

Závoti Józsefné (szerk.):

A SEGÍTŐ PEDAGÓGIA A SPEKTUSAI II. Tanulmánykötet

Závoti Józsefné (szerk.):

A SEGÍTŐ PEDAGÓGIA ASPEKTUSAI II.

Tanulmánykötet

A SEGÍTŐ PEDAGÓGIA ASPEKTUSAI II.

Tanulmánykötet

Szerkesztette:
Závoti Józsefné

A tanulmánykötet szerzői:

Babai Zsófia
Csiha Tünde Noémi
Frang Gizella
Giczi Barnabásné Fehér Ágnes
Gödéné Török Ildikó
Kéri Katalin
Kovácsné Vinkovics Éva
Molnár Csilla
Pásztor Enikő
Révész József
Révészné Pálfi Krisztina
Somogyi Anett
Varga László



SOPRONI EGYETEM KIADÓ
SOPRON, 2023

Felelős kiadó:

Prof. dr. Fábíán Attila a Soproni Egyetem rektora

Szerkesztő:

Dr. Závoti Józsefné PhD egyetemi docens

Soproni Egyetem, Benedek Elek Pedagógiai Kar Neveléstudományi és Pszichológiai Intézet

Szerzők:

Babai Zsófia – Dr. Kovácsné Vinkovics Éva

nyelvtanár, tanársegéd,

Soproni Egyetem, Benedek Elek Pedagógiai Kar
Társadalom-, Szociális és Kommunikációtudományok Intézet

Giczi Barnabásné Fehér Ágnes egyetemi tanársegéd, Soproni

Egyetem, Benedek Elek Pedagógiai Kar

Neveléstudományi és Pszichológiai Intézet

Gödéné dr. Török Ildikó ny. főiskolai docens,

Soproni Egyetem, Benedek Elek Pedagógiai Kar

Társadalom-, Szociális és Kommunikációtudományok Intézet

Dr. Molnár Csilla PhD egyetemi docens,

Soproni Egyetem, Benedek Elek Pedagógiai Kar

Társadalom-, Szociális és Kommunikációtudományok Intézet

Révész József egyetemi tanársegéd,

Soproni Egyetem, Benedek Elek Pedagógiai Kar

Művészeti és Sporttudományi Intézet

Somogyi Anett egyetemi tanársegéd,

Soproni Egyetem, Benedek Elek Pedagógiai Kar

Művészeti és Sporttudományi Intézet

Csiha Tünde Noémi

egyetemi tanársegéd, Soproni Egyetem,

Soproni Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Kar
Neveléstudományi és Pszichológiai Intézet

Dr. Frang Gizella PhD egyetemi adjunktus,

Soproni Egyetem, Benedek Elek Pedagógiai Kar

Társadalom-, Szociális és Kommunikációtudományok Intézet

Prof. Dr. Kéri Katalin egyetemi tanár,

Soproni Egyetem, Benedek Elek Pedagógiai Kar

Neveléstudományi és Pszichológiai Intézet

Dr. Pásztor Enikő PhD egyetemi docens,

Soproni Egyetem, Benedek Elek Pedagógiai Kar

Neveléstudományi és Pszichológiai Intézet

Révészné Pálfi Krisztina művésztanár,

Soproni Egyetem, Benedek Elek Pedagógiai Kar

Művészeti és Sporttudományi Intézet

Dr. habil Varga László egyetemi docens,

Soproni Egyetem, Benedek Elek Pedagógiai Kar

Neveléstudományi és Pszichológiai Intézet

Lektor:

Tengerdi Antal, c. egyetemi docens Soproni Egyetem, Benedek Elek Pedagógiai Kar

Társadalom-, Szociális és Kommunikációtudományok Intézet

ISBN (print) 978-963-334-486-6

ISBN (pdf) 978-963-334-487-3

DOI: <https://doi.org/10.35511/978-963-334-487-3>

A kötet felhasználására a CC – Creative Commons ezen rendelkezései vonatkoznak:

CC BY-NC-ND 4.0, Nevezd meg! – Ne add el! – Ne változtasd!



További felhasználás esetén a szerzőre hivatkozni kell.

A webes hivatkozások utolsó kontrollja és a kötet lezárásának dátuma: 2023. 04. 20.

Borítókép:

Értelmileg érintett felnőttek napközi otthonában egyetemi hallgatók és gondozottak által készített kéznyomat-montázs.

Fotó: Németh Tamás

Nyomdai munkák: Lóvér-Print Nyomdaipari Kft, Sopron, Ady Endre u. 5

**A kiadvány támogatója: MTA Soproni Tudós Társaság
Pedagógiai Szakbizottság**



Tartalomjegyzék

Előszó	7
<i>BABAI ZSÓFIA – DR. KOVÁCSNÉ VINKOVICS ÉVA</i> METHODISCHE EMPFEHLUNGEN FÜR DEN FREMDSPRACHENERWERB VON LEGASTHENIKER*INNEN	8
<i>CSIHA TÜNDE NOÉMI:</i> INTENZÍV ÉS VÁLTOZATOS MOZGÁSOS CSELEKVÉSEKKEL A VILÁG MEGISMERÉSÉÉRT ÉS AZ EGÉSZSÉGES SZEMÉLYISÉGFEJLŐDÉSÉRT – A DRÓN KOORDINÁCIÓS KÉPESSÉG-FEJLESZTŐ HATÁSA AZ ÓVODÁS ÉS A KISISKOLÁS KORÚ GYERMEKEKRE	19
<i>FRANG GIZELLA:</i> COVID MINT FEJLŐDÉSI HÁTRÁNY A BÖLCSÖDÉS KOROSZTÁLYBAN.....	27
<i>GICZI BARNABÁSNÉ FEHÉR ÁGNES:</i> ATTITÜDVIZSGÁLAT AZ ÓVODAPEDAGÓGUSOK KÖRÉBEN AZ AUTIZMUS SPEKTRUM ZAVARRAL ÉLŐ GYEREKEK INTEGRÁLT ÓVODAI NEVELÉSÉRŐL	46
<i>GÖDÉNÉ TÖRÖK ILDIKÓ:</i> TEGYÜNK MEG MINDENT EGY EMBERSÉGES, MEGÉRTŐ, ELŐÍTÉLETMENTES, EMPATIKUS VILÁGÉRT!	59
<i>KÉRI KATALIN:</i> A SIKETNÉMÁK ÉS VAKOK NEVELÉSÉNEK KEZDETEI SPANYOLORSZÁGBAN	66
<i>MOLNÁR CSILLA:</i> TRAUMA ÉS FELEJTÉS ÁBRÁZOLÁSA EGY KORTÁRS FILMBEN	78
<i>PÁSZTOR ENIKŐ:</i> INKLUZÍV SZEMLELETFORMÁLÁS A MIGRÁCIÓ VONATKOZÁSÁBAN	86
<i>RÉVÉSZ JÓZSEF:</i> A ZENEI KREATIVITÁS TRANSZFERHATÁSAI	110
<i>RÉVÉSZNÉ PÁLFI KRISZTINA:</i> SZEMÉLYISÉGFEJLESZTÉS AZ INTERAKTÍV KONCERTPEDAGÓGIA ESZKÖZEIVEL	122
<i>SOMOGYI ANETT:</i> KENYERES ELEMÉR ÉS A „KISDEDNEVELÉS”	129
<i>VARGA LÁSZLÓ:</i> KISGYERMEKKOR – A BOLDOGSÁG KULCSA.....	140

Tengerdi Antal: Előszó.

In: Závoti Józsefné (szerk.): A segítő pedagógia aspektusai II.: Tanulmánykötet. Soproni Egyetem Kiadó, Sopron, 2023, 7. o

*

Előszó

Új, a témakörében immár második tanulmánykötetével jelentkezik a Soproni Egyetem Kiadó. A 2022-ben megjelent dolgozatok az utóbbi évtizedeink új pedagógiai szemléletmódját a segítő-központúságot vették górcső alá, a segítő pedagógia alapelveit követő, de annak különböző aspektusait kutató kollégák tanulmányainak közreadásával.

Jelen tanulmánykötetben a szerzők újabb problémákat felvetve egészítik ki, ha úgy tetszik frissítik, aktualizálják az előző kötet fő témakörét.

Ezt az aktualitást hordozza az a tanulmány is, amely napjaink problémahalmazára a COVID alatt bevezetett karantén a családokra és a különböző korosztályú gyerekekre való következményeit vizsgálja meg. Új kifejezéssel „Covid-generáció” találkozhatunk, amelynek jellemzője a korábbinál nagyobb kommunikációs- és kortárs-hiány. A dolgozatban ezek korrekciójára módszereket is találhatunk.

Egy másik értekezés olyan területre viszi el az olvasót, amely eddig kevésbé került a kutatók fókuszába. Az inkluzív pedagógia azon szegmensét vizsgálja, amely a nemzetközi migráció, valamint a belső vándorlás következményeként jelentkezik a köznevelési intézményekben. A szerző megállapítja, hogy az Európába érkező migráns gyermekek integrációs folyamatában a köznevelési intézményeknek kiemelkedő szerepük van. A tapasztalat is azt mutatja, a bevándorló gyerekek nyelvi és kulturális integrációjának úgy kell megvalósulnia, hogy közben megőrizték saját, eredeti nemzeti identitásukat, anyanyelvüket és kultúrájukat.

Érdekes kutatási adatokat és eredményeket közöl az a dolgozat amely azt taglalja, miként vélekednek az óvodapedagógusok az autizmus spektrum zavarral élő gyerekek integrált óvodai neveléséről, annak gyakorlati megvalósulásáról. Nem csak a kutatása eredményeit mutatja be, hanem a javítás lehetőségeit is felveti a szerző.

A pedagógia gyakorlati eszközeiben unikális az a megközelítés és módszer, amely abban a tanulmányban jelent meg, amely kutatási eredményeket mutat be arról, hogyan hat az óvodás korú gyermekre és fejlődésükre egy modern és divatos eszköz, a drón használata, a drón röptetése és irányítása, a vele való játék. A kutatók és szakemberek a gyermek mozgásos tevékenységei kapcsán kiemelik a játékosság jelentőségét. Olyan tevékenységek szükségességét hangoztatják, amelyek képesek felkelteni a gyermek érdeklődését, lekötni a figyelmét, amelyekben szívesen vesz részt, mert motiválják, és ahol kihívásokkal szembesül és a játékba merülve, sőt belefeledkezve győz le akadályokat.

Természetesen ebben a kötetben is találkozunk neves szerzők elméleti és tudománytörténeti tanulmányaival is, melyek színesítik, emelik a kötet értékét.

Závoti Józsefné szerkesztésében megjelenő **A SEGÍTŐ PEDAGÓGIA ASPEKTUSAI II.** tanulmánykötet haszonnal forgathatják a pedagógia tudományával mostanában ismerkedő hallgatók, de a gyakorló pedagógusok vagy az érdeklődő laikusok is.

Sopron, 2023. május

Tengerdi Antal

Babai Zsófia-Dr. Kovácsné Vinkovics Éva: Methodische Empfehlungen für den Fremdsprachenerwerb von Legastheniker*innen.

In: Závoti Józsefné (szerk.): A segítő pedagógia aspektusai II.: Tanulmánykötet. Soproni Egyetem Kiadó, Sopron, 2023, 8-18.o.

*

Babai Zsófia-Dr. Kovácsné Vinkovics Éva

Soproni Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Kar

METHODISCHE EMPFEHLUNGEN FÜR DEN FREMSPRACHENERWERB VON LEGASTHENIKER*INNEN

Wir befassen uns in unserem Beitrag mit der Problematik des Fremdsprachenerwerbs bei Legastheniker*innen, die beim Lesen und Schreiben bereits in ihrer Muttersprache Schwierigkeiten zu überwinden haben.

Unser Beitrag ist aus der Überzeugung entstanden, dass eine Fremdsprache auch trotz rudimentärer Beherrschung der Lese- und Schreibkompetenz in der Muttersprache erlernt und Kommunikationskompetenz auch in der Fremdsprache erworben werden kann. Fremdsprachenkenntnisse sind heutzutage selbstverständlich vorausgesetzt. Viele Eltern nehmen die Möglichkeit wahr, dass ihre Kinder schon im Kindergarten eine Fremdsprache erwerben können, wo noch keine Spur vom Lesen und Schreiben (von schriftlichen Fertigkeiten) anzufinden ist. Aber die Kinder kommen in die Schule, wo sie sich mit den Schwierigkeiten des Fremdsprachenerwerbs zum ersten Mal auseinandersetzen müssen, weil im Unterricht die schriftlichen Fertigkeiten bevorzugt werden, bzw. immer stärker zur Geltung kommen und in vielen Fällen die Regie führen, infolgedessen für Schüler*innen mit spezifischen Störungen große Schwierigkeiten auftauchen, mit denen sie ständig zu kämpfen haben.

Der Fremdsprachenunterricht spielt eine erhebliche Rolle darin, in welchem Maße die Schwierigkeiten in der Muttersprache den Erwerb einer Fremdsprache erschweren oder sogar verhindern können. Die Schwierigkeiten werden nach dem Elementarbereich so ernsthaft, dass auf den Stufen die Betroffenen sich vom Fremdsprachenunterricht befreit werden wollen, weil sie ständig Misserfolge erleben und im Lehrgegenstand „Fremdsprache“ permanent schlechte oder ungenügende Noten bekommen. Die ungarischen Gesetze ermöglichen es, die Legastheniker*innen von der Bewertung im Unterricht zu befreien. In der Praxis bedeutet es

oft, dass sie an den Stunden nicht aktiv teilnehmen, bzw. die Stunden oft nicht besuchen. Das widerspricht aber den Grundprinzipien des inklusiven Unterrichts und wirkt sich negativ auf die Selbsteinschätzung, Motivation beim Fremdsprachenlernen der Legastheniker*innen aus und sie erfahren einen nachvollziehbaren Nachteil im Hochschulwesen oder auf dem Arbeitsmarkt wegen mangelhafter Fremdsprachkompetenz. (Sarkadi & Kormos, 2010)

Aufgrund dieser schlechten Ergebnisse, negativen Erfahrungen und Misserfolgsgefühle formulieren selbst die Betroffenen und auch ein großer Teil der Lehrkräfte, dass sie nicht imstande sind, eine andere Sprache außer ihrer Muttersprache zu erlernen. Ist es aber tatsächlich so? Müssen diese Menschen für immer darauf verzichten, in einer anderen Sprache kommunizieren zu können? Auf diese Frage lautet unsere Antwort definitiv: Nein. Obwohl es wahr ist, dass das Fremdsprachenlernen sich für die Legastheniker*innen als keine einfache Aufgabe darstellt, sind die Expert*innen darüber einig, dass es auch für diese Menschen nötig, aber auch möglich ist, Fremdsprachen zu erlernen.

Es ist für alle von Vorteil, sich mit einer neuen Sprache früher oder später zu konfrontieren. Auch wenn die erworbenen Kenntnisse nur minimal sind, ist es trotzdem besser, als gar keine Kenntnisse zu haben (vgl. Sassenroth in Schulte-Körne, 2002: 204). Wer über keine Fremdsprachenkenntnisse verfügt, stößt in seinem späteren Leben auf Hindernisse. Also ist die Befreiung vom Fremdsprachenlernen keine Lösung für die Schwierigkeiten beim Fremdsprachenlernen. Der Fremdsprachenerwerb kann sehr wohl gelingen, wenn man dabei nach einer adäquaten Methode vorgeht. Welche methodischen Verfahren und Mittel sich als erfolgreich erweisen, darauf gehen wir in unserem Beitrag ein.

Bei Kindergartenkindern verwenden wir entsprechend dem Prozess des Mutterspracherwerbs auch beim Fremdsprachenerwerb die die Nachahmung. Ausgehend davon, dass auch die Schüler*innen mit spezifischen Lese- und Schreibstörungen ihre Muttersprache erworben haben, kann dementsprechend auch in ihrem Fall die Methode der Nachahmung zum Erfolg führen. Das bedeutet, dass das Fremdsprachenlernen bei allen Lernenden mit der gleichen Methode angenähert werden kann.

Im Sinne der unterstützenden Pädagogik und in Harmonie mit dem Titel des vorliegenden Bandes möchten wir in unserem Beitrag darstellen, wie man die Schwierigkeiten der Legastheniker*innen abschwächen, bzw. vermeiden kann und mit der Anwendung geeigneter sprachpädagogischer Methoden diesen Menschen die Chance, das Erlebnis der Fremdsprachenkenntnisse geben kann. Wir sind der Ansicht, dass die sprachpädagogischen Fachkräfte keinesfalls ihre Schwächen betonen sollen. Diese Einstellung beeinflusst in großem

Maße sowohl die gesamtpersönliche Entwicklung als auch die Spracheinstellung dieser Menschen, wobei letztere eine Grundvoraussetzung für den Fremdsprachenerwerb ist.

Bevor wir unsere Ausführungen zur Problematik der Legastheniker*innen im Fremdsprachenerwerb darlegen würden, ist es unerlässlich, den Begriff Legasthenie zu definieren.

Das Wort Legasthenie wurde 1928 von Ranschburg zum ersten Mal verwendet und bedeutet auf Latein und Griechisch Leseschwäche. Im Englischen ist der Begriff Dyslexia gebräuchlich, ebenfalls ein griechisches Wort, welches Lesestörung bedeutet. Eine *Legasthenie* ist genauer definiert eine „umschriebene, isolierte, entwicklungsbedingte Teilleistungsschwäche“ (vgl. Zollernalb, 2006). Sie ist umschrieben, da sie keine allgemeine Lernschwäche darstellt, isoliert, weil sie intelligenzunabhängig ist und entwicklungsbedingt, aufgrund ihrer Unabhängigkeit von Schädigungen des Gehirns durch Krankheit oder einen Unfall. Als Teilleistungsschwäche wird sie bezeichnet, weil nicht alle Leistungen, die das Gehirn bei der Verarbeitung von Sinneseindrücken erbringen muss, zugleich und in gleichem Maße betroffen sind (vgl. Zollernalb, 2006). Eine Legasthenie liegt vor, wenn ein Mensch Probleme beim Erlernen bzw. Anwenden der drei Kulturtechniken ¹ hat, unabhängig von der Intelligenz. Dieses Phänomen betrifft 4-15% der Weltbevölkerung. Die Anzahl der Schüler*innen mit Legasthenie steigt ständig und beträgt weltweit eine halbe bis eine Milliarde. (Lanzinger, o.J.) Gerade darum befasst man sich in extenso mit der Problematik auf internationaler Ebene und in Ungarn soll man sich damit noch intensiver auseinandersetzen, weil das Land bezüglich der prozentualen Fremdsprachenkenntnisse der Bevölkerung in Europa sehr stark hinterherhinkt.

Wir sind der Ansicht, dass man an dieser Situation ändern kann und der Schlüssel des Erfolgs in den geeigneten Sprachförderungsmethoden liegt.

Wir wollen im weiteren Verlauf des Beitrags den Leser*innen die wichtigsten Grundprinzipien unserer bewährten Methode aus dem vorschulischen Bereich präsentieren und ihre Umsetzbarkeit für den Schulbereich und Eignung für die Arbeit mit Legastheniker*innen darlegen.

Bevor wir uns über die Methoden des Fremdsprachenunterrichts Gedanken machen würden, müssen wir die wichtigste Voraussetzung des erfolgreichen Lernens ansprechen. Dies ist die positive Beziehung zwischen der Lehrkraft und den Lernenden, die vorhanden sein muss, denn

¹ Die Nummer drei steht für Lese-, Schreib- und Rechtschreibschwäche

ohne diese können wir sie auf unsere Sprachreise nicht mitnehmen. Im Prozess des Fremdsprachenlernens ist bereits am Anfang eine grundlegende Voraussetzung, was für eine Einstellung die Lehrkraft zur vermittelten Fremdsprache herausbildet. Da sie das Vorbild für die Schüler*innen ist, wird auch deren Spracheinstellung durch sie bestimmt. Wenn die Lehrkraft eine positive Einstellung zur vermittelten Fremdsprache ist und diese im Unterricht oder außerhalb des Unterrichts im außerschulischen Rahmen im Kontakt mit den Schüler*innen oft benutzt, dann überträgt diese positive Einstellung auch auf sie, ihre Spracheinstellung wird auch positiv und verbindet die Fremdsprache nicht nur mit dem Unterricht, sondern im Sprachgebrauch kommt auch der pragmatische Aspekt der Sprache zur Geltung. So können die Schüler*innen regelmäßig mit der Lehrkraft in Interaktion treten und von ihr einen fremdsprachlichen Input erhalten.

Einer der wichtigsten Grundprinzipien des Fremdsprachenlernens ist die Berücksichtigung des *pragmatischen Aspektes* der Sprache. Dieser wird im Sprachunterricht sehr oft außer Acht gelassen, d.h. die Fremdsprache wird bloß als ein Lehrgegenstand und nicht als Mittel sprachlichen Handelns verstanden, dessen Sinn und Ziel sein sollte, dass eine Sprecherin/ein Sprecher mit einem sprachlichen Ausdruck in einer konkreten Situation agiert und die Sprache zum Erreichen von Handlungszielen in lebensnahen Situationen einsetzt. In den lebensnahen Situationen muss die authentische Verarbeitung dominieren, weil die Schüler*innen das Fremdsprachenlernen nur in dieser Form als eine freie Tätigkeit, als Erlebnis und eine natürliche Situation erleben können. Sie können in diese Situationen ihre im eigenen Leben und im Leben ihrer Familie erlebten Erfahrungen einbauen und diese in der Fremdsprache verbalisieren. Diese authentischen Kommunikationssituationen sind für sie nicht nur im Unterricht nützlich, sondern diese haben für sie auch einen funktionellen Wert, wenn man daran denkt, dass sie die gelernte Sprache in Zukunft auch in fremdsprachlichen Kontexten in spontanen Situationen benutzen können.

Die Schüler*innen mit spezifischen Störungen erleben aber im Gegensatz zum pragmatischen Aspekt im ungarischen Schulsystem oft den Frust, Grammatikregeln lernen zu müssen. Für viele stellt das ein zusätzliches Hindernis dar, eine weitere Unmenge an Information, die zwar gelernt werden muss, aus der sie aber keinen praktischen Nutzen ziehen können. Dies stellt leider Legastheniker*innen vor große Probleme. dass sie ständig das Gefühl haben, hinten nachzuhinken. Dazu kommen schließlich noch die Hausübungen, die an manchen Tagen so viel Zeit in Anspruch nehmen, dass man gar nicht mehr zum Üben kommt. Die Schüler*innen werden Angst haben, weil sie sich von dem riesigen Berg der Grammatikregeln überfordert

fühlen. Nicht gut Eingeübtes wird schnell wieder vergessen und dann war der große Aufwand umsonst.

Im Vordergrund der Vermittlung einer Fremdsprache sollten kommunikative Lernziele, verbunden mit sozial interaktiven Aktivitäten stehen. Nach unserer Auffassung nimmt die mündliche Kommunikation auch darum einen erheblichen Stellenwert ein. Die Personen mit spezifischen Störungen im Lesen und Schreiben werden ihrer Problematik entsprechend in ihrem Leben in erster Linie wahrscheinlich mündlich kommunizieren. Sie werden in der Fremdsprache in ihrem Beruf höchstwahrscheinlich mit Situationen zu tun haben, wo nicht die Schriftlichkeit, sondern die Mündlichkeit dominieren wird.

Der Lehrkraft kommt bei der Vermittlung einer Fremdsprache eine bedeutende Rolle zu, weil sie für die Schüler*innen das *Sprachvorbild* ist, das sie nachahmen. Diese Rolle äußert sich auch in der *fremdsprachlichen Stundenführung*, die ein wichtiges Element des Lernprozesses ist, da die Lehrkraft dabei mit Anweisungen, Instruktionen, Fragen und Antworten im Sinne des dialogischen Unterrichts, mit dem fragend-entwickelnden Unterrichtsgespräch während des Lernprozesses reale Lebenssituationen schafft, in denen die Schüler*innen die der jeweiligen Situation und den jeweiligen Rollen entsprechenden Sprachgebrauchsformen erwerben. Zur Sicherung der realen Lebenssituationen ist es auch nötig, während des Schuljahres solche Themen zu verarbeiten, die die Lernenden in ihrem Alltag erleben. An diesen Themen kann durch die Schaffung von zahlreichen Kommunikationssituationen außer der fremdsprachlichen Kompetenz auch die soziale und interaktive Kompetenz gefördert werden.

Bereits wenn die Lehrkraft das Klassenzimmer betritt, ist das für die Schüler*innen eine reale Lebenssituation, in der der pragmatische Aspekt der Sprache sich äußern kann, weil die Lehrkraft die Schüler*innen begrüßt, bzw. von ihnen begrüßt wird, und das wird mit der fremdsprachlichen Unterrichtsführung fortgesetzt, wobei sie bewusst geplante reale Lebenssituationen einsetzt.

Um reale Lebenssituationen schaffen zu können, soll man den traditionellen Klassenraum, die bestehenden Raumgrenzen auflösen. Es ist wissenschaftlich bewiesen, dass der traditionelle Frontalunterricht vom Anfang der 1600-er Jahre nicht mehr die beste Möglichkeit bietet, um Inhalte effektiv zu vermitteln, oder sogar zu einer opressiven Situation führen kann. Wenn Lernende in einer Gruppe gleichzeitig dasselbe hören, lernen dabei nicht alle von ihnen so viel, wie sie lernen könnten. Der Unterricht soll in einer dialogischen Form stattfinden, wo die Schüler*innen ihre Ideen einbringen und lernen können.

Mit der *Auflösung des traditionellen Unterrichtsrahmens* ändert die Lehrkraft das Klassenzimmer in einen Bewegungsraum. In diesem Rahmen kann die Bewegung dem Lernkonzept der Psychomotorik entsprechend zu einem Instrument des Lernens werden und die kognitiven Aufgaben können mit einer Bewegungsaufgabe verbunden werden.

In den ungarischen Schulen sind viele Schulklassen im Sinne des traditionellen Frontalunterrichts gestaltet: vorne sind die Tafel und der Lehrertisch, denen gegenüber die Tische und Stühle der Schüler*innen in Reihen stehen. In diesem Rahmen ist es unmöglich, lebensechte Situationen zu schaffen, zu spielen und zu erleben. Die Schüler*innen haben keine Chance, sich zu bewegen, sie sind sowohl körperlich als auch kognitiv eingeschränkt. Im Gegensatz dazu wirkt sich Bewegung positiv auf die kognitiven Fähigkeiten aus und verbessert die Gehirnleistung.

Das ungarische Schulsystem charakterisiert und belastet weiters ein anderes grundsätzliches Problem. Die Schüler*innen stehen oft unter Zeitdruck, was in ihnen Angst auslösen, ihre Lernbereitschaft blockieren und damit letztendlich den angestrebten Lernerfolg gefährden kann. Bei den Kindern mit spezifischen Störungen ist die Bedeutung des Zeitdrucks noch schwerwiegender, weil sie nicht im Lehrplan vorgeschriebenen Tempo vorankommen können. Die Lehrkraft soll daher den Zeitzwang lösen, wodurch auch die eventuelle Gespanntheit dieser Schüler*innen im Interesse des effizienten Lernprozesses gelöst wird. So ist eine wichtige Komponente eines erfolgreichen Unterrichts das angemessene Arbeitstempo, das unter Zeitdruck nicht gewährleistet werden kann.

Die Lehrkraft kann die Stunden mit einem *Gesprächskreis* beginnen, bei dem sie einander begrüßen und die Kinder sich auf die fremdsprachliche Kommunikation einstimmen. Das ist wichtig, weil sie sich dadurch in das jeweilige sprachliche Milieu einsetzen und sich auf die Kommunikation in einer anderen Sprache umstellen können, die Kommunikation beginnt, der Kontakt wird miteinander aufgenommen. Da jedes Lehrfach von einer anderen Lehrkraft unterrichtet wird, gibt es in jeder Stunde eine andere Situation, und in jeder Stunde wird die Umstellung auf neue Umstände benötigt. Der Gesprächskreis enthält Elemente, die in dem alltäglichen Sprachgebrauch vorkommen können, u.zw. in Form von Fragestellungen und Antwortgeben, also in dialogischer Form.

In der von uns verwendeten Methode ist wie schon erwähnt, einer der wichtigsten Aspekte im Fremdsprachenlernen die *Tätigkeits- und Erlebnisorientierung*, die mit der Schaffung von realen Lebenssituationen gesichert werden kann. Die Forschungen von Spinola und Peschanel (1992; vgl. in Sellin, 2004, 26f.) zeigten, dass man sich „10 % von dem, was man liest[...], 20 % von dem, was man hört, 30 % von dem, was man sieht, 50 % von dem, was man sieht und

hört, 70 % von dem, was man selbständig formuliert und 90 % von dem, was man durch eigenes Tun aktiv umsetzt, längerfristig merkt. Durch ihre Forschungen wurde bewiesen, dass es jedenfalls besser ist, Information über mehrere, mindestens zwei Sinneskanäle zu verarbeiten. (vgl. Sellin, 2004, 27.s.).

Am Anfang des Fremdsprachenlernens sollte in erster Linie das *Zuhören* stehen. (vgl. Sambanis in Schulte-Körne, 2002, 210 - 212,s.). Es ist ein wichtiger Teil der Legastheniker*innen-Betreuung. Das hilft, die Wörter zu behalten. Die Lehrkraft als Sprachvorbild soll sich beim Sprechen an drei Regeln halten:

- Wenn sie zu den Lernenden spricht, soll sie sich versichern, dass sie ihr aufmerksam zuhören.
- Sie soll mit kurzen, prägnanten Sätzen sprechen.
- Sie soll beim Sprechen eine eindeutige Mimik und Gestik verwenden.

Erst nach einer intensiven Phase, in der die Lernenden durch wiederholtes Hören das Gesprochene kennen- und verstehen lernen soll man mit dem Sprechen beginnen, was zum Schluss in die Phase der selbstständigen Sprachproduktion übertritt. Das Sprechen sollte sich *in spielerischen Situationen* und in der Gruppe vollziehen, bei denen die Lernenden die Gelegenheit haben, ohne Zwang die neue Sprache auszuprobieren. Beim Sprechen lautet die Devise, „Üben, üben, üben“. Dabei ist langsames, überdeutliches Artikulieren seitens der Lehrkraft sehr wichtig, weil sie das Vorbild für die Lernenden ist (Samu, vgl. Brezing in Schulte-Körne, 2002, 195.s.), aber bei Schüler*innen die absolut fehlerlose Aussprache nicht im Fokus stehen, weil das ihnen die Motivation zum Fremdsprachenlernen nimmt, bzw. in ihnen weitere Angst- und Hemmungsgefühle verursacht.

Die Grundlage des auf *Nachahmung* basierten Fremdsprachenlernens ist die ständige *Wiederholung*, bei der die Lehrkraft die gleichen Sätze in verschiedenen Situationen üben und wiederholen lässt und dieselben Satzmodelle durch andere Vokabeln ersetzen kann. Für Legastheniker*innen hat die Repetition einen erheblichen Stellenwert. Die Übungen sollen auch dazu führen, dass die Lernenden Querverbindungen zu anderen Themen in der Fremdsprache herstellen können und so z.B. die Phrase Entschuldigung auch in vielfältigen Kontexten verstehen bzw. verwenden können. Von der Lehrkraft werden selbstverständlich vollständige Sätze wiederholt, sie können aber auch nur Einwortsätze sein. Im Deutschen gibt es auch sehr kurze Sätze, die nur aus einem einzigen Wort bestehen. Diese eingliedrigen Sätze sind typisch für die gesprochene Sprache (z.B. Ausrufesätze: Vorsicht! Hilfe! Los! Aussagesätze: Was trinkst du? Wasser.). Es ist dabei aber wichtig, dass die Lerninhalte zeitlich

in nicht zu großen Abständen und oft genug wiederholt werden, damit die Neuronenverbindungen, die im Unterricht erworben wurden, anhalten (vgl. Bleyhl, 2000: 20 in Sellin, 2004, 34.s.).

Da aber auch die Nachahmung die sofortige fehlerlose Sprachproduktion nicht garantiert, soll die Lehrkraft in den oben geschilderten Situationen verschiedene Formen² einer anderen Methode des Fremdsprachenlernens, des *korrektiven Feedback*³ im Interesse davon verwenden, dass das Gelernte im Langzeitgedächtnis korrekt abgespeichert wird. (vgl. Firnhaber, 2002, 189.s.). Bei dieser Vorgangsweise folgt das Sprachvorbild unmittelbar auf eine kindliche Äußerung. Die inkorrekte und korrekte Form wird kurz nacheinander gehört und im Gehirn verarbeitet, ohne durch die Korrektur den eigenen Gedankengang der Lernenden zu unterbrechen. Das Vorbild wird beiläufig geliefert, regt die Sprachverarbeitung an und stört nicht den Gedankenaustausch im Gespräch. Laut unseren Erfahrungen haben viele Lernende sehr schnell das Gefühl, etwas nie lernen zu können, wenn sie es nicht bereits nach der ersten Übung beherrschen, weil es ihnen das Schulsystem so abverlangt. Sie verlieren dann schnell ihre Motivation, es weiter zu versuchen. Daher müssen sie immer wieder daran erinnert werden, dass es kein Problem ist, wenn sie Fehler machen.

Der Fremdsprachenunterricht soll auf multisensorischer Basis durchgeführt werden. *Multisensorisch* heißt, dass eine neue Information mit allen Sinnen erfahren und erfasst wird und nicht sitzend mit Blick auf die Tafel.

Da die LRS⁴ auf viele Gründe zurückzuführen ist, sind verschiedene Methoden zu empfehlen, mit denen die unterschiedlichen Sinne angesprochen werden. Bei Kindern, die Schwierigkeiten mit der lautlichen Verarbeitung haben, ist der kinesthätische Punkt dominanter, sie lernen Vokabeln effektiver, wenn sie die realen Gegenstände der neuen Information angreifen können. Außerdem gibt es verschiedene Lerntypen: 1. haptischer Lerntyp: Lernt am besten durch Anfassen, Erfühlen und Ertasten. 2. auditiver Lerntyp: Lernt am besten durch Zuhören. 3. visueller Lerntyp: Lernt am besten durch Zu- bzw. Ansehen 4. abstrakter Lerntyp: Lernt am besten, wenn er sich zu einem Thema selbst Gedanken macht. (vgl. Sellin, 2004, 26.s.)

² Das korrektive Feedback hat mehrere Formen: das semantisch-lexikalische und grammatikalische Corrective Feedback.

³ Das korrektive Feedback bedeutet die verbesserte Wiederholung des vom Kind Geäußerten.

⁴ Unter LRS wird die Lese-, Rechtschreibschwäche verstanden.

Ein großer Vorteil vom multisensorischen Fremdsprachenlernen ist, dass dabei nicht nur die linke, sondern auch die rechte Gehirnhälfte aktiviert wird. Das begünstigt den Lernprozess der Legastheniker*innen, da bei ihnen die rechte Gehirnhälfte besser entwickelt ist als die linke. (Gyarmathy, 2007)

Die *Spiele*⁵ nehmen auch eine wichtige Rolle im Fremdsprachenlernen ein. Die Lehrkraft soll Spiele verwenden, bei denen viel gesprochen wird, denn sie sind ein Angebot, das alle Formen der Kommunikation ermöglicht und den Schüler*innen Gelegenheit bietet, ihre Sprachkunst zu üben. Spiele fördern die sprachlichen Leistungen und helfen, Defizite auszugleichen. (vgl. Walter, 2003, 317.s.)

Die Sprachbildung braucht auch *Bewegung*. (Zimmer, 2018) In der Verarbeitung der Themen kann auch die Bewegung eine wichtige Rolle spielen, in einer Bewegungsgeschichte kann z.B. der zu erwerbende Wortschatz vorkommen und die Bedeutung veranschaulicht werden. Ebenso können umgekehrt Sprachhandlungen zu Bewegungsanlässen werden: Die Beschreibung einer Situation wird durch Gestik begleitet; ein Rollenspiel lebt zwar durch die sprachliche Kommunikation der am Spiel Beteiligten, es wird gleichzeitig aber auch körperlich inszeniert. (s. Zimmer, 2018) Die Lernenden gewinnen z.B. Sicherheit bei Satzbildung sowie Grammatik als wichtige Kategorien im erfolgreichen Spracherwerb durch die Ausführung von Bewegungen, weil die linke und rechte Hemisphäre miteinander verbunden werden, was den Fremdspracherwerb begünstigt. Jackel formuliert das folgenderweise:

Bei einer doppelten Verankerung kann das Gehirn die sprachlichen Lerninhalte mit den gleichzeitig eintreffenden Körpersignalen aus der Motorik (den taktilen, kinästhetischen und vestibulären Signalen) verknüpfen und die Wörter und Phrasen später schneller und sicherer wieder aus dem Langzeitgedächtnis abrufen. (Jackel, 2015: 19)

Die Rolle der Bewegung beim Fremdsprachenlernen ist bei Legastheniker*innen umso relevanter, weil deren Fremdspracherwerbsprozess vielseitige Herangehensweisen benötigt.

Wir sind der festen Überzeugung, dass Sprachbildung neben Bewegung auch *Musik* braucht. Die fremdsprachlichen Lieder bieten zum Spracherwerb einerseits eine Motivation, andererseits kann man mit ihnen die Aussprache fördern, den Wortschatz erweitern, die Lernenden können sich aus ihnen umgangssprachliche Formen der Kommunikation aneignen,

⁵ Die Spiele sollen u.a. Gesellschaftsspiele, Rollenspiele sein.

deren Erwerb mit der traditionellen Grammatik-Übersetzungsmethode deutlich schwieriger ist.

Fazit

Da die Thematik des Bandes sich auf die unterstützende Pädagogik fokussiert, wollen wir im Schlussteil unseres Beitrags die Aspekte angehen, die neben den Fremdsprachunterrichtsmethoden die Legastheniker*innen beim Fremdsprachenerwerb unterstützen können.

In der Ausbildung der sprachpädagogischen Fachkräfte sind unserer Ansicht nach solche Kurse notwendig, in denen sie die zum professionellen Unterricht nötigen theoretischen Kenntnisse und praktische Unterrichtsmethoden erwerben können. Die sprachpädagogischen Fachkräfte müssen darüber im Klaren sein, dass sich die Probleme der Legastheniker*innen weder aus intellektuellen Fähigkeiten und der ins Lernen investierten Zeit und Energie noch aus sensorischen und emotionalen Problemen ergibt.

In den Schulen sollte den Legastheniker*innen die Möglichkeit der Organisation des differenzierten Fremdsprachenunterrichts gesichert werden. Dazu gehören u.a. die Kleingruppenarbeit, die Einzelarbeit und die Einzelbeschäftigung, die reduzierten Anforderungen, das verlangsamte Tempo, das Bevorzugen der Mündlichkeit, spezielle Lernstoffe und adäquate Unterrichtsmethoden.

Die Sprachprüfungscentren sollten den Legastheniker*innen in ihrem Prüfungssystem Erleichterungen aufnehmen, die sie im Fremdsprachenlernen zum Erfolg heranzuführen.

Es genügt sich jedoch nicht, nur in einem Bereich Schritte nach vorne zu machen, sondern die Angelegenheit der Legastheniker*innen soll als eine gemeinsame Verpflichtung all jener erfasst werden, die die Situation dieser Menschen mitgestalten können.

Literaturverzeichnis

1. Brezing, Hermann (2002): Fremdsprachen lernen: Unbelasteter Neubeginn oder altvertraute Schwierigkeiten? In: Körne, Schulte Gerd (Hg.): Legasthenie: Zum aktuellen Stand der Ursachenforschung, der diagnostischen Methoden und der Förderkonzepte.
2. Gyarmathy, Éva (2007): Diszlexia. Specifikus tanítási zavar/Tankönyv. Budapest: Lélekben otthon Kiadó. ISBN 978-963-9771-06-2
3. Jackel, Birgit (2015): Sprache als körperbezogener Prozess. Embodied Speech. Logothema. Ausgabe 2
4. Lanzinger, Maria Isabell (o.J.): Legasthenie in der Fremdsprache Englisch.
5. Sarkadi, Ágnes & Kormos, Judit (2010): Diszlexiás diákok és felnőttek tapasztalatai a nyelvtanulás terén. In: Kormos, Judit & Csiszér, Kata (szerk.): Idegennyelv-elsajátítás és részképesség-zavarok. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó.

6. Sassenroth, Martin (2002): Was bedeutet das Erlernen einer Fremdsprache für LRS-Kinder? In: Schulte-Körne, Gerd (Hg.): Legasthenie: Zum aktuellen Stand der Ursachenforschung, der diagnostischen Methoden und der Förderkonzepte. ISBN 978-3-89911-010-4
7. Sellin, Katrin (2020): Wenn Kinder mit Legasthenie Fremdsprachen lernen. München: Reinhard Enns Verlag.
8. Walter, Gisela (2003): Sprache-Schlüssel zur Welt. Spiele und Aktionen zur ganzheitlichen Sprachförderung. Freiburg, Basel, Wien: Herder Verlag.
9. Zimmer, Renate (2018): Sprachbildung braucht Bewegung.
(<https://www.communityplaythings.de/ressourcen-und-support/artikel/sprachbildung-braucht-bewegung>)
10. Zimmer, Renate (2019): Handbuch Sprache und Bewegung. Freiburg: Verlag Herder. ISBN:978-3-451-38600-8
11. LRS-Online-Therapie für Kinder und Erwachsene. In: <https://legastheniker.de/>

Csiha Tünde Noémi: Intenzív és változatos mozgásos cselekvésekkel a világ megismeréséért és az egészséges személyiségfejlődésért - a drón koordinációs képesség-fejlesztő hatása az óvodás és a kisiskolás korú gyermekekre.

