei 13 éves korában váltak el, ő írásban kommunikál naponta testvérével, de hetente egyszer telefonon vagy személyesen is. Sz. szülei még 5 éves korában váltak el, de elmondása szerint ők sokszor hetekig sem beszélnek testvérével, sem írásban, sem pedig személyesen. Természetesen ebből általánosító következtetést nem vonhatunk le, de hipotézisként felvethető, hogy a gyerekek minél idősebb korában válnak el a szülők, annál szorosabb lehet a testvérek közötti kötelék, hiszen felnőttként megtapasztalni a szülők válását azt is jelenti, hogy sokkal tovább vett bennünket körül a születésünk óta megszokott közeg, ebből kifolyólag pedig nehezebb is lehet túltenni magunkat azon, hogy ennek vége szakadt, másrészt pedig, reflektáltabb kommunikációt tehet lehetővé a magasabb életkor. B. például egyértelműen azt mondta, hogy több lett a testvérével eltöltött idő, mióta elváltak a szülei.

B.: „Most már mindketten tudjuk, hogy leginkább egymásra számíthatunk. Úgyhogy nagyon szoros a kapcsolatunk. Napi szinten beszélünk egymással és a héten megpróbálunk többször is találkozni. Bár a válás után úgy alakult a helyzetünk, hogy a nővérem anyával kellett, hogy maradjon, én pedig apával költöztem el, tehát szét lettünk választva, de éppen ez hozott minket közelebb egymáshoz. (...) a barátaim nem éltek mindezt át, vagy ha át is éltek, nem abban az időszakban, nem velem együtt. De volt valaki, aki pont ugyanazokat az eseményeket élte át. Olyan volt, mint egy bajtárs. A korábbi ellenszenvességnek nyoma sem maradt. Együtt újraépítettük a kapcsolatunkat. Szerintem kicsit bensőségesebb is lett, mint más testvérpároknak. Lehet, hogy azért is, mert mindketten lányok vagyunk, de az események is hozzásegítettek, mert az, hogy akkor ott voltunk egymásnak támogatóként, azt jelenti, hogy a jövőben is ott leszünk.”

Úgy vélem, hogy B.-nek ez utóbbi idézete tükrözi leginkább azt, hogy a válás, mint családi krízis mennyire (és milyen feltételek mellett) képes összekovácsolni a testvéreket. Az ő esetükben teljesen megváltoztatta a kapcsolat minőségét, a krízis közös átélése megerősítette a köztük lévő szolidaritást, s a megingott értelmezési kereteket együtt építették újra, melynek során kapcsolati struktúrájuk is ártértelemeződött. Mindez egyébként alanyaim értelmezésével is egybeesett, mindnyájan (az egyik természetesen hipotetikusán) úgy vélték, a testvérkapcsolat hozzájárulhat a válás feldolgozásához.

TESTNEVELÉS- ÉS SPORTTUDOMÁNYI SZEKCIÓ

Tölgyesi Dóra

A feladatos és játékos testnevelés hatásai

TÉMAVEZETŐ: GERGELY ILDIKÓ

Fogarassy Lili és Tölgyesi Dóra a Komplex motorikus képzési csoport hallgatói. Mind a ketten egy újonnan induló alapképzés első tanítványai. Tudásuk messze felülmúlja a korábbi években végzettségét. Tudományos diákköri előadásait alapos kutató munka előzte meg. Tanulmányaik és a kutató munka eredményeinek összekapcsolásával készült el ez a munkájuk. Gondolkodásuk bizonyítja, hogy tudatos, okos és a gyerekekért felelősséggel tartozó pedagógusok lesznek hamarosan. A TDK-dolgozatukat is teljesen önállóan készítették el, ez is jelzi, hogy tudásuk birtokában képesek lesznek munkahelyükön is helytállni. A hallgatói csoportjuknak aktív tagjai, és várhatóan jó csapatmunkára lesznek képesek a későbbiekben is. Remélem, megtalálják helyüket a világ legszebb szakmájában, az óvodában, az óvodások közt.

Gergely Ildikó

Bevezetés

Kutatásom témájának a feladatos és játékos testnevelés óvodáskorú gyermekekre gyakorolt hatásának vizsgálatát választottam. Arra kerestem a választ, hogy hogyan tudja a játék elősegíteni különböző nevelési, továbbá fejlesztési célok elérését, és ehhez milyen feltételek megléte szükséges a nevelési folyamatban.

Kutatásaim, méréseim során arra törekedtem, hogy minél jobban feltárjam, elemezzem az óvodáskorúak testnevelés foglalkozásinak feladatos és játékos elemeit. Véleményem szerint a játék a legfőbb eszköz az óvodáskorú gyermek személyiségfejlődésében. Minden mozgásos feladat játékba helyezhető. A kitűzött fejlesztési célt, mozgásanyagot, az adott korcsoportéhoz igazítva, az egyéni fejlesztési különbségeket számításba véve, játékba ágyazva vihetem a csoportba. Ezt úgy értem, hogy bármilyen feladatos testnevelés foglalkozás átalakítható játékosá.

Kutatás

Hipotézisem

Az óvodáskorú gyermekek jobban és többet fejlődnek a játékos testnevelés során, mint a feladatos testnevelés alatt. A játékba ágyazott tevékenységek motiválják, észrevétlenül, nagyobb mozgásszámmal fejlesztik a gyerekeket.

Kutatás módszere

Feladatos és játékos gyakorlatok felmérése nagycsoportban.

A kutatás helye

Méréseimet vidéken végeztem, óvodai nagycsoportban, nagyrészt tágas tornaszobában.

Méréseim során a feladatos és játékos testnevelési gyakorlatok jellemzőit, valamint az eredmények alapján kapott különbségeket vizsgáltam.

A négy mérési feladat

1. (Feladatos testnevelési gyakorlat – futás)

Előre berendeztem egy szlalompályát, ami oda-vissza körülbelül 30 méter hosszú volt, és visszavezetett a kiinduló vonalhoz. A csekély számú lépésszámlálót először a fiúkra, majd a lányokra tettem. Így minden feladattípust két fordulóban hajtottak végre a gyerekek. Ez olyan szempontból hasznos volt, hogy pontosabb eredményeket kaptam a feladatok végére. Minden feladat után felírtam az eredményeket, majd az újabb feladat előtt lenulláztam a lépésszámlálókat. Ezután a rajtvonalnál egyes oszlopba állítottam a gyerekeket, előre állítottam azokat, akiknél lépésszámláló volt. A feladat a következő volt: szlalomozva végig kellett futni a pályán, majd mikor visszaállt a sor végére a feladatot végrehajtó gyerek, indulhatott az utána következő.

2. (Játékos testnevelési gyakorlat – futás)

A lépésszámlálókat lenullázva a fiúkra tettem, majd a következő játékban ismét lenullázva a lányokra. A gyerekek számát és a terem méretét figyelembe véve alkottam meg a játék szabályait. Célom a minél nagyobb mozgásszám elérése volt. A feladatos gyakorlathoz kapcsolt játék egy fogó játékvariáció volt. Kijelöltem egy fogót, szalagot adtam neki. Akit elkapott a fogó, az lett az új fogó és vitte tovább a szalagot. A játékot kb. feleannyi ideig játszották, mint ameddig az előbb mért feladatos gyakorlatot végezték. A játék végén lejegyeztem a lépésszámláló adatait. Azért feleztem meg a játékidőt, mert sok lett volna a gyerekeknek a nagy terhelés tíz percig, amíg a feladatokat végezték. Későbbiekben, úgy gondolom, akkor is összehasonlíthatom a két mozgásfeladatot.

3. (Feladatos testnevelési gyakorlat – páros lábon való szökdelés)

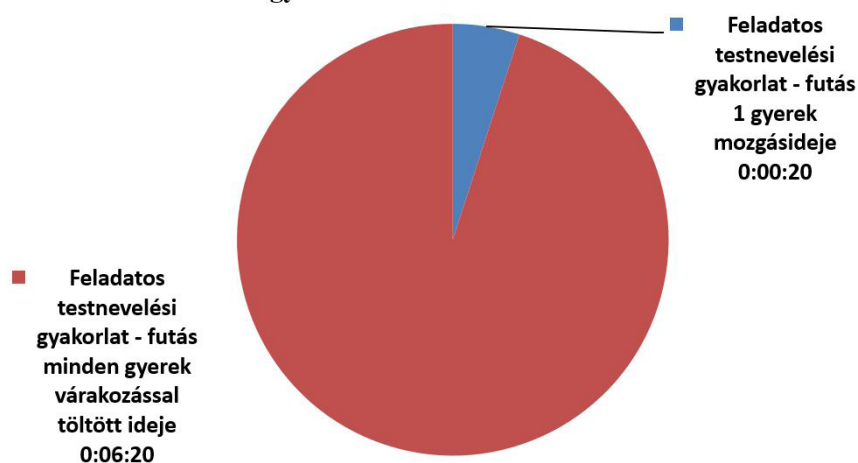
A korábban használt, oda-vissza körülbelül 30 méteres szlalom pályát használva készültek az újabb mérések. A feladat annyiban változott, hogy itt páros lábon szökdelve kellett teljesíteni a pályát. Ennél a feladatnál is külön megmértem, hogy egy gyerek mennyi idő alatt teljesíti a pályát és azt is, hogy az összes gyerek mennyi idő alatt végez. Fiúkat, lányokat külön mértem.

4. (Játékos testnevelési gyakorlat – páros lábon való szökdelés)

A feladatos gyakorlat mért idő felét használva – mennyi idő alatt végzett az összes gyerek –, kezdtem el az újabb fogójáték-variációt. A játék az előzőhöz hasonló, csak ebben mindenkinek folyamatosan páros lábon kellett szökdelnie. A fogót itt is szalaggal jelöltem, akit megfogott, megkapta a szalagot és ő lett az új fogó.

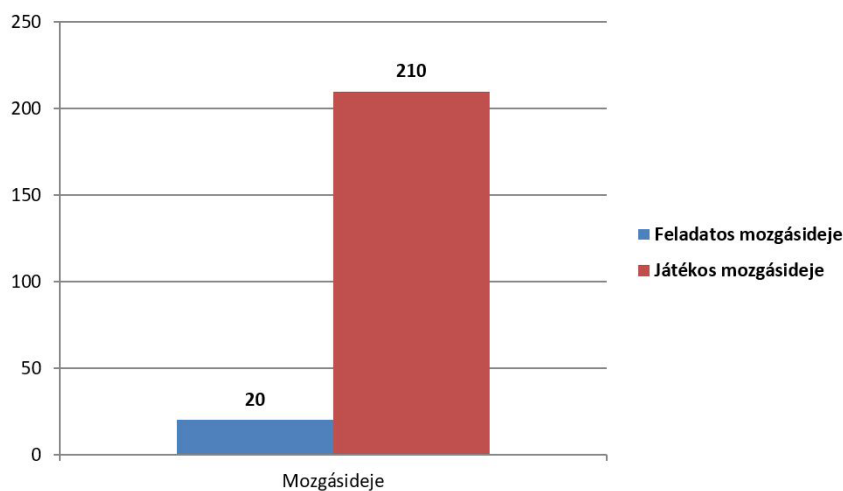
Mérés eredményei

Feladatos testnevelési gyakorlat – futás



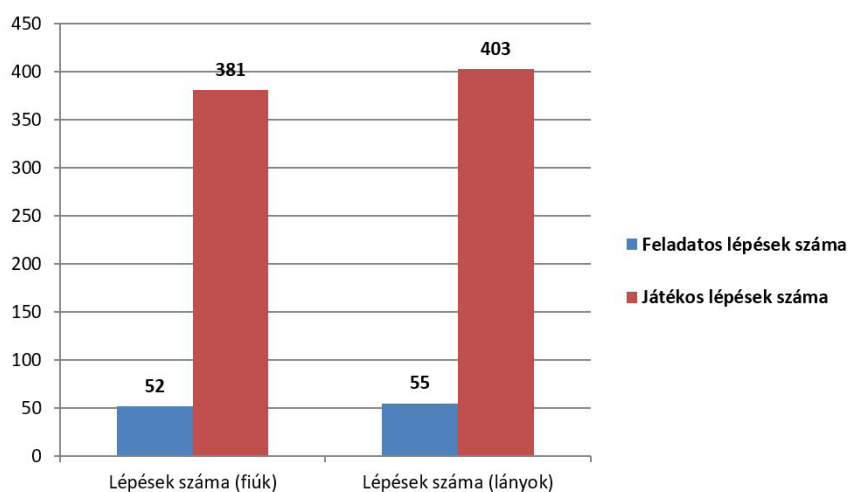
1. ábra. A kördiagram a feladatra szánt 6 perc 40mp-et jelöli. Ez idő alatt 1 gyerek 20 mp-et mozog. Minden gyerek 6 perc 20 másodpercet tölt várakozással.