In: Závoti Józsefné (szerk.): A segítő pedagógia aspektusai II.: Tanulmánykötet. Soproni Egyetem Kiadó, Sopron, 2023, 19-26. o

*

Csiha Tünde Noémi

Soproni Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Kar

**INTENZÍV ÉS VÁLTOZATOS MOZGÁSOS CSELEKVÉSEKKEL A
VILÁG MEGISMERÉSÉÉRT ÉS AZ EGÉSZSÉGES
SZEMÉLYISÉGFEJLŐDÉSÉRT
- A DRÓN KOORDINÁCIÓS KÉPESSÉG-FEJLESZTŐ HATÁSA AZ
ÓVODÁS ÉS A KISISKOLÁS KORÚ GYERMEKEKRE**

A személyiséget alkotó képességeket alap- és speciális képességek szerint csoportosítják. Az alapképességek körébe három képességcsoport tartozik, ezek közül az elsőt a kognitív képességek alkotják. Fő szerepük abban áll, hogy megteremtik a lehetőséget az ember számára a világ megismerésére, biztosítják az ember és a világ közötti információáramlást. Ide tartozik az érzékelés, az észlelés, a figyelem, az emlékezés, a gondolkodás, az érzelem vagy akár a fantázia. A második csoportba sorolják a kommunikatív képességeket, ezek az információközlésben és a személyközi kommunikációban játszanak fontos szerepet. Ehhez a területhez tartozik a beszéden kívül az írás és az olvasás is. A harmadik csoportba a pszichomotorikus képességek tartoznak, amelyek a helyváltoztatás, a fizikai aktivitás és az élettevékenységek alapjául szolgálnak. A pszichomotorikus képességek rendszerén belül elkülönítik a kondicionális képességeket (ilyen az erő, a gyorsaság és az állóképesség) illetve a koordinációs képességeket (utóbbiak között található a kineztezis, az egyensúly, a ritmus, a gyorsasági koordináció és a térbeli tájékozódás). (A pszichomotorikus képességek körét bővíti az ízületi mozgékonyosság is, de ezt nem sorolják alkategóriába.) Az alapképességekre a komplex, vagy speciális) képességek épülnek. Az alapképességek fejlődése és fejlesztése a komplex képességek fejlődésének a feltételrendszerét teremti meg. (Király és Szakály, 2011, 79-80.o.)

Az ember életét a csecsemőkortól kezdve mindvégig jellemzi a mozgásos ismeretek, mozgásos cselekvések elsajátítása és alkalmazása, amelyek nemcsak a testi fejlődéshez nélkülözhetetlen

ingereket hivatottak biztosítani, hanem a pszichikus folyamatok fejlődésének is az alapját képezik. Emiatt a motorikus képességeket a személyiség részének tekintik, fejlesztésüket az intézményes oktatás is rendkívül fontosnak tartja, minden szinten. (Ezt a célt támogatja napjainkban az iskolás korosztály számára bevezetett mindennapi testnevelés is.) Ha a motorikus képességek fejlődése nem történik megfelelő ütemben, az hátrányosan hat a személyiségfejlődésre. Piaget⁶ (1952) gyermeki intelligencia eredetéről megfogalmazott alapvetése volt, hogy a kognitív képességek a mozgásfejlődés bázisán tudnak kibontakozni, a mozgás és a szellemi fejlődés egymással összefüggő fogalmak. A humánkineziológia terület kutatói arra az eredményre jutottak, hogy a mozgástervezés és a gondolkodás alapját analóg idegrendszeri működés biztosítja, amely az információgyűjtésen, valamint az azonnali pontos információfeldolgozáson alapul. „A test függőleges helyzete megnyitja az utat a gyermek előtt a környezet, a kitarulkozó világ mind alaposabb és teljesebb megismerésére. Ezáltal a kisgyermek életében a mozgás már nem csak egy módja marad az elmozdulásnak, hanem lehetőség önmaguk, mások, a környezetük és a környezetükben lévő tárgyak megismerésére”. (Györi, 2002, 262–269.o.) (Király és Szakály, 2011, 79-80.o.)

Ezért is fontos, hogy a kezdetben a csecsemőt, majd később a kisgyermeket a szenzomotoros időszakról kezdve ingerdús környezet vegye körül, amely a fejlődés vonatkozásában az első években megszerzett alapoktól a konkrét műveletek, majd a hierarchikusan kialakuló absztrakt gondolkodás irányába mutat. Az idegrendszer belső érését külső, környezeti ingerek nagy mértékben stimulálják. Ezért azoknál a gyermekeknél garantált a töretlen fejlődés, akiknek van esélyük nagy mennyiségű látási, hallási, érintési, egyensúlyozási, valamint hely-, és helyzetértékelési ingerrel találkozni. Specifikus ingerekre a fejlődő központi idegrendszernek van szüksége. Az ingerek váltják ki azt az ingerületi állapotokat, amelyeknek az ismétlődései a központi idegrendszerben kialakuló szinapszisok rögzüléséhez, megszilárdulásához vezetnek. (Király és Szakály, 2011, 79-80.o.)

Az idegrendszer érzékelési funkciói, valamint a mozgások szabályozásáért és a gyermeki viselkedésért felelős funkciók az első hét életévben mutatják a legintenzívebb fejlődést. Ez az időszak meghatározó jelentőségű a gyermek fejlődésében, ezért mindenekelőtt ebben az időszakban kell minél változatosabb mozgásingerhez juttatni őt. Stoppard⁷ (1997) ezt az időszakot huszonnégy, Király és Szakály tartalmi és módszertani ismérvek alapján hat

⁶ Piaget, J. (1952): The Origins of Intelligence in Children. International Universities Press. New York.

⁷ Stoppard M. (1997): Mit tud a gyerek? Játékos képességvizsgálatok. Park Könyvkiadó, Budapest.

mozgásfejlődési periódusra tagolja, részletes leírást nyújtva az egymást követő szakaszokról. (Király és Szakály, 2011, 32.o.)

A Király és Szakály-féle rendszerezésben az óvodás korosztályt érintő szakasz a funkcionális mozgásformák ötödik szakasza, mely három éves kortól öt éves korig tart. A gyermek már része az intézményes oktatási rendszernek, a szakasz vége az iskolaérettség irányába mutat. Az intézményes oktatásba való bekerülés, ha ebben korábban nem volt része, a változások korszakát jelenti számára. Az életszakaszra jellemző vonások a játékosság és a fantázia kibontakozása. A gyermek gondolkodását ekkorra átszövik a vágyai, nem jellemző a tárgyilagos világszemlélet. A társas kapcsolataiban megkülönbözteti a számára ismeretleneket, akiket idegenekként is kezel. A mozgásbiztonságban való előrehaladása, a világgal tapasztalati úton való ismerkedése önbizalommal ruházza fel. Ebből fakad, hogy cselekvései szintjén hangsúlyosabbá válik az imitációs kedv és az autonómiára való törekvés. Ez utóbbinak azért van jelentősége, mert arra sarkallja a gyermeket, hogy kellő motiváció birtokában a feladatok végrehajtása során a számára kevésbé kényelmes szakaszokban is felülkerekedjen a feladathelyzetben. Ezért nagyon fontos, hogy olyan feladatok elé állítsuk a gyermeket, amelyben kedvét leli és amelyekben életbe tud lépni az intrinzik motiváció mechanizmusa. A fejlődés több területen intenzív el ebben az időszakban. A gondolkodás fejlődése, a beszédfejlődés, az érzelmi fejlődés és a mozgás fejlődése egymást kiegészítve történik. Ha a folyamat a felsorolt területeken zavartalan, nem törik meg, a mozgásfejlődés és a mozgás-közvetítette ingerek az agy hierarchikus fejlődését és a megfelelő személyiségfejlődést készítik elő. Ha viszont a folyamat akadályozott, vagy késleltetett - akár szubjektív, akár objektív tényező által -, az személyiségfejlődési problémához vezet. A személyiségfejlődési problémán a szakemberek általában mozgásterápiával próbálnak segíteni. A mozgásterápia azonban csak abban az időszakban hatékony, amelyben a fiatal idegrendszer rugalmassága azt még lehetővé teszi. (Király és Szakály, 2011, 41-42.o.) Lakatos (1999) felhívja rá a figyelmet, hogy az ötéves korosztálynál az ilyen zavarok már jól azonosíthatóak, ami a segítő fejlesztés irányába tudja mozdítani a folyamatokat.

Az ugyanezen rendszerezés szerinti hatodik mozgásfejlődési szakasz szintén fontos e tanulmány szempontjából, mert az öt éves kortól hét éves korig terjedő időszak jellemzőit tekinti át. Ebben az életkorban a gyermek fejlettsége az iskolaérettség referenciájához képest már jól viszonyítható, emellett a szellemi érettség mozgásos tesztekkel is könnyebben felmérhető. Itt már nagy biztonsággal megállapítható a fejlettségben való esetleges lemaradás. A szakirodalom az első "alakváltozásnak" is nevezi az időszakot. A mozgásszegény életmódot folytató gyerekeknél a mozgásos cselekvések térbeli, időbeli és dinamikai jellemzői nem

lesznek megfelelőek, szinte “újratervezést” kívánnak, mert a növekedés üteme nem lesz összhangban a biomechanikai rendszert érintő változásokkal. Ezzel magyarázható, hogy ebben az időszakban a fejlődésben lévő szervezetnek rendkívül nagy a mozgásigénye. (Király és Szakály, 2011, 41-47.o.) Az óvodás korosztálynál nagy hangsúlyt kell fektetni a motoros, a szóbeli és a percepcióval kapcsolatos képességek egyidejű fejlesztésére, mert közvetlen hatást gyakorolnak a nagymozgások és a finommotorika fejlődésére (Győri, 2002, 266.o). A finommozgások a nagymozgások talaján tudnak megfelelően fejlődni. Például a tárgykezelés, amelynek feltétele a finom szem-kéz koordináció, a darabosabb szem-test koordináció alapjára épül. (Király és Szakály, 2011, 48.o.) Az öt-hétéves korosztály esetén tehát a nagymozgások teremtik meg a finommotorika kialakulása számára a feltételeket (Farmosi, 1999, 47.o).

Amíg az egyéni fejlődés szempontjából az idegrendszer teljes érése nyomán érhető el a beszéd, az írás és az olvasás maradéktalan elsajátítása, addig ez az érés a humán mozgásminták talaján, azok egymásra épülésével valósul meg, az idegrendszer szenzoros érése során (ilyen fejlődési sor a kúszás, mászás, járás) (Dévény, Szerdahelyi, Tóth, Keresztesi, 1999). A mozgásvégrehajtás szervezését szabályzó funkciók külső hatásra fejlődnek, egyre magasabb szintű, egyre komplexebb mozgás elsajátítását biztosítják, fejlődésük pedig a gondolkodás fejlődésével van összhangban. Ez az az életkor, amikor tanúi lehetünk az egyensúlyérzék, a szem-kéz koordináció, a térérzékelés, az irány- és iramérzékelés, a tempóérzék fejlődésének. (Király és Szakály, 2011, 49.o)

A mozgás és az érzékelés szoros kapcsolatának összefüggéseiből vezethető le, hogy a gyermekek 12 éves korukig egymásra épülő mozgások során szerzik meg azokat a tapasztalatokat, amelyek eljuttatják őket a tér és benne a távolság, a magasság és mélység, a ritmus és a tempó, valamint a súllyal kapcsolatos ismeretekig. A mozgásfejlődése tehát, amint arról már korábban Győrit is idéztem, nem korlátozódik a térben való elmozdulásra, hanem biztosítja a pszichikai fejlődést. “A jó motorikus fejlődés pozitív körfolyamatot vált ki, a rossz gátolja, sőt megakadályozza a gyermek optimális fejlődését minden más területen.” (Győri, 2002, 262–269.o.)

A fejlődési lemaradás következtében, mint ahogy erről már említés történt - tanulási problémák és/vagy viselkedési zavarok alakulnak ki. A tanulási problémák lehetnek részképesség-zavarok (hyperaktivitást, a kognitív funkciók zavarai (percepciót, figyelmet, emlékezőt, gondolkodást érintők) és a motórium zavarai (izomtónust, nagymozgásokat, finommotorikát, cselekvésirányítást érintők), de lehetnek komplex tanulási problémák (diszlexia, diszgráfia, diszkalkulia, hypermotilitás) is. A viselkedési zavarok között megjelenik az agresszió, a szorongás és a beilleszkedési zavarok. (Király és Szakály, 2011, 49.o.)

A részképeség zavarok már óvodás korban megmutatkoznak. A közösségben a mindennapi közös tevékenységek, játék és a felmerülő feladatok során a gyermekek nem egyformán teljesítenek, a különböző feladathelyzetekben nem egyforma ügyességgel tudnak kibontakozni, így a feladatok teljesítése sem egyforma sikerélményhez juttatja őket. 2023-as adat szerint egy óvodás csoportban 20-25 gyermekből három-négy gyermeknél tapasztalható valamilyen részképeség gyengeség, amely általában intellektuális, verbális, vagy mozgásos területet érint. Ezek eredményeként az érintett gyermekek lassabban tudnak új ismereteket elsajátítani és a transzfer működés akadályozott. (Závoti Józsefné, 2023)

Az alapfunkciókat sújtó részképeség zavarokat olyan tünetek kísérik, mint az alakállandóság-érzékelés zavara (az azonos inger másként való érzékelése más-más helyzetekben); zavar a szenzoros percepcióban (az érzékszervi ingerek észlelési zavara, amely során az észlelési modulok az idegrendszerbe nem integrálódnak); az adaptív elemző és szintetizáló képesség zavara; az alak-háttér megkülönböztetésének zavara, a nagy- és a finommotorika koordinációs zavarai, a szem-kéz, illetve a szem-láb koordináció zavara, a praxia, vagyis a feladatra irányuló cselekvéssorok tervezésének és irányításának zavara (a gyermekeknél akadályozza az adaptív mozgássorok létrehozását); a testséma zavara (a testséma megfelelő működése a motoros tervezés alapja; a testrészek mozgásban való részvételéhez szükséges, meghatározza a sorrendiséget); a téri orientáció zavara; a laterális dominancia zavara; a szerialitás, vagyis sorrendiség zavara, valamint a nyelvi fejlettség zavara. (Závoti Józsefné, 2023)

A térfogalmat sokféle információ táplálja, amelyeket az ingerek szállítanak. A legalapvetőbbek közülük a motoros és a kinesztetikus területről származó ingerek, az auditív és a vizuális ingerek. A mozgással összefüggő ingerek a kinesztetikus és a motoros területről származnak. Az auditív ingerek a tér méretéről, az irányról hordoznak információkat. A vizuális ingerek a tér minőségéről, a tárgyak elhelyezkedéséről, térbeli pozíciójáról, lokalizációjáról tájékoztatnak. A gyermeknek a téri orientáció során kettős szempontot kell figyelembe vennie: egyrészt a saját magához való viszonyítást, másrészt a térben észlelhető tárgyak egymáshoz való viszonyát. A szakemberek kihangsúlyozzák, hogy a teret meghatározó koordináta-rendszer a testfelépítéshez alkalmazkodik. A térfogalom lépésről-lépésre, egy folyamat eredményeként fejlődik ki. Elsőként a vertikális dimenzió alakul ki a kisgyermekben, ez az a dimenzió, amely a nehézségi erőhöz kapcsolódik. Csak ezt fogják követni a térérzékeléssel kapcsolatos horizontális elképzelések és a horizontális dimenzió kialakulása. Ennek az alapja a test lateralitása, amely a kezek, majd a kinyújtott karok vonalának a meghosszabbításaként képzelhető el. Ezután különül el a test tengelyében az előtt és a mögött érzete, amely előbb a gyermek előtti tér távolsági és a mélységi viszonyaival, később pedig a gyermek mögötti tér

viszonylatával épül be a tudatba. Az egységes térfogalom e három dimenzió szintézisével alakul ki. (Huba, 1991, Závoti Józsefné, 2023)

A tanulmányomban arra szeretnék rámutatni, hogyan segítheti egy modern és divatos eszköz, a drón használata, a vele való játék, a drón röptetése és irányítása az óvodás korú gyermeket a fejlődése kiteljesítésében. A kutatók és szakemberek a gyermek mozgásos tevékenységei kapcsán kiemelik a játékoság jelentőségét. Olyan tevékenységek szükségességét hangoztatják, amelyek képesek felkelteni a gyermek érdeklődését, lekötni a figyelmét, amelyekben szívesen vesz részt, mert motiválják, és ahol kihívásokkal szembesül és a játékba merülve, sőt belefeledkezve győz le akadályokat.

A drón használatának számos előnye fedezhető fel ebben a kontextusban. Először is, a gyermek zavartalanul a szabadban röptetheti, próbálhatja ki az irányítását. Bár neki magának nem kell a térben bonyolult mozgásos tevékenységet végrehajtania, el kell tudnia képzelni a térben a mozgást és a különböző pozíciókat. Ahogyan azt az előzményekben már láthattuk, amikor a gyermek felméri a térbeli helyzetét, tájékozódik a térben, akkor téri orientációját, térérzékelését két dolog határozza meg: az egyik az önmagához való viszonyítás, a másik a térben található objektumok egymáshoz való viszonya. Amikor a gyermek egy drónt próbál mozgasra bírni, akkor el kell tudnia képzelni a drón helyzetét és mozgását a térben, ezt a helyzetet és mozgást viszonyítania kell önmagához és a térben elhelyezkedő objektumokhoz. Habár nem neki kell megtennie a nagymozgásokat, áttételesen kell elképzelnie, majd irányítania kell tudni a mozgások irányát, magasságát, sebességét. Emellett mindvégig be kell tartania egy optimális tempót, a mozgatás és a drón mozgása is megkövetel egyfajta dinamikát. Mindez rendkívüli mértékben fejleszti a térlátását, térérzékelését, a magasság és mélység érzékelését, megköveteli a horizontális és vertikális pozicionálást, a sebességkoordinációt. A koordinátarendszer és a három dimenzió érzékelése segíti a gyermek téri orientációját, a drónt irányítva és követve kiterjeszti az érzékelést, új szemszögbe helyezve a mozgást, mivel relatív mozgást kell elképzelnie és "működtetnie". Az irányérzékelést és a megosztott figyelmet javítja a távirányítós eszköz használata, hisz az ujjak finommotoros mozgásai áttételesen, de nem feltétlenül szimmetrikus, vagy analóg módon irányítják a térben mozgó drónt. Irányítása komplex ujjkoordinációt követel meg.

Végül szeretném összevetni a drón és a videójátékok használatát, milyen lényeges különbségek vannak a két távirányítóval működtethető eszköz között, miért lehet pozitívabb egy óvodás vagy kisiskolás gyermeknek drónnal játszani, egy játékkonzollal? Az első és legfontosabb különbség, hogy a videójáték világa egy virtuális tér, az áttételes mozgás, az irányítás itt egy virtuális térbe áthelyezett cselekvésekre vonatkozik. A drón a valóságos világban a szabadba

csábítja ki a gyermeket, ahol irányítás közben a figyelmét a valóság elemeire, tényezőire kell fordítania, úgy, mint az időjárás, madarak, állatok, esetleg a térben mozgó emberek, stb. Így a videójáték hiába 3D-s, mégis egy síkképernyőn, két dimenzióban jelenik meg, hacsak a gyermek nem használ VIR-szemüveget. Ennek a használata viszont akár rosszullétet is kiválthat, ami miatt húsz percnél hosszabb idejű folyamatos használatot a terméken megjelenő figyelmeztető címkék sem javasolnak. A drón ehhez képest szabad levegőn, valós térben, valós mozgást hajt végre. Összességében elmondhatjuk, hogy fejleszti a gyermek koordinációs képességeit, köztük a téri orientációt, vagyis a térbeli tájékozódást, a mozgásérzékelést, avagy a kinesztetikus differenciálást, a gyorsasági koordinációt, a ritmusképességet. Emellett fejlődik a képzelet, amikor a gyermek előre elképzeli az áttételes, irányított mozgásos cselekvéseket és megtervezi azokat, a figyelemmegosztás képessége a téri mozgások tervezés, irányítása és sokszor nem analógiásan működő távirányító és a kifejtett finommotorikus mozgások között. Lakatos⁸ szerint a mozgás fejlettsége, valamint a szellemi érettség között szoros összefüggés van (2000). Ebből kiindulva dolgozott ki állapot- és mozgásvizsgáló teszteket óvodáskorú gyermekeknek az iskolaérettség mérésére. Ugyanez a szerző másik könyvében kiemeli, hogy a folyamatos fejlődéshez és az idegrendszer érésehez megfelelő mennyiségű vizuális, akusztikus, taktilis, hely- és helyzetértékelési, vesztibuláris ingerre van szükség. Azt is kihangsúlyozza, hogy ezt azzal támogatjuk a leginkább, ha olyan helyzeteket teremtünk, amelyek a gyermeket felfedezésre hívják és amelyekben reaktív és interaktív mozgásokat kell végeznie (Lakatos⁹, 2000). Azt hiszem, ebben az esetben ez maradéktalanul megvalósul. Ez az interaktív és reaktív jelleg a drón röptetésébe és irányításába belemerülő gyermek figyelmét, koncentrációképességét, reflexeit és a ritmusérzékét is kiválóan fejleszti. Ez természetesen nem azt akarja jelenteni, hogy az egyebeket kiválthatná, csupán azt, hogy a fejlesztést jól kiegészítheti egy ilyen divatos, a gyermekek kíváncsiságát felébresztő és a téri orientációt sokoldalúan támogató eszköz használata.

Jelen publikáció a TKP2021-NVA-13 azonosítószámú projekt keretében a Kulturális és Innovációs Minisztérium Nemzeti Kutatási Fejlesztési és Innovációs Alapból nyújtott támogatásával, a TKP2021-NVA pályázati program finanszírozásában valósult meg.

⁸ Lakatos K. (2000): Állapot és mozgásvizsgáló teszt. Xfer grafikai műhely Kiadó, Budapest.

⁹ Lakatos, K. (2000) A mozgás jelentősége és fejlesztő hatásai „más” fogvatékoság esetén. In: Kovács, F.– Vidovszky, G. (szerk.) Anonymus Alapítvány, Budapest.

Bibliográfia

1. Farnosi I. (1999): Mozgásfejlődés. Dialóg Campus Kiadó, Budapest–Pécs, 47.o.
2. Győri P. (2002): Sokmozgásos testnevelési játékprogram (STJ) hatása az óvodások személyiségfejlődésére. In: Győri P. (szerk.): Óvodások biológiai fejlődése és fizikai aktivitása. Wesselényi Miklós Sport Közalapítvány, Veszprém, 262–269.o.
3. Király Tibor – Szakály Zsolt (2011) Mozgásfejlődés és a motorikus képességek fejlesztése gyermekkorban Dialóg Campus Kiadó. Budapest
4. Lakatos, K. (2000) A mozgás jelentősége és fejlesztő hatásai „más” fogyatékoság esetén. In: Kovács, F.– Vidovszky, G. (szerk.) Anonymus Alapítvány, Budapest.
5. Lakatos K. (2000): Állapot és mozgásvizsgáló teszt. Xfer grafikai műhely Kiadó, Budapest.
6. Marton Dévény É., Szerdahelyi M., Tóth G., Keresztesi K. (1999.): Alapozó terápia. Fejlesztő Pedagógia, 1. Különszám. Mentor Szanator Kft., 80–107.o.
7. Piaget, J. (1952): The Origins of Intelligence in Children. International Universities Press. New York.
8. Stoppard M. (1997): Mit tud a gyerek? Játékos képességvizsgálatok. Park Könyvkiadó, Budapest.
9. Závoti Józsefné (2023): A fejlesztőpedagógia alapjai (elektronikus dok.). Soproni Egyetem Kiadó, Sopron. Licenc: CC BY-NC-ND 4.0.

Frang Gizella: Covid mint fejlődési hátrány a bölcsődés korosztályban.
In: Závoti Józsefné (szerk.): A segítő pedagógia aspektusai II.: Tanulmánykötet.
Soproni Egyetem Kiadó, Sopron, 2023, 27-45.o

*

Frang Gizella

Soproni Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Kar

COVID MINT FEJLŐDÉSI HÁTRÁNY A BÖLCSŐDÉS KOROSZTÁLYBAN

A Covid különböző területeken éreztette hatását: az egészségüggyel kezdve a gazdaságon át egészen az oktatásig. A különböző nehézségeket folyamatosan figyelték. Számtalan tanulmány jelent meg a Covid és az oktatás kapcsán. Ezek a tanulmányok azonban jórészt az alap- valamint a középfokú képzéssel és az óvodai neveléssel foglalkoztak, a bölcsődei neveléssel kevésbé. Talán az, hogy a bölcsődék elvileg a Covid alatt is működtek, némileg elvonta a figyelmet erről a nevelési szegmensről.

A hallgatók bölcsődei gyakorlatai utáni beszélgetések és a kisgyermeknevelők tapasztalatai azonban ráirányították a figyelmünket a bölcsődei nevelésre is.

A következő tanulmányban tehát a bölcsődei nevelés és a Covid hatása kerül górcső alá, nem mellőzve a köznevelésről, közoktatásról született korábbi publikációkat sem.

S hogy miért ebben a kötetben? Azért, mert a ma bölcsődés korosztály többnyire közvetlenül a járvány előtt vagy már a járvány idején született és szocializálódott, s bizony, a kisgyermeknevelők emiatt több jellemző nehézséggel küzdenek.

A kutatás nem teljeskörű, a soproni és Sopron környéki, valamint a tatai és Tata környéki bölcsődei tapasztalatokat veszi számba. A pontosabb képet bizonyára egy szélesebb körű, földrajzilag és tematikailag is bővebb felmérés rajzolná meg, de a meglévő tendenciákkal is fel tudjuk hívni a figyelmet arra, hogy a mai bölcsődei nevelésben – remélhetőleg átmenetileg – paradigmaváltásra van szükség egészen addig, amíg az érintett korosztály fel nem zárkózik az elvárt fejlettségi szinthez.

A COVID hatása a családokra és a különböző korosztályú gyermekekre

A járvány megfékezésére világszerte különböző intézkedéseket vezettek be a kormányok. Ezek a rendelkezések a mindennapi élet látható és érezhető részeivé váltak. Ilyen korlátozásnak számított a karantén, a személyek közötti érintkezés mellőzése, a csoportosulás tiltása, az oktatás online térbe helyezése vagy a csoport- ill. osztálybontásos nevelés, tanítás. Ugyanilyen volt a kötelező maszkviselés, a fokozott fertőtlenítés. Ez az eddigi életünkhöz képest szokatlan és hirtelen jövő változás, valamint az ismeretlentől való félelem fokozta az egyéni és családokon belüli stresszhelyzeteket.

Törő, Mocos, Földi, Kövesdi, Hadházi, Fenyvesi és Csikós (2021, 15.o.) tanulmányukban úgy vélik, hogy erőteljes volt a járvány pszichológiai hatása a gyermekekre és családokra. Az elenyésző számú kutatás alapján feltételezték, hogy *„a gyermekeknél valószínűbb a depresszió és a szorongás tüneteinek kialakulása. Magasabb szintű regressziót, félelmet, ingerlékenységet és hirtelen hangulatváltozásokat is tapasztalnak ahhoz képest, amit a COVID-19 járvány előtt mértek. A gyermekek félelmeit viszont jelentősen befolyásolják szüleik félelmei, elsősorban kondicionálás, modelltanulás és negatív üzenetek továbbítása révén. Inkább negatív információk, mint személyes tapasztalatok formálják a félelmet, mind a szülőknél, mind a gyermekeknél. Mind a felnőttek, mind a gyermekek stresszt és szorongást tapasztalnak a járványok idején.”*

Saját kutatásukban a stressznek, a mentális jóllétnek és a járványtól való félelemnek a hazai megjelenési formáit vizsgálták a családokban. Úgy találták, hogy a félelem, a szorongás általános volt, s legtöbbször nem a saját megbetegedés lehetősége miatt, hanem a környezetben lévők, rokonok, ismerősök, barátok esetleges megfertőződése miatt aggódtak. Az ismeretlen járvány lefutásának a bizonytalansága is félelmet szült, amivel együtt járt az egzisztenciális szorongás is.

A célcsoportokban megfigyelték, hogy azok a gyermekek, akiknek a szülei nem emlegették félelmeiket, lelkiileg hasonlóan vészelték át a kritikus időszakokat, mint azok, akiknek a szülei folyamatosan a betegségről és annak hatásairól, illetve saját félelmeikről beszéltek. Ezt a gyermekek önkifejezésében megjelenő önkontroll hiányával vagy részlegességével magyarázták. Hivatkoztak azonban olyan tanulmányokra, amelyek a viszonylag enyhe gyermeki szorongást a kibeszélés stresszoldó hatásával magyarázzák. Másrészt azonban a gyermek, erős kötődése és érzékenysége kapcsán, átérezheti a szülői stresszt, s ez valamilyen formában lecsapódhat viselkedésében (Törő et alii. 2021).

A fiatalok kevésbé aggódtak az egészségük miatt, s tanulmányok miatti aggodalom sem jelenik meg. Nyilván ők már kialakították a saját tanulási szokásaikat. Velük ellentétben a fiatalabb, az általános- és középiskolai korosztály beszélt a kutatásban az iskolai teljesítménytől való félelemről.

Igen, a Covid stresszt, aggodalmat hozott, ami már önmagában is különböző módon viselte meg a családokat és azok tagjait.

Ehhez járult az iskolás korosztály digitális térbe kényszerítése, holott ők már az alfa generáció tagjai, digitális bennszülöttek.

Ennek ellenére az MTA kutatása, amely a járvány hosszabb távú pszichológiai hatásait vizsgálta, a digitális oktatás hibáira, hátulütőire is rávilágít. Gyarmathy Éva klinikai és neveléslélektani szakpszichológus rámutat, hogy az egyénre szabott, a technikai eszközök előnyeit kihasználó tanulási formák még nem jellemzőek a tömegoktatásra, az oktatási szerepek nem változtak: a tanár az információkat átadó és a tanultakat számonkérő, a diák pedig igyekszik megfelelni az elvárásoknak. A digitális térben ezt a felállást nem lehetett jól megoldani. A hagyományos számonkérési módok értelmüket veszítették, így a tudáselsajátítás és annak ellenőrzése bizonytalanná vált, az elvárások kényszerűen csökkentek.

Ugyanakkor, ahogy Gyarmathy (2021, 2.o.) írja: *„Előtérbe került az önálló és társas tanulás, a pedagógus-diák kapcsolat a partneri viszony irányába tolódott el. Elkerülhetetlen volt, hogy a családok bevonódjanak a tanulásba. Jó esetben csak a háttér biztosításában, rosszabb esetben aktívabban. Ahol a család tudta támogatni a diák tanulását, ott kisebb veszteségeket lehetett elkönyvelni. Sőt, voltak gyerekek, akik jobban tudtak tanulni távban. Mindez odavezetett, hogy a korábbi különbségek jelentősen megnöttek. Ha eddig igazságtalan és egyenlőtlen volt a tudásért, fejlődésért folytatott verseny, most ez hatványozódott. Az egyik legsúlyosabb probléma, amivel szembe kell nézni, az a megnövekedett egyenlőtlenség, a hátrányos helyzetű rétegek rettenetes lemaradása. Kiemelten nagy vesztes a fejlődés és tanulás terén a 6–8 éves generáció.”*

Ők azok, akik már az iskolát a digitális átálláskor kezdték, s a még tanulni is csak játékosan tanuló gyerekek az írás-olvasás kezdeti fázisában nem tudták megkapni azt a személyes pedagógusi figyelmet, ami ilyenkor szükséges. Az óvoda utolsó évében lévő gyermekek pedig nem kapták meg az iskolát előkészítő alapvető fejlesztést.

Gyarmathy felhívja a figyelmet arra is, hogy *„az oktatásirányítás pont ezekben az években zavarta be az iskolába az éretlen hatévesek egy részét, mert kivette az óvoda hatásköréből az*

iskolaérettséggel kapcsolatos döntést, és a szülőknek külön kellett kérni a halasztást. Sokan, és főképpen a hátrányosabb helyzetű családok nem is tudták mit kell tenniük. A hátrány tovább nőtt. (...)Sokan valóban idegrendszeri éretlenségen alapuló eltérések miatt küzdenek tanulási zavarokkal, de sokan csupán a megfelelő tanulási lehetőség hiánya miatt nem tudtak megtanulni olvasni, írni és/vagy számolni. Itt kell megemlíteni a sajátos nevelési igényű gyerekeket, akiknek a távoktatása mindennél bonyolultabb, mivel elsősorban fejlesztéshangsúlyos. A fejlesztő szakemberek hiánya már régóta sújtja az eltérő fejlődésű gyerekeket, de a távoktatással még azt a kevés szakembert is elveszítették, akik rendelkezésre álltak .” (Gyarmathy, 2021, 2.o.)

A kutatás ráirányítja a figyelmet arra is, hogy a szülők nem tudták helyettesíteni a pedagógust az otthoni feladatoknál, ráadásul a gyermek feladatait nem tudták koncentráltan felügyelni, hiszen maguk is az online térben dolgoztak. Különösen a speciális nevelési igényű gyerekek fejlesztése sínylette meg ezt a helyzetet. Így a Covid és az ahhoz kapcsolódó rendelkezések előidézte *„korai hiányok, az alapvető iskolai készségek gyengesége az egész tanulásra kihat, és végigkíséri a gyerekek életét, akár különleges nevelési igényűek, akár nem. Amellett, hogy jelentős teljesítményzavarokkal kell megküzdeniük, a sok kudarc miatt az önértékelésük is sérül, és ez szinte mindig valamilyen lelki zavarhoz vezet.”*(Gyarmathy, 2021, 3.o.)

A szerző a személyre szabott aktivitást látja megoldásnak ebben a helyzetben, amelyben a pedagógusnak olyan módon kell fejleszteni a gyermeket, amely egyénre szabott, s amelyben a diák valamint a diákcsoportok egyéni, önálló és saját tempójú tanulása az elsődleges. Ez azonban csak abban az esetben működik, ha a gyermek megtanulta már, hogyan kell tanulni.

Emellett a Covid traumatizálta a gyermekeket is, ahogy láttuk a korábbi kutatásban is. Ennek hatása változó, egy azonban biztos, hogy megzavarja az idegrendszer érési folyamatait. Ahogy a szerző fogalmaz, a jövőben fel kell készülni arra, hogy a megnövekedett atipikus idegrendszeri fejlődés nyomán *„ugrásszerűen növekszik majd a tanulási és figyelemzavar, a hiperaktivitás, az autizmus spektrumzavar gyakorisága”*(Gyarmathy, 2021, 4.o.).

Ehhez társul az önirányítás, módszeres tevékenység gyengülése, ennek orvoslása a korai és folyamatos fejlesztéssel, mozgással, a művészeti tevékenységgel és világos szabályok felállításával, a felelősség tudatosításával és a tanulási szabadsággal lehetséges. Ehhez társulnak az egyéni valamint közösségi tényezők, a pozitív érzelmi sokszínűség és motiváltság, elfogadó és támogató környezet.

Az UNICEF Magyarország 2021 nyarán végzett különböző felméréseket szülők, gyerekekkel foglalkozó szakemberek és a gyerekek körében, melynek célja feltárni, hogy a járványhelyzet hogyan hat a gyerekek és fiatalok mentális egészségére Magyarországon.

Eredményeikben megjelenik, hogy a magyar szülők fele szerint romlott a gyerekek mentális egészsége, hátrányokat okozott az otthonmaradás, az elszigeteltség, az intézmények bezárása, a kortársi kapcsolatok megváltozása és a mindennapjaik átalakulása az óvodák, iskolák bezárása kapcsán.

Kutatásuk kimutatta, hogy minden harmadik családban nőtt a feszültség, „*a felnőttek 40%-a türelmetlenségről és a minőségi idő hiányáról vallott*”. (UNICEF, 2021, sp.), ehhez az egyszülős családok esetében az online oktatás problémái is megjelentek.

A járványhelyzet okozta szorongás, depresszió, alvászavar nemcsak a gyermekek, hanem a felnőttek körében is megjelent, hiszen ők is nehezen viselték a bezártságot és az online oktatást.

Matavovszky Dominika (2020), iskolapszichológus megerősíti, hogy az oktatásban és a szünetekben egyaránt különböző lélektani folyamatokkal találkozhatunk. Egyik a folyamatos alkalmazkodás, amely készenléti állapotot jelent, a másik ennek a hiánya. Éppen a Covid-hozta kiszámíthatatlan váltakozás, a megszokott szociális környezet teheti levertté, letargikussá a tanulókat. Az otthoni környezet egy idő után ingersegénnyé válhat, s ezen a digitális tér sem tud segíteni a tanulásban. Mindez tanulási, figyelmi és memória zavarokat okozhat. Következmény lehet még a szorongás, a szomatikus tünetek megjelenése és a magatartás megváltozása. Mindezt ellensúlyozhatja a gyermek és a család rugalmas alkalmazkodó képessége, illetve az oktatás módszertani átszervezése.

A gyermekek technológiai ismereteinek fejlesztése, az egyéni képesség- és önbizalomfejlesztés, a személyiség megerősítése szintén a negatív tényezők kiküszöbölését jelentheti. Ebben – a gyermek mellett – fontos szerepet játszik a család és a pedagógus attitűdje egyaránt.

Szilveszter Áron, Kassai Réka, Takács Zsófia és Futó Judit (2021) tanulmányából kitűnik, hogy mivel a digitális munkarendben az otthon vált a tanulás színterévé is, alapvető feladata volt a családnak a környezetet a napközbeni tanulásra alkalmassá tenni, emellett „*olyan napirendet, légkört is ki kellett alakítani, amelyben a gyermek képes a feladatai elvégzésére koncentrálni*” (Szilveszter et alii, 96.o.). Ilyen téren sem voltak homogének a családok, hiszen a szociálisan hátrányos helyzet ebben az időszakban megerősödhetett. Vagyis nem minden családban volt korábban sem számítógép, vagy ha volt, egyetlen és közös használatú. Amennyiben a családban

több iskolás korú gyermek él, sőt, még a szülőknek is otthonról, számítógépes kapcsolattal kellett a munkájukat végezni, az eszközfeltételek sem voltak megfelelőek (Czirfusz–Misley–Horváth 2020). Józsa (2000) pedig rávilágított arra, hogy a hátrányos helyzetű gyermekek szülei az átlagosnál alacsonyabb iskolai végzettségűek, így kevésbé tudtak segíteni gyermekeiknek az otthoni tanulásban, és ettől függetlenül is általában kevésbé vonódnak be az iskola életébe, nehezebben tartják a kapcsolatot a pedagógusokkal (Koltói et alii. 2020). A távolléti oktatásban nagyobb a szülők és a pedagógusok közötti kapcsolattartás igénye, főként az alsó tagozatos gyermek esetében, aki a tanítói jelenlét hiánya miatt fokozottan a család segítségére szorul. Ugyanakkor a szerzőhármás vizsgálata azt mutatta, hogy önmagában a család szocioökonómiai helyzete nem a legerősebb befolyásoló tényező. Ellenben a gyermek tanulásra fordított erőfeszítése, a családi rutin és a háttér rendezettsége az. Ebbe beletartozik a család és a pedagógus adott helyzethez való alkalmazkodási képessége is. Ugyanakkor a hátrányos helyzetű családokban a megfelelő tanulási háttér megteremtése nagyobb energiát és időt jelent. Ez az időkiesés a gyermek számára lemaradást okoz, amit nagyobb erőfeszítéssel vagy külön foglalkozásokkal lehet behozni.

Molnár Gyöngyvér, Hódi Ágnes, Ökördi Réka és Mokri Dóra (2021) kutatását célzottan az általános iskolai oktatás hatásáról végezte, azon belül az alapvető tudás- és képességszintekre fókuszáltak az olvasás, a szövegértés, a matematika és a természettudományok terén. Emlékeztettek arra, hogy már korábban kiderült: *„a diákok olvasás-szövegértési, matematikai és természettudományos tudásának fejlettségi szintjében egy évfolyamon belül tapasztalt fejlődésbeli különbség nagyobb, mint a 2–8. évfolyamon tapasztalt átlagos fejlődés mértéke. Az eredmények szerint mindhárom vizsgált területen az egy évfolyamon belüli különbségek jelentősen nagyobbak bizonyultak, mint az évfolyamok közötti átlagos fejlődés mértéke.”*(Molnár et alii, 2021, 9.o.)

Ennek oka lehet többek között a családi háttér. A többgyermekes családoknál a nagyobb gyermekek „húzzák felfelé” a kisebbeket, hiszen a kisebbeknek a nagyobbak a mintái, s ők is tudni szeretnék mindazt, amit a nagyok. Nyitottabbak, kíváncsibbak az egyes tudásterületekre, s ezért fordulhat elő, hogy már óvodás korban olvasnak vagy alapszinten számolnak. Az egygyermekes családokban ugyanezt a családi háttér akkor teremtheti meg, ha sokat foglalkoznak a szülők a gyermekkel, illetve, ha a nagyszülő segít a szülőknek a kisgyermek nevelésében. Ilyen esetekben a bölcsődei és az óvodai nevelésben hiába próbálják a megfelelő fejlettségi szinthez adaptált foglalkozásokba bevonni a kisgyermeket, ő már többet akar tudni, nyitottabb a világra és az ismeretekre. A gyakori magasabb otthoni elvárásokat vagy éppen a

család célzott nevelését-oktatását a pedagógus csak a szülőkkel együtt képes tompítani, emellett pedig a gyermek fejlettségére szabott feladatokkal tudja annak kíváncsiságát, játékkedvét fenntartani.