Feladatos – Játékos futás gyakorlat összehasonlítás I.



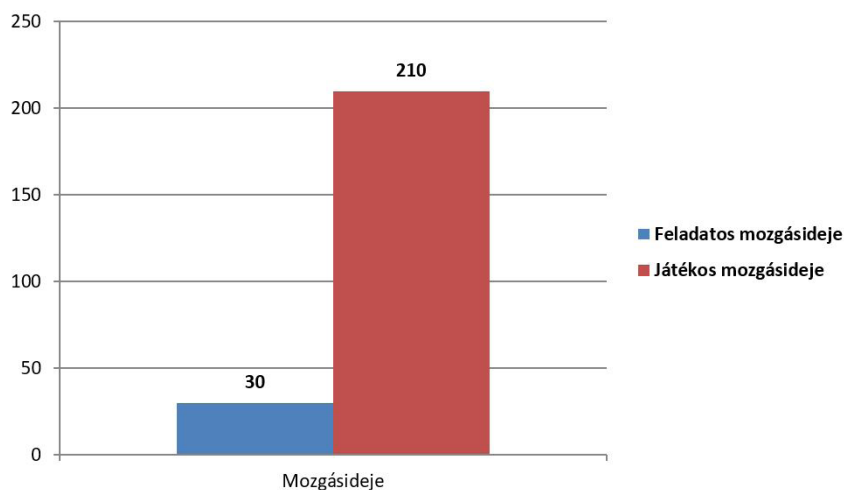
2. ábra. A 6 perc 40mp-es feladatos gyakorlat és a három, 5 perces játékos gyakorlat alatt végzett mozgás ideje.

Feladatos – Játékos futás gyakorlat összehasonlítás II.



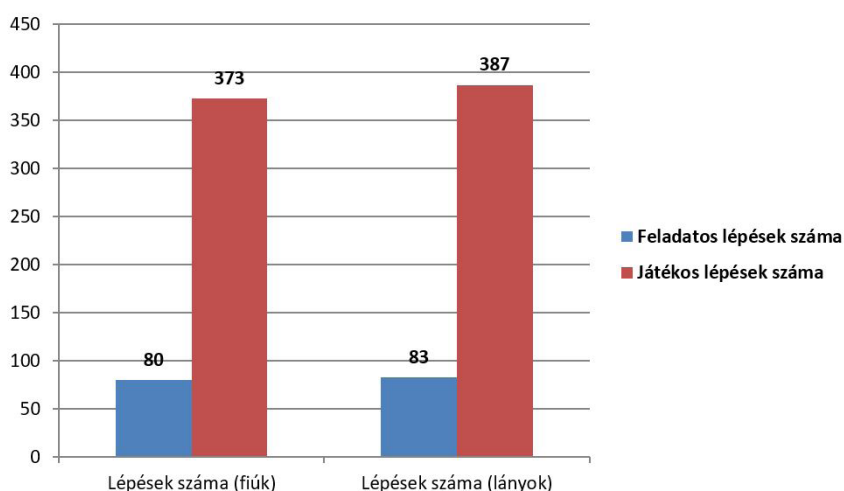
3. ábra. A 6 perc 40mp-es feladatos gyakorlat és a három, 5 perces játékos gyakorlat alatt végzett lépések száma.

Feladatos – Játékos ugrás gyakorlat összehasonlítás I.



4. ábra. A 10 perces feladatos gyakorlat és a három,5 perces játékos gyakorlat alatt végzett mozgás ideje.

Feladatos – Játékos ugrás gyakorlat összehasonlítás II.



5. ábra. A 10 perces feladatos gyakorlat és a három,5 perces játékos gyakorlat alatt végzett lépések száma.

Összefoglalás

Következtetések

A feladatos gyakorlatokban kevesebb ideig, kevesebb mozgásszámmal dolgoztak a gyerekek, mint a játékos gyakorlatokban. Ennek okai, hogy a feladatok során meg kellett várniuk egymást és **egyszerre csak egy gyerek mozgott**, míg a játékosban mindenkinek alkalma nyílt a mozgásra. Pozitívumként hoznám fel, a várakozás alatt egymást figyelték a gyerekek, utánozták a bemutatott feladatot, valamint a sorban állás közben türelmük is próbára lett téve. Mindkét gyakorlattípus fejlesztette a gyerekek képességeit (*figyelem, koncentráció, állóképesség, láberősítés, téri tájékozódó képesség, vérkeringés fokozás, szem-láb koordináció, irányok, lábboltozat, lábizom erősítés, egyensúly-érzék fejlesztés, látásfejlesztés, eligazodás, feladattartás, feladattudat stb.*), de a **játékos gyakorlatban** lényegesen

több ideig mozogtak – magas ismétlésszámmal végezték a gyakorlatot –, így **többet is fejlődtek**. Emellett a játékban további képességek is fejlődnek (*reagálás, gyorsaság, indulás, megállás, térben való mozgás, izomerő, együttműködő készség, alkalmazkodás, szabálytudat, problémamegoldó gondolkodás, figyelem megosztás, eligazodás, egész testre ható izommunka, térérzékelés stb.*). Ez annak is köszönhető, hogy csoportos játékról van szó. Mindenki részt vesz, mindenki egyformán, észrevétlenül fejlődhet a játék során. Személyes megfigyelés alapján azt tudom mondani, jó kedvvel, szívesen vettek részt, a játék motiválta őket a folyamatos, kitartó mozgásra. A legtöbb gyerek szeret mozogni, szeret játszani, és ha mozogva játszhat, kielégíti ezeket a szükségleteit.

A fogójáték alatt a gyerekek, ha éppen nem őket kergetik, megállnak. Erre vonatkozott a korábban említett: *a várakozással töltött idő a játék során elhanyagolható* kijelentés. Nem futnak/ugrálnak folyamatosan, mert rájöttek, hogy ha figyelik a fogó mozgását, olykor az egyszerű irányváltoztatással, kitérésekkel is elkerülhetik, hogy megfogják őket. Nagybaknál megjelenik az igény a taktikázásra.

Irodalomjegyzék

- BARÁTH L. (2015): *Óvodás- és kisiskoláskorúak testnevelése*. UKF, Nyitra.
- CSÁNYI T. – KOVÁCS K. – BORONYAI Z. (2014): *Alternatív játékok a mindennapos testneveléshez, testmozgáshoz*. Magyar Diáksport Szövetség, Budapest.
- BORONYAI Z. – KOVÁCS K. – CSÁNYI T. (2014): *A taktikai gondolkodás fejlesztésének lehetőségei a játékoktatásban*. Magyar Diáksport Szövetség, Budapest.
- GERGELY I. (2013): *Mit? Miért? Hogyan? Mozgásos játékok kézikönyve I. Egyszerű futójátékok*. Kasznár és Fiai Könyvesbolt Kkt., Budapest.

Fogarassy Lili

Zenés mozgásfejlesztés pozitív hatásai

TÉMAVEZETŐ: GERGELY ILDIKÓ

Fogarassy Lili és Tölgyesi Dóra a Komplex motorikus képzési csoport hallgatói. Mind a ketten egy újonnan induló alapképzés első tanítványai. Tudásuk messze felülmúlja a korábbi években végzettekéét. Tudományos diákköri előadásukat alapos kutató munka előzte meg. Tanulmányaik és a kutató munka eredményeinek összekapcsolásával készült el ez a munkájuk. Gondolkodásuk bizonyítja, hogy tudatos, okos és a gyerekekért felelősséggel tartozó pedagógusok lesznek hamarosan. A TDK-dolgozatukat is teljesen önállóan készítették el, ez is jelzi, hogy tudásuk birtokában képesek lesznek munkahelyükön is helytállni. A hallgatói csoportjuknak aktív tagjai, és várhatóan jó csapatmunkára lesznek képesek a későbbiekben is. Remélem, megtalálják helyüket a világ legszebb szakmájában, az óvodában, az óvodások közt.

Gergely Ildikó

Bevezetés

Kutatási témámnak a kisgyermekkorú zenés mozgásfejlesztés pozitív hatásait választottam. Számomra a zene nagyon fontos szerepet játszott egész életemben, és úgy gondolom, hogy a mozgással egybekapcsolt zene fejlesztő hatású lehet a 3–6 éves korosztály számára. Meggyőződésem, hogy a zene és a mozgás összekapcsolása nagyban hozzájárul a gyermekek későbbi teljesítményeihez, szellemileg és fizikailag egyaránt.

Kutatásom célja, hogy mérésekkel alátámasztva mutassam be, azok a gyermekek, akik a zenés mozgásfejlesztésben magasabb óraszámú részt vesznek, jobban teljesítenek a kognitív területeken, mint azok, akiknek csak a mindennapos testnevelésben és a heti egyszeri ének tevékenységben valósul meg fejlesztés.

Hipotézis

Azok a gyermekek, akik a zenés mozgásfejlesztésben magasabb óraszámú részt vesznek, jobban teljesítenek a kognitív területeken. Úgy gondolom, hogy a zene és a mozgás összekapcsolása nagyban hozzájárul a gyermekek későbbi teljesítményeihez, mind szellemileg, mind fizikailag.

Ezen felvetéshez Franz J. Mönk és Alphons M. P. Koners fejlődéslélektani megközelítéséből és pszichomotoros fejlődési megközelítéséből merítettem.

Kutatásom területe a zenés mozgásfejlesztés világa, néptánc az óvodában

Az óvodai zenei nevelés, a néptánc során olyan pszichikus funkciókat fejlesztünk, amely a későbbiekben fontos szerepet fog játszani az alapkészségekben (írás, olvasás, számolás). A mondókázással hallásfejlesztés, ritmusfejlesztés és anyanyelvi fejlesztés is megvalósítható. A hallásfejlesztésen belül az auditív percepció fejleszthető (halk, hangos, magas, mély). A ritmushoz az auditív és vizuális ingert összekapcsolhatjuk mozgással. A köralakítással a térérzék, az egymáshoz és a központhoz való igazodás fejlődik, táncos mozgásokkal a helyzetfelismerés képessége, a tanult

mozgásanyag és a zene összekapcsolása, valamint a másokra való figyelem is fejlődik. A jó artikulációval, a pontos szövegkiejtéssel, helyes beszédlegrézssel fejleszthetjük a gyermek beszédképességét is. Mindezek mellett egyéb játékos feladatok (mondókák, ritmusgyakorlatok, eszközadogatók) fejleszthetik a memóriát, a szöveg lüktetésének felismerését és a figyelmet. A zenének nagyon fontos lélektani hatása van. A zene élményt nyújt számunkra, kifejezhetjük érzéseinket vele. „Az óvoda az első alapvetés, ahol a gyermek begyűjti életének meghatározó élményeit, zenei fogékonysága, nyitottsága a legjobban formálható.” (TAMÁSINÉ 2015)

Kutatás

Kutatásom elvégzéséhez a RÖVID DIFER mérést választottam. Ez a Diagnosztikus Fejlődésvizsgáló rendszer (DIFER) rövidebb tesztváltozata.

Úgy gondolom, óvodás korban ez a rövidített változat hatékonyabb, hisz a gyermekek nagy része óvodás kor végére sajnos még (1) nem képes egy legalább egy órás monoton feladattűrésre, (2) koncentrációja még nem elég fejlett az iskoláskorúakhoz képest. A RÖVID DIFER fejezetében a könyv írója kimondja, hogy *„gyakorlati alkalmazás szempontjából előnyösek az olyan tesztek, amik a lehető legrövidebb idő alatt képet adnak a gyermek készségeinek fejlettségéről. E praktikus funkció szolgálatának céljából létrehoztuk az arra alkalmas DIFER tesztek rövid változatát.”* (NAGY – VIDÁKOVICH – FAZEKASNÉ 2004) A rövid változatok praktikusak, ugyanis kevesebb feladatokból állnak, mint a diagnosztikus tesztek.

Mintavétel

Vizsgálatom során két csoporttal végeztem el a RÖVID DIFER mérést. Mivel a pontozásban külön kellett vennem a részképességek eredményét, így azokat külön tüntetem fel a dolgozatomban is.

Kontroll csoportnak a Kispesti Napraforgó Óvoda Mazsola csoportját (13 fő) választottam, akiknek a mindennapos mozgáson és a heti egyszer megtartott ének-zene foglalkozáson kívül nincs több zenés, mozgásos tevékenysége.