Az ilyen alapról induló diákok jelen vannak a közoktatásban, s ezért fordulhat elő, amit a fenti szerzők kutatása bizonyít, hogy nem az egymásra épülő évfolyamok összevetésében van nagyobb különbség a gyermekek tudásszintje között, hanem egy évfolyamon belül.

A különbség oka lehet még a családi háttér és a korábbi élethelyzet másik oldala: az otthoni foglalkozás hiánya vagy minőségének alacsony foka¹⁰. Ez okozhatja azt, hogy a gyerekek közül vannak, akik nem rendelkeznek az olvasás elsajátításához szükséges előkészítéssel, az iskolai oktatáshoz szükséges megfelelő fejlettségi szinttel.

E két szélső jelenség és a közöttük lévő szórás miatt beszélhetünk az azonos korcsoportok heterogenitásáról, aminek a következménye lehet a fenti tanulmány iskolára vonatkozó másik megállapítása és a PISA tesztek (OECD, 2016, 2019) eredményei, miszerint *„a 15 éves diákjaink (9. évfolyam) közel harmada funkcionális analfabéta olvasásból¹¹. Az alsó tagozaton tapasztalható átlagos intenzívebb fejlődés oka az explicit fejlesztés iskolai jelenléte, majd annak hiánya következtében jelentős mértékben lassul, közel stagnál a felső tagozaton tapasztalt átlagos fejlődés. (...) A teljesítmények különbözősége tekintetében hasonló a helyzet a matematika területén is. Az évfolyamon belüli különbségek többszöröse az évfolyamok között tapasztalt átlagos fejlődésnek”*(Molnár et alii, 2021, 10.o.).

A Károli Gáspár Református Egyetem általános iskola alsó tagozatára vonatkozó kutatásai megállapítják, hogy bár ebben a korban is elengedhetetlen a szülőkkel való szoros együttműködés a tanítás eredményessége szempontjából, a szülők nagy részének nincs elegendő ideje és szakmai tudása ahhoz, hogy megfelelő mértékben segítse gyermekét. A Covid idején alkalmazott digitális oktatás tapasztalatai megerősítették, hogy a hagyományos oktatást ma még nem lehet helyettesíteni a távoktatással ebben a korosztályban (Józsa és Pasztendorf,

¹⁰ Már a csecsemő- és kisgyermeknevelő képzésben is hangsúlyozzuk az otthoni, a szülővel együtt töltött minőségi idő fontosságát, ami az intézményi kisgyermeknevelés alapja kellene, hogy legyen.

¹¹ Saját tapasztalat alapján ugyanez érvényes a gimnáziumi évekre is. A felsőfokú intézménybe való felvételi eddig megkövetelte bizonyos tárgyakból az emelt szintű érettségi vizsgát. Jómagam magyarból javítottam ilyen érettségi feladatlapokat, s azt tapasztaltam, hogy míg az emelt szintű érettségi a lexikális tudás helyett egyre inkább a szövegértésre és a saját véleményalkotásra fókuszált, az eredmények egyre gyengültek – pandémiától függetlenül. Ennek okát külön vizsgálatokkal, tanulmányokban lehetne feltárni.

2021), hiszen az óvodát követő szakaszban, vagyis az iskola alsó tagozatában is még rendkívül fontos a gyermek számára a pedagógus személye, a személyes jelenlét a tanítás és a tanulás szempontjából egyaránt.

Az óvodás korú gyermekek fejlődésére is hatott a Covid járvány és az ahhoz kapcsolódó intézkedéssor. Elsősorban a hátrányos helyzetű gyermekek esetében tapasztalta ezt meg Bocsiné Percze Andrea, az Egri Kertvárosi Óvodák szakmai vezetője. A hátrányos helyzetű gyermekek ugyanis éppen a 2015-ös Nemzeti Köznevelési Törvény hatására, mely az addig a kötelező óvodakezdésre kijelölt ötéves kort hároméves korban határozta meg. Ennek következtében a hátrányos helyzetű gyerekek felzárkóztatása így két évvel előbb kezdődhetett. A korai fejlesztés lehetővé tette, hogy a hátrányos helyzetű gyermekek felzárkózzanak kortársaikhoz, s sikeresebben kezdjék el az iskolát.

Azonban 2020-ban, a Covid idején több hónapos karantént vezettek be, ami felforgatta a családok megszokott életét, s ahogy már fentebb írtuk, a bezártság, a bizonytalanság, a korlátozások a szülők egyre feszültebbek lettek. Az új élethelyzetben nehéz volt megszervezni a mindennapokat, hiszen a munkát és a gyermeknevelést össze kellett hangolni. A szülőknek, bár otthon voltak, a kisebb gyerekekre kevésbé jutott idejük és erejük, főként, ha a nagyobb testvérrel tanulni kellett. Ezért olyan dolgokat is megengedtek a kicsiknek, amit esetleg addig nem.¹² Bocsiné (2021) megerősíti, hogy amikor május végén kinyitottak az óvodák, több változással is szembesültek a pedagógusok és a szülők. Egyrészt a dolgozókra és a szülőkre egyaránt vonatkozó szigorú egészségügyi előírások léptek életbe, aminek következtében a szülők nem léphettek be az óvodába, így már az ajtóban el kellett búcsúzniuk a gyermektől. Ráadásul a gyermeket nem minden esetben a megszokott óvónő vette át, holott ebben az életkorban a kisgyermek még nagyon ragaszkodik az általa megszokott felnőttekhez. Ezt a traumát tetézte a higiénés protokoll: a lázmérés, kézfertőtlenítés, a szokásosnál gyakoribb kézmosás. Higiénés okokból nem vihették magukkal a megszokott kedvenceket: az érzelmi biztonságot jelentő plüssállatokat, kispárnát (stb.), ami a kisgyermek komfortérzetét tovább rontotta. Ugyanakkor a gyermekközösség, a kortársakkal való újbóli találkozás ezeket a nehézségeket feloldotta. Ahogy Bocsiné (2021, 5.o.) írja: a karantén után az óvodába visszatérő

¹² Hallgatói szakdolgozati kutatásokban már évek óta megfigyelhető, hogy a szülők az „önidő” és az otthoni munka miatt új „felügyeleti eszközt” találtak: a digitális „bébicsószit”. Ebbe a fogalomba már nem csak a televízió, hanem a különböző más, telekommunikációs eszközök is beletartoznak. Egyre fiatalabban kerül a tablet vagy az okostelefon a kisgyermek kezébe, aki még ugyan nem tudja használni, de a gombok nyomkodásával felvillanó képek, hangok lekötik a figyelmét. Ennek káros hatásait az óvodapedagógusok valamint a csecsemő- és kisgyermeknevelők képzésében foglalkozunk.

gyermek egyrészt nagyon igényelték a felnőttek közelségét, másrészt társaikat. „Szemmel látható volt, hogy nagyon hiányoztak egymásnak, örültek, hogy újra együtt lehetnek, együtt tevékenykedhetnek. Nem lehetett egyedül játszó, tevékenykedő gyereket látni. Még azok a gyerekek is örömmel érkeztek vissza az óvodába, akik a karantén előtti időszakban még reggelente nehezebben váltak el a szüleiktől. (...) Mély érzelmek szabadultak fel a gyerekekből és dolgozókból egyaránt. Mivel a karantén ideje alatt a gyerekek mindennapjai nagyon egyhangúak, zömmel ingerszegények voltak, ezért fontos céljuk volt az óvodapedagógusoknak, hogy tartalmas, élményekben gazdag tevékenységeket, programokat kínáljanak a gyerekeknek, színesebbé varázsolják az udvari életet. Általános tapasztalat volt, hogy többen zaklatottabban, érzékenyebben érkeztek vissza. Ezért sokat beszélgettek velük egyénileg és csoportosan is és még fokozottabban figyeltek az egyéni bánásmódra. (...) A beszélgetésekből is leszűrhető volt a kollégák számára, hogy a karantén ideje alatt a családban az óvodás korú gyerekek „hátrányban voltak.” Mindenhol prioritást élvezett az iskolába járó testvér, hiszen fel volt adva a lecke a szülőknél az úgynevezett online oktatással kapcsolatosan. Tehát ezen idő alatt, míg az iskolás gyerekekkel foglalkoztak, addig az óvodás gyerekekre általában az úgynevezett villanypásztor - TV, számítógép stb. -, vigyázott”. Kevesebbet beszélgettek a gyerekekkel otthon, ez abból is érzékelhető volt, hogy a karantén után a beszédkedvük megnőtt. (...) Változás volt megfigyelhető a gyerekek kommunikációjában is. Míg a karantén előtt az óvodában a „verselés, mesélés” tevékenységek, a dramatizálások, a beszélgető körök lehetőséget adtak a verbális kommunikáció fejlődésére, addig a karantén ideje alatt ez otthon lecsökkent a szükségletek és utasítások szintjére. Tapasztalható volt az is, hogy a hátrányos helyzetű gyerekek „elfelejtették” például: „kérem, köszönöm, szeretném” stb. szavak használatát, így ezeket újra kellett tanítani. (...) Gondot okozott a gyerekeknek a csoportokban kialakított szokás- szabályrendszerhez alkalmazkodni. (...) A hátrányos helyzetű gyerekek esetében az egészséges életmód és a napirendi szokások terén is visszaesés volt megfigyelhető a több hónapos közösségtől mentes időszak miatt. Újból gyakorolni kellett az evőeszközök helyes használatát, a szalvéta használatot, a kulturált étkezés szokásait, a mosdó használatát, az önálló öltözködést.”

Elmaradtak a karantén idején az egyéni fejlesztések, s bár voltak olyan óvodák, amelyekben e speciális fejlesztéssel online próbálkoztak, ezek hatása elmaradt a személyes fejlesztésétől. A hátrányos helyzetű kisgyermek kimaradt még ebből a fejlesztési formából is, és az így megnövekedett hátrányt a karantént követő nyáron sem tudták ledolgozni. Az őszi beszoktatást fel kellett gyorsítani a higiénés rendelkezések miatt, ez az érintett gyermekek számára érzelmi

veszteséggel járt. Ráadásul a járvány tovább fertőzött, s nem egyszer csoportokat kellett összevonni, óvodákat bezárni, mert vagy a gyermekek, vagy a dolgozók lettek betegek, illetőleg a szülők tartották otthon gyermekeiket. Ebben a helyzetben kevesebb idő maradt az óvodai nevelésre: a gyermeki személyiség kibontakoztatására, a sokoldalú és harmonikus fejlesztésre, a hátrányok csökkentésére, valamint az iskolára való felkészítésre. Ez pedig tovább görgeti a hiányosságokat, amit majd az iskolában kell(ene) megszüntetni.

Villányi Györgyné (2021) felmérése ugyanazokat a jelenségeket veszi sorra, amit Bocsiné, de más aspektusból: az online óvodai nevelésre fókuszálva. Ugyanis a jelenléti óvodai nevelésnek ugyanúgy kialakult egy online formája, mint az iskolai oktatásnak. Ennek fogadtatása a gyermekek részéről változó volt. Az óvodapedagógusokat kérdező felmérésrészből kiderült, hogy a gyermekek többsége egy darabig érdeklődött a képernyőn kínált foglalkozás iránt, majd más foglalatosságot keresett. Viszont kevesen voltak azok, akik egyáltalán nem érdeklődtek, s ugyanígy kevesen azok, akik kérték a szülőt, hogy kapcsolódjanak a foglalkozásokba. Ezt az arányt a tanulmány szerzője biztatónak tartja, s a figyelem elkalandozásának az okát az otthoni környezettel magyarázzák.

A szülők válaszai árnyalják ezt a képet. Úgy érzik, megfelelő segítséget kaptak az óvodapedagógustól az online térben, ugyanakkor a szülők több mint fele túl soknak vélte az elvégzendő tevékenységet. Abban a többség egyetértett, hogy az ajánlott tevékenységek segítették gyermekük fejlődését. A válaszokból mégis az a legerőteljesebb, hogy az online nevelés nem helyettesítheti a jelenléti. Az életmódbeli változások többféle reakciót váltottak ki a gyermekekből, hiszen alkalmazkodniuk kellett a megváltozott helyzetekhez, ennek hatására önállóbbak lettek; más szokásoknak kellett megfelelniük, a bizonytalanságérzés a felnőttektől rájuk is hatott, így viselkedésük megváltozott: *„van aki erőszakosabbá, vagy éppen fordítva visszahúzódóvá, magányosabbá vált, érzelmileg labilisabb, bizonytalanabb lett; a félelemmel kapcsolatos hatások erősítették a viselkedés megváltozását (beszéd és mozgásfejlődés elmaradásai)”* (Villányiné, 2021, 12.o.).

A szülők egy része jobban belelátott az óvodai nevelésbe; jobban megismerte gyermeke szükségleteit, és kialakult az igény egy másfajta családi napirend kialakítására, valamint a szülő – óvoda, szülő – szülő kapcsolatára.

Az óvodapedagógusok oldaláról megfogalmazódott a bizalomerősítés, az önállóság fokozása, a tudás gyarapításának igénye és az új digitális lehetőségek – helyi igények szerinti – kiaknázásának fontossága.

Kevésbé optimista képet festenek az ELTE kutatói: F. Lassú Zsuzsa és Megyeriné Fácskó Judit (2021), akik a hatéves kor alatti gyermekek és családjuk digitális eszközhasználatának változását vizsgálták a Covid19 járvány idején. Mellbevágóan összegezik a tapasztaltakat, amikor arra utalnak, hogy a szülők az otthoni munka mellett a járványidőszakban nemcsak hogy kevesebbet foglalkoztak gyermekeikkel, hanem sokan el is hanyagolták őket, szélsőséges esetben pedig a családon belüli erőszak is megjelent. A legegyszerűbb forma, amivel lekötötték a gyermekek figyelmét, a digitális eszközök valamelyike. Ezeknek az eszközöknek a használata nemcsak a gyermekek, hanem a felnőttek körében is megnövekedett, nem csupán a munka vagy tanulás miatt, hanem a kényszerű bezártság és az idő eltöltése okán is. A tanulmány nemzetközi irodalmakra hivatkozva leszögezi, hogy a korlátozások és bezártság a gyermekek mentális egészségét még a felnőttekénél is jobban veszélyeztették, aminek a káros hatásait a megnövekedett képernyő előtt töltött idő fokozta.

Vizsgálatuk kimutatta, hogy azokban a családokban, ahol a médiaeszközöket tudatosan használták, korlátozták és ellenőrizték a gyermekek médiaidejét és -használatát, ezen a területen a járvány nem okozott változást. Feltételezik, hogy ezekben a családokban, az iskolázottsággal összefüggően, a szülők tudatosabban nevelik gyermekeiket, több hasznos időt töltenek együtt, s a járvány időszakában még jobban odafigyeltek gyermekeikre.

Azokban a családokban viszont, ahol a szülők kevésbé iskolázottak, megengedőbbek voltak a gyermekekkel, s ez az attitűd a pandémia idején fokozódott. Sajnos ez a réteg jelenti a vizsgálatban a többséget, s ezekre a családokra jellemző a gyermeki képernyőidő ugrásszerű, ellenőrizetlen megnövekedése, a tartalomválasztás gyermeki szabadsága, s az ebből fakadó mentális zavarok felerősödése, a viselkedés megváltozása.

A kutatás nem jelzi, hogy milyen fenntartású óvodák köréből vették a vizsgált mintát, így nem tudjuk, hogy az érintett gyermekek állami vagy magán (esetleg egyházi) intézménybe járnak, netán a mintavételbe többféle óvodát vontak-e be. Arról sem kérdezték meg a szülőket, hogy a gyermekek mire használják az eszközöket, illetve milyen tartalmakat néznek.

A Gyermeknevelés című folyóiratban már az eszközhasználat célját is megkérdő vizsgálatról számolnak be a szerzők: Farkas Pálma, Schreindorfer Linda Anna, Szabó Gábor, Varga Gyöngyi és Rausch Attila (2021). Ők célzottan a bölcsődés gyermekek és családjuk digitális eszközhasználatát vizsgálták a pandémia idején. A kutatás fő motívuma a gyermekeket célzó platformok használata.

Meglátásuk szerint a járvány komoly kihívások elé állította a tudatos eszközhasználatú szülőket is. Külföldi szakirodalmakra hivatkozva megjegyzik, hogy a „*jóléti társadalmakban a 3–4 éves gyermekek 16%-nak van saját tabletje, de a többiek nagy része is rendszeresen megkapja szülei digitális eszközeit. A 6-7 évesek 71%-a használja a YouTube-ot szülői kontroll nélkül.*” (Farkas et alii. 2021, 357.o.).

Hazai kutatásukból kiderül, hogy a megkérdezett szülők gyermekeinek 85%-a 2 évesen vagy azt megelőzően került közvetlen kapcsolatba digitális eszközzel. 82,9 % napi szinten 1 óránál kevesebbet tölt időt digitális eszközzel, s 13% az, aki napi 1-2 órát használja az eszközöket, mindössze 4,1 % tölt el képernyő előtt naponta 2 óránál hosszabb időt. Csupán 5,6 % nem került még kapcsolatba digitális eszközzel. Az adatokból kapott arányokon látszik, hogy valóban csökken az az életkor, amelyben a kisgyermek digitális eszközt kap a kezébe. Ugyanakkor a felmérés végeredménye szerint a szülők és gyermekeik az okostelefonokat és a tableteket elsődlegesen kapcsolattartásra, fotózásra és információkeresésre használják.

A szülők leginkább a Messengert, Vibert, Skype-ot használják gyermekükkel együtt, illetve a YouTube, YouTubeKids, NetflixKids alkalmazásokat töltik le, hogy gyermekük azokon meséket nézzenek, dalokat, mondókákat hallgassanak. Emellett fejlesztő logikai, angol nyelvi játékokat, kirakókat, rajzoló és színező, állathangokat utánozó programokat töltenek le gyermekeiknek.

„Az eredményekből egyértelműen kiderül, hogy a digitális eszközök a mindennapi élet segítőkjeként, munkavégzés és szórakozás céljából vannak jelen a válaszadók életében. (...) A szülők tudatosak (...), és tisztában vannak a 0-3 éves korosztálynak javasolt képernyőidővel, illetve szabályokat állítottak fel, mielőtt gyermeküknek adták az eszközt. A gyermekek naponta 1 óránál kevesebbet ugyan, de időt töltenek az eszközzel, azonban azt felnőtt jelenlétében használják és ellenőrzött digitális tartalmakat fogyasztanak” (Farkas et alii. 2021, 358.o.).

A szerzők szerint nemcsak a normál fejlődésű, de a hátrányos helyzetű gyermekek felügyelet melletti digitális eszközhasználata is sok fejlesztési lehetőséget rejt.

Hallgatói tapasztalatok a bölcsődés korosztály körében

Az előző kutatások többségében 2020-21-ben születtek, így azt a helyzetet vizsgálták, amelyben a már nevelési intézménybe járó gyermekek és családjaik szokásaiban, viselkedésében, fejlődésében milyen változások történtek a járvány kitörése miatt bevezetett intézkedések hatására. A vizsgált családok gyermekei már a Covid előtt is bölcsődések,

óvodások vagy iskolások voltak, vagyis az addig megszokott életükben hozott változást a járvány. Ezért lehet csak a közvetlenül a Covid előtt vagy alatt született gyermekekre használni a Covid-generáció kifejezést. Ők már teljes egészében a járvány hullámai idején szocializálódtak.

Az ő fejlődésükkel kapcsolatos tapasztalatok azok, amelyeket a következőkben vizsgálhatunk.

A csecsemő- és kisgyermeknevelő-hallgatók a hospitálási majd összefüggő szakmai gyakorlatuk során több olyan jelenséggel találkoztak, amelyekkel korábban nem. Ez érvényes azokra a nappali képzésben tanuló hallgatókra, akik közvetlenül a járvány előtt kezdték meg heti hospitálásukat, illetve a Covid idején végezték összefüggő szakmai gyakorlataikat és államvizsgáztak, s azokra is, akik a korlátozások feloldása után. Mivel a bölcsődék – az óvodákkal ellentétben – a járványidőszakban is fogadták a gyermekeket, a bölcsődékben dolgozó, levelező szakon tanuló hallgatók tapasztalatai is fontosak a véleményalkotásban. Azt is figyelembe kell vennünk, ami már a fenti bölcsődei kutatásból (Farkas et. alii, 2021) is kiderült, hogy a pandémiától való félelem, a családi kényelem vagy éppen a megbetegedések a bölcsődék életét is befolyásolták. Sokszor rákényszerültek arra, hogy összevont csoportokkal dolgozzanak, vagy bezárják a bölcsődét. Mindkét esetben felborult a megszokott rend a bölcsődés korú kisgyermek életében, s ez valamilyen hatással volt a fejlődésükre. Az összevont csoportokkal dolgozó bölcsődékben e kényszermegoldás idején is folyt a fejlesztő, nevelőmunka, bár sokszor nem lehetett tudatosan tervezni, hiszen a betegségek miatt változtak a csoportösszetételek, és gyakran a kisgyermeknevelők, dajkák személye is.

Mivel a kisgyermek ebben a korban erőteljesen kötődik saját nevelőjéhez, dajkájához, főként, ha még bölcsődei éveinek elején jár, a személyi változás is megviseli. Jobban, mint a megszokott társak hiánya, hiszen a környezet marad, s a többi csoport tagjait is ismeri, ha máshonnan nem, az udvarról, ahol sokszor együtt játszanak csoportok. Az intézmény időszakos bezárása is traumát jelent a kisgyermeknek, hiszen kizökken megszokott életritmusából, a fejlesztésből, s arra az időre elveszíti csoporttársait. Ez a személyes veszteség a legkisebbeket kevésbé érinti, hiszen ők még vagy a kisgyermeknevelővel, vagy elvonulva, egyénileg foglalják le magukat a szabad játék idején. A 2-3 éves gyermekek azonban már váltakozó csoportosulásban együtt játszanak, igénylik a gyermektársaságot. Ezt az igényt a felnőtt nehezen tudja pótolni, különösen egy olyan vész helyzetben, amilyen a pandémia volt. A szülő pedig, akinek magának is dolgoznia kell ez idő alatt, akár otthon, akár a munkahelyén, nem tud folyamatosan a gyermekkel foglalkozni. Ez magával hozza a gyermek túlzott szabadságát és mindazt, ami ebből következik.

Karunk két helyen képez csecsemő- és kisgyermeknevelőket: a székhelyen, Sopronban, és Tatán. A hallgatói merítési kör széles: Tata és tágabb környéke, Sopron és tágabb környéke, illetve Vas- és Zala vármegye települései.

A gyakorlat során megtapasztaltak mindkét oktatási helyszínen közel azonosak. A különbséget nem a földrajzi terület jelenti, inkább a lakókörülmények. (Ezzel a tapasztalatok leírásakor részletesebben foglalkozunk.) Különbséget kell tenni azok között a gyermekek között, akik a pandémia idején kerültek bölcsődébe, s több-kevesebb kihagyással jártak is oda, illetve azok között, akik a járvány lecsengése után kerültek bölcsődébe.

A tapasztalatokat hét kulcsmondat köré lehet felfűzni:

1. Megkésett beszédfejlődés, keveset beszélnek; vagy nem beszélnek, majd robbanás a beszédben;
2. A beszédben a tv szókincese jelenik meg (sok tv-t nézettek);
3. Angolul szólalnak meg (digitális szókincs);
4. „Nem becsülik” a könyveket, játékokat (viselkedési zavarok);
5. Szocializálatlanok;
6. „Gyerekiszony” – kizárólag a felnőttekkel keresnek kapcsolatot;
7. Kielégítetlen mozgásigény;

A fenti tapasztalatok részletezését az utolsó ponttal, a kielégítetlen mozgásigénnyel kezdjük, hiszen a mozgásszegény életmód szinte az egész járványidőszakra rányomta a bélyegét. Legfőképpen azoknál a családoknál, ahol a szülők otthon dolgoztak, akiknek otthona tömbház, lakótelep. Az ilyen településrészeken az emberek a Covid19 kezdeti időszakában szinte még a lakásból se nagyon léptek ki, a megélhetéshez szükséges dolgokat alkalmanként felhalmozták, s amíg a készlet el nem fogyott, a lakásba zárkóztak. A gyermek is bezártnak érezhette magát, fokozott mozgásigényével nem tudott mit kezdeni, s mégha játékokkal, mesékkel, televízióval vagy más digitális eszközökkel egy időre le is foglalták a szülei, a napi mozgást egyik sem tudta pótolni. Ugyanígy a kijárási időszakban a játszótéren töltött idő sem tudta pótolni az addig kiesett mozgáslehetőséget. Pedig a mozgás nemcsak az izmok, hanem az idegpályák és az agy fejlődését is elősegíti. Emellett a mozgásos játék *„segíti a különböző mozgások elsajátítását, a félelmek feloldását a különböző nehézségű feladatokkal szemben, illetve a rendszeres testedzés iránti pozitív attitűd kialakítását”* (Simon, 2022, 132.o.). Mivel a kisgyermek fejlődése komplex folyamat, így a mozgáshiány más fejlesztendő területre is visszahat.

Azok a családok mondhatók szerencsésnek, akik kertés házában laknak, s így „saját birtokon belül”, a kijárási tilalmat nem szegve meg, levegőn lehetnek, s a gyermek az udvari mozgással levezethette a bezártság feszültségeit, s ha nem is irányított módon, de legalább szabadon szaladgálhatott. Ez megnyugtatta, s a lakáson belül is nyugodtabban tudott játszani.

Talán ebből is fakadhatnak azok a viselkedési zavarok, amelyeket a hallgatók (köztük gyakorló kisgyermeknevelők) szocializátlanságnak neveztek, s ehhez társítva a tárgyak megbecsülésének hiányát is megfogalmazták. A fizikai, érzelmi és szellemi energiák irányított lekötésének hiánya és az új helyzet feszültsége valahol lecsapódik. Többek között a feszültség agresszióba fordulhat, s ez a tárgyak dobálásához, tépéséhez vezethet, nem kímélve a könyveket sem. Ahol családon belül hiányzik a könyvespolc, ott a gyermek a bölcsődében sem fogja másként értékelni a könyvet a bölcsődekezdés szakaszában, mint egy játék a többi közül. A könyveket gyűjtő és védő családban az otthoni könyv tépése, dobálása lehet figyelemfelhívás, a gyerekkel való foglalkozás igényének jele. A megfigyelések alapján az ilyen családokból kikerülő gyerekek a bölcsődében csak akkor rongálják a könyvet, ha valamiért dühösek, frusztráltak. A hallgatói általánosítás rámutat, hogy a családokban egyre kevésbé van jelentősége a könyvnek. Ugyanígy a szocializátlanság is két dolgot mutathat: a családtagoknak a pandémia idején nem volt ideje vagy energiája a gyermekkel foglalkozni, új szabályokat és életritmust kialakítani, vagy maga a család sem kellően szocializált (jelentsen ez viselkedési, higiéniai, étkezési stb. hiányosságokat), s a gyermek ezt a mintát viszi be a bölcsődébe. A „gyerekiszony”, amikor a kisgyermek kizárólag a felnőttekkel keres kapcsolatot, az elzártságból fakadó hiányosságot mutatja. Azt, hogy a Covid idején, a kisgyermek első éveiben nem volt kapcsolata más gyermekekkel, kortárs csoportokkal. Ez a fajta szocializátlanság a járvány idején született egykékre jellemző.

Általánosabbak a beszédfejlődéssel kapcsolatos megfigyelések. Azt, hogy a gyermek beszédfejlődése megkésett, keveset beszél; vagy nem beszél, majd robbanásszerűen ki tudja fejezni érzéseit, gondolatait, érdemes kettéválasztanunk. Ugyan mindkettőt az otthoni foglalkozás hiánya, a mesélés, mondókázás, közös játék elmaradása okozhatja, a második esetben a kisgyermek passzív hallgatója volt a felnőttek beszédének vagy éppen a médiában nézett mesének, de nem volt lehetősége megszólalni, mert otthon csendre intették. A bölcsődei légkör fokozatosan előhozta a bátorságát és a passzív szókinccs aktivizálódott. A megkésett beszédfejlődésnek is lehet az előbbi az egyik oka, vagyis a motiváció hiánya, a másik ok viszont általános elmaradással is magyarázható, amit érdemes szakembereknek megvizsgálni.

A beszédben a tv szókincese jelenik meg, a sok médiafogyasztást mutatja, ahogyan az angol digitális szókincs megjelenése is. A gyermek itt is passzív befogadója lehetett a médiában látottaknak, illetve a különféle kütyük kezelési utasításainak, amit viszont a szülőktől hallhatott.

Ezekből a bölcsődei tapasztalatokból leszűrhetjük azt a következtetést, amit már a korábban ismertetett tanulmányok szerzői is megfogalmaztak, hogy a szülőknek a pandémia okozta helyzetben kevesebb idejük maradt a gyermekre, s így az sok tekintetben lemaradt az elvárt fejlettségi szinthez képest. Ezt a hiányt a gyermeknek a szülővel és a kisgyermeknevelővel, illetve a gyógypedagógussal, logopédussal közösen kell és lehet leküzdeni. A régi kerékvágásba visszatért élet- és munkarend is nagy segítség főként a szocializációban.

Mindezek után megfogalmazhatjuk, hogy korábban nem látott teher hárult a kisgyermeknevelőkre, gyógypedagógusokra és logopédusokra a pandémiát követően.

Nevelési javaslatok:

A kisgyermeknevelés a gyermek érdeklődésére, kíváncsiságára épít, addigi tapasztalataira, élményeire és ismereteire alapoz, és próbálja maximálisan kihasználni a gyermek játékkedvét. A változatos tevékenységekkel a kisgyermek újabb és újabb élményekre, valamint tapasztalatokra tesz szert. Ezt a természetes folyamatot megszakította a Covid, aminek következtében az ismeretek és élmények beszűkültek, a beszédhelyzetek redukálódtak, s az élőbeszéd helyét egyre inkább a média vette át.

Mivel az intézményi nevelésben a szakembereknek eddig is kiemelt feladata volt a gyerekek mentális és lelki egészségének helyreállítása és fejlesztése, most ez a feladat hatványozódott. Ebben talán a legfontosabb résszé vált a kisgyermeknevelő szeretetteljes odafordulása, egyéni odafigyelése, egyéni bánásmódja a járvány előtt és alatt született gyermekek esetében. Ezt az egyéni bánásmód-igényt még fokozza a hátrányos helyzetben lévő gyermekek sajátos viselkedése, fejlődési lemaradása.

Mit jelent ez a gyakorlatban?

Még több mozgási lehetőséget, még több mesét és mondókát, éneket, hiszen ez utóbbiaknak kiemelten nagy jelentősége van a gyermek mentális és érzelmi fejlődésének szempontjából, valamint a beszédfejlődés kapcsán is. Érdeemes tolerancia-meséket választani az első időszakban, hiszen ezek irodalmi igénnyel, de célzottan foglalkoznak az élet érzelmileg megterhelő élményeivel, és segítenek a negatív tapasztalatokat, feszültségeket feldolgozni.

Ezek a mesék – valamint a közös tevékenységek – abban is segíthetnek, hogy a gyerekek erkölcsi tulajdonságait (együttérzés, segítőkészség, figyelmesség) és akaratát (önállóság, önfegyelem, kitartás, feladattudat) megalapozzák, a hiányokat pótolják.

A szókincs célzott de játékos fejlesztésének többféle módja van. A nyelv önmaga is alkalmas a játékokra. Emellett a nevelésben nevelési célokat érhetünk el a nyelv segítségével, a játékokhoz kapcsolva. A játék módszerével pedig maga az anyanyelvi nevelés is könnyebbé, élvezetesebbé és hatékonyabbá tehető. Hiszen a kisgyermekkor az az időszak, amikor a nyelvnek – a megismerés megfogalmazásának, a világ megnevezésének eszközeként – valamint a játéknak a jelenléte a legfontosabb a mindennapi tevékenység, tanulás, elsajátítás során. Az anyanyelvi kompetencia egy nagy, átfogó területet ölel át a hangok megalkotásától, a nyelvtani szabályok használatán át a szövegolvasásig, annak megértéséig, alkalmazásáig és alkotásáig. Ennek a rendszernek minden elemét játékká tehetjük. A felnőtt már a preverbális korban be tudja vonni a kisgyermeket a nyelvi játékba, főként játékokkal (baba, plüss állat, szivacscocka stb.), amikről beszél, amikkel ő is „játszik”, s ezzel nyelvi és szerepmintát ad, illetve bemutatja az érzelm kifejezés módját, ami hangoztatásra, utánzásra készíti a kicsit.

Az anyanyelvet a kisgyermek legboldogabban a közös cselekvésekben sajátítja el. Ezek a közös cselekvések lehetnek a mindennapi gondozási rutin részei, amelyet folyamatosan kommentál a felnőtt, egyszerű szavakkal vagy ritmikus beszéddel, mondókéval, dallal, verssel, hangutánzó szavakkal, illetve ölbéli játékokkal, lovagoltatókkal, ritmikus mozgással kísérve. Étellel, étkezéssel valamint „arctornával” is lehet úgy játszani, hogy miközben az ajkat és a nyelvet ügyesítjük, a hangképzést és azzal a beszédfejlődést segítjük.

Az anyanyelvi nevelésben nem csupán a felnőtt beszédének mennyisége a meghatározó, hanem annak minősége is. A folyamatos kérdezés, mesélés során a kisgyermek megjegyzi a szavakat, elraktározza, s később, a megfelelő helyzetben használja, vagyis késleltetve utánozza a felnőttet. Később a szituatív, azaz a helyzethez kötött beszéd erősítéséhez korábbi élmény szükséges. Ez a bölcsődei szintéren bármi lehet: étkezés, foglalkozás, udvari játék stb.

Az ölbéli játékok, mondókák az érzelmi kötődés, a feszültségoldás mellett szintén a szókincset, a nyelv elemeit bővítik.

A gyermek beszédkedvének fenntartását a felnőtt és a gyermektársak egyaránt segítik. A kisgyermeket a kíváncsisága a környezet felé fordítja, így a beszéd fejlődésében legjellemzőbb motivációk közé sorolhatók a társas kapcsolatok, valamint a változatos, figyelemfelkeltő tárgyi környezet. Amikor a kisgyermek maga is képessé válik a történetmesélésre, akkor egyrészt

hallott történeteket, másrészt az átélt eseményeket idéz fel. Ebben a helyzetben a korábbi feszültségeket, félelmeket is kibeszéli. Ezért fontos a beszélgetés, kérdések megfogalmazása (Frang, 2022).

A fejlesztés során a nonverbális kommunikáció egyre színesebb, és egyre következetesebbek és tudatosabbak a szövegprozódiai eszközök. A térközsabályozás, valamint a mozgásos kommunikáció terén a kisgyermek – a felnőtt segítségével – megtanulja, miként kell megtartanunk a személyes teret, s miként lehetünk hitelesek viselkedésünkön keresztül is. Ez pedig az illem és a szocializáció gazdag területére visz minket, amit aztán gyakorolhat társaival és a felnőttekkel egyaránt.

Mivel a Covid-generáció a korábbinál nagyobb kommunikációs- és kortárs-hiányban szenved, ezért nagyon fontos a beszélgetési igény felkeltése, a helyes beszédviselkedés kialakítása és a kortárs csoportok közös játéka, közös foglalkozása.

Bibliográfia

1. Bocsiné Percze Andrea (2021): A koronavírus járvány okozta helyzet hatása az óvodás korú gyerekek fejlődésére. In: <https://karpatokalapitvany.hu/koragyerekkor/hu/node/45>
2. Czirfusz Dóra, Misley Helga, Horváth László (2020): A digitális munkarend tapasztalatai a magyar közoktatásban. In: *Opus et Educatio*, 7. évf. 3. szám. 220–229.o.
3. Farkas Pálma, Schreindorfer Linda Anna, Szabó Gábor, Varga Gyöngyi és Rausch Attila (2021): Digitális eszközhasználati szokások vizsgálata bölcsődés gyermekek és családjaik körében – Szülők kikérdezése a pandémia idején. In: *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat* 9. évf., 2. szám 354–377.o.
4. F. Lassú Zsuzsa és Megyeriné Fácskas Judit (2021): „A tévé maradt az egyetlen lehetőség, ami lefoglalta őket” – Hatéves kor alatti gyermekek és családjuk digitális eszközhasználatának változása a Covid19 járvány idején In: *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat* 9. évf., 2. szám 187–204.o.
5. Frang Gizella (2022): A játék szerepe az anyanyelvi-irodalmi nevelésben. In: Pásztor Enikő - Frang Gizella - Zsubrits Attila - Simon István Ágoston: *A játék kisgyermekkorban. Szemelvények a játék különböző területeiről.* Soproni Egyetem Kiadó, Sopron.
6. Gyarmathy Éva (2021): A COVID-19-járvány hosszabb távú pszichológiai hatásai – különös tekintettel a gyerekekre (2. rész) | MTA. In: https://mta.hu/tudomany_hirei/a-covid-19-jarvany-hosszabb-tavu-pszichologiai-hatasai-kulonos-tekintettel-a-gyerekekre-2-resz-111388
7. Józsa Krisztián (2000): Az iskola és a család hatása a tanulási motivációra. In: *Iskolakultúra*. 10. évf. 8. szám. 69–82.o.
8. Józsa Krisztián - Pasztendorf Gabriella (2021): Az olvasástanítás eredményessége az iskola kezdő szakaszában a Covid19 időszak alatt: A pedagógusok és a szülők megítélése. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat*, (9)2, 131–144.o. DOI: <https://doi.org/10.31074/gyntf.2021.2.131.144>
9. Koltói Lilla, Harsányi Gergő, Kovács Dóra, Kövesdi Andrea, Nagybányai-Nagy Olivér, Nyitrai Erika, Simon Gabriella, Smohai Máté, Takács Nándor, Takács Szabolcs (2020): Az iskolai szülői bevonódás iskolai szintű vizsgálata megyei és regionális szinten az országos kompetenciamérés 2017-es és 2018-as adatai alapján. In: *Psychologia Hungarica*, 7. évf. 4.szám. 222–258.o.
10. Matavovszky Dominika (2020): Milyen hatásai lehetnek a digitális és a normál oktatás váltakozásának? – az iskolapszichológus válaszol. In: https://eduline.hu/kozoktatás/20201024_iskolapszichologus_valaszol

11. Molnár Gyöngyvér – Hódi Ágnes – Ökördi Réka – Mokri Dóra (2021): A koronavírus-járvány okozta rendkívüli oktatási helyzet hatása 2-8. évfolyamos diákok tudás- és képességszintjére az olvasásszövegértés, a matematika és a természettudományok területén. In: Iskolakultúra 2021. 31. kötet, 2. szám. 3-22.o.
12. Simon István Ágoston (2022): A játék szerepe a kisgyermek testnevelésében (mozgásos tevékenységében) In: Pásztor Enikő – Frang Gizella – Zsubrits Attila – Simon István Ágoston: A játék kisgyermekkorban. Szemelvények a játék különböző területeiről. Soproni Egyetem Kiadó, Sopron.
13. Szilveszter Áron – Kassai Réka – Takács Zsófia K. – Futó Judit (2022): Az otthoni tanulás sikerességét bejósoló tényezők a Covid-19 okozta vészhelyzet miatt kialakított digitális munkarendben eltérő szocioökonómiai helyzetű családok esetében. In: EDUCATIO, 30 (1), 88-102.o.
14. Törő Krisztina – Mocos Judit – Földi Rita – Kövesdi Andrea – Hadházi Éva – Fenyvesi Lilla – Csikós Gábor (2021): Félelemtípusok, stressz és jóllét szintje a magyar családokban a koronavírus első hullámában. In: Furkó Péter – Szathmári Éva (szerk.): Tudomány, küldetés, társadalmi szerepvállalás: STUDIA CAROLIENSIA. Budapest, Károli Gáspár Református Egyetem, L'Harmattan Kiadó. 95-110.o.
15. UNICEF (2021): Járványhelyzet hatása a gyerekekre – kutatás. In: <https://unicef.hu/mentalis-egeszseg/kutatas>

Giczi Barnabásné Fehér Ágnes: Attitűdvizsgálat az óvodapedagógusok körében az autizmus spektrum zavarral élő gyerekek integrált óvodai neveléséről.