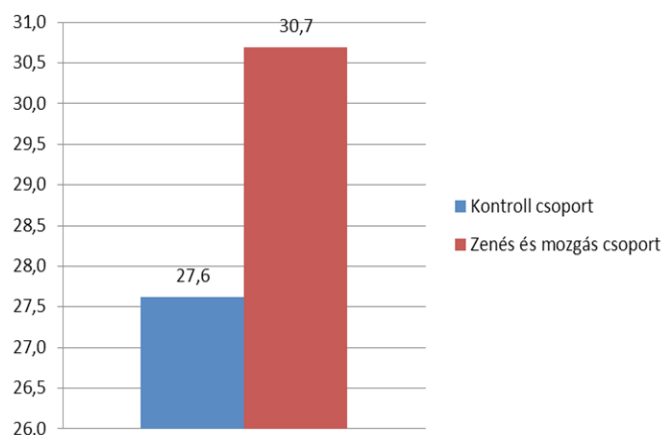
A másik csoportnak a Pestszentlőrinci Zenevár Óvoda Süni csoportjának nagycsoportosait (13 fő) vizsgáltam. Náluk külön zeneszobában zajlanak magasabb óraszámú ének- és néptánc foglalkozások, tevékenységek.

Ideje: 2017. május

Tesztek és eredmények

Szocialitás

A tesztnek e része képet ad a gyermek kapcsolatteremtő képességéről, érzelmi és erkölcsi viszonyulásokról. Egyetlen mérés során a társas feladathelyzet kivételével a szocialitás rövid változata a következők szerint áll össze: kapcsolatfelvétel felnőttekkel, erkölcsi érzék, feladatvállalás, kitartás, érzelmi viszonyulás, koncentráció. Itt rögtön a vizsgálatba invitálás utáni reakciótól kezdve figyeltem a gyerekek velem való kommunikációját, a kitartásukat, a koncentrációjukat, a rövid történetekkel az erkölcsi, illetve az érzelmi viszonyulásukat a gyerekeknek.

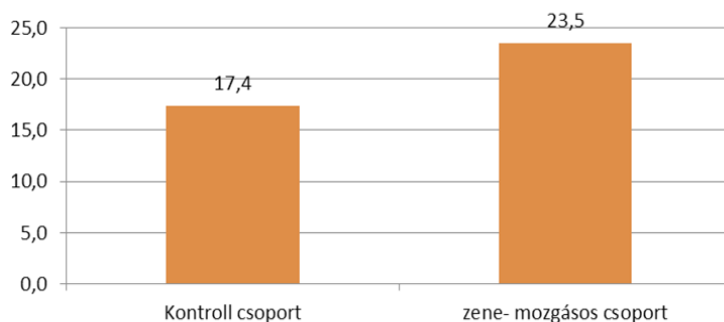


1. ábra. A szocialitás eredményei

A diagram a csoport átlageredményét mutatja. Jól látszik, hogy a két csoport a szocialitás vizsgálatában eltérő eredményeket ért el. Míg a zenés-mozgásos csoport feladattartása, koncentrációja, erkölcsi érzéke majdnem minden gyermeknél maximális pontot ért el, addig a kontroll csoportnál pontszámokban nagyobb ingadozás volt megfigyelhető. Ők gyorsabban elfáradtak a mérés alatt, nehezebben tudtam a figyelmüket fenntartani. Sokszor elkalandoztak, többször kellett a feladatot elismételni nekik.

Elemi számolási készség

A rövid változat célja, hogy néhány perc alatt adjon képet a gyermek számolási készségének fejlettségéről.



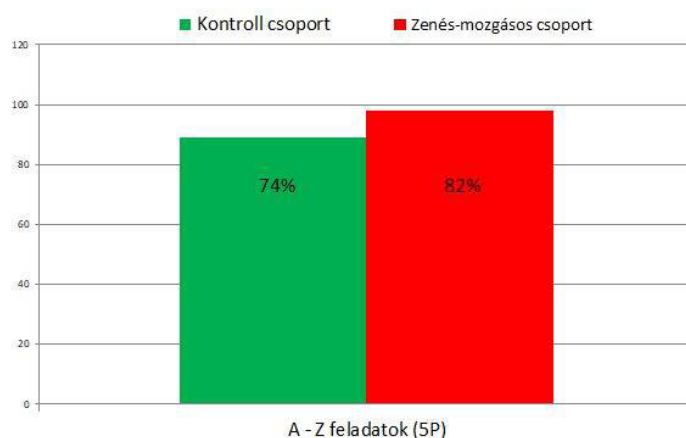
2. ábra. A számolás eredményei

Az elemi számolási készségnél is kiugró eltéréseket figyeltem meg az adatok összesítése és átlaga után. Feladatuk a következőkből állt: önálló számsorolás legalább 21-ig, számsorozat folytatása először a tízes, majd a száz-as számrendszerben (utóbbi mindkét csoportnál nehézkesen indult meg). Majd, ha ezt az akadályt is megugrották, áttértünk a visszafelé számláláshoz az egyes, majd a száz-as számrendszerben is. A zenés-mozgásos óvodában sokkal több gyermek el tudott számolni legalább 21-ig, több gyermek tudta megállás nélkül sorolni a számokat a tízes, majd a száz-as számrendszerben. Mindkét csoportnál nehezen tudtak visszafelé számolni a száz-as számrendszerben. A kontroll csoportnál néhány nagycsoportos gyermek nem tudott legalább 21-ig elszámolni, ami nagy meglepetésként ért. Néhány gyermek kimagaslóan ügyesen mozgott a tízes, száz-as számrendszerben, azonban sajnos többségükönél komoly problémát jelentett ez a feladat.

Összefüggés-megértés (Öm), tapasztalati következtetés (Tk), beszédhanghallás (Bh), relációszókincs (Rsz)

Ez a négy készségterület a mérés során az „A”-tól „Z”-ig lett besorolva, összesen 24 pont volt rájuk adható. „A”-tól „H”-ig (össz. 8 pont) tartott a relációszókincs ismeretének vizsgálata. Utána folytatódott a beszédhanghallás vizsgálata.

latával („I”; „J”). Ezekre maximálisan 2 pontot lehetett kapni. „K”-tól „S”-ig tartott az összefüggés-megértés vizsgálata (össz.8 pont), végül pedig „T”-tól „Z”-ig a tapasztalati összefüggés vizsgálata (össz. 6 pont). A végső, összesített DIFER index eredmény miatt a kapott összeget meg kellett szorozni 5-tel (5P).



3. ábra. Az összefüggés-mérés eredményei

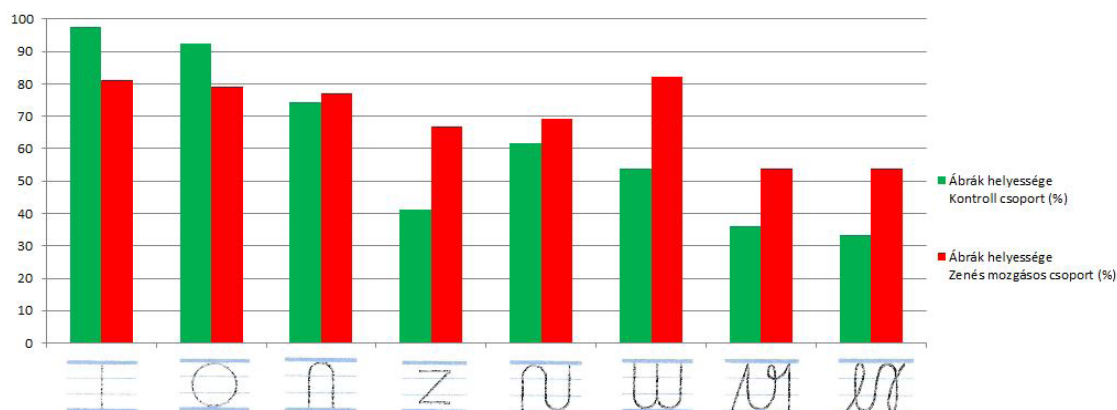
Itt is jól látható a két csoport tagjainak eredménye. Míg a zenés és mozgásos csoportban a gyerekeknek nagyobb számban sikerült megközelíteniük a maximális 120 pontot, addig a kontroll csoportban kevesebb gyermek közelítette meg ezt az értéket. A zenés-mozgásos csoport leggyengébben teljesítő gyermeke 20 pontnyi különbséget mutat a kontroll csoport leggyengébben teljesítő gyermekével szemben. Jól látszik, hogy a kontroll csoportban a legjobb és legrosszabb eredményeket elért gyermekek között kicsivel több, mint 50 pontnyi különbség van.

Írásmozgás-koordináció

A kéz finommozgásának koordinációja teszi lehetővé a gyermek számára az írás elsajátítását és használatát. Ez a készségünk, születésünk után sajátítható el, mert a működés szabályozásához arra van szükség, hogy a megfelelő idegrostokat a velőshüvely körbevéve szigetelje. Ez az érési folyamat az első 5–8 év alatt valósul meg. Az írásmozgás-koordináció a finommozgás sajátos változata. Kicsi vonalak, vonalkombinációk pontos észlelésével, a szem-kéz koordinációjával a leírást szabályozza.

A könyv szerzője írja, hogy a gyermekek nagy százalékánál az iskolakezdés egyik kudarcforrása az írástanulás, amelynek az oka a kialakulatlan írásmozgás-koordináció.

Ennek vizsgálatához nyolc különböző vonalrajzot kell a gyermekeknek lemásolniuk. Itt figyelni kell, hogy a vonalrajzot hűen kell ábrázolni, pontosan el kell helyezni a megadott térbe (vonarendszerbe), és mérethűen kell a rajzot kivitelezni.



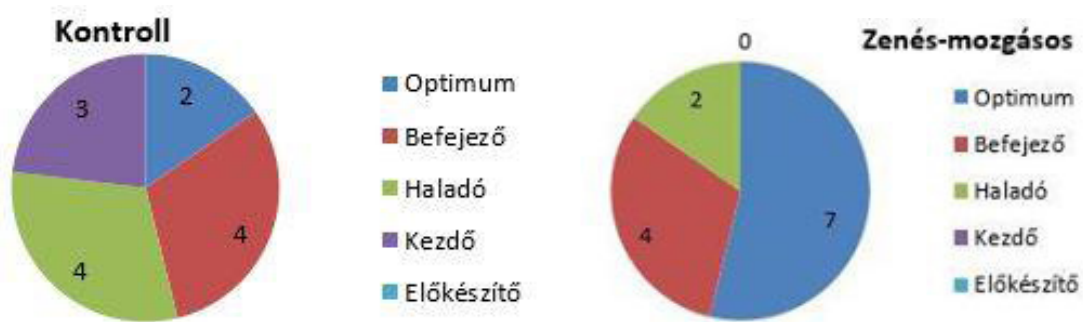
4. ábra. Az írásmozgás-koordináció eredményei

A legnagyobb meglepetést az írásmozgás koordináció eredménye jelentette. Itt a gyermekeknek 8 különböző ábrát kellett lerajzolniuk. Maximálisan 24 pontot érhetnek el a nyolc vonalrajz lemásolásával. Értékelése három szempont szerint zajlott: tartalom (T), elhelyezés (E) és méret (M).

Az egyszerű vonaltól haladtak a bonyolultabb alakzatok felé. Az összehasonlító diagramon látszik, hogy a kontroll csoport az egyszerűbb vonalkombinációkban jobban teljesített, mint a zenés-mozgásos csoport. Ez meglepetésként ért az összesítés során, ám a bonyolultság növekedésével arányosan megállapítható, hogy a zenés-mozgásos csoport finommotorikája fejlettebb. Illetve a kontroll csoportban néhány gyermeknél firka jellegű ábrákat láttam a vonalrajzok helyett.

Összesítés

A pontozó lapon a részképességek pontjait összeadva megtudhatjuk, hogy a csoportok tagjai milyen szinten vannak. 5 szintet különít el a mérés: (1) Előkészítő szint (5–102 pontig); (2) Kezdő szint (103–133 pontig); (3) Haladó szint (134–153 pontig); (4) Befejező szint (154–174 pontig); (5) Optimum (175–204 pontig).



5–6. ábra. A zenés mozgás eredményei

A két diagramon jól látszik, hogy összesítve a zenés-mozgásos csoportnál 7 gyermek érte el a legmagasabb szintet, az optimumot, 4 gyermek a befejező szintet, 2 gyermek a haladó szintet és egy gyermek sem került a kezdő, illetve az előkészítő szintbe.

Ezzel ellentétben, a kontroll csoportban mindössze 2 gyermek került be a legmagasabb szintbe, az optimumba, fele-fele arányba teljesítették a befejező és a haladó szinthez szükséges pontokat és itt már megjelent 3 gyermek a kezdő szintben. Előkészítő szintbe itt sem került egy gyermek sem.

Összegzés

Dolgozatom célja az volt, hogy méréssel is bebizonyítsam a zene és a mozgás fejlesztő hatását az óvodás korú gyermekeknél. Ezen belül az iskolába lépő gyermekeket mértem fel, hiszen az életükbe bekövetkező változáshoz úgy gondolom, kell egyfajta fizikális és mentális fejlettség is. Új társak fogják körülvenni őket, új szabályokat kell betartaniuk és új feladatok, kihívások fogják érni őket és ezekre készen kell állniuk, mikor belépnek az iskola kapuján. Úgy döntöttem, hogy a RÖVID DIFER olyan részképességeket, készségeket mér fel, amely az iskolaérettség szempontjából elengedhetetlen, hiszen ezek elsajátítása az iskolában eltöltött években komoly segítséget jelent.