In: Závoti Józsefné (szerk.): A segítő pedagógia aspektusai II.: Tanulmánykötet. Soproni Egyetem Kiadó, Sopron, 2023, 46-58.o

*

Giczi Barnabásné Fehér Ágnes

Soproni Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Kar

ATTITŰDVIZSGÁLAT AZ ÓVODAPEDAGÓGUSOK KÖRÉBEN AZ AUTIZMUS SPEKTRUM ZAVARRAL ÉLŐ GYEREKEK INTEGRÁLT ÓVODAI NEVELÉSÉRŐL

Bevezető

A 2012/13-as tanévtől a 2019/20-as tanévig kb. 43%-kal nőtt Magyarországon az óvodáskorú sajátos nevelési igényű gyerekek száma. A 2019/2020-as tanévben a kb. 10.000 érintett gyerek már 82%-ának óvodai nevelése integráltan, a tipikusan fejlődő kortársaikkal valósult meg (KSH, Statisztikai Tükör). Az érintettek számának emelkedésével, valamint az együttneveltek arányának növekedésével, központi kérdéssé vált mind a gyógy- mind a többségi pedagógiában az integráció, mely sikerességének meghatározó szubjektív feltétele maga a befogadó pedagógus (Csányi, 2000). Jelen tanulmány kifejezetten az autizmus spektrum zavarral élő gyerekek integrált óvodai nevelésére irányul, hiszen az előzetes eredményeim alapján az ő integrálásuk okozza a legnagyobb nehézséget az óvodapedagógusok számára (Fehér, 2020).

Az óvodapedagógusok válaszainak begyűjtéséhez egy zárt szakmai csoportban közzétett anonim online kérdőívet használtam. A nem reprezentatív minta a kérdőívet országszerte kitöltő 98 óvodapedagógusból tevődött össze. Az óvodapedagógusok 27%-a értett egyet az autizmus spektrum zavarral élő gyerekek együttnevelésével és 78% jelölte meg, hogy az nehézséget okoz számára és/vagy óvodája számára a mindennapok során. A pontbizeriális korreláció vizsgálat az autizmus spektrum zavarral élő gyerekek együttnevelése tekintetében nem mutatott ki szignifikáns összefüggést a pályán eltöltött évek és a között, hogy nehézséget jelent-e az adott óvodapedagógus számára az együttnevelés ($p = 0,47$). A válaszukat kifejtők a nehézség és/vagy elutasításuk okaként elsősorban az együttnevelés optimális feltételeit és a szakmai tudás hiányát

emelték ki. Az óvodapedagógusok 73%-a vélte úgy, hogy alapképzése nem készítette fel az autizmus spektrum zavarral élő gyerekek és tipikusan fejlődő kortársaik együttnevelésére. Az eredmények rámutatnak arra a kettősségre, miszerint bár az együttnevelés egyre inkább teret hódít az óvodai nevelésben és az autizmus spektrum zavar a leggyakoribb integráltan nevelt fogyatékosági típusok közé tartozik (KSH 2019/20), a többségi óvodapedagógusok egy jelentős része ezzel nem ért egyet és/vagy hiányolja az annak sikeres megvalósításához szükséges szakmai tudást és feltételeket.

A KSH oktatási adatai alapján a 2012/13-as és a 2019/20-as tanév között kb. 7000-ről 10.000-re nőtt az óvodáskorú sajátos nevelési igényű (továbbiakban: SNI) gyerekek száma Magyarországon (KSH Statistikai Tükör; Fehér, 2020). A 2019/20-as tanévben ezen gyerekeknek 82%-a már többségi intézményben részesült óvodai nevelésben. Az európai uniós oktatáspolitikával és a magyar statisztikai adatokkal szemben azonban a pedagógiai gyakorlatban nagy megosztottsággal találkozhatunk az együttnevelés kérdéskörében, mind az óvodapedagógusok, mind a gyógypedagógusok között. Ezen ellentmondás, valamint az a tény, hogy a befogadó pedagógus attitűdje alapvetően határozza meg az integráció sikerességét készítetett a vizsgálódásra, melynek során első körben az óvodapedagógusok viszonyulását vizsgáltam az óvodáskorú SNI-gyerekek együttnevelése kapcsán (Csányi, 2000). A 2020-ban publikált eredményeim alapján a válaszadó 163 óvodapedagógusból 47% úgy vélte alapképzése egyáltalán nem készítette fel az együttnevelésre, 29% támogatja egyértelműen az együttnevelést és 74% jelezte, hogy az nehézséget okoz számára és/vagy óvodája számára a mindennapi gyakorlat során (Fehér, 2020). A pont biszeriális korreláció vizsgálat alapján az együttnevelés nehézsége és a pályán eltöltött évek között, nincs szignifikáns kapcsolat ($p = 0,36$), vagyis a pályán eltöltött évek, nem teszik könnyebbé azt számukra. A válaszok alapján egyértelműen az autizmus spektrum zavar diagnózissal rendelkező gyerekek együttnevelése jelent leginkább nehézséget (50%) az együttnevelés során, így a kutatásomat ebbe az irányba folytattam tovább (Fehér, 2020).

Az autizmus spektrum zavar egy az idegrendszer fejlődésében bekövetkezett pervazív zavar, melyet heterogén viselkedési mintázat jellemez. Etiológiáját tekintve a mai napig nem találtak egyértelmű, a kialakulását magyarázó genetikai markert, mindannak ellenére, hogy az iker és testvér vizsgálatok eredményei alapján felsejlik a genetikai determináltság szerepe (Chez et al, 2010; Guerra, 2011; Barthélémy et al, 2019; Fási–Erdei, 2022). Ennek következtében a diagnosztikus kategória alapja a viselkedésben megjelenő tünetek. A magyar diagnosztizálás

alapját képező BNO 10 klasszifikációs rendszer alapján ilyenek a reciprok szociális interakciók, a reciprok kommunikáció minőségi eltérései és a szűk körű repetitív viselkedési mintázatok jelenléte az érdeklődésben és az aktivitásban. A DSM-5 az atipikus fejlődés tüneteit, a szociális interakció és kommunikáció, illetve a szűk körű repetitív érdeklődés, aktivitás területén írja le.

Az állapotot övező nagy egyéni variabilitás, vagyis a spektrum következtében nehéz pontosan körülhatárolni az érintett népességcsoportot, azonban 2020 márciusában a US Federal Center for Disease Control nyilatkozata alapján az Egyesült Államokban 54-ből 1 gyerek érintett a spektrumon.

A tünetek leggyakrabban óvodáskorban azaz 3-5 éves kor között a közösségbe kerülésekor válnak szembetűnővé. Így a tünetek, valamint a kortársaktól való fejlődési eltérés észlelésében a gyermeket nevelő pedagógusnak is nagy szerepe van (Williams–Wright, 2004; Cseri–Zsarkó, 2018). A korai felismerés és diagnosztizálás lehetővé teszi, hogy megkezdődhessen a célirányos fejlesztés (Allman, 2010). Bár az autizmus nem gyógyítható a tünetek megnyilvánulására hatással lehetnek a különböző beavatkozások és általuk jelentős életminőség javulás érhető el (Balázs, 2000; Balázs et al, 2015). A fejlesztés során a kognitív mellett fontos a szociális és a kommunikációs területek fejlesztése is, többek között mert az esetükben felmerülő kognitív problémák hátterében számos esetben a szociális és kommunikációs helyzetek vagy információk feldolgozásának zavara, félreértése áll. (Zimmerman, 2008). A szociális és kommunikációs készségek fejlesztésnek, ahogyan a társadalmi integrációnak is eszköze az érintettek többségi nevelési-oktató intézményekbe való integrációja. Bár az együttnevelésnek számos előnye és hátránya van, minden esetben fontos szem előtt tartani, hogy a gyermek érdeke kizárólag a sikeres integrációban van, így a rosszul kivitelezett vagy hiányos támogatást élvező integráció, komoly veszélyekhez vezethet (Koltai–Stefanik–Győri, 2021; Borsfai, 2007). Az integráció eredményessége nagyban múlik a befogadó pedagógus attitűdjén és szakmai tudásán, valamint azon a partnerkapcsolaton, mely az integráció kimenetelén kívül alapvetően kulcsfontosságú a gyermek nevelése, oktatása és fejlesztése szempontjából egyaránt. (Csányi, 2000; Stoner et al, 2005; Fási–Erdei, 2022).

A kutatás célja és módszere

Kutatásom elsődleges célja volt felmérni, miként vélekednek az óvodapedagógus kollégák az autizmus spektrum zavarral élő gyerekek óvodai integrációjáról, annak gyakorlati megvalósulásáról, és az ezt szakmailag megalapozó óvodapedagógus képzésükről. Emellett

másodlagos célom volt, hogy összegyűjtssem azokat az általuk megfogalmazott javaslatokat is, amelyek által véleményük szerint sikeresebbé válhat az együttnevelés. Az óvodapedagógusok válaszainak begyűjtéséhez egy szakmai zárt csoportban közzétett online anonim kérdőívet használtam. A válaszok beküldésére 2020. június 29. és július 04. között volt lehetőség. A kérdőívet 98-an töltötték ki. A beérkezett válaszok mindegyike feldolgozásra került.

A kutatási kérdések

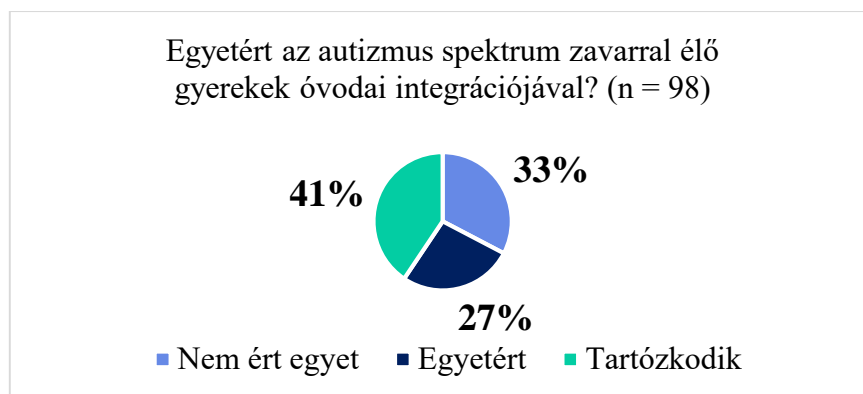
- (1) Mennyire támogatják ma Magyarországon az óvodapedagógusok az autizmus spektrum zavarral élő gyerekek integrált óvodai nevelését?
- (2) Nehézséget jelent-e az óvodapedagógusok számára megvalósítani a sikeres integrációt a mindennapi gyakorlatban?
- (3) Felfedezhető-e összefüggés az óvodapedagógusok pályán eltöltött évei és a között, hogy nehézséget jelent-e számukra az autizmus spektrum zavarral érintett gyerekek nevelése az óvodában?
- (4) Mennyire tartják kielégítőnek az óvodapedagógusok az általuk elvégzett képzést az autizmus spektrum zavarral élő gyerekek nevelésére, integrációjára való felkészítés tekintetében?
- (5) Miként vélekednek az óvodapedagógusok az autizmus spektrum zavarral élő gyerekek óvodai neveléséről és ellátásáról szóló továbbképzésekről, tanfolyamokról?

A kutatás eredményei

A minta

A kutatási minta a kérdőívet kitöltő 98 óvodapedagógusból tevődött össze. A válaszadók kizárólag nők voltak (100%), akiknek átlagéletkora 49 év volt. Az életkor alapján a válaszadók közül 7-en voltak fiatal felnőttek (30 év alattiak), 11-en 30 és 40 év közöttiek, 32-en középkorúak (41-50 év közöttiek), 46-an 51-60 év között, és 2 kitöltő volt 60 éves, vagy annál idősebb. A kérdőívet kitöltő óvodapedagógusok jelentős többsége (86%) főiskolai óvodapedagógus végzettséggel rendelkezett. A kitöltők több mint fele (62%) rendelkezett más végzettséggel is, közülük 10-en fejlesztőpedagógus, 4-en gyógypedagógus, 2-en pedig gyógypedagógiai asszisztens végzettséggel is rendelkeztek. A válaszadók között 14 pályakezdő, vagyis 5 vagy annál kevesebb éve a pályán lévő kolléga volt. A minta nem reprezentatív, kutatásommal sokkal inkább egy helyzetképet szerettem volna felállítani.

Első kérdésben arról kérdeztem az óvodapedagógusokat, hogy egyetértenek-e az autizmus spektrum zavarral élő gyerekek óvodai integrációjával. A kitöltőknek egy 1-től 5-ig terjedő skálán volt lehetőségük értékelni. Az 1-es értéket kellett megjelölniük, amennyiben egyáltalán nem értenek egyet az integrációjukkal, az 5-ös értéket pedig, ha azzal teljes mértékben egyetértenek. A 3-as érték megjelölésével a válaszadók tartózkodásukat fejezhették ki. A feldolgozás során, azokat a válaszadókat, akik a 4-es vagy az 5-ös értéket jelölték meg, az integrációt támogatóként, azokat pedig, akik az 1-es vagy 2-es értéket választották, az integrációt ellenzőként értékeltem. Az első kérdésre adott válaszokat az 1. ábrán szemléltettem.



1. ábra: Egyetért az autizmus spektrum zavarral élő gyerekek óvodai integrációjával?
(n = 98)

Az első kérdésre, mind a 98 óvodapedagógus válaszolt. A válaszadók többsége, 41% tartózkodó választ adott, mely jól szemlélteti a téma érzékenységét és annak megosztottságát. A válaszadók 27%-a értett egyet az autizmus spektrum zavarral élő gyerekek és tipikusan fejlődő kortársaik óvodai együttnevelésével, míg 32% elutasította azt. A pályakezdő válaszók (14 fő) 50%-a utasította el az együttnevelést, 14%-a támogatta azt és 36%-a tartózkodott a válaszadástól. A több, mint 5 éve pályán lévő válaszadók esetében (83 fő) 30% utasította el, 29% támogatta az együttnevelést és 41% tartózkodó választ adott. Ezek alapján elmondható, hogy a pályakezdő kollégák, kevésbé tartózkodtak a válaszadástól és nagyobb arányban utasították el ezen gyerekek esetében az együttnevelést, mint a több, mint 5 éve pályán lévő óvodapedagógus kitöltők.

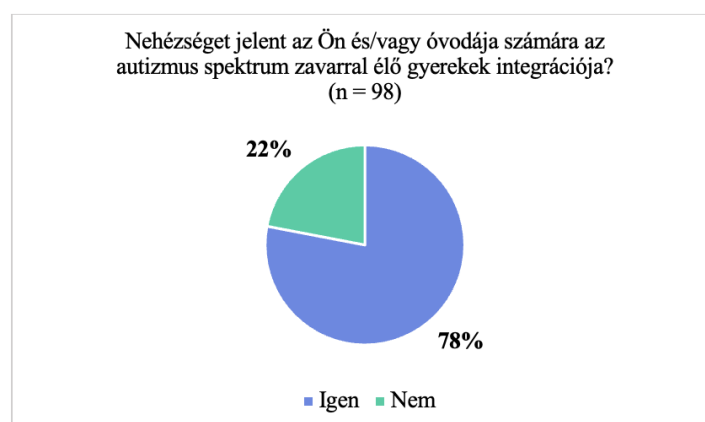
A feleletválasztást követően arra kértem az óvodapedagógusokat, hogy saját szavaikkal indokolják meg miért adtak elutasító vagy támogató választ az előző kérdés során. A leggyakoribb érveket és ellenérveket a következő 2. ábrán összegeztem.

A leggyakoribb érvek az integráció mellett	A leggyakoribb ellenérvek az integrációval szemben
Empátiát tanít, elfogadó-segítő attitűd kialakítása a környezetben	Tárgyi feltételek hiánya
Fejleszti az autizmus spektrum zavarral élő gyermeket	Személyi feltételek hiánya (óvodapedagógus, gyógypedagógus, gyógypedagógiai asszisztens, pedagógiai asszisztens)
Kortárs közösség fontos a szocializációjának elősegítése	Szaktudás hiánya
A szülőknek nem kell más településre vinni a gyermeket	Zavarja a többi gyermeket
Másság megtapasztalása	Magas csoportlétszámok
Esélyegyenlőség biztosítása	Nem kapja meg a megfelelő ellátást/ fejlesztést
A társadalomba való beilleszkedés elősegítése	Agresszív társaival szemben

2. ábra: Leggyakoribb érvek és elleérvek az autizmus spektrum zavarral élő gyerekek integrált nevelését illetően

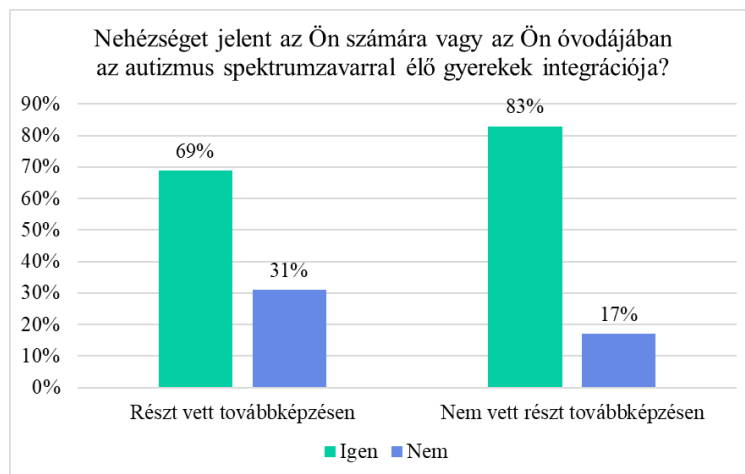
Az álláspontjukat kifejtők közül többen kiemelték, hogy véleményük szerint az integrálhatóság a spektrumon való érintettség függvénye. Az elutasító válaszukat szövegesen megindoklók alapján sokan úgy vélték, jelenleg nem adottak a feltételek a sikeres integrációhoz, sem személyi sem tárgyi szinten. Többen szakmailag sem érezték magukat felkészültnek és úgy vélték ezen gyerekek sok esetben agresszívan fordulnak maguk és társaik felé a csoportban. Az integráció mellett állástfoglalók az empátia készség fejlesztését, a másság megtapasztalását és az érintett gyermek szocializációjának elősegítését emelték ki.

A harmadik kérdésben, arról kérdeztem az óvodapedagógusokat, hogy nehézséget jelent-e nekik és/vagy óvodájuk számára az autizmus spektrum zavarral élő gyerekek óvodai integrációja. A kérdésre minden kitöltő válaszolt. A válaszaikat a 3. ábrán szemléltetem.



3. ábra: Nehézséget jelent az Ön és/vagy óvodája számára az autizmus spektrum zavarral élő gyerekek integrációja?

A válaszadó óvodapedagógusok 78%-a jelezte, hogy nehézséget jelent számára és/vagy óvodája számára a mindennapok során az autizmus spektrum zavarral élő óvodások és tipikusan fejlődő kortársaik együttnevelése. A válaszadók 22%-a vélte úgy, hogy számára és/vagy óvodája számára ez nem jelent nehézséget. Akárcsak a pályakezdők (14 fő), úgy a több, mint 5 éve pályán lévő óvodapedagógusok (83 fő) is azonos arányban jelezték, hogy nehézséget jelent számukra az együttnevelés (78%; 78%). Az óvodapedagógusok ezen kérdésre adott válaszait, az ezirányú továbbképzésen való részvételi adatok alapján is kielemeztem, melyet a 4. ábrán szemléltetek.



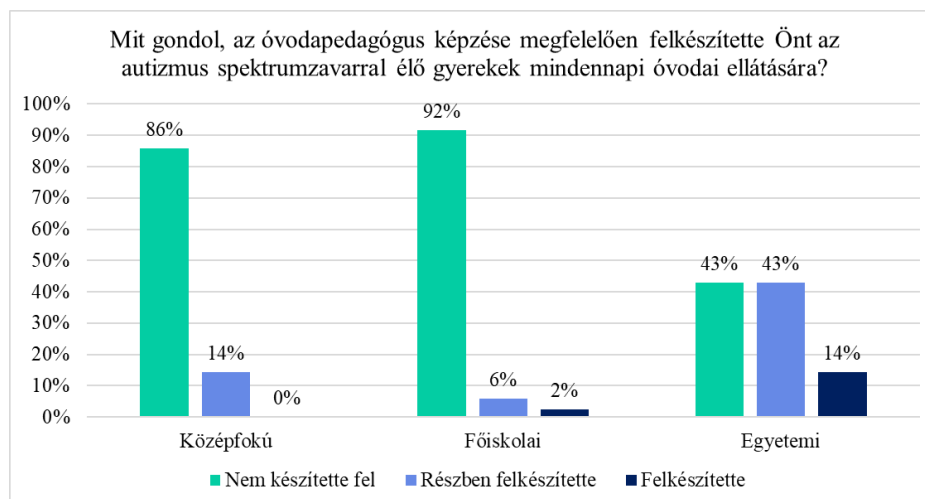
4. ábra: Az integráció nehézségére vonatkozó eredmények az ezirányú továbbképzésen való részvétel alapján
(n = 98)

A válaszadó óvodapedagógusok közül 39 fő vett részt autizmus spektrum zavarral élő gyerekek integrációjáról szóló továbbképzésen. Ezen válaszadók 69%-a jelezte, hogy az ennek ellenére nehézséget jelent számára és/vagy óvodája számára. Az ilyen továbbképzést nem végzett pedagógusok (59 fő) esetében, magasabb 83% érezte úgy, hogy az integráció megvalósítása nehéz számára és/vagy óvodája számára.

A kérdőívben lehetőséget adtam a válaszadóknak, hogy kifejtsék leginkább miért jelent nehézséget számukra és/vagy óvodájuk számára az autizmus spektrum zavarral élő gyerek integrációja. Ezzel a lehetőséggel 90 óvodapedagógus élt. Többen itt is megemlítették a válaszadók közül, hogy vannak szerintük integrálható és nem integrálható gyerekek. Egyesek a nehezített a kommunikációra hivatkoztak, mint akadályozó tényező, mások úgy vélték, hogy ezek a gyerekek agresszívan, dühkitörésekben nyilvánulnak meg a csoportban és úgy vélik kizárólagos figyelmet igényelnének. A szöveges válaszaik kiértékelése után egyértelműen elmondható, hogy a legtöbb óvodapedagógus – csak úgy mint az integráció elutasítása kapcsán

– az integráció feltételeinek hiányára hivatkozott az indoklása során. Megemlítették a személyi feltételek között az alacsony számú óvodapedagógust, gyógypedagógust, pedagógiai asszisztenst, valamint a túl nagy csoportlétszámokat. A válaszadók nagy része a felkészültségüket, szaktudásukat sem tartották elegendőnek ezen gyerekek neveléséhez. A válaszadók közül páran a tipikusan fejlődő gyerekek jogainak csorbulását látták ezen gyerekek integrációjában.

A kérdőív 5. pontjában arra kértem a kitöltőket, hogy értékeljék az alapképzésüket az alapján, hogy az mennyire készítette fel őket az autizmus spektrum zavarral élő gyerekek óvodai nevelésére. A válaszadóknak egy egytől ötig terjedő skálán kellett értékelniük az általuk elvégzett képzést. Az 1-est kellett megjelölniük, amennyiben úgy érzik, hogy a képzésük egyáltalán nem készítette fel őket erre a feladatra, az 5-öst pedig, ha úgy érzik, hogy képzésük teljes mértékben kielégítő volt ebben a tekintetben. A kiértékelés során az 1-es és 2-es értéket „nem készítette fel”-ként, a 3-as értéket „részben felkészítette”-nek a 4-es 5-ös értéket pedig „felkészítette”-nek értékeltem. A válaszokat minden esetben a szubjektív megítélés, és a visszaemlékezés tényezőit figyelembe véve kell értelmezni. A beérkezett válaszokat a 5. ábrán az elvégzett alapképzés szintje alapján is kiértékeltem.

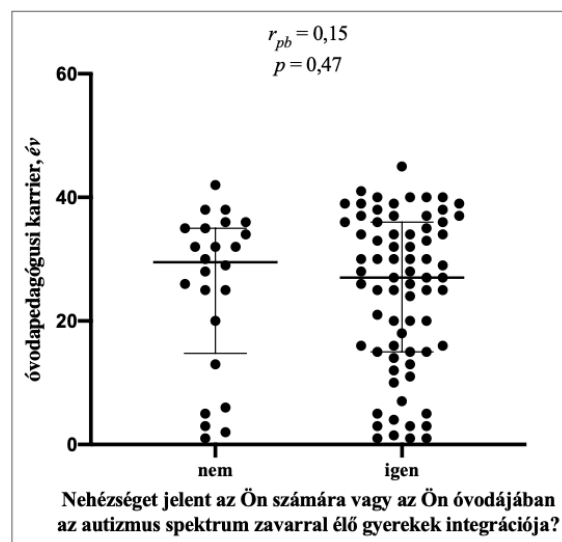


5. ábrán: Az óvodapedagógusok véleménye az őket felkészítő az autista gyerekek nevelésére vonatkozóan
(n = 98)

A kérdőívet kitöltő válaszadók között, 7 középfokú, 84 főiskolai és 7 egyetemi szintű óvodapedagógusi végzettséggel rendelkező volt. Az eredmények alapján egyértelműen elmondható, hogy az egyetemi szintű képzést végzett óvodapedagógusok, jóval nagyobb

arányban vélték úgy, hogy képzésük felkészítette őket az autizmus spektrum zavarral élő gyerekek együttnevelésére, mint a főiskolai vagy középfokú képzést végzett kitöltők.

Harmadik kutatási kérdésemben arra kerestem a választ, miszerint felfedezhető-e összefüggés az óvodapedagógusok pályán eltöltött évei és a között, hogy nehézséget-e számukra az autizmus spektrum zavarral érintett gyerekek nevelése az óvodában. Ezen kérdés megválaszolásához pontbiszériális korreláció vizsgálatot végeztem a beérkezett adatokkal, melyet az 6. ábrán szemléltettem. A vízszintes vonalak a mediánt, illetve az interkvartilis tartományt jelölik.



6. ábra: Pontbiszériális korreláció vizsgálat
(Saját forrás; n = 98)

Az eredmények alapján, nem fedezhető fel szignifikáns korreláció a pályán eltöltött évek és a között, nehézséget jelent-e az óvodapedagógusok számára az integráció ($p = 0,47$). Ezek arra engednek következtetni, hogy a pályán eltöltött munkaévek, az azok során szerzett szakmai tapasztalat nem feltétlenül teszi könnyebbé a többségi óvodapedagógusok számára az autizmus spektrum zavarral élő gyerekek óvodai integrációját.

A válaszadók közül 91-en osztották meg velem meglátásaikat, melyek véleményük szerint sikeresebbé tennék az autizmus spektrum zavarral élő gyerekek integrációját a többségi óvodákban. A legtöbb óvodapedagógus az intézményi szinten történő változásokban látta a sikeresebb integráció kulcsát. Elsődlegesen hiányolták a megfelelő személyi és tárgyi

feltételeket az óvodákban. A személyi feltételeknél többen kiemelték, hogy kevés az óvodapedagógus, a pedagógiai asszisztens, valamint a gyermeket ellátó szakemberek, gyógypedagógusok. Az utóbbi folyamatos jelenlétét szintén, mint az integráció elengedhetetlen elemét fogalmazták meg a legtöbben. A tárgyi feltételek között megemlítették a sérülés specifikus eszközök mellett, a nagyobb csoportszobákat, a külön fejlesztő szobát is. Ezeken kívül a kisebb csoportlétszám is könnyítené az integrációt. A válaszadók több alapvető kritériumot fogalmaztak meg magával az integráló óvodapedagógussal szemben is. Ilyen a pozitív pedagógusi mellé állás, az elfogadás, az elhivatottság, a bizalom, a motiváltság, az odafigyelés, a támogatás és a türelem is. Ezek mellett megemlítették az óvodapedagógus szerepét a folyamatos szoros szülői kapcsolattartásban és tájékoztatásban, valamint a folyamatos önképzésben, a pedagógusok közötti tapasztalatcserében is. A válaszok alapján felmerült több olyan változtatási javaslat, amely egyaránt érinti az óvodapedagógust és az intézményt is. Ilyen a folyamatos esetmegbeszélések megszervezése, és az azokon való részvétel, az intézménybe járó többségi gyerekek és szüleiknek érzékenyítése, az intézményben dolgozókat és az óvodába járó gyermekeket megillető jogokról való tájékoztatás és azok feltétel nélküli biztosítása és tiszteletben tartása. Az óvodapedagógusok kiemelték, hogy a továbbképzések mellett az óvodapedagógus képzésbe is be kellene iktatni az autista gyerekek integrációjára vonatkozó elméleti és gyakorlati ismereteket egyaránt. A válaszok között voltak olyanok, akik az óvodában dolgozó dadusok képzésébe is beillesztenék ezeket az autista gyerekek mindennapi neveléséhez-ellátásához szükséges ismereteket. A válaszadó óvodapedagógusok közül többen kiemelték, hogy a szakértői bizottság túlterheltsége miatt sokszor hónapokat kell várni, mire a gyerek szakértői bizottság elé kerül és megkapja a szakvéleményt. Ez jelentősen lelassítja a diagnosztizálást, amely közvetlenül, de véleményük szerint nagyban megnehezíti az integráció megvalósítását a mindennapok során.

Az eredmények összegzése

Az általam végzett 2020-ban publikált kutatás eredménye alapján a vizsgálódásomat az autizmus spektrum zavar irányába folytattam tovább (Fehér, 2020). Kutatásom elsődleges célja volt felmérni miként vélekednek az óvodapedagógusok az autizmus spektrum zavarral élő gyerekek integrált óvodai neveléséről, annak gyakorlati megvalósulásáról és az ellátásukra-nevelésükre felkészítő alapképzésükről. Az eredmények alapján a válaszadó óvodapedagógusok 27%-a értett egyet az autizmus spektrum zavarral élő gyerekek

együttnevelésével. A pályakezdő óvodapedagógusok nagyobb arányban utasították el az együttnevelést (50%), mint a több, mint 5 éve pályán lévő kitöltő óvodapedagógusok (30%). Az óvodapedagógusok válaszai alapján ez az elutasítás és az integráció nehézsége is elsődlegesen a tárgyi és a személyi feltételek hiányából, valamint a szakmai tudás hiányából adódik. A válaszadók 73%-a úgy vélte képzése nem készítette fel az autista gyerekek együttnevelésére. Az egyetemi szintű képzést végzett óvodapedagógusok arányaiban elégedetebbek voltak a válaszadás során az alapképzésükkel az autizmus spektrum zavarral élő gyerekek együttnevelésére való felkészítés tekintetében, mint a főiskolai vagy középfokú képzést végzett kitöltők. Az eredmények alapján a válaszadók 78%-ának nehézséget okoz az autista gyerekek együttnevelése, mely a pont biszeriális korreláció vizsgálat eredménye alapján a pályán eltöltött évek során sem válik könnyebbé ($p = 0,47$). A pályakezdők és a több, mint 5 éve pályán lévő óvodapedagógusok számára, egyaránt azonos arányban jelent nehézséget az együttnevelés (78%; 78%). Az eredmények alapján az ezirányú továbbképzések valamelyest segítenek a már végzett óvodapedagógusok számára, hiszen az ilyen képzésen részt vett pedagógusok kisebb arányban jelezték, hogy az autizmus spektrum zavarral élő gyerekek együttnevelése nehézséget jelent számukra és/vagy óvodájuk számára (69%), mint azok a kitöltők, akik nem vettek részt hasonlóan (83%).

Javaslatok

Az eredmények alapján érdemes lenne az óvodapedagógus alapképzés tartalmainak ezirányú bővítése, valamint a már gyakorló pedagógusok számára gyakorlat orientált továbbképzéseket szervezni. Minden esetben több óvodapedagógus, gyógypedagógus képzésére és alkalmazására lenne szükség az integrálni kívánó intézményekben. Az óvodákban a sérülésspecifikus tárgyi feltételek megteremtése mellett mindenesetben kisebb csoportlétszámra és nagyobb termekre lenne szükség. Meglátásom szerint az óvodapedagógusok számára segítséget nyújthatnának a folyamatos esetmegbeszélések és szupervíziók az óvodában, a pályakezdők esetében pedig nagy szerepe lenne a mentorálásnak. Az intézményi feltételeken kívül meg kell teremteni a lehetőségét annak a többszereplős team munkának, mely az intézményeken átívelve képes biztosítani a gyermek sikeres integrációját és hatékony fejlesztését.

Bibliográfia

1. Allman, T. (2010). Autism. Gale.
2. Balázs, É., Csillag, S., Kocsis, M., Orosz, A., Udvarhelyi, T. & Vágó, I. (2015). Akció-kutatás a magyar autizmus ellátórendszer fejlesztéséért. Kutatási záróbeszámoló. Fogyatékos Személyek Esélyegyenlőségéért Közhasznú Nonprofit Kft.
3. Balázs, A. (2000). Az autista gyermekek az óvodában és az iskolában. In: Illyés S. (szerk.) Gyógypedagógiai alapismeretek. Bp., ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskolai Kar.
4. Borsfai, L. (2007). Együttnevelés vagy különnevelés a sajátos nevelési igényű gyermekek és a fiatalok körében. In: Mester és tanítvány– konzervatív pedagógiai folyóirat 14. szám. 24-32.o. In: <https://btk.ppke.hu/uploads/articles/6694/file/14.pdf>
5. Barthélémy, C., Fuentes, J., Howlin, P., van der Gaag, R. (2019). Autizmus Spektrum Állapot – Azonosítás, Megértés Fejlesztés. Autism Europe.
6. Chez, M. G. – Guido-Estrada, N. (2010): Immune Therapy in Autism: Historical Experience and Future Directions with Immunomodulatory Therapy. In: Neurotherapeutics, 7(3), 293–301.o.
7. Csányi, Y. (2000): A speciális nevelési szükségletű gyermekek és fiatalok integrált nevelése-oktatása. In: Illyés Sándor: Gyógypedagógiai alapismeretek. Eötvös Lóránd Tudományegyetem Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskolai Kar, Budapest.
8. Cseri, Cs. – Zsarkó, B. (2018). Módszertani segédanyag autizmus spektrum zavarral küzdő gyermekek iskolai megsegítéséhez. Csongrád Megyei Pedagógiai Szakszolgálat, Szeged. In: <http://csmpsz.hu/wp-content/uploads/2019/01/Modszertani-segedanyag-autizmus-spektrum-zavarral-kouzdo-gyermekek-iskolai-megsegiteshez.pdf>.
9. Fási, K. – Erdei, R. (2022). Az autizmus spektrumzavar néhány pedagógiai vonatkozása. In: Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat 10. évf., 4. szám 312–324.o. <https://ojs.elte.hu/gyermekneveles/article/view/4928/4009>
10. Fehér, Á. (2020). Integráció: Igen vagy nem? Óvodapedagógusok viszonyulása a sajátos nevelési igényű gyerekek integrált neveléséhez. Képzés és Gyakorlat Neveléstudományi Folyóirat 2020/3-4. sz., 236-252.o.
11. Guerra, D. J. (2011). The Molecular Genetics of Autism Spectrum Disorders: Genomic Mechanisms, Neuroimmunopathology, and Clinical Implications. Autism Research & Treatment, Vol. 2011.
12. Kalyva, E. (2011). Autism, Educational and Therapeutic Approaches. SAGE.
13. Koltai, B. G., Stefanik K., Györi M. (2021): Integráció vagy különnevelés? Szülői döntést befolyásoló tényezők autizmussal élő gyermekek oktatási formájának kiválasztásában. In: Gyógypedagógiai Szemle 2021. 49. évfolyam 4. szám. In: <https://ojs.elte.hu/gyogypedszemle/article/view/3236/3451>.
14. MTA – ELTE Autizmus Szakmódszertani Kutatócsoport (MASZK) (2020). Hazai összkép az autizmussal élő személyek és családjaik helyzetéről, életminőségéről-Maszkolatlanul Kutatási összefoglaló. In:https://maszk.elte.hu/tajekoztatok/MASZK%20kutatas_tajekoztato%20kiadvany.pdf.
15. Oktatási adatok, 2012/2013. In: Statisztikai Tükör 2013/32. In: <https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/oktat/oktatas1213.pdf>.
16. Oktatási adatok, 2013/2014. In: Statisztikai Tükör 2014/39. In: <https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/oktat/oktatas1314.pdf>.
17. Oktatási adatok, 2014/2015. In: Statisztikai Tükör 2015/31. In: <https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/oktat/oktatas1415.pdf>.
18. Oktatási adatok, 2015/2016. In: Statisztikai Tükör 2016. április 28. In: <https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/oktat/oktatas1516.pdf>.
19. Oktatási adatok, 2016/2017. In: Statisztikai Tükör 2017. május. 11. In: <https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/oktat/oktatas1617.pdf>.
20. Oktatási adatok, 2017/2018. In: Statisztikai Tükör 2018. május. 31.pdf In: <https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/oktat/oktatas1718.pdf>.

21. Oktatási adatok, 2018/2019. In: Statisztikai Tükör 2019. május. 28.
In: <https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/oktat/oktatas1819.pdf>.
22. Oktatási adatok, 2019/2020. In: Statisztikai Tükör 2020. 06. 09.
In: <https://www.ksh.hu/docs/un/xftp/idoszaki/oktat/oktatas1920/index.html>.
23. Stoner, J. B., Jones Bock, S., Thompson, J. R., Angell, M. E., Heyl, B. S. & Crowley, E. P. (2005):
Welcome to Our World: Parent Perceptions of Interactions Between Parents and Young Children with
ASD and Education Professionals. In: Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 20(13),
39–51.o.
24. Whitaker, P. (2007): Provision for Youngsters with Autistic Spectrum Disorders in Mainstream Schools:
What Parents Say – What Parents Want. British Journal of Special Education, 34(3), 170–178.o.
25. Williams, C. – Wright, B. (2004). How to Live with Autism and Asperger Syndrome, Practical Strategies
for Parents and Professionals. Jessica Kingsley Publishers.
26. Zimmerman, A. W. (2008). Autism, Current Theories, and Evidence. Springer, Humana Press.

Gödéné Török Ildikó: Tegyük meg mindent egy emberséges, megértő, előítéletmentes, empatikus világért!
In: Závoti Józsefné (szerk.): A segítő pedagógia aspektusai II.: Tanulmánykötet.
Soproni Egyetem Kiadó, Sopron, 2023, 59-65.o

*

Gödéné dr. Török Ildikó

Soproni Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Kar

TEGYÜNK MEG MINDENT EGY EMBERSÉGES, MEGÉRTŐ, ELŐÍTÉLETMENTES, EMPATIKUS VILÁGÉRT!

A világ nagy és törékeny, sokan vagyunk benne, 8 milliárdan, de mindannyian mások vagyunk. Eltérő külsővel, érzelmekkel, gondolattal, más-más életszemlélettel. Különböző dolgokat szeretünk vagy nem szeretünk, elhatárolódunk tőlük. Ez a mi világunk!

Heather Clark írja: A földi élet csak egy felesillanó pillanat a végtelenségben. A múlandóság aranyporával bevont, egyedülálló kincs. És mi olyan szerencsések vagyunk, hogy részesei lehetünk ennek.

Tudatában vagy ennek? Gondolj csak bele! És fogadd el! Nem értem néhányan közülünk miért döntenek úgy, hogy bizonyos embereket, akik az életnek ugyanezt a drága ajándékát kapták, nem lehet elfogadni. Én ezt nem tudom elfogadni.

(downegyesulet.hu/olvasosarok/tudastar/szemleletformalas/inspiralo-idezetek) (2022.dec.7.)

Az elfogadásról

Egymás elfogadása, a türelem, a nyitottság nagyon fontos, lényeges fogalmak az ember életében. Meg kell tanulnunk eszerint élni nekünk felnőtteknek, hisz tudjuk, hogy a toleranciára való képesség a gyerekekkel még velük születik. A mesék pedig remek kapaszkodót tudnak nyújtani abban, hogy megtartsuk ezt az ösztönösen bennünk élő tudást - vallja Kádár Annamária, akit a Tolerancia Világnapján kérdeztek meg e témában.

A mesepszichológus szerint magunk és mások elfogadását, tiszteletét, a különbözőséget a mesei szimbólumokon keresztül lehet megtanítani. Azonban, hogy ezt megtanuljuk, szükség van arra felnőtteknek, gyerekeknek egyaránt, hogy a meséken keresztül találkozzunk az előítéletekkel, a tudatlansággal vagy akár a megaláztatással.

(pszichoforyou.hu/mesekkel-egy-elfogadhatobb-vilagert-kadar-annamaria-ajanlasi/2022.dec.7)

Erre találunk elfogadható, tanulságos példákat Lázár Ervin A Négyszögletű Kerek Erdő kötetében. A meseregény tizenegy mese füzére, melyeket a szereplők személye tesz egységessé, de önállóan is kerek történetet alkotnak.

A Négyszögletű Kerek Erdő az otthona az emberi tulajdonságokkal felruházott állatoknak. Az itt lakók mind elmenekültek az igazi világból, ahol otthontalannak, kitzsítottnak, meg nem értettnek, fölöslegesnek érezték magukat. Itt nincsenek elvárások, mindenki saját maga lehet, és mindenkit elfogadnak olyannak, amilyen.

A meseregény központi figurája Mikkamakka, aki megszökteti a rászorulókat az igazi világból. "Ez a dolgom" – mondja szerényen. Az író is ő menekíti ide a „Szomorúság” elől, hisz ez a hely védelmet nyújt minden bajtól. Mikkamakka aztán megismerteti az író, bennünket az itt élőkkel.

Bruckner Szigfriddel, a cirkuszi oroszlánnal, aki öreg volt, nem kellett már senkinek. Az ő életén keresztül megismerhetjük a sikeres ifjú életből az öregség, az elhagyatottság, magára hagyottság szomorú életútját. Van egy rossz tulajdonsága, „nagyhangú”, de jó lenne, ha mindenki csak úgy lenne nagyhangú, ahogy ő – vélekedik Mikkamakka.