Eredményeim egyértelműen alátámasztották a hipotézisemet. A zenés mozgásfejlesztésben részt vevő gyerekek valóban jobban teljesítettek a mérés minden területén. Ám nem minden részképességnél kaptam kiugróan nagy eltérést a két csoport teljesítménye között.

Irodalomjegyzék

- MÖNKES, F. J. – KNOERS, A. M. P. (1998): *Fejlődéslélektan*. FITT IMAGE–Ego School, Szentendre.
- FOLTIN J. – TARJÁN T. K. (2006): *Játék és tánc az óvodában*. Hagyományok Háza, Budapest.
- BUDAINÉ BALATONI K. (2010): *Így tedd rá!: táncos mozgásfejlesztés az óvodában*. Saramis Bt., Ráckeve–Budapest.
- TAMÁSINÉ DR. DSUPIN B. (2015): *A zene és a mozgás relációja az óvodai zenei nevelésben*, Debreceni Egyetemi Kiadó, Debrecen.
- NAGY J. – JÓZSA K. – VIDÁKOVICH T. – FAZEKASNÉ FENYVESI M. (2004): *Az elemi alapkészségek fejlődése 4–8 éves életkorban*, Mozaik Kiadó, Szeged.

MŰVÉSZETI SZEKCIÓ

Somogyi Zsuzsanna

Gyökerek

TÉMAVEZETŐ: BAKOS TAMÁS

Somogyi Zsuzsanna képalkotó szemléletében tudatos kutató jellegű mozzanatok működnek. Tudatosságát mi sem bizonyítja jobban, mint hogy képeit irodalmi értékű gondolatai inspirálják. A megélt motívumokon alapuló kifejezési szándékaihoz átgondolt formai megoldásokat keres, amely alapja gyakran egészen újszerű képalkotó technika. A képalkotásnak ez a módja – amelyben nem a váratlan impressziók hatására feltörő képkészítő indulat dominál – folyamatos tanulást, ismeretszerzést igényel a képzőművészet különböző műfajaiban, technikáiban. Somogyi Zsuzsanna hosszú távra tervezi azokat a kutató lépéseket, amelyek eredményeként a vizuális nyelv árnyalatait eredményesen használhatja belső költői értékű képzetei kifejezéseéhez. Ezek a képzetek pedig saját elmondása és korábbi munkái alapján is kollektív kifejezéseknek tekinthetők, mikor a család, a hagyomány, a humán lét alapjait jelentő közösségi lét tartalmai jelennek meg képein. Mondhatni, nevelői szándékok vezérlik.

Bakos Tamás

Képzőművészet és irodalom. Ha a szívemnek két csücske lenne (ki tudja, hogy nincs-e?), akkor ez a kettő lenne az. Úgy érzem, méltatlanul elhanyagolt terület az, ami e két művészeti ág összekapcsolásával foglalkozik. Mivel mindkettőt művelem valamilyen színvonalon – amit nem tisztem minősíteni – nem csoda, hogy felmerült bennem az illusztrálás, az íráshoz alkotás és a képhez írás gondolata. Remélem a jövőben sikerül megtalálnom a stílusomnak megfelelő nyelvi és képi kifejező eszközöket, amelyek egymás kiegészítőjeként új összefüggések meglátását teszik lehetővé.

Az elkészült képpel pályáztam, a vele született vers most inkább csak kiegészítés. Az alkotás során mintha kissé eltávolodtak volna egymástól, a kép önálló életet él, talán a vers is. Együtt mégis más szűrőt adnak a nézőnek és olvasónak, amin keresztül nézhetnek és láthatnak, érezhetnek és gondolhatnak. A vers címe: *Gyökerek*. Legyen ez a képé is.

Hogy hogyan is született ez a szimbolizmust idéző, a hagyományost az újjal ötvözni próbáló alkotás? Csak azt tudom: nehezen. Még nyáron fogant meg egy kép a fejemben, amit szerettem volna megalkotni. Önarckép, régi tárgydarabok, egy kulcs, képkeret. A kép elkészültével visszagondoltam az indulásra és megmosolyogtam, milyen messze esett az alma a fájától. Már hagyománynak számít nálam, hogy újrahasznosítom az évekkel ezelőtt készített, porosodó nyomódúcaimat. Néhány nyomat és máris van egy kiindulási alap. (Micsoda anyag- és időmegtakarítás!) Ez most sem történt másképp: egy páváról készült gyerekkori kép szolgált alapul, természetesen felszabdalva. A színes téglalapok alkotta mozaik az ólomüvegablakok inspirációjából született. A háttér kialakítása után felkerült a két keretdarab, aminek jelentését a nézőre bízom. Összeköt, elválaszt; keresztt, ablakkeret. A kezdeti gondolatok, majd a vers mind elkerülhetetlenebbé tették az emberábrázolást. Nem volt céлом sem az anatómiai pontosság, sem valósághű portré megalkotása, ezért egy vegyes technikai megoldást választottam: tapétaragasztó, linóleummetszet és akril festék került az alapra. Ezzel az anyagszerűség és a textúra is megvalósult, ami harmonikusan kiegészíti a háttérben szereplő papírnymatot. Központi eleme egy szív keresztmetszetét ábrázoló linóleumnymat. Lényegi szervünk, ahonnan szerteágaznak testünk erei. Kitartó és fáradhatatlan a végső perc elérkeztéig. Vajon hány szív hányszor dobban a földön, míg én megérkeztem? Hány testben dobban az én szívem és hányban fog még? Megannyi különös, hátborzongató és túlvilági kérdés. Mégis foglalkoztat. A vörös szívből kinőtt egy vörös alak. Talán rézbőrű, vagy csak hús és vér. Időközben elvesztette a nemét, de eredetileg egy idős nő volt, sok ráncsal és ősz hajszállal. Az arca összeér egy áttetsző fiatal lányéval. Kik ők egymásnak? Melyikük a valós és az élő? Ki a szellem és ki a test? Talán a néző kérdéseit tolmácsolom. Mert már én is néző vagyok, mióta letettem az ecsetet.