Ló Szerafint, a kék lócsodát azért kellett kimenekíteni, mert más, mint a többi, ugyanis az emberek nem szeretik azt, aki más, aki elüt a "normálistól".

Az erdőben él Aromo, a fékezhetetlen agyvelejű nyúl is, aki azért szökött meg, mert nyúlfutásra oktatták a főkos kövérek. Őt is meg akarták változtatni, hogy más legyen. A kövérek szerint a teknősbéka ismeri, tudja az igazi nyúlfutást. Ebből lett elege, átugrott a kerítésen. „Isten veled nyúlfutásra oktató tanfolyam! (Lázár, 1995, 9.o.) Úgy futott, mint a nyúl, hiába üldözték, nem érték utol, itt találkozott Mikkamakkával, azóta él ő is A Négyszögletű Kerek Erdőben békében, háborítatlanul.

Aromo és Ló Szerafin történetén keresztül az egyformává alakító, másságot nem tűrő magatartást ismerhetjük meg.

Vacsakamati a szeleburdi szerzet, aki nem tartja be az ígéreteit. Elkésik, elfeledkezik a másoknak tett ígéretekről. Ha valami eszébe jutott, máris elfelejtette, hogy mit ígért, ezzel nagyon sok bánatot okozott a barátainak. Minden este megbánta azt, amit aznap rosszul csinált, sírdogált, így Mikkamakka őt is idehozta.

Nagy Zoárd a lépkedő fenyőfa, aki világfelfedező útra indult, mert nem találta a helyét, mert örök nyugtalanság űzi. Nem is volt olyan hely, ahova nem jutott el, de egyszer csak érezte, hogy

fáj a szíve az otthon után, visszavágyott a régi életébe. Hazament, de otthon már nem találta azt meg, amit otthagyt. Nagy Zoárd a nyugtalan, az elvagyódó, ezért szomorú.

Szörnyeteg Lajos nem egy szépség, de nem is lángész, de ha valami bajod van, mindenkinél hamarabb észreveszi és megpróbál segíteni. Ő úgy került A Négyszögletű Kerek Erdőbe, hogy az emberek a bolondját járaták vele, kihasználták. Találkozott Mikkamakkával, azóta lakik az erdőben.

Dömdödöm, mikor rájött a szeretet szó elcsépelet voltára, hogy mennyire nem fejezi ki a szó igaz, valódi tartalmát, azóta csak ennyit hajlandó mondani: dömdödöm.

A kislány, aki mindenkit szeretett torokszorító mese. Brunella, a mese főhőse az gondolja magáról, ha ő mindenkit szeret, akkor őt is szeretik. Szeretetével megszelídítette a Tigrist, a Medvét, a Rettenetes Háromkerekű Pakuk madarat, sőt a vadászt is. Ő azonban Brunella gyermeki naivitását kihasználva megtudja, hol élnek a megszelídített barátok s elpusztítja őket. A patak szavai döbbsentik rá Brunellát arra, hogy nem elég csak szeretni, jól kell szeretni.

„- Szervusz, patak – mondta –, látod semmi bajom se lett. Mindenkit szeretek, és engem is szeret mindenki.

Ekkor egy lövés dördült... Eldördült a második lövés... a harmadik...

A kislány térdre esett, keservesen sírt, könnyei a patakban hullottak. A víz zavaros lett a könnyeitől.

– Most már sohasem láthatod magad bennem – mondta szomorúan a patak –, csak talán akkor, ha behunyod a szemed. (Lázár, 1977, 93-94.o.)

A meseregények említett szereplői arra tanítanak, hogy merjük vállalni önmagunkat, félelmeinket. Jó lenne olyan úgy világban élni, ahol mindenkit önmagáért fogadnak el, nem akarják átformálni, ahol szeretet, tolerancia uralkodik. A főszereplő Mikkamakka pedig követhető mintát ad segítőkészségből. Arra is példát mutatnak az erdő lakói, hogy bár különbözőek, de ez nem lehet gátja a barátságuknak és egymás elfogadásának.

Szegedi Katalin Lenka című meseregénye is az elfogadásról és a megtalált barátságról szól. A mű főhőse Lenka, a dundi kislány, aki magányosnak kirekesztettnek érezte magát a külseje miatt, naphosszat csak rajzolgat. Akkor is rajzolt, amikor édesanyja benyitott hozzá a szobába.

„- Mit kuksolsz itt benn a szobában ezen a szép napon? Menj ki a térre, szaladgálj egy kicsit te is a barátaiddal!

– Nem megyek! Különben sincsenek barátaim! A gyerekek nem akarnak játszani velem, csak csúfolnak, mert... mert ... dagi vagyok - mondta, és bánatosan lehorgasztotta a fejét.” (Szegedi, 2010, 4.o.)

Édesanyja kérésére, biztatására elindul barátokat keresni, de nem jár szerencsével, a gyerekek kicsúfolják.

„– Nem is tudnál te ugróiskolázni! Barátkozz csak a malackáddal, Rőfike! – azzal kuncogva ott hagyták”. (Szegeci, 2010, 8.o.)

„– Nesze, itt ez a hullahoppkarika, már ha egyáltalán beleférsz...! - azzal Lenkára vetettek egy karikát, és vihogva elszaladtak.” (Szegeci, 2010, 13.o.)

„– Tee? – nyerített föl az egyik fiú. – Na, gurulj csak odébb, mielőtt még bajod esik! -azzal hátat fordított Lenkának és egy jól irányzott lövéssel egyenesen berúgta a labdát a kapuba.” (Szegeci, 2010, 17.o.)

Sem az ugróiskolát játszó, sem a karikázó lányok, de a futballozó fiúk se fogadják be Lenkát. A külseje alapján elutasított kislány esélyt sem kap arra, hogy megismerjék őt. A gyerekek kegyetlenek tudnak lenni egymáshoz.

Az elutasított, bánatos kislány magányosan rajzolni kezd az aszfaltra, amikor megáll mellette Palkó, a rolleres kisfiú, aki álmélkodva figyeli Lenka rajzait. „– Honnan tudsz te ilyen szépen rajzolni?”(Szegeci, 2010, 21.o.)

Palkó nem a kislány külsejére, hanem a rajzaira figyel fel. Felajánlja Lenkának, hogy játsszanak, rollerezzenek együtt, így kezdődik kettejük barátsága.

Andersen A rút kiskacsa című meséjéből a kicsúfolt, háttérbe szorított gyerek erőt meríthet, visszanyerheti önbizalmát, elfogadhatja önmagát olyannak, amilyen valójában. Ehhez azonban hit, elszántság és kitartás kell.

A mese főhősének születése pillanatától nehéz, keserves sorsa volt. Csalódást okozott édesanyjának, az egész baromfiudvar kicsúfolja, szörnyülködik rajta, és amikor szeretett édesanyja sem akarja többé látni, elhagyja otthonát. Vándorol, sehol sem fogadják be, senkitől sem kap szeretetet. Egy napon azonban, amikor megpillantja magát a tó víztükrében, rájön, hogy ugyanolyan gyönyörű hattyú, mint azok a madarak, akiket gyönyörködve, irigykedve bámult. „Boldog volt, nagyon boldog, de még sosem fuvalkodott fel, mert a jó szív sohasem kevély. Arra gondolt, mennyit üldözték és csúfolták, most pedig mindenki a szépséges madarak legszebbikének mondja. Az orgonabokor ágai lehajoltak hozzá, megsimogatták, melegen, nyájasan sütött a tavaszi nap, a fiatal hattyú szíve csordultig telt örömmel. Megrázta finom tollait, karcsú nyakát magasra emelte, és forró hálával mondta: „Álmodni sem mertem volna ennyi boldogságról, amikor még rút kiskacsa voltam.” (Andersen, 1959, 19.o.).

Kamarás István Világverseny a berekben című meseregényében arra figyelmeztet bennünket, hogy mindenki teljesítményét önmagához képest mérjük.

A meseregény hősei állatok, akiket antropomorfizál a szerző. A földigiliszta, *lubricus terrestris*, barátja, a kiszolgált sűrűlókefe –, aki antennának használja sikálógyökereit – segítségével szerez tudomást arról, hogy távolugróverseny zajlik a berekben. Így, mint a mesebeli hősök elindul, hogy megnyerje a versenyt, ami reménytelennek tűnik, hisz a békával, a nyúllal, a kenguruval kell összemérnie az erejét. Ám amikor a sokadik ugrósorozat után is a vendég kenguru a győztes, a közönség követelésére a „versenybíróság úgy találta, hogy az igazság fontosabb, mint a szabály, s beleegyezett egy ráadásba.” (Kamarás, 1999, 16.o.) Mert az igazság, az van, volt és lesz. Nem az az igazság, ha az nyer, aki a legnagyobbat ugorja, hanem az, aki túlugorja, vagyis legyőzi önmagát. „Mindenki nyer, aki legyőzi önmagát. Ebben a versenyben pedig az, aki túlugorja önmagát. Mit csodálkoztok? Ugorjatok! Próbálkozzatok! Figyeljétek a jeleket, és ugorjátok túl! (Kamarás, 1999, 30.o.)

A fogyatékoságról

A fogyatékosággal élők iránti empátia mindenki számára elengedhetetlen. Meg kell tanulnunk, hogy a fogyatékoság nem ijesztő, az élet része.

Eline Snel holland meditációs terapeuta szerint “Minél többet észlelsz abból a világból, amit az ítékezés nem homályosít el, annál többet fogsz látni. [...] Abban a pillanatban, hogy csapongó elmédet vissza tudod fogni, és az érzékeidet ítékezés nélkül tudod használni, a világot egészen máshogy fogod látni.”

A fogyatékkal élők nem várnak mást a környezetüktől, mint őszinte kapcsolatokat, természetességet, elfogadást. Méltóságot és helyet a közösségben.

A mindennapok során azonban láthatatlan falak zárják el őket a többségtől, bizonyos értelemben ők is kirekesztettek. Elfogadásuk elősegítése a Magyar Máltai Szeretetszolgálat egyik küldetése. (Bartos, 2018)

A Magyar Máltai Szeretetszolgálat kiadásában jelent meg Bartos Erika *Őrangyal, Mesék az elfogadásról* című könyve. A kötet négy mesét tartalmaz, amelynek szereplői valamilyen fogyatékosággal élő gyerek. Valamennyi történet az ő mindennapjaikról, életükről, nehézségeikről szól. Négy fogyatékkal élő gyerek, akiket a társaik megpróbálnak bevonni a játékaikba. Elgondolkodtató, érzékenyítő történetek. Az első történet Samu, a kerekesszékes kisfiú életébe enged bepillantást. A második mese főhőse Lili, a vak kislány, aki a kezével látott. „Nem látta a világot, viszont hallotta a hangokat, érezte az ízeket és illatokat, kezével pedig kitapintotta az anyagokat, és felismerte a formákat.” (Bartos, 2021, 21.o.)

Történt egyszer, hogy Lili véletlenül feldöntötte óvodatársa építményét. Lett ebből sírás, sértődés, ám az óvónő segíti megértetni, elfogadtatni Lili másságát. Eszter, az óvodatárs barátsága jeleként egy angyalkát ajándékoz Lilinek.

„– Ez egy őrangyal. Tedd az ágyad mellé, és ő vigyázz majd rád – mondta kedvesen Eszter.

Lili gyengéden megtapogatta az angyalkát.

– Nagyon szép! Köszönöm! – Suttogta és megölelte Esztert.

Az őrangyal azóta is ott áll Lili ágya mellett. Lili minden este megsimogatja és arra gondol, hogy a kis bábu valóban vigyáz rá. Mert az Angyalka maga a barátság, a gondoskodás és a szeretet. (Bartos, 2021, 33-42.o.)

Végezetül Lázár Ervint hozom segítségül, aki a modern magyar gyermekirodalom legnagyobb mesemondója. Mesevilágában szeretet és tolerancia uralkodik. Alapmondanivalója: képesek vagyunk megváltozni és megváltoztatni az életünket a legfontosabb érzelem, a szeretet által. Lázár Ervin szerint a szeretet megtanulható és megtanítható, élni nélküle nem érdemes, nem lehet, egymásra odafigyelve és egymást segítve képesek vagyunk olyan világot teremteni, amely átsegít bennünket a nehézségeken.

„Gyerekkoromban, az alsórácegresi nagyszederfa alatt hallottam egy történetet. Nem hinném, hogy abban a pillanatban, amikor elhangzott megértettem volna minden ága-bogát. De a gyermekkorban hallott történetek együtt növekszenek velünk: virágot hoznak, kiteljesednek, gyümölcsöt érlelnek. Semmi más nem kell hozzá, csak meg kell őrizni őket. Én őrizgettem máig, éppen itt az ideje, hogy elmondjam...

Most már, idők múltával, azt is tudom, hogy arról szólt a mese, hogy a világban mindenkire rá van bízva valami. Valami nagyon fontos, amivel el kell jutni az Üveghegy elé, s aki az Üveghegy elé akar jutni, annak ismernie kell testvérét, anyját, nagypját, tudnia kell, hogy az Üveghegy vára mindenki előtt nyitva áll, csak szeretet és tiszta szív kell hozzá.” (Lázár Ervin: Az élet titka; cultura.hu/lazar-ervin-az-elet-titka/2023.jan.30.)

Bibliográfia

1. Andersen, Hans Christian (1959): Mesék. Naszs Ksiegarnia, Warszawa, 119.o.
2. Bartos Erika (2021): Őrangyal. Móra Könyvkiadó, Budapest, 20., 33-42.o.
3. Eline Snel gondolatát idézi Unger Erika (2020): Mesék az elfogadásról (május 1.). In: <https://pszichoglobusz.blogspot.hu/2020/05/01/mesek-az-elfogadasrol>
4. Kamarás István (1999): Világverseny a berekben. Ciceró Könyvkiadó, Budapest, 30.o.
5. Lázár Ervin (1977): A Hétfejű Tündér. Móra Könyvkiadó, Budapest, 93-94.o.
6. Lázár Ervin (1995): A Négyszögletű Kerek Erdő. Osiris Kiadó, Budapest, 9.o.
7. Lázár Ervin (2016): Az élet titka. Cultura A Kulturális Magazin. In: <https://cultura.hu/kultura/lazar-ervin-az-elet-titka/> (december 22.)

8. Széles-Horváth Anna interjúja Kádár Annamáriával (2021): Mesékkal egy elfogadóbb világért (november 16.). In: <https://pszichoforyou.hu/mesekkel-egy-elfogadobb-vilagert-kadar-annamaria-ajanlasi/>.
9. Szegedi Katalin (2010): Lenka. Csimota Könyvkiadó Kft., Budapest, 4., 13., 17., 21.o.
10. Rejtett kincsek, Down Egyesület.
In: <https://downegyesulet.hu/olvasosarok/tudastar/szemleletformalas/inspiralo-idezetek>

Kéri Katalin: A siketnémák és vakok nevelésének kezdetei Spanyolországban.
In: Závoti Józsefné (szerk.): A segítő pedagógia aspektusai II.: Tanulmánykötet.
Soproni Egyetem Kiadó, Sopron, 2023, 66-77.o

*

Kéri Katalin

Soproni Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Kar

A SIKETNÉMÁK ÉS VAKOK NEVELÉSÉNEK KEZDETEI SPANYOLORSZÁGBAN

Bevezetés

Spanyolországban a középkorban – hasonlóan az európai kontinens más országaihoz – a fizikai értelemben vett fogyatékosokat, a pszichikai problémákkal küszködőket és az érzékszervi problémákkal élő embereket (mindenekelőtt a vakokat) bolondoknak vagy bűnösöknek tartották, és gyakran éppúgy elkülönítették, kiközösítették őket a társadalomból, mint régebbi korokban, más helyszíneken. (Castaño Gómez, 2009, 405.o.) A középkor embere úgy tekintett rájuk, mint a többségtől különbözőkre, akikkel nem érdemes sokat foglalkozni, és emiatt a nevelésükről sem gondoskodtak. A fogyatékkal élők megítélésében változásokat Hispániában is csak a reneszánsz korszaka hozott, akkor kezdték humánusabb módon szemlélni a sorsukat, és helyenként már a nevelésükkel is törődtek. Ettől az időszaktól kezdve több olyan spanyolországi pedagógiai gondolkodót emelhetünk ki, akik műveikben, iskolaszervező tevékenységük során próbáltak speciális segítséget nyújtani a valamilyen nehézségekkel küzdő tanulóknak. A neves humanista, Juan Luis Vives (1492-1540) (Kéri, 1993, 3-11.o.) pszichológiai és társadalmi értelemben is érzékelte és leírta a tanulók közti különbségeket, és sajátos bánásmódot ajánlott az átlagostól eltérő, rosszabb helyzetű gyermekek neveléséhez. *De anima et vita* (1538) című művében például – Arisztotelészre is utalva – kiemelte, hogy a tanulás, a nevelés szempontjából a legfőbb érzékszerv a hallás.



Juan Luis Vives (1492–1540)
Forrás: <https://bit.ly/3XZBwbR>

A vakok számára az Ibériai-félszigeten a muszlimok hozták létre az első menedékhelyet Granadában, még a 12. században. (Montoro Martínez, 1991–1998) Nekik abban az időben már voltak tapasztalataik a vakok oktatását illetően is, hiszen a 10. század végén a Kairóban alapított al-Azhár egyetemen első ízben a világon megszervezték a vakok szóbeli tanítását. (Ipland García – Parra Cañadas, 2009, 454.o.) 1422-ben II. János király titkára, Pedro Fernández Lorca szervezett a vakok számára egy otthonot Madridban. A vakok és látássérültek nevelésének fontosságát a már említett Vives is megfogalmazta a *De subventionem Pauperum* (1526) című művében, és azt ajánlotta, hogy munkára nevelésük mellett értelmük fejlesztésével is foglalkozni kell. 1585-ben Francisco Lunas próbálta tanítani vak növendékeit, 1666-ban a sevillai Pozo Santo kolostorban pedig megnyílt az első spanyolországi iskolájuk is.

A siketnémák nevelésének spanyol úttörői

A speciális nevelés történetét tekintve a spanyol neveléstörténet legelső, hosszabb lélegzetű latin és castellano nyelven írott forrásai a siketnémák neveléséről szólnak. (Gascón Ricao – Storch de Gracia y Asensio, 2004) A 16. században élt az a bencés atya, Pedro Ponce de León (1520–1584), aki az oñai kolostorban siketnéma gyermekeket (köztük több, főúri családból való ifjút is, például egy testvérpárt: Francisco és Pedro Tovart) tanított a beszéd elemeire és más hasznos ismeretekre: vallástanra, latin, görög, olasz és spanyol nyelvre, csillagászatra, fizikára, történelemre, politikára, illetve a szent gyonás szavaira. (Andres, 1794, 7.o.)



Ponce de León (1520–1584)
Forrás: <https://bit.ly/40zueNY>

Kortársa, Ambrosio Morales spanyol krónikáiról 1575-ben az Alcalá de Henaresben megjelent *Las antigüedades de las ciudades de España que van nombradas en la Coronica* című műve 39–40. oldalán kora hírességei közé sorolta Ponce de Leónt, a vele kapcsolatos adatközléshez felhasználva az egyik siketnéma tanítvány által írott levél részleteit. Ezt követően 1583-ban jelent meg Salamancában Juan de Castañiza (1555–1599) *Aprobación de la Regla y orden del regla y orden del gloriosísimo padre Sant Benito* című műve, mely szintén fontos forrás Ponce de León nevelői törekvéseinek megismeréséhez. Később többen is írtak a bencés szerzetes módszeréről, például *De Sacra philosophia* című, 1587-es könyvében Francesco Valles orvos, illetve Benito Feijoo, aki levélgyűjteményében közzétett egy olyan, az oñai kolostorban 1578. augusztus 24-én kelt, Juan de Palacios, királyi jegyző ellenjegyzésével kiadott engedélylevelet, mely fontos adatokat tartalmazott Ponce de León munkásságáról (Feijoo, 1753). A neves kutató, Ricao Gascón szerint Feijoo a műveiben mindent megtett, hogy a későbbi pedagógus, Pablo Bonet érdemeit kibővítsen, annak érdekében, hogy jelentősebbnek mutathassa be az előd, az oñai bencés atya életművét. (Ricao Gascón, 2009) A jezsuita Juan Andrés y Morell (1740–1817) 1794-ben megjelent, retrospektív műve elején kiemelte, hogy Ponce de León siketnémák tanításában elért eredményeivel Spanyolország kétszáz évvel megelőzte kora Európa-szerte csodált és irigyelt városait, Bécsét és Párizst, és megemlítette, hogy még a francia Charles-Michel de l'Épée is elismerte a speciális nevelés vonatkozásában a spanyolok elsőségét. (Vergara Ciordia, 2009, 101–113.o.) Ponce de León munkássága több európai helyszínen ismert volt a felvilágosodás idején is, maga Andrés y Morell például Itáliában és Bécsben tanuló német diákok körében találkozott az említésével.

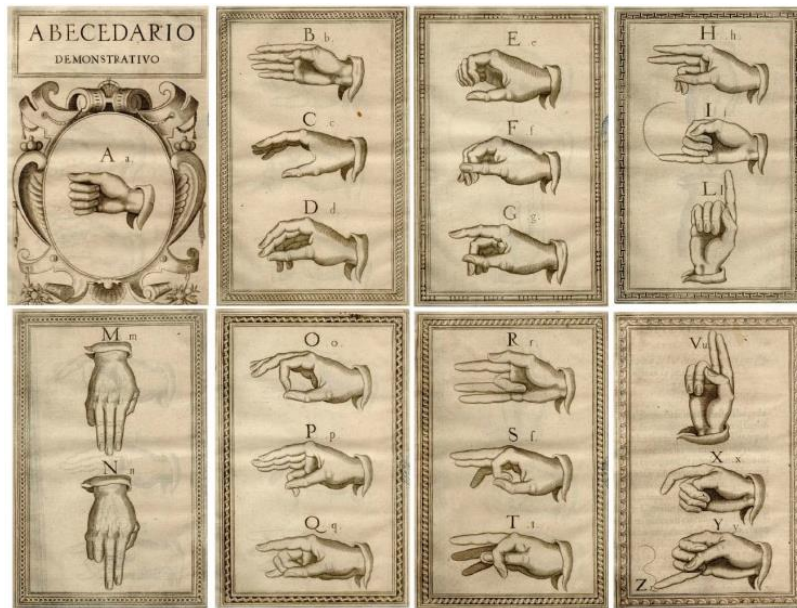


Juan Pablo Bonet (1573 k. – 1633).

Forrás: <https://bit.ly/3l2qcxk>

Pedro Ponce de León nyomdokain a 17. század elején Juan Pablo Bonet (1573 k. – 1633) volt az a kiemelkedő spanyol pedagógiai gondolkodó, aki elméleti értelemben is megalapozását adta a siketnémák nevelésének. A bencés szerzetes az ó-kasztíliai Ofia kolostorában született. A *Reduction de las letras y arte para enseñar á ablar los mudos* című műve, melyet III. Fülöp királynak ajánlott, 1620-ban jelent meg Madridban, és jóllehet, Ponce de León már korábban összefoglalta (latin nyelven) módszere lényegét, Bonet műve volt az első olyan mű, amely módszertani tankönyvként is szolgált. A megjelenéskor 270 maravédire beárazott kötet 45 ívből állt. A kötet kiadásához méltató szavakat író Miguel Bertran atya így foglalta össze a kötet érdemeit: „A jól beszélés művészetéhez (mely kérdéssel sok spanyol lángész foglalkozott), új csodát fűz, t.i. beszélni tanítani azokat a szerencsétleneket, kiktől a beszédet a természet megtagadni látszott, és ez Spanyolország újabb dicsősége.” (Bonet, 1907, 7.o.) Maga a szerző könyve megírásának alapötletét így foglalta össze: „Abból a feltevésből indultam ki, hogy a hangok, melyeket használunk, oly egyszerűek, hogy elegendő, ha azokat megértetni akarjuk, egyszerűen kimondani. Másrészt a természet a némáktól nem tagadta meg az értelmet, sőt nagyobb megfigyelőképességgel ruházta fel, pótolni akarván őket a hallás hiányáért.” (Bonet, 1907, 10.o.) Úgy gondolta, hogy műve segítségével nem csupán a nem hallók, hanem bárki, a halló gyermekek is, meg tudnak tanulni könnyedén olvasni, utóbbiak akár 10-12 nap alatt. A kötet első fejezetei az egyszerű és összetett betűkről, hangokról szóló történeti áttekintést és elemzést tartalmaznak, elméleti alapokat adva a módszertanához. A betűtanításnál a halló gyermekek olvasástanulási problémáiból indult ki, és a betűk nevének kiejtése és egymást követő, bonyolult összeolvasgatása helyett a hangoztató olvasást javasolta. Így foglalta ezt össze röviden: „A betűknek túlságos egyszerűsége volt az oka, hogy a mássalhangzóknak összetett neveket adtak. Miután azok némák voltak, hangzatosabbakká akarták tenni és

magánhangzókkal kötötték össze. Ezt azért tették, hogy a tanítást megkönnyítsék, de az ezáltal elért eredmény nem felelt meg a várakozásnak. A betűk nevei ugyanis a tanításnál csak akadályul szolgáltak, másrészt pedig az olvasásnál nem szolgálhattak alapul, miután megakadályozták, hogy összekötetésük által szavakat alkossanak.” (Bonet, 1907, 27.o.) A XIII. fejezettől a XXXVII. fejezetig a spanyol ábécé alapján, betűnként vette sorra az ejtés és olvasás jellemzőit. Egy példa erre a műből: az l betű ejtéséről Bonet ezt írta: „E betűnek hangját úgy képezzük, hogy a nyelv hegyével a szájpadlás közepét megérintjük olyformán, hogy a nyelvnek befelé félkör alakja legyen. A levegő nem hatol a szájpadlásig, hanem, miután a nyelvbe ütközik, mely itt akadályt képez, annak két oldalán áramlik ki.” (Bonet, 1907, 3.o.) A siketnéma tanulók beszédre tanításának „művészetéről”, miként a szerző írta, a kötet második része szól. Ebben leírta a némaság két fő okát (a siketség és a nyelv betegségei), a tanítás elkezdésének legmegfelelőbb idejét, amit a 6 és 8 éves kor közötti évekre tett. A nem halló emberek szerinte egyértelműen a látás segítségével lehet megtanítani a betűkre. „A látás segítségét kell tehát igénybe vennünk; igaz, hogy a szem nem foghatja fel a hangokat, de megkülönböztetheti a mozgásokat, melyek azt létrehozzák, még pedig oly határozottsággal és oly teljességgel, hogy a néma képes lesz a hangot úgy utánozni, mintha hallotta volna.” (Bonet, 1907, 42.o.) Bonet elképzelése szerint először egy, egyik kézzel elmutogatott jelnyelvet kell megtanulniuk jobb kézzel leutánozni a növendékeknek, mellyel megtanulják az ábécé betűit. Ezt követi aztán a hangok helyes ejtésének a tanítása, a száj (a nyelv, az ajkak, a fogak) mozgásának tanulmányozásával. Az ujjábécé tanításának az igazi célja szerinte az, hogy a jól halló családtagok ennek segítségével kommunikáljanak nem halló családtagjukkal, akitől viszont meg kell kívánni a hangos beszédet. (Bonet, 1907, 43.o.) Bonet szerint a tanárnak folyamatosan korrigálni kell a növendék ejtését, de anélkül, hogy ujjait annak szájába dugná, vagy más módon molesztálná. Leírta azt is, hogyan kell megtanítani a különböző nyelvtani szabályokat, ismereteket – például a szófajokat, a főnév nemét, a többes szám használatát, az igeidőket, a rendhagyó igék, a létigék ragozását, a számok nevét – a siketnémáknak, és javasolta a könyvolvasást is a nevelés tökéletesítése érdekében: „Ha a néma jól tudja mindazt, amit eddig mondottunk, elérkezett annak ideje, hogy könyvet adjunk kezébe. Erre a célra oly műveket kell választani, melyeknek tárgyuk egyszerű és könnyű.” (Bonet, 1907, 67.o.) Saját könyvéről Bonet úgy vélte, hogy az más, a spanyoltól eltérő nyelvet használó népeknek is nagy hasznára lehet, kiemelten is említve a héber nyelvet használókat.



Részlet Bonet ábécéjéből.
 Forrás: <https://bit.ly/3HR7vp1>

Bár a mű nemzetközi ismertsége megjelenése után csaknem egy évszázaddal kezdődött, Bonet könyve a hazájában már a saját korában is jelentős hatást gyakorolt. Manuel Ramírez de Carrión (1579–1652?) például az 1622-ben, majd 1629-ben kiadott *Maravillas de naturaleza* (A természet csodái) című munkája 28. fejezetében azt írta, hogy ő is Bonet módszerével tanította egy néma növendékét beszédre és írás-olvasásra, és a 109–111. oldal közötti szócikkében a siketnémák beszédre tanítását a természet 2000 csodája közül az egyiknek nevezte. (Ramírez de Carrión, 1629, 109–111.o.) 1644-ben egy angol utazó, Sir Kenelm Digby (1603–1665) írt arról egy Párizsban kiadott művében (Digby, 1644), hogy ifjúként, 1623-as útja során Spanyolországban találkozott egy olyan főnemessel, akit egy pap (maga Bonet) tanított meg beszélni. Bonet módszerét aztán a 18. században a spanyol-portugál származású Jacobo Rodríguez de Pereira (1715–1780) terjesztette el Európában, aki egyébként a fentebb már említett Feijoo-féle műből Ponce de León módszereit is ismerte. Ő 1749-ben írt Bonet módszeréről a francia *Mercurius* című lapban, és kibővítette a spanyol pedagógus ábécéjét, továbbfejlesztette annak módszereit is, daktilológiai eljárásával kritikákat is kiváltva. (Vergara Ciordia, 2009, 111.o.)

Spanyol intézmények és művek a felvilágosodás korában

A felvilágosodás korában Spanyolországban többek között Benito Jeronimo Feijoo y Montenegro (1676–1764), Lorenzo Hervás y Panduro (1735–1809) és Gaspar Melchor de

Jovellanos (1744–1811) érintették műveikben a fogyatékkal élők nevelésének problémáit. A 18. század vége néhány spanyol nagyvárosban iskolákat is életre hívott a speciális nevelést igénylő gyermekek számára, ám jellemző módon akkor, és a 19. században szinte mindvégig, csupán az érzékszervi károsodásban szenvedő fiatalok képzését tartották fontosnak Hispániában.

A siketnémák intézményesült nevelése Spanyolországban 1795-ben indult meg, ekkor nyitotta meg ugyanis számukra IV. Károly uralkodó az első nyilvános ingyenes iskolát. (Fernández, 2009, 238.o.) Ugyanebben az évben jelent meg Madridban Lorenzo Hervás y Panduro kétkötetes munkája, amelyben kimerítő áttekintést adott a siketnémák neveléséről. Műve öt nagy részből állt, melyek közül az elsőben a siketnémákkal kapcsolatos orvosi, teológiai, filozófiai, politikai véleményeket, vitákat foglalta össze, a másodikban a számukra kidolgozott írás- és olvasástanítás történetéről írt, a harmadikban pedig – melyet bevezetőjében a leghasznosabb fejezetnek mondott – az írott spanyol nyelv megtanításának módszerét fejtette ki. A negyedik rész a beszélt spanyol nyelv, valamint az olasz és a portugál nyelv elsajátításáról íródott, és ettől a fejezettől a szerző azt remélte, hogy más népek is haszonnal forgatják majd a siketnémák oktatása során. A könyv befejező részét pedig az író annak szentelte, hogy bemutatta, hogyan lehet elvont metafizikai, valláserkölcsei tanításokat nyújtani a siketnéma embereknek. A keresztény szerző szerint a tanítás legvégső célja tulajdonképpen éppen ez, a katolikus tanítások terjesztése és megerősítése a diákok körében, és már műve elején megfogalmazta azt is, hogy valamennyi nevelés közül a katolikus az, amely igazán eredményes lehet. A siketnémákról (és a vakokról is) úgy gondolkodott, hogy Isten teremtményeiként joguk van ahhoz, hogy a társadalom tagjai legyenek, és szerinte kiemelt helyen kell gondoskodni róluk, és minden embernek úgy kell hozzájuk viszonyulni, mint a saját testvéreihez. (Hervás y Panduro, 1795, o.6.) Szerinte a Teremtő megadta a lehetőséget ahhoz, hogy a testi hibával született emberek is műveltekké váljanak, ahogyan fogalmazott: „a fentről áramló tiszta bölcsesség megnyitja az emberi lélek előtt a börtönt, ahol csendességben bezárva vár a némák nyelve, és ékesszólók lesznek...” (Hervás y Panduro, 1795, 7-8.o.)

Ami a vakok nevelését illeti, a 18. század közepén Spanyolországban is ismertté váltak azok a franciaországi művek és kezdeményezések, amelyek a vakok képzését próbálták előmozdítani. Denis Diderot 1749-ben Londonban kiadott levelei és a Valentin Haüy által 1784-ben alapított vakok intézete (*Institut National de Jeunes Aveugles*) is ismert volt több spanyolországi szakember előtt.

Kitekintés: Pedro Ponce de León és Pablo Bonet a magyarországi forrásokban

Magyarországon 1802-ben nyílt meg a Siketnémák Váci Országos Királyi Intézete. Göllesz Viktor és Subosits István szerint „A váci intézet fejlődéstörténetének első szakaszában (1802–1812) az ujjábécé alkalmazása szerves része volt a tanítási módnak.” (Göllesz – Subosits, 1997, 96.o.) Érdemes attól az időszaktól kezdve kitekintést tenni – a reformkorban majd egyre jobban kibontakozó – sajtótermékek és nyomtatott könyvek körében azzal kapcsolatosan, hogy hazánkban mennyire voltak ismertek, egyáltalán ismertek voltak-e a kora újkor spanyolországi szerzeteseinek, Ponce de León és Bonet atyának siketnémák nevelésével kapcsolatos törekvései, munkái. Kétségtávol az első hazai említések közül való a Fillértár című, pozsonyi kiadású lap 1834. július 26-án közölt képes cikke, mely *Siketnémák' kéz-alphabetjök* címmel jelent meg. A cikk anonimitásban maradó egykori szerzője a bemutatott ujjábécét spanyol eredetűnek nevezte, ezt írta: „Ez, mellyet mi itt adunk a' képen, spanyol találmány eredetileg, mint maga a' siketnémák' oktatásának módja is; a' vakok még most is árulgatják ezt Madrid' utcáiban a' tanulóknak.” (Fillértár, 1834, 174.o.) Bonet helyett azonban a cikk az ujjábécé feltalálójaként a valójában azt csupán közvetítő Rodriguez Pereirát említi, ráadásul hibásan, *Peseirának* írva. Göllesz Viktor és Subosits István a siketek ujjábécéjével, annak hazai sajtóban való említésével foglalkozó kutatásai szerint ráadásul a lapban bemutatott ábécé nem Pablo Bonet nyomán, nem is Pereira által közvetített módon, és nem is pontosan Charles-Michel de l'Épée ujjábécéje alapján készült: a valószínű forrása egy német nyelvű, 1823-as *Wiener Handalphabet* című munka. A cikk szerzője egyébként egyáltalán nem említette az akkor már több mint három évtizede működő váci intézményt, az ott ujjábécével folyó munkát, azt vélhetően nem is ismerte. (Bonet ábécéjét később, az 1902-es, a váci intézet centenáriuma kiadott évkönyv viszont majd megemlíti.) (Göllesz – Subosits, 1997, 96–97.o.)

Magyarországon a 19–20. század fordulójáig kevéssé volt tehát ismert a speciális nevelés spanyol fejlődéstörténete, sokkal inkább volt jellemző a francia, német, osztrák és angol nyelvterületen való tájékozódás. Jelentős ideig kellett várni például arra, hogy Bonet siketnémák tanításához készített 1620-as kiadású könyve magyar nyelven megjelenjen. A mű főbb fejezeteit 1907-ben adta ki Budapesten a Siketnéma-Intézeti Tanárok Országos Egyesülete, és Adler Simon fordította le francia nyelvről. A magyar kiadás ezzel a címmel látott napvilágot: *A betűknek elemeikre való felbontása és a némák beszédre való tanításának művészete*. Adler Simon 1861-ben Miskolcon született, 1930-ban Budapesten elhunyt gyógypedagógus volt, tanítói és gyógypedagógiai tanári képesítést szerzett, és tanulmányait követően 1881-től lett az Izraelita Siketnémák Országos Intézetének a tanára, majd 1907-től a

Wechselmann-féle Vakok Intézetét igazgatta. Több külföldi tanulmányúton vett részt, a magyar mellett angol és német nyelven is jegyzett publikációkat. (Ujvári, 1929, 9.o.) Bonet könyvének magyar fordítását kevéssel megelőzően a hazai közönség már ismerhette a neves spanyol szerző 19–20. század fordulójára már ritkaságnak számító munkáját, mert a *Kalauz* című szaklapban Adler Simon ismertetések közt adott annak egyes fejezeteiről. A magyarra fordított mű 1907-ben kiadott szövegéből a fordító döntése alapján kimaradtak a titkosírásra és az ógörög nyelvre vonatkozó részek, és nincsenek benne a rajzos ábrák, amit a fordító azzal indokolt, hogy azok a szöveg magyarra átültetéséhez használt franciaországi kötetben sem voltak benne. A kötethez Adler által írt Előszó bevezető mondata a siketnéma oktatás első termékeként nevezi meg Bonet munkáját, korábbi szerzőkhöz hasonlóan kiemelve, hogy Charles-Michel de l'Épée is ennek nyomán dolgozta ki a saját rendszerét.

Kicsivel később, 1909-ben Pedro Ponce de León és Pablo Bonet könyvét is ismertette röviden, a Nyelvtudomány című akadémiai lapban, fonetikatudományi értekezésében a neves nyelvész, Gombocz Zoltán, ám Bonet művének magyar fordítására történő utalás nélkül. Részletes és nagyon fontos, még évtizedekkel később is idézett, az eredeti forrásszövegeket angolul, spanyolul és latinul közlő tanulmányában Gombocz azt írta, hogy Bonet volt „az első (legalább az újkori fonétikusok között), aki észreveszi és helyesen határozza meg a nasalis és az oralis articulatio közti különbséget...” és nála lehet megtalálni „végre a palatalisatio első, többé-kevésbé helyes meghatározását is.” (Gombocz, 1909, 251.o.)

Több korabeli magyar lapban jellemző volt, hogy egy rövid cikkben ismertették a spanyolországi nevelésügy egy-egy ikonikus alakját, leginkább érdekességként, ismeretterjesztő stílusban. A Magyar Lányok című lap 1925-ben például külön cikket szentelt Ponce de León és Bonet bemutatásának, *A siketnémák jóltevője* címmel. (G. Gy., 1925, 380.o.)

A siketnéma-oktatás spanyol úttörői később többször is fel-felbukkantak a magyar nyelvű gyógypedagógiatörténeti tankönyvekben, sajtótermékekben, szakkönyvekben és lexikonokban. Több utalás alátámasztja azt, hogy a gyógypedagógus-képzésben említésre került a munkásságuk, erre egy fontos példa Gordosné Szabó Anna többször kiadott, folyamatos frissítésekkel ellátott tankönyveinek több szöveghelye. Ő egy, eredetileg az 1960-as évek elején írt, aztán számos további kiadást megért felsőoktatási jegyzetében például Ponce de León és Bonet munkásságának értő bemutatása mellett részletesen utalt azokra a forráskutatási problémákra is, amelyek a két spanyol pedagógus életművével kapcsolatosan felmerültek. Úgy gondolta, hogy Bonet bizonyára ismerte elődje tanítási módszereit. (Gordosné, 1975, 43.o.) Az utóbbi gondolkodót nevezte jelentősebbnek, kiemelve, hogy elsőnek tekinthető volt, „aki az

utókor számára pontosan követhető, precízen kidolgozott gyógyító-nevelő módszert alkot a siketnémák számára”. (Gordosné, 1975.o.44) Bonet könyvét az 1907-es magyar nyelvű kiadás alapján részletesebben ismertette, helyes érvelésnek nevezve a spanyol tudós hangoztatáson, szótagoláson alapuló olvasástanítási módszerét. Több oldalas összefoglalásában Gordosné nem csupán az ismert tényeket és adatokat mutatta be, hanem felmerülő kérdéseit, bizonytalanságokat is közzétett Bonet munkássága bemutatásakor. Összegezve úgy gondolta, hogy Bonet hatása kisebb volt, mint a jelentősége, és úgy gondolta, ennek egyik fő oka Johann Konrad Amman (1669–1724), hollandiai orvos fellépése és módszerének gyors terjedése volt, nagyjából fél évszázaddal a spanyol siketnémákat tanító kötet megjelenése után. (Gordosné, 1975, 52–53.o.) (A svájci származású, orvosi tevékenységét Hollandiában kiteljesítő Amman már ifjú korában foglalkozott egy siket leány tanításával, ehhez a munkájához kapcsolódóan írt két művet: *Surdus Loquens* (1692) and *Dissertation de Loquela* (1700) címmel.)

A spanyol szerzők említésére vonatkozó másik példa a gyógypedagógiai képzés területéről Földes Éva olvasástanítás történetéről írott, 1965-ös tanulmánya, mely a Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola évkönyvében jelent meg. (Földes, 1965) Az olvasás tanításával foglalkozó, később publikált szakirodalomban is találkozhatunk Bonet névvel (Ligeti, 1976). A határon túli, magyar nyelvű sajtóban is fellelhetünk a munkásságára tett utalásokat: a romániai kiadású, magyar nyelvű Hét című lap tudományos melléklete, a *Tett* egy 1982-es számában *A csend világa* című cikkben a következő módon írt Bonet tanítási módszeréről: „Az ujjábécének a hallásfogyatékosok oktatásába való bevezetése Juan Pablo Bonet (1579–1633) nevéhez fűződik. Lényegében az ábécé daktilémákra fordított változata: ezek a hangok grafikai jeleit, a betűket utánzó kézjelek. A világon jelenleg tíz daktilémarendszer használatos.” (Cs. Gyimesi, 1982, 25.o.)

1996-ban a Magyar Nyelvőr számában Kicsi Sándor András (Gombocz Zoltán 1909-es tanulmányára támaszkodva) arról írt, hogy Bonet „rámutatott, hogy a gyermekek olvasástanításában az eredménytelenség fő oka a „silabizálás” („nominación de las letras”), pl. Francisco helyett eseereaeneceisecco, s helyette saját módszerként a könyve címében is álló „hangoztató módszert” („reduction de las letras”) ajánlotta” (Kicsi Sándor, 1996, 98.o.).

Összegző gondolatok

Spanyolországot földrajzi helyzete némiképp mindig elszigetelte Európától. Több más ok miatt ez is magyarázhatja, hogy az ottani speciális nevelés kezdetei, a hispániai kezdeményezések

máig is több részletükben felfedezésre, megismerésre várnak. Magyarországon sokáig leginkább csak a siketnémák oktatásában eredményeket elérő Ponce de León és Pablo Bonet említése történt a sajtóban és a szakirodalomban, az utóbbi 1907-ben magyarul is megjelent, 1620-as keltezésű ujjábécét is tartalmazó munkája azon kevés, a spanyol gyógypedagógiatörténethez tartozó forrás egyike, amely nyelvünkön is megjelent. A 400 évesnél is régebbi, kontinensünkön izgalmas vándorutat bejárt, fordítás- és hatástörténetét tekintve is jelentős könyv ma is számot tarthat a figyelmünkre, és logopédiai, olvasástörténeti értelemben is újabb kutatásokra sarkall. Ugyanez igaz a spanyolországi gyógyító, segítő nevelés egész történetére, amely nélkül nem lehet teljes képünk a gyógypedagógia múltjáról.

Bibliográfia

A hivatkozott irodalomban lévő webes, letöltési linkek (URL/DOI) utolsó ellenőrzése: 2023. február 2.

1. Adler Simon. In: Ujvári Péter (szerk.): Magyar Zsidó Lexikon. A Magyar Zsidó Lexikon kiadása. Budapest, 1929. 9. In: <https://bit.ly/3Y0G2H8>
2. Amman, Johann Konrad (1692): *Surdus loquens seu Methodus qua, qui surdus natus est, loqui discere possit.* Wetstenius, Amszterdam (Amstelaedami)
3. Amman, Johann Konrad (1700) *Dissertatio de loquela, qua non solum vox humana, et loquendi artificium ex originibus suis eruuntur, sed et traduntur media, quibus ii, qui ab incunabulis surdi et muti fuerunt, loquelam adipisci ... possint.* Wolters Amszterdam (Amstelaedami)
4. Andrés, Don Carlos (trad., 1794): *Carta del Abate Don Juan Andrés sobre el origen y las vicistudes del arte de enseñar a hablar a los mudos sordos.* La Imprenta de Sancha, Madrid. A mű elektronikus változata: In: <https://bit.ly/3HSR7ED>
5. Bonet, Juan Pablo (1620): *Reduction de las letras y arte para enseñar á ablar los mudos.* Madrid. In: <https://bit.ly/3RsTiC0>
6. Bonet, Juan Pablo (1907): *A betűknek elemeikre való felbontása és a némák beszédre való tanításának művészete.* A Siketnéma Intézeti Tanárok Országos Egyesületének kiadása, Budapest. Franciából fordította: Adler Simon. In: <https://bit.ly/3XXc7zO>
7. Castaño Gómez, Ana María (2009): *La atención a la diversidad en el marco de una escuela inclusiva. Evolución histórica.* In: Conejero López, Susana – Berruezo Albéniz, Reyes (coord.): *El largo camino hacia una Educación Inclusiva. La educación Especial y Social del siglo a nuestros días.* vol. I. Universidad Pública de Navarra – SEDHE, Pamplona. 405–416.o. In: <https://bit.ly/3wTRzMF>
8. Cs. Gyimesi Éva (1982): *A csend világa.* Tett, 23. sz. 22–26.o. In: <https://bit.ly/40ILc26>
9. Diderot, Denis (2000): *Lettres sur les aveugles à l’usage de ceux que voient. Lettre sur les sourds et muets à l’usage de ceux qui entendent et qui parlent, présentation, notes, dossier, chronologie, bibliographie* par Marian Hobson et Simon Harvey, Flammarion, «GF», Paris. DOI: <https://doi.org/10.4000/rde.470>
10. Digby, Kenelm (1644): *Two treatises in the one of which the nature of bodies, in the other, the nature of mans soule is looked into in way of discovery of the immortality of reasonable soules.* Printed by Gilles Blaizot, Paris. A mű digitalizált változata: In: <https://bit.ly/3DAT5Hi>
DOI: <https://doi.org/10.1037/11811-000>
11. Feijoo, Benito Geronimo (1753): *Cartas eruditas y curiosas en que por la mayor parte se continúa el designio del teatro crítico universal, impugnando o reduciendo a dudosas varias opiniones comunes.* IV. t. Madrid. A mű digitalizált változata: In: <https://bit.ly/3JAI9Nq>
12. Fernández, María Inés García (2009): *Iniciativas pedagógicas, motrices y sociales en el origen institucional de la Educación Especial en España.* In: Conejero López, Susana – Berruezo Albéniz, Reyes (coord.): *El largo camino hacia una Educación Inclusiva* vol. I. Universidad Pública de Navarra – SEDHE, Pamplona. 235–248.o. In: <https://bit.ly/3HPSm7C> *Fillértár*, 1834. július 26. 174–175. In: <https://bit.ly/3I4ZDYj> és 22. képmelléklet. In: <https://bit.ly/3YkmQ7a>

13. Fillértár, 1834. július 26. 174–175. IN: <https://bit.ly/3l4ZDYj> és 22. képmelléklet. In: <https://bit.ly/3YkmQ7a>
14. Földes Éva (1965): Az olvasástanítás történetéből. In: Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola Évkönyve. Budapest. 49–62.o.
15. G. Gy. (1925): A siketnémák jóltevője. Magyar Lányok, aug. 20. XXXI. évf. 24. sz. 380.o. In: <https://bit.ly/3HtxUbd>
16. Gascón Ricao, Antonio – Storch de Gracia y Asensio, José Gabriel (2004): Historia de la educación de los sordos en España y su influencia en Europa y América. Ramón Areces, Madrid.
17. Gombocz Zoltán (1909): A fonétika történetéből. Nyelvtudomány, 2. k. 4. sz. 241–257. In: <https://bit.ly/3RpmERO>
18. Göllesz Viktor – Subosits István (1997): Sajtótörténeti adatok a siketek ujjábécéjének hazai publicitásához. Szociális Munka, IX. évf. 2. sz. 89–98.o. In: <https://bit.ly/3jrc0xf>
19. Gordosné Szabó Anna (1975): Gyógypedagógia-történet I. Egyetemes gyógypedagógia-történet a XX. századig. Kézirat, 10. változatlan utánnnyomás, Tankönyvkiadó, Budapest.
20. Hervás y Panduro, Lorenzo (1795): Escuela española de sordomudos, o Arte para enseñarles a escribir y hablar el idioma español, dividida en dos tomos. La Imprenta Real, Madrid. A mű elektronikus változata: In: <https://bit.ly/3XZHppE>
21. Ipland García, Jerónima – Parra Cañadas, Diego (2009): La formación de ciegos y discapacitados visuales: visión histórica de un proceso de inclusión. In: Conejero López, Susana – Berruezo Albéniz, Reyes (coord.): El largo camino hacia una Educación Inclusiva. vol. I. Universidad Pública de Navarra – SEDHE, Pamplona. 453–462.o. In: <https://bit.ly/2EOdcDv>
22. Kéri Katalin (1993): Juan Luis Vives élete és munkái. In: Neveléstörténeti Füzetek, 12. Vívstól Kodályig – Neveléstörténeti évfordulók. OPKM, Budapest. 3–11.o. In: <https://bit.ly/3HmOF7K>
23. Kicsi Sándor András (1996): A szótag megnevezése a 16–17. századi magyar szakirodalomban. Magyar Nyelvőr, 20. évf. 1. sz. 96–101.o. In: <https://bit.ly/3Ru9gMe>
24. La cultura sorda. In: <https://bit.ly/3RzHtdq>
25. Ligeti Róbert (1976): Olvasástanításunk története. Köznevelés, április 9. XXXII. évf. 15. sz. 11–12.o. In: <https://bit.ly/3Hu0adU>
26. Montoro Martínez, Jesús (1991–1998): Los ciegos en la historia. I-V. Organización Nacional de Ciegos Españoles, Dirección de Cultura, Madrid
27. Morales, Ambrosio (1575): Las antigüedades de las ciudades de España que van nombradas en la Coronica. Alcalá de Henares. In: <https://bit.ly/3XeKnpf>
28. Ramírez de Carrión, Manuel (1629): Maravillas de naturaleza, en que se contienen dos mil secretos de cosas naturales, dispuestos por abecedario à modo de Aforismos faciles, y breves de mucha curiosidad, y provecho, recogidos de la leccion de diversos, y graves Autores. Imprenta Francisco García. A mű digitalizált változata: In: <https://bit.ly/3l2IY7B>
29. Ricao Gascón, Antonio (2009): La defensa de Lorenzo Hervás y Panduro y Tomás Navarro Tomás de la persona y de la obra de Juan de Pablo Bonet, ante las malévolas acusaciones de Jerónimo Feijoo. La cultura sorda. Barcelona. In: <https://bit.ly/3wTpOE2>
30. Valles, Francesco (1587): De iis quae scripta sunt physice in libris sacris sive De Sacra philosophia. Torino. In: <https://bit.ly/40nNBjw>
31. Vergara Ciordia, Javier (2009): La primera Historia de la Educación de los Sordos en España: la carta del jesuita Juan Andrés y Morell (1740/1817) a su hermano Carlos sobre el arte de educar a los sordomudos. Conejero López, Susana – Berruezo Albéniz, Reyes (coord.): El largo camino hacia una Educación Inclusiva, vol. I. Universidad Pública de Navarra – SEDHE, Pamplona. 101-113.o. In: <https://bit.ly/3WYdA7p>
32. Vives, Joannes Ludovicus (1538): De anima et vita libri tres. Robert Winter, Basel. In: <https://bit.ly/3YhhgSN>
33. Vives, Joannes Ludovicus (1526): De subventionem pauperum sive de humanis necessitatibus. Ex officina Melchioris & Gasparis Trechsel fratrum, Lyon. In: <https://bit.ly/3RA6THS>

Molnár Csilla: Trauma és felejtés ábrázolása egy kortárs filmben.
In: Závoti Józsefné (szerk.): A segítő pedagógia aspektusai II.: Tanulmánykötet.
Soproni Egyetem Kiadó, Sopron, 2023, 78-85.o

*

Molnár Csilla

Soproni Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Kar

TRAUMA ÉS FELEJTÉS ÁBRÁZOLÁSA EGY KORTÁRS FILMBEN

Bevezetés

Ez az írás egy olyan játékfilm értelmezésére tesz kísérletet, amely egy hirtelen amnéziássá váló ember dilemmájával, sorsával vagy éppen annak hiányával szembesíti a nézőket. Főként az érzéki tapasztalat és annak művészi ábrázolása összefüggésében próbáljuk elhelyezni a történetet, tehát nem szándékunk, hogy kizárólag pszichológiai, neurológiai összefüggések alapján gondoljuk végig az alkotásban felmerülő kérdéseket.

A modern individuum tudatának egyik meghatározó eleme egyedisége, ennek alapja pedig a személyes emlékekben rejlik. Ezek révén tudjuk megérteni és összeállítani életutunkat, amely személyes narratívánk megalkotását teszi lehetővé. Ez alapján mondhatjuk, hogy a személyes emlékeink alkotják identitásunk alapját (Shaw, 2021). Az emlékezéssel ellentétes folyamat a felejtés, amely lehet a múltó idő során bekövetkező, afféle természetes folyamat, de lehet tudatosan fejlesztett, szinte már művészetként gyakorolt tevékenység is. Változó arányban, de a kettő mindenkinél jelen van. Mindkét esetben a felejtés nyomán megmaradó emlékek képezik a személyes önazonosság alapját. A felejtés az emlékezés szükségszerű kísérője is, hiszen nem emlékezhetünk mindenre, az emlékek feldolgozásához szükség van felejtésre, a hipertimnázia, a mindenre emlékezés súlyos betegség. Azonban van egy harmadik eset is, amikor a felejtés rendellenesen gyors, illetve olyan mértékű, hogy a személy gyakorlatilag elveszíti teljes személyes emlékezetét. A többnyire trauma vagy fiziológiai elváltozás nyomán beálló emlékezetvesztés számtalan dilemmát, morális és társadalmi konfliktust okozhat. Előfordul, hogy valaki úgy szenved amnéziában, hogy mások tudják róla, hogy kicsoda, tehát a hozzátartozók vagy kívülálló személyek őrzik meg identitásának egy részét. A másik esetben

viszont az amnézia során teljesen elvész az illető személyes azonosíthatósága, okmányai is eltűnnek. Bár tudatánál van, és érti a körülötte lévők beszédét, nem emlékszik többé egész addigi életére, lakcímére, nevére sem, és mások sem tudják, hogy kicsoda.

Az emlékezetnek több típusa van, az emlékezetkutatásban a hosszú távú emlékezeti rendszerre (LTM) vonatkozóan a következő kulcsfogalmakkal találkozunk: a szemantikus, más néven általános emlékezet, amely a jelentések, fogalmak és tények ismeretét jelenti. Az embereknél emellett működik az úgynevezett epizodikus, más néven önéletrajzi emlékezet. Lényegében ez a személyes emlékkönyvünk, elménk naplója. Az ilyen típusú emlékek előhívása során érezhetjük úgy, mintha több érzékszervünkkel is átelnénk az emlékeket. Ez az egyedi emléktár határozza meg lényegében, hogy kik vagyunk. Illetve beszélhetünk még procedurális emlékezetéről, ahová a különféle készségeink tartoznak. Ezek segítségével tudjuk, mit hogyan tegyünk (vö. Shaw 2021, Schacter 1998).

Témánkhoz kapcsolódóan megemlíthetjük még „a metaemlékezet fogalmát, amely az egyén saját emlékezetére vonatkozó tudása. Beletartozik saját memóriánk kapacitásának ismerete, valamint azoknak a stratégiáknak a megértése, amelyek javíthatják emlékezetünket. Illetve ide tartozik az a képességünk is, hogy figyeljük, mire emlékszünk pontosan, valamint emlékeink elemzése is” (Shaw 2021, 39.o.).

A görög új hullám

A 2000-es évek elejétől sorra jelentek meg olyan görög játékfilmek, amelyek az idő elteltével egy új filmes irányzat körvonalazódását mutatták. A „görög újhullámnak (*greek weird wave*) vagy újfilmnek, esetleg athéni iskolának nevezett, kiforrott minimalista formanyelvvel bíró filmek legkisebb tematikai közös többszöröse valahol az idomított állatoknál és rosszul idomított embereknél, a humán abszurdig menő redukciójánál ragadható meg.”¹³ Christos Nikou, az *Almák* című film rendezője együtt dolgozott az új irányzat első alkotásaként jegyzett Yorgos Lanthimos *Kutyafog (Kyodontas)* című 2009-es filmjénél. További rendezők Yannis Economides, Babis Makridis. Tágabb filmművészeti kontextusban rokoníthatóak ezen alkotók filmjei Bunuel szürrealizmusával, Fassbinder egymástól elidegenedett, falnak támaszkodó, maguk elé meredő alakjaival vagy Mihael Haneke naturalizmusával.

¹³ https://www.filmvilag.hu/xista_frame.php?cikk_id=11363

Az elmúlt évtized távlatából visszatekintve az említett görög filmek sajátos minimalista formanyelvükkel, színészi játékkal, képrögzítési technikájukkal olyan abszurd világokat jelenítenek meg, amelyek értelmezhetőek időnként párhuzamos valóságként vagy disztópiaként, azonban 2022-ből szemlélve a legnyomasztóbb és legfélelmetesebb felismerésnek az tűnik, hogy mindebből nagyon sok minden megvalósult vagy éppen megvalósulni látszik napjainkban a világban. Ami ezekben a filmekben – így az Almákban is – groteszk tükörnek mutatkozik, az a jelen és a közeljövő esztétikai formában visszaverődő képe. A különbség a Kutyafog és az Almák között, hogy míg az előbbi politikai szatíráként is felfogható, addig az utóbbi az egyéni lét ironikus interpretációjának tűnik elsősorban, még ha mindkettőben közösek a napjaink társadalmának működési anomáliáira utaló összefüggések.

Almák (Mila)

Christos Nikou rendező 2020-ban bemutatott Almák (Mila) című filmjének főszereplője egy nevét vesztett, középkorú férfi (Aris), aki egyik nap lakásáról eltávozva egy busz végállomásán ébred, és kórházba szállítása után derül ki róla, hogy teljesen elveszítette az emlékezetét, és semmilyen személyes irat nincs nála, még a nevét sem tudja többé. Mivel mindez egy amnéziát okozó tömeges járvány idején történik, ezért a többiekkel együtt őt is egy erre szakosodott orvoscsoport veszi kezelésbe. Név híján a 14 842-es azonosítószámot kapja. A kezelést végző orvosnő szerint: „Az önazonossághoz emlékek kellene. De nincs még olyan beteg, aki visszanyerte volna emlékeit. Nagyon nehéz önazonosság nélkül élni. Egyetlen lehetőség új életet kezdeni, új személyazonossággal. Ebben segítünk mi. Ez a New Identity program.”

Terápiájuk lényege új emlékek létrehozására épül, új közegben, mindezeket a páciensek napi utasítások alapján hozzák létre. Az egyik lehetséges probléma, hogy az új emlékek létrehozása viszont korábbi, kapcsolódó emlékek, emléknyomok híján pusztán észlelésünk nyers adataira támaszkodik.

A film kezdetével adott járványvilágban egy disztópikus és abszurd világba csöppenünk, amelynek fontos mozzanata, hogy a filmbeli történet ideje az 1980-as évek világát idézi. Nincs még számítógép, internet, mobiltelefon, helyettük analóg hang- és képrögzítő eszközök játszanak fontos szerepet, ugyanúgy, mint a korábban említett Kutyafog című filmben. A digitális kommunikációs eszközök megléte alapjaiban máshogy alakítaná a filmben megjelenő alapproblémát, hiszen a digitális adatbázisokból vissza lehetne keresni az egyén elvesztett múltjából valamit, vagy fragmentumokból lehetne generálni az elvesztett vagy virtuális

identitást. Az analógia a digitális korról mégis megvan, hiszen a filmben a kötelező önportrégyártás egyenképei napjaink közösségi oldalainak (Facebook, Twitter, Instagram) selfie-áradatára emlékeztetnek.¹⁴

A film képi világa, az operatőri munka is összhangban van a rendezői és színészi alkotásmóddal, hiszen a teleobjektívvel készített felvételek az emlékvesztett világ homályba vesző jellegére, míg a polaroid színvilágát és képarányát idéző technika a filmben újraépíteni kívánt emlékek instant fotón rögzített látványára, egyúttal múltkonyságára utalnak.

Az emlékezet elengedhetetlen az idő érzékeléséhez, ez a filmben az egyes napok bemutatásában jelenik meg, de emlékek hiányában nem tudni, pontosan mennyi idő is telik el a film során. Semmi jel nem utal arra, hogy az orvosi programra kidolgozott napi tevékenységek összeállnának egy új személyes emlékezetté, különösen úgy, hogy a szereplők számára is kiderül, mindannyiuknak ugyanazokat a hétköznapi cselekvéseket kell megtenniük. Ezt fotóval dokumentálják, de hiányzik ezekből a gyakorlatokból mindenfajta személyes kapcsolat, a személyközi vagy csoportos interakció, a tapasztalatok megbeszélése. A férfi és a női főszereplő is véletlenül találkozik egy mozi után.

Mindez egyáltalán nem tekinthető alkotói hibának, hiszen relevánsan illeszkedik abba a disztópikus világba, amely a „görög újhullám” alkotásait jellemzi, ahol érzelmileg kiüresedett, elidegellt karakterek, bábszerű alakok népesítik be a filmek világát.

A filmbeli történet kifejtésének nyomán felvetődik, hogy a női és férfi szereplő számára nemcsak az emlékezetnek, de a felejtés erőfeszítéseinek is mintegy megkerülhetetlenül megvan a feminin és maszkulin kontextusa. A filmben nagy szerep jut a szimbolikus tárgyaknak és gesztusoknak, legfőképpen az almának, amelynek a férfi szereplő általi elfogyasztása mintegy az amnéziára törekvés vizuális reprezentációja, legalábbis a történet fordulópontjáig. Múlt hiányában a párbeszéd is megritkulnak, szűkszavúak lesznek, és az éppen aktuális jelen minimál kontextusos, végtelenül rövid távú eseményeire vonatkoznak.

A narratíva hézagai, a képi világ szűkössége egy olyanfajta közvetett reprezentációt eredményez, amely újra és újra emlékeztet bennünket a történetmondás, és ezen keresztül az egyéni identitás törékenységére.

A műben ez a jelleg ironikus összefüggésbe kerül, hiszen az önmagát és helyét nem lelő főhősről végig nem tudni, ténylegesen a közösséget sújtó amnéziajárvány áldozata lett, vagy

¹⁴ In: <https://filmtett.ro/cikk/amnezia-pandemia-christos-nikou-mila-apples-kritika>

csak menekülni akar múltja elől a felejtéssel. Ez utóbbi lehetőségre utaló nyomok, hogy a film során a hosszú távú memóriában (LTM) tárolt néhány emlék felnyílásával mintegy elárulja régi önmagát. Ilyen jelenet például, amikor a parkban amnéziás állapotban megismeri és nevén szólítja szomszédjának kutyáját (szemantikus emlékezet), egy másik esetben az autórádiót hallgatva maga is éneklő Brian Hyland Sailed with a Kiss című 60-as évekbeli slágerének angol szövegét (epizodikus emlékezet), illetve a szórakozóhelyen a rock and roll zenére twistelni kezd, vagy amikor megjavítja az amnéziás nő fényképezőgépét (procedurális emlékezet). Ebben az összefüggésben vizsgálódva ironikusan ellentmondásossá válik amnéziás viselkedése, fásultsága, apatikus közönye is.

Mindenfajta emlék kialakulásának előfeltétele a figyelem. Úgy is fogalmazhatunk, hogy a figyelem a ragasztó a valóság és az emlék között. Ha nem figyelünk környezetünk ingereire, akkor nem is emlékezhetünk rá. Az általunk elemzett filmben ez úgy érhető tetten, hogy a főszereplő férfi teljesen figyelmen kívül hagyja az őt körülvevő valóságot, ami meg is akadályozza abban, hogy bármilyen emlék kialakulhasson nála. Ez részéről védelmi reakcióként értelmezhető, hiszen így hiábavaló a törekvés az új személyiség kialakítására, valójában bele van ragadva az amnézia előtti életébe.

Az elemzett filmben találkozunk az arousallal, olyan felfokozott izgalmi állapottal, amelynek az emlékezettel kapcsolatos összefüggése azt jelenti, hogy általában jobban emlékszünk valamire, ha ugyanabban az állapotban vagyunk egy emlék felidézése során, mint amikor rögzült az adott emlék (Shaw, 2021, 54.o.).

Feltételezhetően a filmbeli világjárvány idején férfi hősünk, Aris problémája a poszttraumás stressz szindróma (PTSD), vagyis a megrázó, stresszt kiváltó, nehezen felejthető emlék, lelki élmény nyomán beálló állapot¹⁵ (Shaw, 2021, 117.o.).

Csak a történet végén derül ki, hogy a főszereplő egy szeretett nő (talán menyasszonya vagy felesége) elvesztése utáni gyászállapotban van, és valószínűleg ez a trauma okozta nála az emlékezet/önazonosság-vesztést. Aztán a film végén, egy idős férfi halálával szembesülve visszatér szerelme sírjához, és újrakezdi előző, elfeledettnek hitt vagy mutatott életét.¹⁶ Az

¹⁵ A pszichiátriai szakirodalomban találkozunk a pszichogén vagy funkcionális amnézia, illetve a porimánia megnevezéssel is. Ez a betegség a kutatások szerint a valóságban elég ritkán fordul elő (háború idején előfordulási aránya megnövekedett), viszont kedvelt témája a filmművészetnek.

¹⁶ A pszichogén amnéziás állapotban lévő betegek általában könnyen elfeledkeznek a múltjukról való elszakadástól, amíg fel nem merül egy olyan helyzet, amelyben kénytelenek azonosítani önmagukat, vagy számot kell adniuk korábbi életükről, élményeikről.

alkotás zárása azonban visszamenőlegesen, a film egészére érvényesen fenntartja a kettős értelmezés lehetőségét, és megerősíti a Northrop Frye által vett értelemben a történet egészének ironikus jellegét. A főszereplő vagy valóban amnéziába esett, és csak egy másik haláleset idézi fel ismét számára saját emlékeit hozzátartozója elvesztéséről, vagy végig szándékosan menekült az emlékei és a gyász elől, és csak a végén, a halál elkerülhetetlenségével újra szembesülve adja fel az amnéziás szerepét. Ezt bizonyosan a film egészének ismeretében sem tudjuk eldönteni. Mindez felvet egy tágabb összefüggést is, azt, hogy eldönthető-e egyáltalán az, hogy egy ember viselkedése, cselekvése egy fiktív vagy valós én-állapotot fejez-e ki, egy fikciónak vagy az igazságnak a megnyilvánulása. Azonban az, hogy mindezt a művészi alkotás keretén belül tapasztalhatjuk meg, fikció és igazság viszonyának újragondolására is készítet. „Az igazság kerete és alapja ezért a fikció marad: az igazság fikcióból lesz, és fikcióvá válik, abba megy át. De ha az igazság végső soron fikció, akkor a fikció is végső soron igazság: ha a megnevezés eltávolítja, akkor a másról beszélés bekeríti a realitást” (Király 2011/2, 167.o.).

A férfi hős számára a halállal való szembesülés tehát lehetővé teszi a régi énjéhez való visszatérés lehetőségét, akár tényleges, akár színlelt felejtés révén távoldott is el tőle. Az viszont bizonyos, hogy az önmagához való visszatalálás mások elvesztése árán valósulhat csak meg. A filmbeli történet kezdete előtt elveszített valakit, és elveszti egy új kapcsolat esélyét is az amnéziás kezelés alatt megismert nővel. Ez az újra megtalált én egy veszteséget – a szerettének halálát – elszenvedett én, aki lényének egyik lényegi részét kénytelen nélkülözni további élete során, aminek következtében együtt kell élnie a másik pótolhatatlanságának érzésével. Mindezek miatt szembesül azzal az elkerülhetetlen feladattal, hogy jövőjét újra kell gondolnia szerette elvesztésének emlékét feldolgozva. A főhős, mint túlélő a filmtörténet idején mondhatjuk, szabadságra megy a gyász magányos útkereséséből, de a film végén újra kell folytatnia, amit a kezdetén felfüggesztett. Ezt fel lehet fogni áldozathozatalnak is, amelynek során visszalép a gyász, a veszteség állapotába. Ebben az értelemben az *Almák* című film melodramatikus a Király Jenő által használt értelemben (Király, 2011), hiszen a szereplő áldozatot hoz a mindennapi világban a személyes lét szintjén.

A traumák emlékei különlegesen a köztudat szerint. Egyrészt gyakran elfelejtjük vagy elfojtjuk az érzelmes eseményeket, másrészt ezek rémálmok, emléketörések formájában gyötörnek bennünket. Tényként állíthatjuk, hogy a traumatikus eseményekre a hétköznapi élményekhez viszonyítva másképp emlékezünk. Ennek hátterében az állhat, hogy a trauma magas arousal szintje felülírja az egyéb feldolgozási képességeinket. A traumatikus emlékezet töredezettségéről való elképzelés egészen Arisztotelészig visszavezethető (Shaw, 2021, 174.o.).

Az Almák című filmben több esetben tapasztalunk emléketöréseket: például Aris emlékszik, hogy az utcában ténylegesen hányas számú házban lakott, mielőtt az orvosai egy újabbba költöztették, emlékszik a szomszéd Milou kutya nevére, emlékszik az autóban hallgatott szám szövegére, a klubban a zene hallatán emlékszik a táncmozdulatokra. Mindeközben a film során Aris végig apatikusan viselkedik, nem mutat semmiféle érzelmet, meglepetést, a különböző helyzetekben egykedvűen lép fel.

Ahogy korábban utaltunk rá, a vizsgált filmben beszűkült a verbális kommunikáció, ami talán azzal magyarázható, hogy az átélt veszteséget szinte lehetetlen szavakba önteni, illetve szerepet játszhat az is, hogy a szóbeli megfogalmazással elveszíthetjük a tényleges élmény apró részleteit. A filmalkotásban látott orvosi terápia pusztán technológiai jellegű, a hangsúly a dokumentáción van, amit itt az instant fotó jelent, melyeket az elkészítés után egy albumba gyűjtenek a páciensek. Ez a fajta emlékgyártás arra a tévképzetre épül, hogy a fotók segítenek majd emlékezni az életre. Ugyanakkor mindez ellentmondásossá válik, mert a képi rögzítés feladat jellege miatt az élményfolyam-jelleg elmarad. A fotó csak egy betegségfragmentum élménykontextus és a temporális lefutás nélkül.

Összefoglalás

Az eddigiek alapján a görög új hullám alkotásai, közöttük az Almák című film szemléletbeli rokonsága - amely maga után vonja az alkalmazott technikák, történetvezetés, színészi játék, tárgyi eszközök felhasználását is - az atmoszféra rokonságát is jelenti, melyet, ahogyan már fentebb jeleztük, párhuzamos valóságként, illetve disztópiaként, mai világunk abszurd, groteszk tükröként jellemezhetünk. Azonban a nyomasztó ismerősség abból is fakadhat, amit Northrop Frye elméletében a művészet archetipikus alakzatai testesítenek meg, amelyek afféle preformáló jelentésnyalábokba rendezik a művészeti alkotásokat. Így lehetséges a különféle mozgalmak, irányzatok felismerése, hiszen mögöttük azonos vagy hasonló archetipikus minták szervezik a jelentést. Mondhatjuk, hogy a valóságtapasztalattal való hasonlóság érzete is ebből fakadhat: az archetipikus elemek a tapasztalat minden formájában megjelenhetnek, és ez összeköti a művészi élményt a valóságélménnyel, hiszen közös bennük, hogy az archetipikust alapvetően esztétikailag tapasztalhatjuk meg. Frye alkotásában az irodalmat hozza példának, de koncepciója jól működik a közben eltelt évtizedek filmművészetére is. Ebben az összefüggésben az archetipikus jelentés elmélete három részből áll: az apokaliptikus, a démonikus és az analogikus. Az első az apokaliptikus képiség, amely az emberi vágy által igényelt idill különféle alakzatait foglalja magába az Édenkerttől a civilizáció által kialakított formákig. Mindenütt jelenlévő képzelet többek között a harmónia, az azonosság, az egység és

az állandó metamorfózis. A görög újhullám filmjeiben ennek ellentéte van jelen, az úgynevezett démonikus képesség világa, amelyet a vágy teljességgel elhárít, tehát a lidércnyomás, a rabság, a kín és a zavar világa ez. A létezés poklának eme megidézése változatainak központi témája a paródia. A görög filmekben, így az Almákban is visszatérő ironikus jelleg abból is fakad, hogy a szabadság a szereplők számára elérhetetlen vagy számukra kiismerhetetlen erők által birtokolt, illetve önkényesen kisajátított, akik öncélként kényszerítik ki az engedelmisséget. Ez a szituáció lehetővé teszi az emberi esendőség és kiszolgáltatottság számtalan változatának bemutatását, de a humánus elvesztését, az emberi létezés belső és társadalmi kiüresedésének ábrázolását is. A démonikus emberi világ a társadalom, amely lefokozza az egyént, akaratát a kötelességével állítja kontrasztba. A harmónia és metamorfózis helyett ezekben a filmekben visszatérő képi elem a megcsonkítás, a kínzás testi (mint a Kutyafog című filmben) vagy lelki értelemben (Almák) vagy a vérfertőzés motívuma (Kutyafog). Ezekben az alkotásokban az idő önmagába visszafordul, nem telik, mint ahogy a tér is zárt, kiúttalan, börtön és labirintusszerű formában jelenik meg.

Bibliográfia

1. Frye, Northrop (1957): A kritika anatómiája. Budapest: Helikon Kiadó.
2. Király Jenő (2011/2): A filmkultúra filozófiája és a filmalkotás szemiotikai esztétikája I/2. Budapest – Kaposvár: MTV-Kaposvári Egyetem
3. Pálos Máté (2013): Idomított kutyák. In: Filmvilág 3. sz., 22-25.o.
https://www.filmvilag.hu/xista_frame.php?cikk_id=11363
4. Schacter, Daniel L. (1998): Emlékeink nyomában. Budapest: Háttér Kiadó.
5. Shaw, Julia (2021): Emlékezeti illúziók. A téves emlékezés nyomában. Budapest: Kossuth Kiadó.
6. Walker, Janet (2018): Katasztrófa, reprezentáció és az emlékezet hanyattatásai. In: Metropolis 1. sz.
<https://metropolis.org.hu/katasztrofa-reprezentacio-es-az-emlekezet-hanyattatasai-tooltip-2>

*

Pásztor Enikő

Soproni Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Kar

INKLUZÍV SZEMLÉLETFORMÁLÁS A MIGRÁCIÓ VONATKOZÁSÁBAN

Bevezető

Napjainkban evidenciának tekinthető az inklúzió, integráció eredményes megvalósulása a köznevelés különböző szintjein, legalább is ezt feltételezhetnénk a rendszerváltás óta meghozott oktatáspolitikai döntések és az azokkal szorosan összefüggő intézkedések nyomán. A valóság azonban az, hogy a jelenkori pedagógusok még mindig sok esetben felkészületlenek egy-egy integrációs pedagógiai helyzet során. Az intézmények jelentős része még mindig csak hiányosan képes biztosítani a sikeres integráció feltételeit.

Országszerte azt tapasztalhatjuk, hogy óvodáink, iskoláink, sőt már a bölcsődéink fenntartói is sokat áldoznak a különböző pályázatokból nyert összegekből az intézményeik akadálymentesítésére és az integrációt segítő eszközök, berendezések beszerzésére. Az integráció eredményességének tárgyi feltételei úgy tűnik, a legtöbb helyen adottak tehát. Kevesebb szó esik azonban az inklúzió vonatkozásában az intézmények által biztosított személyi feltételek meglétéről. Az integrációs folyamatot segítik többek között a gyógypedagógusok, a pszichológusok, a gyógytornászok és egyéb szakemberek. Az ő jelenlétük a tárgyi feltételek mellett azonban önmagában még nem elegendő ahhoz, hogy eredményes integrációról beszélhessünk. A nevelési intézményekben a hivatásuknak élő valamennyi pedagógustól azt várják el az oktatást és nevelést irányítók, valamint a szülők, hogy munkájukat az inklúzió szellemében végezzék. Sok esetben az érintettek azonban úgy érzik, ennek az elvárásnak egyre nehezebben tudnak megfelelni. Gyakran érzik magukat tehetetlennek és a rájuk nehezedő többletsúly miatt alkalmatlannak erre a komplex feladatra.

Jelen tanulmány egy olyan területre viszi el az olvasót, amely eddig kevésbé került a kutatók fókuszába. Az inkluzív pedagógia azon szegmensét vizsgálja, amely a nemzetközi migráció, valamint a belső vándorlás következményeként jelentkezik a köznevelési intézményekben. Nem csupán a tőlünk nyugatra fekvő országok érintettek a migráció vonatkozásában. Magyarországon, ha sokkal kisebb mértékben is, de ugyancsak jelentkezik a 21. századi népvándorlás hatása és ez a hatás nem hagyja érintetlenül a köznevelés különböző színtereit sem. Hazánkban is egyre magasabb azoknak a migránsoknak a száma ugyanis, akik már nem tranzit országgént tekintenek Magyarországra, hanem letelepedési céllal érkeznek ide (*Németh, 2006*). A migráns gyerekek jelenléte a köznevelésben ma még kevésbé ismert jelenség, de úgy gondolom, fontos annak felismerése, hogy ez a helyzet ugyanúgy feltételezi pedagógusaink inkluzív szemléletének meglétét, mint az SNI gyerekek integrációja. Egy kifejezetten 21. századi pedagógiai kihívás ez a pedagógusok számára, amire fel kell őket készíteni.

Fogalommeghatározás

Integráció

A pedagógusok érzékenyítésének folyamatában elengedhetetlen, hogy tisztázzuk az inkluzív pedagógiával, az integrált neveléssel kapcsolatos kifejezések, fogalmak jelentését. Az integráció kifejezést számos tudomány használja, többek között a matematika, a szociológia, a pszichológia. A kifejezés latin eredetű, a latin „*integrare*” igéből származik, amelynek jelentése: egységesülés, beilleszkedés, egyes részek egészéé összegződése (*Vargáné Mező, 2006*). Az integráció, mint pedagógiai fogalom a múlt század ötvenes-hatvanas éveiben a skandináv országokban és Nyugat-Európában jelentkezett először, majd Magyarországon az 1980-as években került be a pedagógiai gondolkodásba. A sajátos nevelési igényű gyermekek integrációja a szegregált, elkülönített gyógypedagógiai oktatás-nevelés kritikájának következményeként került egyre inkább a pedagógiai gondolkodók érdeklődésének fókuszába. Egyre többen ismerték azt fel, hogy az elkülönítés diszkriminál. A gyermekek külön nevelése erősíti a másság érzetét. Bebizonyosodott, hogy a szegregált intézményekben oktatott gyermekek felnőtt korukban nehezebben illeszkednek be az épek társadalmába.

Az UNESCO salamancai világkonferenciáján 1994-ben deklarálta a fogyatékos gyermekek integrált nevelésének szükségességét. Itt jelent meg először a befogadó, az inkluzív nevelés. Ebben a dokumentumban rögzítették, hogy a befogadó iskolák biztosíthatják azt, hogy megszűnjenek az elutasítások és egy olyan kedvező miliót alakítsanak, amelyben a különleges

igényű diákok is eredményeket produkálhatnak. Az integráció megjelenése teljes ellentéte a kirekesztésnek, kizárásnak, szegregációnak. A korábban kizártat beemelik az ép társaik közé. A két korábban elkülönült rész ennek következtében összeilleszkedik (Papp, 2012).

„Minden emberi lény szabadon születik és egyenlő méltósága és joga van. Az emberek, ésszel és lelkiismerettel bírván, egymással szemben testvéri szellemben kell, hogy viseltessenek.” [...] A nevelésnek az emberi személyiség teljes kibontakoztatására, valamint az emberi jogok és alapvető szabadságok tiszteletbentartásának megerősítésére kell irányulnia. A nevelésnek elő kell segítenie a nemzetek, valamint az összes faji és vallási csoportok közötti megértést, türelmet és barátságot, valamint az Egyesült Nemzetek által a béke fenntartásának érdekében kifejtett tevékenység kifejlődését.”¹⁷ – olvashatjuk az Emberi Jogok Egyetemes Nyilatkozatában.

Inklúzió

Az integráció (fogadás) egy magasabb szintjének meghatározására a befogadás (inklúzió) kifejezést használjuk. Az integráció és inklúzió kifejezések sok esetben egymás szinonimájaként jelennek meg nemcsak a közbeszédben, hanem a különböző, a pedagógusok számára írt anyagokban is. Ezek pedig nem szinonimák, hanem a befogadó nevelés különböző felfogását érzékeltető kifejezések (Réthyné, 2002, Papp, 2012). A különbséget jól érzékelteti, hogy míg a fogadó iskolában, óvodában a sajátos nevelési igényű gyermek csak ott lehet ép társaival, különleges igényeit nem veszik figyelembe, beilleszkedését és tanulását nem segítik adekvát módon, addig az inkluzív (befogadó) intézmény pedagógusai az egyéni kibontakoztatás és fejlesztés szemléletét képviselik (Vargáné, 2006, 15.o.). Az inklúzió kifejezés elsőként a szociológiában jelent meg az 1970-es években Franciaországban, méghozzá a szegénységgel és a munkanélküliséggel foglalkozó diskurzusokban. Magyarországon a rendszerváltás időszakában bukkant fel a szóhasználat a menekülteket „befogadó ország” kontextusában (Bánfalvy, 2006, 46.o.).