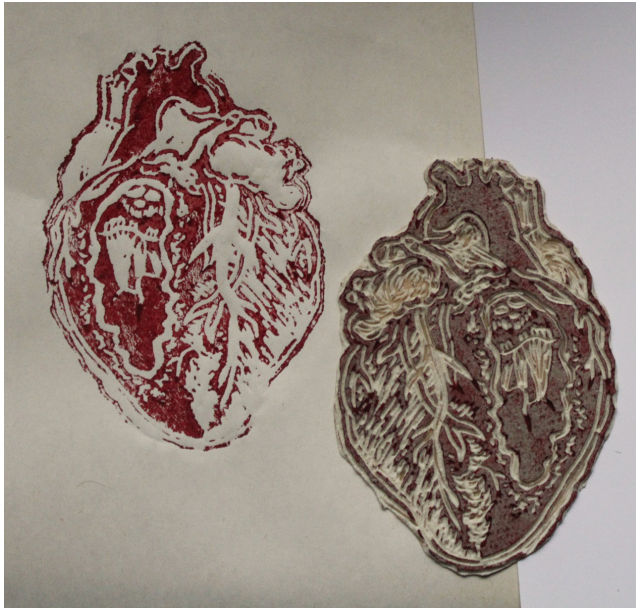
Szeretném átemelni egy nemrégiben írt portfóliósözegeg részletét, ami jobban kifejti a kép és a vers, valamint a technika gondolati háttérét:

„Az éves művészeti projektben kibontanám a korábbi képeimben és írásaimban már megpendített témát: az őseimet, a hagyományt, a származást. Az én szemszögemből ez kettős jelentéssel bír. Egyfelől a nagyszüleimen át Erdélybe húz és a magyar népművészetbe torkollik, másfelől viszont globális, és azt hirdeti, mind testvérek vagyunk. A nemzeti érzés nekem nem csak a magyarságot jelenti, minden nemzet érzését magaménak tekintem egy kicsit. Erdélyből származom, de Budapesten születtem, viszont az ereimben érzem, a felmenőim közé más népek is keveredtek. (Ahogy ezt Gyökerek c. versemben is megfogalmazom.) Bátorítom az embereket az összefogásra, de küzdök az ellen, hogy tévedhetetlennek higgyék a népük, vallásuk, vezetőik. Mennyi gyűlöletet és halált szül ez, mióta ember van a földön? Végso soron mind egyformák vagyunk, porból és porrá, ez a közös sorsunk. Mi az ember, mi az Isten, mi a hit, honnan és hová, miért. Kérdőjellel a végén mindenki fogalmaz meg ilyesfélét élete során. Én is. Mindezt megpróbálom költészetbe és képzőművészetbe foglalni. Őszintén remélem, hogy a munkáim meg tudják szólítani az embereket és hasznos felismerések fonalát indítják majd el bennük.

Technikaként a sokszorosító grafikai eljárásokat választottam. Hagyományos módszerek ezek, de mára már kissé porosak. Szeretném megmutatni, hogy a nyomatoknak, karcoknak és metszeteknek, a kézi munkának van jövője. Számítógépes technika ilyesmire nem képes. A projektnek lenne egy központi verse és egy központi képe, ami összefoglalná a tartalmat, valamint egyesítené magában a különböző technikákat, kollázsszerűen. (Ez a Gyökerek című pályamunka.) Ma már természetes, ha az alkotó egy nyomatot felszabdal, kiszínez, keveri a festészetet és a grafikát, az anyagművészetet. Ezt én is előszeretettel alkalmazom. A központi kép és központi vers köré rendezett további versek és illusztrációk egy-egy résztemát, részgondolatot fogalmaznának meg és egy-egy sokszorosító grafikai eljárással kísérleteznék bennük. Hogy nevesítsük: papírnymot, anyagnymot, rézkarc, linóleummetszet.”

Az alkotói munka néhány fázisfotója:





GYÖKEREK

mongolok, cigányok
finnek és ugorok
latinok, magyarok
mind-mind az őseim
ti vagytok
Ádám ágyékából.

felmenők, utódok
szegények, gazdagok
fehérek és kreolok
véremből véreim
ti vagytok
A múltban összeforrva.

gének és vérerek
sejtből ha sejthetek
gyökérből rügyezek
a föld alól lüktetek
bennetek
Csak testben elválasztva.

ősanyák, ősapák
hálával tisztelgek
szememmel, kezemmel
állítok emléket
Istennek
A túlvilágon találkozva.

(2017)





A pedagógia egyike azoknak a tudományterületeknek, amelyek a leggyorsabb ütemben változnak, nem csupán a tudomány belső hajtóereje, hanem a társadalmi környezet gyors és folyamatos átalakulása következtében. Azok a hallgatók, akik saját érdeklődésüket követve mélyednek el egy-egy témában, társaiknál, de néha tanáraiknál is jobban ráéreznek, mely pontokon kell fejleszteni pedagógiai eszköztárunkat, átalakítani módszertanunkat, és átstrukturálni a gyermekek számára közvetíteni kívánt tananyagot. Hasonló új igények merülnek fel a pedagógusi hivatás más aspektusai mentén is. A kötet szerzői az oktatás gyakorlatának kérdései mellett ezért kitérnek a motiváció, a mentális egészség, vagy éppen a tanítói praxishoz kapcsolódó társadalmi kérdések vizsgálatára is.

Izgalmas látni, ahogy önálló gondolatai megfogalmazásával egy új generáció indul el útján, új elképzelésekkel mindarról, ami a korábbi generációk számára nagyrészt evidenciának számított – s melyeket éppen ezért fontos újra és újra megkérdőjelezni. Köszönet jár tehát a hallgatóknak, amiért a Tudományos Diákkörök keretei közt kidolgozzák és megvizsgálják elképzeléseiket, eredményeik közzétételével pedig remélhetőleg kedvet ébresztenek társaikban is a tudományos munka iránt. Köszönet jár témavezetőiknek is, akik segítik törekvéseiket, támogatják ötleteiket, és kritikusan, de mindig ösztönözve teszik lehetővé azok kibontakozását. Hallgatók és témavezetők közös érdeme, hogy a Tudományos Diákköri munkák negyedik kötetét jelentethetjük meg immár. Mint a korábbi háromban, jelen kötetben is számos érdekes kutatás, módszertani újítás, tartalmas gondolat olvasható. A tanulmányok lapozgatása közben pedig el lehet sajátítani a kötet fiatal szerzőitől talán a legfontosabbat is: a pedagógusi hivatás folyamatos önfejlesztés.