Az UNESCO a következő definíciót fogalmazta meg az inkluzív nevelésre: *„Az inklúzióra úgy tekintünk, mint egy olyan folyamatra, amely valamennyi gyerek, fiatal és felnőtt eltérő igényeit figyelembe veszi és reagál rájuk, abból a célból, hogy növelje a részvételüket a tanulásban, a kultúrákban és a közösségekben. Ugyanakkor ezzel csökkenti és kiküszöböli kizáródásukat az*

¹⁷ Az Emberi Jogok Egyetemes Nyilatkozata 1. és 26. cikk

In: https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/hng.pdf

oktatásból. Ez a folyamat olyan kölcsönös elképzeléseken alapuló változtatásokat feltételez, amely érinti a tartalmakat, megközelítéseket, struktúrákat és stratégiákat. A változások mentén kialakított inkluzív iskola képes sikerrel bevonni minden gyereket a megfelelő korcsoportba, mivel az a szemlélete, hogy az oktatási rendszer legyen valóban elérhető minden gyerek számára” (UNESCO, 2005, 13 idézi Tamás, 2017, 13.o.).

Az inklúzió az oktatásban-nevelésben az intézményektől azt követeli meg, hogy alkalmasak legyenek minden gyerek nevelésére, oktatására. Az inklúzió ellentétes a kirekesztéssel (exklúzió), a szelekcióval (a gyerekek valamely tulajdonság vagy tulajdonságcsoport alapú kiválogatásával), a szegregációval vagy szeparációval (a gyerekek elkülönítésével) (Tamás, 2017). Az inklúzió felismeri a sokféleség minden aspektusát. A fogyatékos és nem fogyatékos gyermekek együttnevelésén, fejlesztésén túl azt tapasztalhatjuk, hogy a gyermeket valóban szociálisan is befogadja az adott intézmény gyermek- és felnőtt közössége, tehát ily módon hatékonyan megvalósul a diszkrimináció elleni küzdelem, és ezáltal az iskola mindenki számára eredményesebbé válik (Hall, 1992 idézi Koczor és Németh, é.n. 32.o.).

Az inklúzió hazánk Európai Unió csatlakozása óta a hazai oktatáspolitikát is meghatározó, deklarált európai oktatáspolitikai cél (Nagyné, 2011, 55.o.).

A sikeres integráció feltételei

Az együttnevelés sikerességéhez különböző objektív és szubjektív feltételeket kell biztosítani (Csányi, 2000). Az objektív tényezők közé a tárgyi feltételeket, a szubjektív feltételekhez pedig a személyi tényezőket soroljuk, amelyek az integráció szereplőivel kapcsolatosak. *„Az eszközök szegényesebb volta mellett is létrejöhet a fogyatékossgal élő gyermekek befogadása, ám a résztvevők felkészültsége, szakmai kompetenciái, de legfőképp akarata, szándéka nélkül soha”* (Baloghné, 2013, 36.o.). Az integráció egyik legfontosabb szereplője a (be)fogadó pedagógus.

Az integráció sikeréhez a törvényi háttér mellett tehát különböző feltételek megléte szükséges. A köznevelési intézményeknek biztosítaniuk kell minden gyermek számára az egyéni szükségleteiknek megfelelő támogatást. Ez az ideális óvoda, iskola az inkluzív óvoda, iskola, amely minden gyermeket egyéniségének megfelelően nevel és oktat. Minden gyermek számára az egyénre szabott segítséget nyújtja. Ez a pedagógiai segítségnyújtás nagyon komplex, ide sorolandó az infrastrukturális feltételektől kezdve a pedagógusok felkészítésén, a tantervi követelmények meghatározásán át, a taneszközök előállításáig, a differenciált oktatást

támogató sokféle szabályozási és tudományos tevékenységig sok olyan feltétel, ami nélkül az integráció kudarcba fulladhat (Illyés, 2000).

Elsőként fontos megemlíteni, hogy az inklúzióhoz elengedhetetlen a köznevelési intézmények demokratikus volta, nyitottsága, az ott dolgozó pedagógusok részéről a változtatni és tenni akarás, a hajlandóság a megújulásra, készség a folyamatos szakmai továbbképzésekre, a szülőkkel való jó kapcsolat. A sikeres integrációhoz fontos még az optimizmus, a dialóguskészség, az egyértelmű kommunikáció, a konfliktusok megoldásában való jártasság, a kompromisszumkészség is (Réthy, 2002).

Szükség van a folyamatban résztvevők felkészítésére. A köznevelési intézmény pedagógusait, valamennyi dolgozóját, a befogadó osztályt, csoportot és a többi gyerekek szüleit is kellőképpen informálni kell az érkező gyermekről. Vannak intézmények, ahol már komoly hagyományai vannak az integrációnak. Itt gyakran már az óvodai, iskolai nyílt napokon kapnak a szülők tájékoztatást arról, hogy az intézmény integráló óvoda vagy iskola, ezért felhívják a figyelmet arra, hogy a sérült gyermekek jelenléte ne okozzon meglepetést (Bánfalvy, 2008).

Az inkluzív pedagógia új kihívásai

Jelen fejezetben egy olyan területre visszük el az olvasót, amely a 21. század második évtizedének végére teljes mértékben helyet követel magának az inkluzív pedagógia nagy és komplex témakörében. A modernkori népvándorlás és az azzal összefüggő integráció a nevelési-oktatási folyamatokban új kihívásokkal szembesíti a pedagógusokat Európában. Az OECD 2000-ben már a sajátos nevelési igényű gyermekek harmadik, hátrányokkal (disadvantages) rendelkezők csoportjába sorolta a társadalmi, kulturális, nyelvi alapokon nyugvó speciális szükségletekkel élőket, például a kisebbségeket, de a bevándorlókat is. A migráció és az azzal kapcsolatos fogalmak meghatározását követően megvizsgáljuk, mit tehetnek az óvodákban és iskolákban helytálló pedagógusaink a migráns gyermekek sikeres integrációja érdekében.

A migráció

Témánk kifejtését néhány, a tárgykörhöz tartozó fogalom (migráció /belső és nemzetközi/, migráns) magyarázatával kezdjük. A *migráció* latin eredetű kifejezés, ami vándorlást jelent, a népesség lakókörnyezetváltoztatásában nyilvánul meg. A migráció kifejezés latin eredete arra

enged következtetni, hogy a jelentés mögött értelmezhető cselekvés már az antik világban is megvolt. A migráció meghatározásának középpontjában a lakóhely megváltoztatása, a költözés vagy a vándorlás áll (Hautzinger, 2014). A vándorlás a demográfiai tudománynak a kutatási körébe tartozó fogalom. Tekintettel azonban arra, hogy a migráció egyéni és társadalmi okai és következményei, valamint a tömeges vándorlás a társadalom egészére hatnak, ezért a szociológia tudománya is vizsgálja (Andorka, 1992).

„[...] a határokon átívelő migráció a jóléthez, szabadsághoz, biztonsághoz, jövedelemhez, egészséghez, üzleti és munkalehetőségekhez, az egyéni és csoportos életlehetőségekhez, hatalomhoz és presztízshoz való hozzáférés globális egyenlőtlenségeire adott látható válasz. A migráció a társadalmi mobilitás ígéretét hordozza” (Faist 2016, 323.o.), idézi Váradi, 2018, 18. o.). Önkéntes vándorlás az évszázadok óta jelen lévő munkaerő-migráció. A munkavállalási szándék mellett azonban egyéb körülmények is növelhetik a migrációs hajlandóságot, ilyen például a családtagokkal való kapcsolattartás, a tanulás, a gyakorlat- és tapasztalatszerzés lehetősége. A kényszervándorlás kiváltó oka lehet a személyes feltételek elviselhetetlenné válása, de kiválthatja valamilyen természeti katasztrófa is. Napjainkban a menekülés előidézőjeként elsősorban a mások általi üldözést gondoljuk, amely megnyilvánulhat polgárháborúk, etnikai és vallási összecsapások, zavargások, nemzetközi konfliktusok formájában, elnyomó rezsimek gyakorolta diszkriminációként vagy az emberi jogok tömeges és durva megsértéseként (Illés és Medgyesi, 2009, 8.o.).

Megkülönböztetünk belső migrációt, amely országhatáron belül történik, és nemzetközi migrációt, amely országok között megy végbe. A migráció csoportosítása történhet aszerint tehát, hogy az az államhatár átlépésével történik-e vagy sem. A nemzetközi migrációnak is két típusa létezik: az önkéntes vándorlás és a kényszervándorlás. Belső – településközi – helyváltoztatásról beszélünk, ha a költözés nem jelent más állami főhatalom¹⁸ alá kerülést. Külső migráció esetén a vándor az államhatár átlépésével más főhatalom alárendeltségébe is kerül. A nemzetközi migráció fogalmi meghatározásának pontosan ez az alapja, kiegészülve azzal a kritériummal, hogy ez a migráció egyúttal huzamosabb idejű tartózkodást jelent. Nem

¹⁸ „Mint hogy az államhoz tartozik a területe feletti légtér és a földfelszín alatti – ember által elérhető – mélység, nem beszélve partközeli tengeri vagy óceáni területekről, maga az államhatár az államterület e szabálytalan gömbcikk-szerű terét fogja körül” (Hautzinger, 2014, 7.o.) [online]

In:http://real.mtak.hu/16634/1/w207.bat_session%3D1164013711%26infile%3D%26sobj%3D8961%26cgimime%3Dapplication%252Fpdf [2022.10.10.]

sorolható tehát ide a turisztikai, diplomáciai vagy tanulmányi célú tartózkodás (Hautzinger, 2014, 8.o.).

A belső migráció leggyakrabban gazdasági okok miatt megy végbe. A legnagyobb motiváló tényezők a munkaerőpiaccal kapcsolatosak. A szabad akaratból történő vándorlás során az egyén a mozgás szabadságával, azon belül is az ország megválasztásának jogával kíván élni. Ebben az esetben leggyakrabban a migráció mögött főként gazdasági érdekek érvényesülnek. Nagy Boldizsár megfogalmazásában: „[...] a vándor ésszerű lény, csak akkor helyezi át életének súlypontját hosszabb időre, ha az a saját érdekei szempontjából előnyös. Ha nem kap munkát, nem tud vállalkozni, és a szociális ellátórendszer előnyeit sem terjesztik ki rá, akkor kevésbé lesz motivált” (Nagy, é.n. 33. old., idézi Hautzinger, 2014, 13.o.).

A nemzetközi migráció esetében is létezik gazdasági indíttatású, hiszen ebben az esetben a legfőbb kiváltó oka a vándorlásnak a jobb megélhetésre törekvés.

Létezik azonban a migrációnak egy olyan fajtája is, amit a kényszer szülhet. Ezt az egyén akaratán kívüli krízishelyzet válthatja ki. A kiváltó okok között valamilyen társadalmi vagy természeti jelenség, esetleg fegyveres konfliktus áll. Olyan helyzet kialakulása okozhatja, amely már nem teszi lehetővé az egyén számára a normális életkörülményeket. Kényszer migráció abban az esetben áll fenn, ha az elköltözést erőszakkal (elhurcolással vagy deportálással) hajtják végre. Politikai vándorlást okozhat fegyveres konfliktus vagy olyan politikai döntés, amelynek a következménye deportálás, át-, ki- vagy betelepítés. Ugyancsak politikai indíttatású az a migráció, amikor ugyan a vándor migrációját nem a kényszer szüli, de olyan területről érkezik, ahol megsértik az emberi és politikai jogokat.

A környezeti problémák kiváltotta vándorlást ökológiai vándorlásnak nevezik, melynek ugyancsak lehetnek politikai vonatkozásai is, hiszen a természeti és ipari katasztrófák miatt bekövetkező migráció kezelésére a befogadó államnak politikai eszközökkel, döntésmechanismusokkal és megfelelő infrastruktúrával kell rendelkezni. Az e témában kutatók azt feltételezik, hogy hamarosan megjelenik az ökológiai menekült is (Hautzinger, 2014, 13-16.o.).

A migrációs adatokkal kapcsolatban a dilemmát főként az jelenti, hogy kit tekintünk migránsnak, illetve ki- vagy bevándorlónak? Erre vannak hivatalos meghatározások, az Európai Parlament és a Tanács 862/2007/EK-rendelete alapján az a kivándorló, aki „[...] a szokásos tartózkodási helyét egy tagállam területére teszi át, amely tartózkodás időtartama legalább 12

*hónapos, vagy várhatóan legalább annyi.*¹⁹ A migráns szociológiai, köznyelvi fogalom, de a magyar jog nem ismeri ezt a kifejezést. „Migránsnak nevezhetjük azokat a személyeket, akik elhagyják hazájukat vagy szokásos tartózkodási helyüket azért, hogy letelepedési szándékkal (tehát minimum egy év tartózkodás) egy másik országba menjenek” (Hautzinger, 2014, 88.o.).

A migráció magyar vonatkozásai

Magyarország is komoly hagyományokkal rendelkezik a ki- és bevándorlás terén. A Kárpát-medencében igen nagy tömegű vándormozgalmak fordultak elő az elmúlt évszázadokban. Ilyen volt :

1. a népvándorlás, melynek során a magyarság bevándorolt a Kárpát-medencébe,
2. az Ottomán Birodalom hódításainak hatására a menekülő elvándorlás a megszállt területekről, majd az ottomán uralom alóli felszabadulás után végbement bevándorlás az elnéptelenedett középső országrészekbe (Andorka, 1992, 198.o.).

A második világháború után az 1980-as évek végéig hazánk hasonlóan a többi kelet- és közép-európai országhoz, migránsokat kibocsátó ország volt. A politikai események és a gazdasági nehézségek hatására százezrek kényszerültek elhagyni hazájukat. A szovjetek által leverte 1956-os forradalmat tömeges kivándorlás követte. Az 1990-es évekre a korábbi több évtizedes izolált helyzettel ellentétben a migráció a magyar hétköznapi szembenézhető jelenségévé vált. A romániai diktatúra, majd a forradalom következményeként több tízezer magyar anyanyelvű román állampolgár választotta Magyarországot menedékként, majd telepedett itt le végleg. A rendszerváltás után a politikai és társadalmi megújulások, valamint a gazdasági fellendülés hatására a munkavállalók, befektetők számára is vonzóvá vált Magyarország. Az 1990-es évek elején jellemző menekülthullámokkal párhuzamosan kezdetét vette a külföldiek magyarországi bevándorlása, letelepedése, és az 1990-es évek közepétől már az országba érkező migránsok többsége munkavállalóként, vállalkozóként, családegyesítés céljából vagy tanulási szándékkal érkezett. A volt Jugoszlávia területén 1991–92-ben zajló etnikai konfliktusok újabb bevándorlási és menekült hullámot eredményeztek.

¹⁹ Az Európai Parlament és a Tanács 862/2007/Ek Rendelete (2007. július 11.) a migrációra és a nemzetközi védelemre vonatkozó közösségi statisztikákról, valamint a külföldi állampolgárságú munkavállalókra vonatkozó statisztikák összeállításáról szóló 311/76/EGK tanácsi rendelet hatályon kívül helyezéséről

In: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/PDF/?uri=CELEX:32007R0862&from=EN> [online]

Magyarország a Nyugatra készülők tranzitállomásává és a bevándorlók célországává vált, ami új kihívást jelent a magyar politikai döntéshozók, a magyar társadalom, a közvélemény, és természetesen az oktatás szereplői számára is. Noha a migránsok száma európai összehasonlításban nem túl magas, a kelet-közép-európai régió országainál nagyobb számban érkeztek Magyarországra külföldiek. A bevándorlók, főként az Európán kívüli országokból érkezettek, jobban kedvelik a városi környezetet, több mint 50 százalékuk ugyanis a fővárosban és annak környékén él (Illés és Medgyesi, 2009). Magyarországon a bevándorlók legnagyobb számú csoportját a határon túlról érkező magyarok teszik ki. Nagy részük áttelepül hazánkba, vagy munkavállalás céljából érkezik hozzánk, de a határok mentén az iskolába átjárás is gyakori jelenség. Fontos megemlíteni, hogy 2022-től, az orosz-ukrán háború kitörését követően jelentősen megnőtt a háborús menekültek száma hazánkban. A bevándorlók másik nagy csoportját a Nyugat-Ázsiából vagy a Közel-Keletről érkezettek alkotják. Ide tartoznak a nagyszámú politikai menedékkérelmezők, akik legtöbbször illegálisan lépik át a magyar határokat. Magyarországon Európai Unió-csatlakozásával a menedékkérelmezők száma nem nőtt jelentősen, viszont az érkezők, huzamosabb ideig vagy letelepedési szándékkal tartózkodnak Magyarországon (Németh, 2006, 87.o.).

A migráció az oktatás-nevelés kontextusában

Az Európai Unió tagállamaiban a nemzetek hatáskörébe tartozik az oktatás és képzés tartalmi meghatározása, ettől függetlenül több uniós dokumentum központi témája a migránsok oktatási helyzete. Fontos, hogy Magyarországon is rendelkezzenek a pedagógusok a hazánkban tartózkodó migráns gyermekek neveléséhez szükséges megfelelő kompetenciákkal és ismeretekkel. Az Európai Unió Alapjogi Chartájának 14. cikkében olvasható az oktatáshoz való jog. *„Az oktatáshoz való jog (1) Mindenkinek joga van az oktatáshoz, valamint a szakképzésben és a továbbképzésben való részvételhez. (2) Ez a jog magában foglalja a kötelező oktatásban való ingyenes részvétel lehetőségét. (3) Az oktatási intézmények demokratikus elvek figyelembevételével történő alapításának szabadságát, valamint a szülők azon jogát, hogy gyermekeik számára vallási, világnézeti vagy pedagógiai meggyőződésüknek megfelelő nevelést biztosítsanak, tiszteletben kell tartani az e jogok és szabadságok gyakorlását szabályozó nemzeti törvényekkel összhangban.”*²⁰

²⁰ Az Európai Unió Alapjogi Chartája (2007/C 303/01) 14. cikk (1) Mindenkinek joga van az oktatáshoz, valamint a szakképzésben és a továbbképzésben való részvételhez. (2) Ez a jog magában foglalja a kötelező oktatásban való

Az unió már korábban is kísérletet tett a tagországok migráns gyermekei oktatásának rendezésére. A 77/486/ECC irányelv azonban kizárólag az uniós állampolgárok gyerekeire vonatkozik és nem alkalmazható a harmadik országból érkező családok gyermekeire. A téma fontosságára utal, hogy az Európai Tanács 2009. november 26-án megtartott ülésén Tanácsi következtetést fogadott el a migráns háttérű gyerekek oktatásáról²¹, amely rögzíti, hogy az oktatás kulcsfontosságú szerepet játszik a migráns háttérű tanulók sikeres társadalmi integrációjában, valamint a befogadó és a sokszínűséget tiszteletben tartó társadalom kialakításában is. „[...] felkérték a tagállamokat, hogy tegyék meg a megfelelő lépéseket az adott – helyi, regionális vagy országos – illetékességi szinteken annak érdekében, hogy oktatási rendszerük háttértől függetlenül minden egyes gyermek számára azonos lehetőségeket kínáljon méltányosság és esély tekintetében, továbbá mindegyikük számára megadja a képességeik maradéktalan kibontakoztatásához szükséges támogatást”.

A migráns gyermekek integrációja

„Az integráció szociológiai, társadalomelméleti meghatározása elsőként Durkheim munkáiban jelenik meg. A társadalom közös hiedelmei, normái által kialakított kollektív tudat által teremtett konszenzus és szolidaritás eredményezi a társadalmi integrációt, ami lehet mechanikus, itt a hasonlóság a meghatározó tényező, valamint organikus, ezt a munkamegosztás eredményezi” (Durkheim 2003 idézi Lakatos és Pataki, 2017, 353.o.).

A külföldiek integrációja Európában a társadalmi diskurzus egyik leggyakoribb témája napjainkban. Az integráció egy olyan dinamikus és kétirányú folyamat, amelynek részesei az egyén, a közösség, a többségi társadalom. A külföldiek társadalmi beilleszkedése egy olyan kétirányú folyamat, amely során a bevándorló a befogadó ország teljes jogú polgárává válik. Megtanulja annak nyelvét, elfogadja a befogadó társadalom életformáját, anélkül hogy saját kulturális identitásából veszítene. „[...] magáévá teszi bizonyos társadalmi normákat, kulturális szokásokat, betartja a fogadó országok törvényeit. Ugyanakkor nem asszimilálódik

ingyenes részvétel lehetőségét. (3) Az oktatási intézmények demokratikus elvek figyelembevételével történő alapításának szabadságát, valamint a szülők azon jogát, hogy gyermekeik számára vallási, világnézeti vagy pedagógiai meggyőződésüknek megfelelő nevelést biztosítsanak, tiszteletben kell tartani az e jogok és szabadságok gyakorlását szabályozó nemzeti törvényekkel összhangban. [online]

In:https://fra.europa.eu/sites/default/files/charter-of-fundamental-rights-of-the-european-union-2007-c_303-01_hu.pdf [2022.09.05.]

²¹ A Tanács 2009. november 26-i következtetése a migráns háttérű gyermekek oktatásáról [online]

<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/PDF/?uri=OJ:C:2010:135:FULL&from=RO> [2022.09.06.]

teljes mértékben, eredeti identitását megőrizve színesíti, gazdagabbá teszi a fogadó közösséget” (Hautzinger, 2014, 100.o.). A befogadó társadalom tagjaitól pedig megköveteli azt a hajlandóságot, hogy az egyének és a közösségek (beleértve a közintézményeket, iskolákat) alkalmazkodjanak a lakossági összetétel megváltozásához, elfogadják a migránsokat a nemzeti társadalom részeként (Illés és Medgyesi, 2009, 27.o.).

Az Európai Unió integrációs politikáját a harmadik országbeli illetőségűekkel szemben 2003-ban Thesszalonikiben pontosították. Itt foglalták össze az integrációt elősegítő különböző tényezőket. Erőteljes törekvés van arra, hogy integrálni lehessen a bevándorló gyerekeket és ebben a tanításnak és a nyelvtanításnak különösen fontos szerepe van (Simon, 2005).

Az Európai Közösségek Bizottsága Zöld könyve a Migrációról és mobilitásról hangsúlyozza, hogy: *„Az iskoláknak vezető szerepet kell játszaniuk az inkluzív társadalom kialakításában, mivel az oktatás a legfőbb alkalom és lehetőség a migráns és a fogadó közösségekből jött fiatalok számára, hogy megtanulják megismerni és tiszteletben tartani egymást. [...] A nyelvi és kulturális sokféleség felbecsülhetetlen erőforrás az iskolák számára”* (Európai Közösségek Bizottsága, 2008, 1.o.).

Az Európai Unió tagállamai különböző módon valósítják meg a migráns gyermekek integrációját. Ez abból adódik elsősorban, hogy mindenhol eltérő a demográfiai, gazdasági, politikai helyzet, és az oktatási tradíciók is nagyon más képet mutatnak (Simon, 2005).

A bevándorló gyerekek iskoláztatásának céljai:

- a nyelvi hiányosságok kompenzálása,
- a tanulási hiányosságok kompenzálása.

Az iskoláztatás a következő formákban valósulhat meg:

- elsősorban a nyelvi kompetenciák fejlesztése érdekében, intenzív tanulás keretében személyre szabottan, kis csoportban, a normál tanítás keretein belül;
- a tananyagrészek pótlásával;
- az osztálylétszám csökkentésével (Simon, 2005).

Az oktatás három modelljét különböztetjük meg a migráns gyermekek integrációjában:

- a korosztálynak megfelelő normál oktatási keretben történik az oktatás (a nyelvtanítás ad hoc jellegű),
- emelt óraszámú kötelező jelleggel, az iskolai időkeretben, osztályon kívül;

- szegregált oktatás formájában: az iskolában egy külön csoportban tanítják ezeket a gyermekeket. Ez történhet átmeneti jelleggel, de tarthat a tanév egész ideje alatt is (speciális osztályok);
- tanítási órákon kívüli, az életkortól független, szervezett támogatású oktatás (Simon, 2005).

Az Európába érkező migráns gyermekek integrációs folyamatában a köznevelési intézményeknek kiemelkedő szerepük van. Felmérések igazolják, hogy a gyermekek általában pozitív attitűddel viseltetnek az iskola és tanárok iránt is. Ha azonban a saját kultúrájukkal szembeni ellenséges megnyilvánulásokkal, identitásuk formálását veszélyeztető helyzetekkel találják szemben magukat, hozzáállásuk negatív irányba fordul (*Németh, 2006, 88. old.*).

Az iskolában történnek kihatnak a gyermekek aktuális és jövőbeli társadalmi helyzetére, valamint hatással lehet családjuk aktuális és jövőbeli társadalmi integrációjára. Mivel a gyermekek kiszolgáltatott helyzetűek, saját sorsukra csak életkoruknak és élethelyzetüknek megfelelően, korlátozottan tudnak hatással lenni. Sokszor a felnőttek, a pedagógusok hozzáértése és tevékenysége dönti el a sikeres beilleszkedést (*Illés és Medgyesi, 2009, 27.o.*).

A köznevelési törvény minden Magyarországon élő vagy tartózkodó gyermek számára előírja a kötelező oktatást, a realitás azonban az, hogy ma hazánkban sem az iskolák, sem a tanárok, sem a gyermekek és azok szülei nincsenek felkészülve erre az új kihívásra. A vizsgálatok azt mutatják, hogy az olyan városok iskolái, ahol menekülteket befogadó központok működnek - különösen Bicske, és bizonyos mértékben Debrecen is -, nem szívesen vesznek fel menedékkérő vagy menekült gyermekeket, mivel ezek az intézmények nem rendelkeznek megfelelő feltételekkel, így például a magyar nyelv és kultúra oktatásához szükséges többletforrással.

Valószínűsíthető, hogy ezekben az iskolákban attól is tartanak, hogy a magyar szülők elviszik a gyermekeiket az iskolából, ha menekült vagy menedékkérő gyermekeket vesznek fel. Ennek következményeként az ilyen gyerekeknek távoli városok iskoláiba kellene járnium, szüleik tartózkodási helyétől messze. Ha felvételt nyernek a helyi iskolákba, az oktatásban való részvételük megfelelő segítség nélkül igen korlátozott. Ezek a gyermekek jellemzően nem tudnak bizonyítványt szerezni, ami behatárolja továbbtanulási lehetőségeiket. A szülők részéről sem kapnak megfelelő támogatást a tanulmányaikhoz, hiszen gyakran nem beszélnek magyarul, így tolmács nélkül nem tudnak kommunikálni a tanárokkal. További problémát jelent, hogy a

tanárokat nem képezik az interkulturális szükségletek és készségek területén, sem a menekültek és a menedékkérők különleges szükségletei és adottságai tekintetében.

Egyre több óvoda vállalja a külföldi állampolgárok gyermekeinek ellátását, gondozását, nevelését. A magyar jogalkotók az Óvodai Nevelés Országos Alapprogramjába szőtték bele 2018 nyarán a migráns gyermekek nevelésének óvodai irányelveit. A 2018/19-es nevelési év kezdetén az óvodapedagógusokat egyik leginkább érdeklő téma az Óvodai Nevelés Országos Alapprogramjának módosítása volt. Sokan értetlenül fogadták a változtatásokat. Voltak, akik felháborodásuknak adtak hangot, nehezményezve azt, hogy az alapprogram módosítását nem előzte meg egy átfogó szakmai egyeztetés. A szakma több képviselője azt is kifejezésre juttatta, hogy a változtatások nem feltétlenül voltak indokoltak. Ugyanakkor sokan vannak, akik egyenesen örvendenek az újonnan bekerült kiegészítéseknek. Való igaz, hogy számos új elem került be az alapprogramba és az is igaz, hogy például a nemzeti nevelés méltánytalanul háttérbe szorult az óvodapedagógusok munkáját segítő eddigi dokumentumokból. Ugyanakkor tény, hogy az óvodapedagógusok mindig is sokat tettek a magyar gyermekek nemzeti szellemben történő nevelése terén. Erősen globalizált világunkban ugyanakkor a nemzeti értékek felerősítésére egyre inkább szükség van, ezért fontos, hogy már az óvodákban is kellő teret kapjon ez a téma. A jogszabály módosításának hátterében minden bizonnyal ez áll. Egy új és mindenképpen sürgető probléma orvoslására ad reményt, hogy ez a kormányrendelet már foglalkozik a migráns gyermekek nevelésének kérdéskörével is.

Témánk szempontjából fontosnak érzem kiemelni, hogy az alapprogram 2. Gyermekkép, óvodakép című fejezetében ez olvasható: „[...] 7. *A hazájukat elhagyni kényszerülő családok (a továbbiakban: migráns) gyermekeinek óvodai nevelésében biztosítani kell az önazonosság megőrzését, ápolását, erősítését, társadalmi integrálását.*”

A témánk szempontjából releváns részek közül a 3. fejezetben (Az óvodai nevelés feladata) pedig ez olvasható: „[...] - az óvoda nevelje a gyermeket annak elfogadására, megértésére, hogy az emberek különböznek egymástól.” Az alapprogram kitér arra is, hogy „[...] 6. *A migráns gyermekeket is nevelő óvodában dolgozóknak feladatuk lehetőséget teremteni ahhoz, hogy a gyermekek megismerhessék egymás kultúráját, anyanyelvét.*” (Az óvodai élet megszervezésének irányelvei /4. fejezet/)

Interkulturális modell

Az Oktatási Minisztérium a külföldi állampolgár gyermekek, tanulók interkulturális pedagógiai rendszer szerinti óvodai nevelése és iskolai nevelése-oktatása irányelvének kiadásáról szóló

közleménye²² bevezető soraiban ezt olvashatjuk: „*A magyar közoktatásban mind nagyobb számban vannak nem magyar állampolgárságú gyermekek, tanulók. Ez új feladat elé állítja az óvodákat és iskolákat, hiszen sok gyermek, illetve tanuló nem magyar anyanyelvű, tanulmányait eddig nem Magyarországon folytatta, s nem a tanév elején iratkozik be az óvodába, iskolába. [...] Ma még a külföldi állampolgár tanulók száma a közoktatásban csak mintegy tízezer, ám jövőbeni esélyeik, sikeres óvodai, iskolai és majd társadalmi előrehaladásuk leginkább a pedagógusok attitűdjétől és az óvodában, iskolában folyó pedagógiai szakmai munkától függ. Az interkulturális program azért született meg, mert ma kell megteremteni azokat az alapokat, amelyekre a későbbiekben, a várhatóan növekvő migráció iskolai hatásainak kezelésekor támaszkodni lehet.*”

Az interkulturális program nevelési-oktatási céljait, feladatait az alábbiakban határozza meg a közlemény:

1. A nyelvek és kultúrák közötti közlekedésben jártas, reális énképpel és önismerettel, egészséges identitással rendelkező nyitott és elfogadó, autonóm és pozitív életvezetésre képes személyiségek építése, fejlesztése. Az anyanyelv és kultúra megbecsülése és ápolása, illetve mások anyanyelvének és kultúrájának megismerése, megértése, a különböző állampolgárságú és anyanyelvű tanuló közös nevelésével.

2. Az iskolai előrehaladáshoz, a sikeres szocializációhoz, és majd a konstruktív társadalmi integrációhoz szükséges magyarnyelv-tudás megszerzése a magyar nyelv tantárgyi és tannyelvi tanulásával; a magyarországi integráció elősegítése és Magyarország, mint befogadó ország értékeihez való pozitív kötődések kialakítása, kultúrájának és civilizációjának megismerése és megértése által.

A modell kiindulási pontja a nyelvi integráció, hiszen ha a migráns tanuló a nyelvtudás hiányában nem tudja követni az órákat, akkor ez mindenképpen egy speciális helyzetet eredményez. „*Az interkulturális programban a magyar nyelv és kultúra elsajátítása, tanulása kerül a középpontba, a magyar és nem magyar állampolgárságú és anyanyelvű tanulók közös*

²² OM közlemény a külföldi állampolgár gyermekek, tanulók interkulturális pedagógiai rendszer szerinti óvodai nevelése és iskolai nevelése-oktatása irányelvének kiadásáról [online]

In:file:///C:/kepzesegyakorlat/24.%20melléklet%20Az%20OM%20közleménye%20a%20külföldi%20állampolgár%20gyermekek,%20tanulók%20interkulturális%20pedagógiai%20rendszer%20szerinti%20óvodai%20nevelés%20és%20iskolai%20nevelése-oktatása%20irányelvének%20kiadásáról%20(1).pdf

nevelésével, a más ajkúak nyelvéhez és kultúrájához való nyitott és megértő magatartás mellett” – olvashatjuk az OM közleményben.

A nyelvi nevelés jelentősége az integrációban

Az EU tagállamainak közös célja a bevándorlók minél gyorsabb integrációja országaik életébe. A 20. század végére kialakult új európai egység hatására, a politikai határok átjárhatóságának, valamint az egyre növekvő mobilitásnak következményeként megnőtt az egyéni többnyelvűség jelentősége. Az 1990-es évektől Európában kiemelt oktatáspolitikai cél az intézményes keretek közötti egyéni többnyelvűség fejlesztése. 2001-et a nyelvek európai évének nyilvánította az Európa Tanács Miniszteri Bizottsága azzal a szándékkal, hogy a nyelvtanulás és a nyelvtanítás fontosságára hívja fel a figyelmet. Ennek célkitűzései között szerepel továbbá Európa nyelvi sokszínűségének a fókuszba állítása, a kontinens gazdag nyelvi örökségének védelme és támogatása, a nyelvtanulás, interkulturális készségek fejlesztése, a tolerancia kialakítása²³. Ezt tekinthetjük a paradigmaváltás kezdetének is, ugyanis számos projekt és kezdeményezés indult ekkor az európai nyelvi sokszínűség, mint cél eléréséért. A nyelvoktatás kurrikuláris hátterét a Közös európai referenciakeret adja, melyet az Európa Tanács 2001-ben tett közzé. Ennek értelmében az idegennyelv-oktatás céljaként egy olyan nyelvi repertoár kialakítását nevezik meg, amelyben minden nyelvi képesség szerepet kap (Feld-Knapp, 2015).

A migráns gyermekek óvodai és iskolai integrációjában kiemelt helyen szerepel a nyelvi fejlesztés. Az OM közleményben az Óvodai interkulturális program külön ajánlásainál ez olvasható:

„1. A külföldi állampolgár, nem magyar ajkú gyermek egyéni fejlesztési terv alapján folyó nevelése a magyar állampolgárságú és anyanyelvű gyermekekkel közös csoportban, onnan nem kiemelve folyik.

2. A szociális, nyelvi és kommunikációs kompetenciák fejlesztése az életkori sajátosságok figyelembevételével, az óvodai nevelési tervvel szemben támasztott követelményeknek megfelelően, játékos módszerekkel, tevékenység- és munkaformákkal folyik.

²³ 2001 – A nyelvek európai éve. In: Hogyan tovább – 2001 – A nyelvek európai éve. A Győr-Moson-Sopron Megyei Pedagógiai Intézet lapja, 2001/3.

3. Az óvodai nevelés magyar nyelvű. Azokban az intézményekben, ahol a Nemzeti, etnikai kisebbség óvodai nevelésének irányelve és a Nemzeti, etnikai kisebbség iskolai oktatásának irányelve kiadásáról szóló 32/1997. (XI. 5.) MKM rendelet alapján szervezik meg az óvodai munkát, a migráns gyermekek számára egyéni, magyar célnyelvi fejlesztő foglalkozásokat kell kidolgozni.”²⁴

A következő fejezetben a migráns gyermekek óvodai nyelvi fejlesztésére mutatunk be néhány olyan módszert, amelyek a korai idegennyelv-fejlesztésben hatásosak. Ezeket a módszereket régóta használják a magyarországi óvodákban a német vagy angol, mint idegen nyelv elsajátítása céljából. Elsőként rávilágítunk arra, milyen az óvodás gyermek, mint idegennyelv-tanuló.

Az óvodás gyermek, mint idegennyelv-tanuló

Fontos megjegyezni, hogy különbséget kell tennünk idegennyelv-tanulás és idegennyelv-elsajátítás között. Óvodás- vagy még fiatalabb korú gyermekek esetében ez utóbbi kifejezést használjuk az idegennyelv-tanulási forma jelölésére. A kisgyermek az idegen nyelvet egészen másképpen tanulja, mint a felnőttek (Németh, 2015). A tanulás ebben az életkorban még nem tudatos, nem is tudják a gyerekek, hogy a játékos tevékenységeik közben mennyi új ismeretre tesznek szert. A tanulás ismeretek megszerzésére és azok megtartására irányuló szellemi munka, melyhez elengedhetetlen többek között a kitartás, a türelem, a figyelem és az akaraterő, és nem párosul minden esetben pozitív élménnyel. Az elsajátítás tudattalan tanulás, melynek következtében készségszintű ismeretek alakulnak ki az egyénben. Ennek menete, üteme és végeredménye számos tényező által determinált. Fontos megjegyezni, hogy bizonyos mértékig befolyásolható olyan tudatos beavatkozások által, mint például az oktatás (Klein, 2013).

Az óvodás korú gyermekek idegennyelv-elsajátítási folyamatában az óvodapedagógusok az ismeretek megtartását előre megtervezett, játékos, tevékenységközpontú módszerekkel, ismétlések, rituális elemek beiktatásával segítik elő. A gyermekek idegennyelv-tanulása főként

²⁴ OM közlemény a külföldi állampolgár gyermekek, tanulók interkulturális pedagógiai rendszer szerinti óvodai nevelése és iskolai nevelése-oktatása irányelveinek kiadásáról [online]

In: <https://www.scribd.com/doc/259493996/24-Melleklet-Az-OM-Kozlemenye-a-Kulfoldi-Allampolgar-Gyermekek-Tanulok-Interkulturalis-Pedagogiai-Rendszer-Szerinti-Ovodai-Neveles>

„cselekvés, megértés, szemlélés, dolgok észlelése, vidám és játékos élmények útján zajlik”
(Leopold, 1994, 34.o., idézi: Boeckmann-Links-Orlovsky-Wondraczek, 2010).

A fiatal nyelvtanulókról elmondható, hogy jobban tudnak alkalmazkodni az idegen nyelv fonológiai rendszeréhez, sokkal fogékonyabbak a hangok és a nyelv ritmusa iránt (Kovács, 2009). Játékot látnak az új szavak kiejtésében, a hangok képzésében, és mindezt erőlködés nélkül teszik. A tíz éven aluli gyermek gondolkodása elsősorban a cselekvésekhez kötődik, nem pedig a fogalmakhoz (Piaget, 1997). Éppen ezért a gyermekek tanulása akkor a legsikeresebb, ha az is valamilyen cselekvéshez, tevékenységhez kapcsolható. A tanulás és a tevékenység a gyermek és a felnőtt számára pontosan ellenkező módon áll egymással kölcsönhatásban. „A felnőtt azért tanul meg valamit, hogy aztán csinálni tudja. A kisgyermek ezzel szemben azért csinál valamit, hogy megtanulja” (Kovács, 2009, 38.o.).

A korai idegennyelv-fejlesztés egyik legfontosabb jellemzője, hogy tevékenység közben történik. Ebben az életkorban a kisgyermek fő tevékenysége pedig a játék, ezért a nyelvi foglalkozások mindig játékba, értelmes, a gyermek korának megfelelő tevékenységbe ágyazottan jelennek meg. A gyermeki tanulás sokkal kisebb mértékben alapul verbalitáson, szavak megértésén, mint a többi korosztályé. Ezért a gyermek számára a mozgás, a cselekvés, az érzékszervekkel való befogadás, a szituációkból való értelmezés mind-mind az értelemteremtést szolgálja (Pásztor, 2019).

A rendszerváltás után bekövetkezett változások jelentős bővülést eredményeztek a magyarországi óvodák kínálatában is. Jelenleg pedig a globalizáció egyik következményeként, a transznacionális migráció²⁵ gyermekeinek fogadására is nyílnak óvodák, amelyekre egyre több fizetőképes magyar család is igényt tart. Az elmúlt két évtizedben számos nemzetközi intézmény is megnyitotta kapuit, mint például az Amerikai Iskola vagy a SEK International School, de szép számmal találunk különböző alapítványi vagy magánintézményt is. 2015-ben 26 volt már az idegen kommunikációs nyelvű óvodák száma, ezek közül három vidéken, a többi

²⁵ „A transznacionális migrációt az országban hosszabb-rövidebb ideig dolgozó külföldi munkavállalók és családjuk alkotják. Ők olyan oktatási intézményeket keresnek gyermekeiknek, amelyekbe a belépés, illetve azok elhagyása viszonylag zökkenőmentesen megtehető, és ténylegesen illeszkednek az esetleges korábbi, illetve a későbbi nevelési intézmények sorába, melyek nagy valószínűséggel más országban találhatóak. Ezek a nemzetközi óvodák biztosítják az átjárhatóságot a külföldi óvodákba, felkészítik a gyerekeket a külföldi iskolák elkezdésére [...]” (Kovács, 2017, 97.o.).

pedig Budapesten, illetve annak vonzáskörzetében található (Kovács I., 2017). A hazai óvodapedagógia büszkélkedhet egy olyan világviszonylatban is egyedülálló kezdeményezéssel, amely egy vidéki óvodában valósult meg 2008-ban. A pápai Fáy András Lakótelepi Óvodában helyet kapnak a pápai katonai légibázis NATO-katonáinak gyermekei is, integrálva őket a helyi gyerekekkel. A kezdeményezés azért példaértékű, mert ez az egyetlen olyan óvoda a NATO gyakorlatában, amelyet nem a szervezet működtet, hanem a külföldi családok gyermekeit egy helyi óvodai közösségbe igyekeznek beilleszteni. Az óvoda magyar-angol két nevelési nyelvű pedagógiai programját úgy alkották meg, hogy az elősegítse a külföldi gyermekek nyelvi, kulturális, pedagógiai beilleszkedését, de fontos célkitűzése az is, hogy ebből a sajátságos pedagógiai helyzetből az óvodába járó magyar gyerekek is előnyt kovácsoljanak.

Az ott dolgozó óvodapedagógusok munkájukat az alábbi alapvetések mentén végzik:

- A nyelvelsajátítási folyamatot gazdag tevékenységi bázissal és megfelelő kommunikációval kell elérni a mindennapokban.
- Fontos feladat a migráns családok beilleszkedésének megkönnyítése, figyelemmel kísérése.
- Egymás nyelvének és kultúrájának megismerése.

Az óvodában mindkét nyelvet (magyar és angol) használják. A játéknak különösen nagy szerepet tulajdonítanak az idegennyelv-elsajátításban. A gyerekeket pozitív visszajelzésekkel bátorítják. Metakommunikációs eszközöket használnak, és a gyerekektől elfogadják a fizikai válaszreakciókat. Ebben az óvodában az óvodapedagógusok párban dolgoznak, és közülük az egyiknek ismernie kell az angol nyelvet, szóban és írásban is tudnia kell kommunikálni és folyamatosan kell képeznie magát mind nyelvi, mind pedagógiai szempontból. Csak tapasztalt, gyakorlattal rendelkező óvodapedagógusok alkalmasak erre a feladatra. A személyi feltételek mellett a tárgyi feltételek biztosítására is nagy gondot fordít az óvoda. A hagyományos, egynyelvű óvodai csoportok kellékei mellett megtaláljuk az országismeretet közvetítő képeket, plakátokat, autentikus könyveket, hanganyagokat, valamint a szókincsfejlesztést szolgáló képeket, kártyákat is (Kitzinger, 2014, 164-167.o.).

Az óvodai idegennyelv-elsajátítást támogató módszerek kínálata ma már széleskörű. Alapvetően különbséget kell tennünk idegennyelv-tanulás és idegennyelv-elsajátítás között. Az óvodások esetében ez utóbbiról beszélhetünk. Érdekes azonban itt szólnunk az óvodáskori tanulás és a játék kapcsolatáról. Az óvodákban folytatott kutatásaim és a saját munkámból nyert

tapasztalataim megerősítettek abban, hogy az óvodás gyermekek idegennyelvi fejlesztése játékos keretek között a leghatásosabb.

A korai idegennyelv-elsajátítást támogató módszerek és programok az óvodákban

Immersionsmodell

Az Immersionsmodell vagy más néven nyelvi fürdő („*Sprachbad*”) 1995 óta világszerte nagyon hatásos módszer az idegennyelv-fejlesztésben. A „*Sprachbad*” kifejezés alatt azt értjük, hogy a gyermekek és a nevelők teljesen belemerülhetnek az idegen nyelvbe és kultúrába. Idegennyelvi környezetbe, azaz „nyelvi fürdőbe” kerülnek (Jäger-Manz, 2016, 137.o.). A módszer megköveteli azt, hogy a nevelő anyanyelvi beszélő legyen. A gyermekek észrevétlenül sajátíthatják el az idegen nyelvet. Ebben a folyamatban a nevelő különböző szemléltető eszközökkel, képekkel, mimikával, valamint gesztikulációval segíti elő a megértést (Jung-Günther, 2016, 221.o.).

Ennek a módszernek a leghatásosabb változata a „*teljes belemerülés*”, ami az idegen nyelv 100%-os jelenlétét feltételezi. Ezt ma világszerte az „*egy személy – egy nyelv*” módszerként ismerik és használják a gyakorlatban. Ennek lényege, hogy a gyermekek egy személyhez egy adott nyelvet kötnek. Ennek hatásossága abban rejlik, hogy mindkét nyelvet anyanyelvi beszélőnek kell közvetítenie. Mindkét óvodapedagógusnak egész nap minden beszédhelyzetben a saját anyanyelvét kell használnia. A személyhez kötött nyelvhasználat először megkönnyíti a gyermekeknek a nyelvek elkülönítését, majd a későbbiekben a nyelvválasztást, ugyanis pontosan tudni fogják, hogy kihez, milyen nyelven kell szólniuk. Németországban Kiel-Altenholzban indult el ez a módszer 1996-ban egy német-angol óvodában Professor Henning Wode alapelvei és tudományos irányításával.

Mikes Melánia kommunikatív-tapasztalati módszere

A Mikes Melánia²⁶ által kidolgozott kommunikatív-tapasztalati módszer elsősorban a többnyelvű és többnemzetiségű Vajdaság óvodáiban használnak magyar anyanyelvű

²⁶ Mikes Melánia (1924-2007) Újvidéken született. „*Maga is többnyelvű lévén, [...] évtizedeken át kutatta a két- és többnyelvűséget, többféle megközelítésből is, a hangsúlyt főként a gyermekkori nyelvsajátítás folyamataira fektette. Személyében remek tanárt, kutatót, munkatársat ismerhettünk meg, aki fáradhatatlan, ösztönző és lelkes munkájával hozzájárult a két- és többnyelvűség világának feltáráshoz és megértéséhez. Kutatásai és azok*

gyermekek körében a szerb nyelv fejlesztése céljából, illetve a szerb anyanyelvű gyerekek magyar környezetnyelvi kommunikációs képességeinek fejlesztésére, de ugyanakkor az angol nyelv tanítására is (Varga, 2008). Mikes és munkatársai arra világítottak rá, hogy a kommunikatív készségek megszerzésére egy idegen nyelven a tapasztalat útján tehetünk szert, ennek megfelelően ezt a módszert a kommunikatív-tapasztalati módszernek nevezik. Mikes egyébként ezt a módszert Kanadában ismerte meg, mely David Stern elmélete alapján született, aki az analitikus és a tapasztalati stratégiák ötvözését ajánlja az idegennyelv tanításában (Bajtai, 2010). Mikes Melánia munkássága során hangsúlyozta, hogy csak játékos módszerekkel lehet a gyermekekkel megszerettetni az idegen nyelveket. Módszertanában ötvözte a drámapedagógiát, a zenei nevelést, a dramatizációt, a kommunikációt és a megtapasztalás módszerét. Mikes módszerében szintén főszerephez jutnak a bábok, játékszerek és a különböző szemléltető eszközök, ugyanakkor elveti a fordítást és hangsúlyozza a pedagógus kizárólag idegen nyelven történő kommunikációját (Szőke, 2007). A kommunikatív készségek fejlesztését célzó módszer kiindulási alapja az üzenet, nem pedig a szavak és más nyelvi egységek. Az üzenetek pedig elsősorban versek révén vagy játékba ágyazva továbbítódnak. A gyermekek az idegennyelv-elsajátítási folyamatban énekelnek, mozognak és játszanak. Eleinte gazdag kontextusba ágyazva kapják a gyermekek az üzenetet, hogy minél kisebb erőfeszítéssel meg tudják azt érteni, majd a kontextus mennyisége fokozatosan csökken és az agyi erőfeszítés egyre növekszik (Bajtai, 2010). E módszer használói az idegen nyelven történő napi 15-20 perces foglalkozásokat javasolják, és hangsúlyozzák, hogy mindig a gyerekek érdeklődéséhez, fejlettségi szintjéhez vagy éppen az anyanyelven már tárgyalt témakörhöz igazítva válogassuk össze a dal-, mondóka és meseanyagot (Szőke, 2007). „*A gyermek számára egy másik nyelv elsajátítása nem más, mint játékos foglalkozás. Az óvoda az a hely, ahol a többi játékszerű tevékenységgel együtt, vagy ezekkel való kombinációban, a gyermek kommunikatív jártasságot szerezhet egy másik nyelvben*” (Mikes, 2002, 98.o.). Mikes Melánia nevéhez fűződik *Az anyanyelv és az interkulturalizmus fejlesztése és ápolása a vajdasági gyermekeknél* program is. Mikes munkásságában a hangsúlyt a gyermekkori nyelvelsajátításokra fektette. Tőle származik a *Játsszunk, énekeljünk magyarul! : tevékenységek nem magyar anyanyelvű gyermekek részére: pedagógusok kézikönyve* (2004) és a *Süss fel, nap: óvónői kézikönyv* (1997) is, amelyek elméleti és gyakorlati útmutatóul szolgálnak pedagógusok részére a többnemzetiségű, többnyelvű,

eredményeinek elismeréseképpen 2000-ben az Európai Tudományos Akadémia (Academia Scientiarum Et Artium Europaea) tagjává avatták” (Bajtai, 2010).

multikulturális környezetben felnövő gyermekek óvodai és kisiskolás kori neveléséhez és oktatásához (Bajtai, 2010).

A Hocus és Lotus módszer

Ugyancsak az óvodás és kisiskolás gyermekek életkori sajátosságait és érdeklődését figyelembe vevő módszer a Hocus és Lotus, melyet Prof. Traute Taeschner, a római La Sapiensa egyetem tanára által vezetett nemzetközi munkacsoport fejlesztett ki. Ez a 3-11 éves korosztály oktatására kidolgozott módszer tulajdonképpen a korai idegennyelv-tanításnak a narratív megközelítése és arra épít, hogy a nyelvelsajátításban fontos szerepet játszanak a hétköznapi rutinok, az állandóan ismétlődő jelenetek. A foglalkozások, mintegy rituálé, mindig ugyanúgy kezdődnek és zárulnak, ezzel mintegy keretbe foglalják a történetet. A gyermekek (óvodások és kisiskolások) a pedagógus irányításával egy narratív történetet játszanak el gesztusokkal, mimikával, mozgással kísérve. Ugyancsak a rituálé részét képezi, hogy ezeken a foglalkozásokon a gyermekek és a pedagógus is „*varázspólot*” öltenek, melynek segítségével azonnal egy fantáziavilágba lépnek, innentől kezdve pedig idegennyelvi kommunikációra váltanak. A 20-25 perces foglalkozások során a gyermekek lehetőséghez jutnak idegen nyelven kommunikálni. Hocus és Lotus hamar a gyermekek barátaivá válnak, általuk szeretni fogják a történeteket, de ami a legfontosabb, közelebb kerülnek egy új nyelvhez²⁷. A gyermekek a pedagógussal közösen mesélnek, mindenki része lehet a történet elbeszélésének. Az egyes történetekkel 15 alkalommal foglalkoznak, és a programcsomag részeként zenei hanganyag, valamint rajzfilmek segítik még a gyermekek idegennyelvi fejlesztését. A módszer kidolgozói angol, német, francia, olasz és spanyol nyelven összesen öt évre elegendő tananyagot készítettek el (Varga, 2008).

Összegzés

Az Európai Unió tagállamainak oktatáspolitikájában kiemelt helyet foglal el az interkulturális nevelés. Ma minden állam multikulturális, így a fiatalok nem is kaphatnak mást, mint

²⁷ In: http://www.hocus-lotus.hu/index.php?option=com_content&view=article&id=21&Itemid=27

multikulturális nevelést. A multikultúra fogalma, az interkulturális nevelés, a tolerancia, a nyitott koordináció, az aktív társadalmi részvétel a 21. századi demokratikus Európa alapjai²⁸.

A Magyarországra érkező migráns gyermekek integrációja nagy kihívást jelent pedagógusaink számára. A külföldi gyermekeket befogadó óvodákban és iskolákban sok esetben hiányoznak az integrációt biztosító személyi feltételek, így például a magyart idegen nyelvként tanítani képes pedagógusok, tolmácsok és pszichológusok. A bevándorló gyerekek nyelvi és kulturális integrációjának úgy kell megvalósulnia, hogy közben megőrizték saját, eredeti nemzeti identitásukat, anyanyelvüket és kultúrájukat. További problémát jelent a magyar társadalom körében tapasztalható xenofóbia növekedése, amely ugyancsak felhívja a figyelmet a társadalmi tudatosság, az érzékenyítés szükségességére.

Bibliográfia

1. Andorka Rudolf (1992): Bevezetés a szociológiába. AULA Kiadó Kft., Budapesti Közgazdaságtudományi Egyetem, Budapest
2. Bajtai Anna (2010): Mikes Melánia és a gyermekkori többnyelvűség. In: Alkalmazott nyelvtudomány X. évf. 1-2. szám, 1-12.o.
In:http://alkalmazottnyelvtudomany.hu/wordpress/wpcontent/uploads/2010_X_evfolyam/nyelvezspalya_bajtai_2010.pdf [2022.12.18.]
3. Baloghné Bakk Adrienn (2013): Az integrált óvodai nevelés helyzetének vizsgálata az óvodapedagógus-képzésben - különös tekintettel a sajátos nevelési igényű gyermekekre. (Doktori /PhD/ disszertáció), Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kar Neveléstudományi Doktori Iskola, Budapest. In: https://ppk.elte.hu/file/baloghne_bakk_adrienn_dissz.pdf [2022.09.15.]
4. Bánfalvy Csaba (szerk.) (2006): Az integrációs cunami – Tanulmányok a fogyatékos emberek iskolai és társadalmi integrációjáról. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest
5. Boeckmann, Klaus-Börge – Links, Sabine – Orlovsky, Sarah Michaela – Wondraczek, Ines (2010): Többnyelvűség az óvodákban – Módszertani kézikönyv korai fejlesztéshez. Universität Wien Institut für Germanistik, Wien. 150.
6. Csányi Yvonne (2000): A speciális nevelési szükségletű gyermekek és fiatalok integrált nevelése-oktatása. In. Gyógypedagógiai alapismeretek (szerk.) Illyés S. ELTE Bárczi G. Gyógypedagógiai Főiskolai Kar, Budapest. 377-408.o.
7. Csányi Yvonne (2003): Speciális szükséglet vagy fogyatékoság? Beszélgetés Csányi Yvonne-nal a befogadó pedagógia helyéről a magyar közoktatásban. In: Új Pedagógiai Szemle, 1. sz. 67–73.o. In:<http://epa.oszk.hu/00000/00035/00067/2003-01-be-Foldes-Specialis.html> [2018. július 23.]
8. Feld-Knapp Ilona (2015): Az intézményes idegennyelv-oktatás új kihívásai. In: A tanárrá válás és a tanárság kutatása – A magyar nyelv és irodalom, az idegen nyelvek és a művészetek műveltségi területen. Bölcsész- és Művészetpedagógiai Kiadványok 11. Eötvös Loránd Tudományegyetem, Budapest. In:http://metodika.btk.elte.hu/file/TAMOP_BTK_BMK_11.pdf [2022. 12.08.]
9. Hautzinger Zoltán (szerk.) (2014): A migráció elmélete. Nemzeti Közszerzői Egyetem, Budapest. In:http://real.mtak.hu/16634/1/w207.bat_session%3D1164013711%26infile%3D%26sobj%3D8961%26cgimime%3Dapplication%252Fpdf [2022.10.10.]
10. Illés Katalin – Medgyesi Anna (szerk.) (2009): A migráns gyerekek oktatása. Menedék – Migránsokat Segítő Egyesület, Budapest. In: <https://menedek.hu/sites/default/files/articleuploads/20090831konyvbelso.pdf> [2022.10.09.]

²⁸ <https://folyoiratok.ofi.hu/uj-pedagogiai-szemle/a-bevadorlo-gyerekek-iskolai-integracioja-europaban>

11. Illyés Sándor (2000): A magyar gyógypedagógia hagyományai és alapfogalmai. In: Illyés Sándor (szerk.): Gyógypedagógiai alapismeretek. ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskolai Kar, Budapest. 15–38.o.
12. Jäger-Manz Monika (2016): Ich sag' dir was!. Bajapress Nyomda, Baja
13. Jung, Britta – Günther, Herbert (2016): Erstsprache, Zweitsprache, Fremdsprache. Beltz Verlag, Weinheim und Basel
14. Kitzinger Arianna (2014): Multilingvális és multikulturális kihívások egy magyar óvodában. In: MÁRKUS ÉVA–TRENTINNÉ BENKŐ ÉVA (szerk.): A korai idegennyelvi fejlesztés elmélete és gyakorlata: Konferenciaelőadások és háttér tanulmányok. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 164-179.o. In:http://old.tok.elte.hu/nyelv/markus_tbenko_kotet.pdf [2022.11.22.]
15. Klein Ágnes (2013): Utak a kétnyelvűséghez – Nyelvek elsajátítása iskoláskor előtt. Tinta Könyvkiadó, Budapest
16. Koczor Margit – Németh Szilvia (é.n.): Az inkluzív iskola koncepciója: nemzetközi tendenciák (háttér tanulmány).In:http://ofi.hu/sites/default/files/ofipast/2010/05/6.6.2-KM-NSZ_inkluziv_iskola_hattertan.pdf [2022.10.07.]
17. Kovács Judit (2009): A gyermek és az idegen nyelv. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest
18. Kovács Ivett (2017): Nemzetközi óvodákra jellemző sajátos kihívások – 12 év pedagógiai tapasztalata. In: Márkus Éva – M. Pintér Tibor – Trentinné Benkő Éva: Jó gyakorlatok a korai idegennyelvi fejlesztésben. ELTE TÓK, Budapest. 96-108.o. In:https://www.researchgate.net/profile/Orsolya_Endrody-Nagy/publication/314260575_Kettanyelvuseg-Tobbtanyelvuseg-Nagy-Britannia_es_Katalonia_peldaja_Bilingual_and_multilingual_education_the_example_of_Great-Britain_and_Catalonia/links/58be7fcd92851cbe16e0c7b6/Kettanyelvuseg-Toebbtanyelvuseg-Nagy-Britannia-es-Katalonia-peldaja-Bilingual-and-multilingual-education-the-example-of-Great-Britain-and-Catalonia.pdf [2022.11.23.]
19. Lakatos Zsombor – Pataki Nikolett (2017): Hogyan tovább? Migráns háttérű fiatalok köznevelési-oktatási integrációja. In: Educatio 26/3, 352–364.o. In :http://real.mtak.hu/81109/1/EDU_2017.3.3_Lakatos___Pataki_Hogyan_tovabb_u.pdf [2022. 08.06.]
20. Mikes Melánia (2002): A környezetnyelv és az idegen nyelv fejlesztése az óvodában. In: Iskolakultúra, Pécs, 98-104. In: <http://www.mek.oszk.hu/01800/01816/01816.pdf> [2018. július 19.]
21. Nagyné Schiffer Csilla (2011): Inkluzív iskolák fejlesztése. Doktori (PhD) disszertáció. Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kar Neveléstudományi Doktori Iskola
22. Németh Dorottya (2006): A migráns gyermekek magyar mint idegen nyelvi integrációjának kérdései. Hungarológiai Évkönyv 7. évf. 1. sz. In:https://epa.oszk.hu/02200/02287/00007/pdf/Hungarologiai_Evkonyv_07_085-089.pdf (2022.07.15.)
23. Németh Ildikó Katalin (2015): Német nyelvsajátítás kisiskolás korban a tapasztalati tanulás útján. In: Bencéné Dr. Fekete Andrea (szerk.): Innovatív módszerek a köznevelés gyakorlatában, II. Kárpát-medencei nemzetközi módszertani konferencia és módszervásár – Konferenciakötet. Kaposvár. 67-75.o. In:http://palyazatok.ke.hu/tartalom/csatolt/tamop/412B213/kiadvanyok/INNOVATIV_modszerek_2015.pdf [2018.07.04.]
24. Papp Gabriella (2012): Az integráció, inklúzió fogalmak tartalmi elemzése gyógypedagógiai megközelítésben nemzetközi és magyar szinten. In: Gyógypedagógiai Szemle 40. évf. 4. sz. (2012. október-december).In:https://epa.oszk.hu/03000/03047/00058/pdf/EPA03047_gyosze_2012_4_295-304.o.pdf [2022.10.15.]
25. Pásztor, E. (2019): A játékos idegennyelvi foglalkozások megjelenése a magyarországi óvodákban 1959-től napjainkig, különös tekintettel a soproni és Sopron környéki óvodákra – PhD disszertáció. In:https://edit.elte.hu/xmlui/static/pdf-viewer-master/external/pdfjs-2.1.266-dist/web/viewer.html?file=https://edit.elte.hu/xmlui/bitstream/handle/10831/62478/doktorjelolt_pasztor_enikojudit_disszertacio.pdf?sequence=1&isAllowed=y [2022.09.15.]
26. Piaget, J. (1997): Az értelem pszichológiája. Kairosz Kiadó, Budapest
27. Réthy Endréné (2002): A speciális szükségletű gyerekek nevelése, oktatása Európában. In: Magyar Pedagógia 102. 3. sz. 281-300.o. In: http://www.magyarpedagogia.hu/document/Rethyne_MP1023.pdf [2022.05.03.]
28. Simon Mária (2005): A bevándorló gyerekek iskolai integrációja Európában. In: Új Pedagógiai Szemle 2005/7-8.o.In:<https://folyoiratok.ofi.hu/uj-pedagogiai-szemle/a-bevandorlo-gyerekek-iskolai-integracioja-europaban> [2022.10.22.]
29. Szőke Anna (2007): In memoriam Mikes Melánia (1924-2007). In: Új Kép – Pedagógusok és szülők folyóirata. XI. évf. 1-2. szám, 2007. január-február. In:<https://www.scribd.com/doc/25896550/In-memoriam-Mikes-Melania-1924-2007> [2018.07.19.]

30. Tamás Katalin (2017): Inkluzív nevelés az óvodában - óvodapedagógusok együttneveléssel kapcsolatos nézeteinek változása az integrációs, inklúziós folyamat során. Doktori (PhD) disszertáció, Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kar Neveléstudományi Doktori Iskola.
In: https://ppk.elte.hu/file/tamas_katalin_disszertacio.pdf [2022.08.05.]
31. Varga Melinda (2008): Módszerek a korai nyelvoktatásban. In: Óvodai Nevelés LXI. évf. 9. szám, 324-325.o.
32. Vargáné Mező Lilla (2006): Inkluzív nevelés – Az integrált oktatás jogi háttere – Kézikönyv a pedagógusképző intézmények számára. sulinova Közoktatás-fejlesztési és Pedagógus-továbbképzési Kht., Budapest
33. Váradi Monika Mária (szerk.) (2018): Migráció alulnézetből. MTA KRTK Regionális Kutatások Intézete.
In: http://www.rkk.hu/rkk/kei/pdf/VMM_migracio_kotet.pdf

*

Révész József

Soproni Egyetem, Benedek Elek Pedagógiai Kar

A ZENEI KREATIVITÁS TRANSZFERHATÁSAI

Bevezetés

Dolgozatomban a zenei nevelés hatásait vizsgálom, különös tekintettel a zenei nevelés transzferhatásaira. Célom bemutatni, hogy az ének-zenei nevelés milyen hatással van, illetve hatással van-e, a zenével intenzív módon foglalkozó diákok esetében az iskolai tanuláshoz nélkülözhetetlen néhány kognitív és szociális készség fejlődésére. A zene olyan tartalmak potenciális forrása lehet, melyek fejlesztő hatással bírnak kognitív funkciók esetében is (Révész, Révészné, Vida 2022). Kokas Klára kimutatta, hogy a zenei nevelés, kiváltképp, ha a megfelelő pedagógiai módszerek segítségével közvetítjük, transzferhatást vált ki több nem zenei képességre is, fejlesztve az alapkompenciákat, továbbá lehetőséget nyújt az alkotó cselekvésre, mint a kreativitás megélését (Deszpot, 2016). Oláh véleménye megerősít ezt az álláspontot, „Az eredmények alapján elmondható, hogy a zenei nevelés széles körű transzfer hatása az intellektuális és érzelmi-motivációs változáson keresztül érvényesül (Oláh, 2010, 193.o.)” Ezért szükséges, hogy a zenetanulással összefüggő transzferhatások jelenségét körüljárjam, bemutassam transzferhatás fogalmát, annak típusait, az oktatásban betöltött szerepét és áttekintem a zenetanulás transzferhatásaival kapcsolatos elméleti megfontolásokat

A transzferhatás fogalmi kereti

Gyakori tapasztalat, hogy amit az egyik tanulási folyamatban elsajátítunk, annak eredményessége áttevődhet egy másik folyamatra, azt megkönnyítve, vagy éppen ellenkezőleg megnehezítve. Minden tanulás befolyásolja a következő tanulást. Nem mindegy azonban, hogy a tanulást pozitívan (pozitív transzfer), vagy negatívan (negatív transzfer) (Balogh, Gerencsik, 1990). A transzfer fogalma így egy régebbi tanulás hatását jelenti egy másik, újabb tanulási szituációban. Bransford és Swartz meghatározása alapján „a transzfer tradicionális

megközelítéseinek középpontja egy domináns módszertan, amelynek kérdésfelvetése, vajon az emberek tudnak-e alkalmazni valamit, amit megtanultak egy új problémában, vagy szituációban.” (Bransford és Swartz, 1999 idézi Dufresne, Mestre, Thaden-Koch, Gerace és Leonard, 2005, 155.o.). *„A különböző definíciókban közös, hogy az egyik feladattal, vagy szituációval kapcsolatban megtanultak befolyásolják a későbbi feladatok megoldását, a későbbi szituációkban való tanulást.*” (Molnár, 2006, 17.o.). A transzfer törvényének meghatározásakor Balogh és Gerencsik megkülönbözteti az *oktatásban*, illetve a *nevelésben* betöltött szerepét (Balogh, Gerencsik, 1990). Véleményem szerint fontos, hogy a további tanuláshoz és művelődéshez felkeltsük az igényt, képessé tegyük őket az önálló tanulásra, ekkor azonban felmerül a kérdés, *„hogymennyi ismeretanyagot, milyen összefüggésben és egymáshoz való viszonyban adjunk*” (Balogh, Gerencsik, 1990, 9.o.). A nevelés esetében pedig a társadalmi normákhoz való alkalmazkodás képessége, az erkölcsi normák elsajátítása a cél, fejlesztve azokat az értékes emberi tulajdonságokat, személyiségjegyeket, melyek segítségével az egyén megfelelően tud dönteni, cselekedni, viselkedni. Kétségtelen azonban, hogy a transzferhatás törvényének tartalmi és módszertani vonatkozásai egyaránt vannak. Az is döntő, hogy az ismeretanyagot miként kapta „kézhez” a diák. *„Lényeges módszertani konklúzió tehát: ad-e a pedagógus módot a tanulónak az önálló gondolkodásra, vagy csak gyakorlást igényel. Ugyanis a szimpla gyakorlásból csak a műveletvégzés transzfere adódik*” (Balogh, Gerencsik, 1990, 9.o.). Ezért a transzferhatás törvénye ésszerű szelektálásra hívja fel a figyelmet. Éppen ezért, ezen ismeretek birtokában fontos, hogy az oktatásban a konstruktív pedagógiai felfogás előnyt élvezzen. A pszichológiai kutatások már igen korán tanulmányozták a tanulási folyamatokat és azokat a törvényszerűségeket, melyek alapján meghatározható, hogy ezek a folyamatok miként gyakorolnak befolyást a későbbi tanulmányokra. Ezt az elképzelést fogalmazta meg Hoffding 1892-ben (Royer, Mestre és Dufrense, 2005). Elgondolásában egy „A” esemény alapján kialakul egy „a” reprezentáció. Az „a” reprezentáció aktivációja előidézhethet egy általános „b” választ, amely átfordíthatja az eredményeket egy „külső” „B” tevékenységbe (Janurik, 2010). Az, hogy a transzferhatás általános jelenlétét több vizsgálat is kimutatta, nem eredményezi az egyik kontextusban megszerzett tudás spontán módon való alkalmazását egyéb helyzetekben. Dobi és Molnár is kimutatta, hogy tanulóink kevésbé eredményesek olyan esetekben, amikor új helyzetekben kell a megszerzett tudást hasznosítani (Dobi, 2002; Molnár, 2001, 2006). Éppen ezért fontosnak tartom megemlíteni, hogy egy tudás csak akkor tekinthető igazán hatékonynak, ha azt sokféle szituációban fel tudjuk használni. Ez a gondolat viszont csak akkor értelmezhető a gyakorlatban, ha egy bizonyos tudást sokféle helyzetben sajátítunk el. Tehát kijelenthető,

hogy a transzfer nem automatikus, hiszen egy megszerzett tudás nem kerül át az újabb helyzetekbe, ahol az sikeresen alkalmazhatóvá válik (Csapó, 2002).

A zene fogalmi keretei

De miből áll a zene? Fizikai síkon a zenei hang megjelenése az idő, dinamika, hangmagasság, hangközök, harmónia, dallam, hangszín összességében érhető tetten. Ezek együttes megjelenése alkotja azt, amit fizikai síkon muzsikának szoktunk mondani. Gondolatmenetemben a zenei észlelést két külön szegmensre kívánom osztani, egyrészt objektív, másrészt szubjektív síkra. Le kell szögeznem, hogy az objektív, fizikai sík megléte még csak hordozóeszköznek tekintendő, a valódi szubjektív tartalom, a lekottázott, vagy hallás után elsajátított zenei anyag csak az egyéniségre jellemző előadásában jelenik meg. Ugyanakkor, mivel az általam vizsgált jelenség a zenei nevelés lényeges eleme, szükségesnek látom a fizikai síkon megjelenő zenei elemeket ismertetni és pedagógiai jelentőségüket kiemelni. Azonban hozzá kell tennem, hogy véleményem szerint a jelenleg elismert és alkalmazott zenei nevelés módszer szinte teljes mértékben a zene fizikai jelenségeinek ismeretére és értelmezésére készíti fel az óvodáskorú gyermekeket és a muzsika igazi, szellemi mondanivalóját gyakran háttérbe helyezi.

A zene objektív vetületei

A zenei hangok észlelése, érzékelése és megkülönböztetése egy olyan agyi folyamat, melynek során a fizikai jel, rezgés, a hang az agy számára feldolgozható jellé alakul, majd észleléskor ezekhez a mintázatokhoz környezeti ingereket, eseményeket rendelünk, így az észlelés olyan gondolkodáshoz kötött folyamat, melynek alapja az érzékelés (Csépe-Győri-Ragó, 2007). A hangokat azonban nem különálló nem különálló fizikai síkon értelmezzük, hanem egységes egészként. *„Tehát a zenei percepció magában foglalja az akusztikus jel analízisét, a hangközviszonyok és a zene szintaktikai és szemantikai feldolgozását, valamint a zene által kiváltott (pre)motoros tevékenységeket. (Koelsch, 2014, 110.o.)”* Továbbá a zenei percepció hat az érzelmekre, aktiválva többek közt a vegetatív idegrendszert, a hormon-és az idegrendszert. A zenei észlelés alapját az akusztikus információ dekódolása képezi (Koelsch, 2014).

A zene szubjektív vetületei

Mi is valójában a zene és mi történik a muzsika aktív, vagy passzív befogadása során? A zene egy kommunikációs forma, érzelmi nyelv, a muzsika önmagában is üzeneteket hordoz és ad át. A zenei dallam egyrészt hordozó eszköz, jót és rosszat egyaránt be lehet vele csempészni az

emberi szívbe érzelmeinkre és tudatalattinkra gyakorolt hatásánál fogva. Másrészt viszont a zenének önmagában is van számunkra mondanivalója (Riede, 1996). Igazából a zene befogadása során egy primer és egy szekunder üzenet is megtalálható. Első hallásra is hatással van ránk a zene hangulata, de ehhez csatlakozik a mögöttes jelentéstartalom is, de éppen ez a háttérben zajló másodlagos üzenet gyakorol ránk egzisztenciálisan nagyobb hatást, világunkhoz való alapvető viszonyunkat tükrözve, mivel a zenét sok esetben nem objektíven, hanem szubjektíven értelmezzük, az függ személyiségünktől, hangulatunktól, a minket érő rövid és hosszú távú környezeti hatásoktól. Nem szükséges magasan képzett zenészek lennünk ahhoz, hogy különbséget tudjunk tenni egy középkori gregorián dallam és egy magyar nóta között. Első hallásra is feltűnik a különböző zenei stílusok eltérő hangulata. De ez a hangulati eltérés tudatosan kialakított zenei nyelvből fakad. Természetes módon teljesen más zenei kifejezőeszközök jellemzőek a romantika zenei irányzatára és a jazz nagy mestereinek művészetére. A különbség nem csak az eltérő zenei jelrendszerben keresendő, hanem a történelmi korok, zenei stílusok, az adott időszakhoz igazodó zenei nyelven megfogalmazott eltérő válaszaiban is. Valójában a kettő összefügg, hiszen a mögöttes tartalom kifejezésére szolgál a sajátos zenei nyelv és hangulat is (Hargita, 2007). Szinte minden zenének saját üzenete van. Egyrészt azért, mert asszociációk kapcsolódnak hozzájuk, másrészt az adott zenei korszak, stílus, mondanivaló függvényében alakultak olyanná, amilyenné lettek. Ezek az üzenetek és zenei nyelvek zeneelméletileg kiválóan nyomon követhetők és elemezhetők. A magyar nóta érzelmes kifejezőmódja az egyén romantikus életérzéséről szól, a rockzene hosszú időn keresztül a lázadás, egy újfajta életérzés kifejezésére szolgált, de fontos célja az is, hogy egyszerűen jól érezzük magunkat, ellazuljunk. Nem kíván megoldást nyújtani, inkább lelazít. A katonai induló hangzása és ritmusvilága az adott ügyért való lelkesítést és a harctól való félelem elnyomását szolgálja. A letisztult klasszikus formavilág az adott kor embereinek válasz volt a barokk stílus bonyolult, cizellált formáira, a barokk életfelfogás, szertartásosság és művéség ellenhatásaként kialakuló egyszerűség és természetesség iránti vágy megjelenési formájaként (Beyer, 2001). A zenei formák változásai ennek függvényében alakultak ki. A magyar nóta nagy dinamikai különbségeket, romantikus hangközöket, gyakran recitáló szövegszerű rubatós ritmusformákat, gazdag dallamos kíséretet, tonika-szubdomináns-domináns modulációkat alkalmaz. A rockzene extatizáló hatásmechanizmussal dolgozik. A folyamatos, egyenletes és feszes ritmuskíséret, a hangerő, a hangszerek torzított hangja, mind azt a célt szolgálják, hogy oldják a feszültséget, elfeledtessék a problémákat. A gyakran végletekig leegyszerűsített forma, az egyszerű dallamok és azok folyamatos ismétlése, a gyakran csak három-négy akkordból álló kíséret pedig az egyszerű befogadás lehetőségét

nyújtják a hallgatóság számára. Az induló zenei formái is jellegzetesek, feszes ritmus, lendületes tempó, könnyen átvehető sablonok alkotják. A klasszikus zene formavilága nem hangszercsoportokat állít szembe a zeneművekben, hanem a dallamot önmagával. Megjelenik a hangerő átmenet (crescendo, diminuendo), kiemelkedő szerepet kap a dallam, a differenciált ritmika, a periodikus építkezés, a formavilág lényegesen letisztultabb, felépítése a szó nemes értelmében egyszerűbb (Beyer, 2001).

A transzfer osztályozása

Amennyiben mélyebben kívánjuk a transzfer fogalmát és elméleti megközelítéseit tanulmányozni fontos, hogy a jelenség mélyebb megértésének érdekében a koncepción belül megkülönböztessünk különböző kategóriákat. A transzfer kutatásának egy korai fázisában Gagné kutatásai alapján elkülöníthetjük a vertikális és a laterális átvitel fogalmait. Ebben az értelmezésben, a vertikális transzfer keretében önálló területen belül tapasztalhatjuk a tanulás hasznát. Ugyanakkor a laterális transzfer meghatározás abban az esetben releváns, amennyiben - Gagné megfogalmazásában - a tanulás fogalmát általánosítjuk területek, vagy események között (Gagné, 1965). A vizsgált fogalmi kör meghatározható szerkezeti, vagy másnéven strukturális különbözőség alapján is. A literális transzfer olyan tudásról beszél, melynek értelmében egy megszerzett tudást sértetlenül viszünk át egy másik kontextusba, ahol azt változatlan állapotban vagyunk képesek alkalmazni, viszont a figurális transzfer esetében ez a tudás már új értelmezést nyer bizonyos aspektusaiban (Royer, 1979). A transzferhatás nyomon követhető egy olyan megközelítésben is, melyben alacsony és magas szintű tudás átvitelről beszélhetünk. A low-road transzfer jelentéstartalma alapos tanulást, változatos gyakorlati alkalmazást jelent, a megszerzett tudásnak mintegy automatikus használatát egy, az előzőtől eltérő közegben. A high-road átvitel viszont már absztrakciót is tartalmaz esetenként, a megszerzett tudást tudatosan alkalmazza, de azt szükség esetén átalakítva, csak az alapelveket átvéve rugalmasan hasznosítja (Molnár, 2006). A legáltalánosabb megközelítésben beszélhetünk közeli és távoli transzfer kategóriáról. Ez esetben egy adott esemény felfogásában fellépő hasonlóság, vagy azok az alapvető strukturális egyezések tehetnek különbséget a közeli és a távoli átvitel között. Ha az átvitel egymáshoz közeli fogalmi egységben jelenik meg akkor a közeli, ha a fogalmi keretek nem egyeznek meg, akkor távoli transzferről beszélhetünk. Ez utóbbira példaként hozható fel a későbbiekben vizsgált zenei nevelés és a transzfer kapcsolata, hiszen pl. Atherton vizsgálataiban a megnövekedett matematikai teljesítmény és a zenei nevelés kapcsolata kimutatható (Atherton, 2007). Ugyanakkor Gardner összetett intelligencia elméletéből kiindulva feltételezhető, hogy a muzsika és az (érzelmi)intelligencia kapcsolatának

kutatása és meghatározása során a többszörös intelligencia modell fogalmának meghatározásakor a zene, mint a képességfejlesztés egyik kiemelkedő területe jelenik meg (Gardner, 1993). Szükségesnek tartom megjegyezni, hogy bizonyos feltételezések alapján, elsősorban Atherton véleményére alapozva az átvitel neurológiai alapokkal is bír. Feltételezése szerint „a transzfer valószínűsége azon agyterületek együtt-aktiválódásának és ezen területek összekapcsoltsági fokának a függvénye, amelyek támogatják az előző és a jelen kontextust.” (Atherton, 2007, 6.o.).

A zenetanulás és az intelligencia

Bastian vizsgálatai alapján a következőt állítja: „Ezen eredmények alapján levonhatjuk azt az óvatos következtetést, hogy a muzikalitás és az intelligencia között trendszerű összefüggés van” (Bastian, 1997, 6.o.). Témánk szempontjából fontos kérdés, hogy létezik-e ellenőrizhető kapcsolat a zenei nevelés által kiváltott hatások, illetve az intelligencia között. Ezzel kapcsolatban kiemelendő, hogy hagyományos eljárásokkal vizsgálva az intelligencia a zenei nevelés hatására nem változik, ugyanakkor megnő az intelligencia és a kreativitás korrelációja, valamint csökken a verbális és a nem verbális intelligencia közötti aránytalanság (Barkóczi, Pléh, 1977). Az értelmi intelligencia nem fejleszthető jelentős mértékben, ugyanakkor kimutatható, hogy a zenével intenzíven foglalkozó gyermek teljesítménye hozzáfejlődik saját intelligenciaszintjéhez (Barkóczi, Pléh, 1977). Ugyanakkor a vizsgált téma szempontjából fontosabbnak vélem, hogy a számos intelligencia meghatározáson és kompetencia területen belül, elsősorban az érzelmi intelligenciát mutassam be munkám jelen fejezetében. Természetesen nem kívánom az értelmi intelligencia jelentőségét kisebbiteni, hiszen az élethelyzetek megoldásában, az intelligencia által vezérelt mentális műveletekben az új és megoldásra váró élethelyzetekben csak a már megszerzett tudást alkalmazhatjuk az esetleg váratlan szituációk megoldására. Ezt tudjuk használni, alkalmazni, tudunk rajta változtatni néha át is alakítjuk, de lényegében csak már megszerzett ismereteket alkalmazunk. Azonban jelen történelmi helyzetünkben elsősorban a kvantifikálható tudományok élveznek elsőbbséget. Hajlamosak vagyunk arra az álláspontra, hogy csak a mérhető dolgok valóságosak, a nehezen mérhetőek fölött pedig szívesen elsiklunk. Az intelligenciát nagyon komolyan vesszük, hiszen ez a mentális képesség tesztekkel mérhető, haszna, eredményessége egyértelmű mindenki számára. Viszont nehezebben megfogható és mérhető az, hogy valaki például milyen érzékeny vagy segítőkész, hiszen ezek egzakt mérése jóval nagyobb nehézségekbe ütközik (Csíkszentmihályi, 2014). Nyilvánvaló, hogy a konvergens gondolkodás is igen lényeges, ez ad módot arra, hogy mások tapasztalatait felhasználhassuk. Azonban újat teremteni általában

divergens úton lehet, olyan gondolkodással, amely a realitás talaján mozog ugyan, de teret ad a rugalmas gondolkodásnak (Balogh, 2006). Az életben való sikerességhez, ahhoz, hogy a naponkénti kihívásoknak meg tudjunk felelni szükség van az értelmi intelligenciára, de ez önmagában még nem elegendő a sikerhez. Fontos, hogy a megszerzett ismereteket kreatívan, tehát a fennálló problémák kezelésére alkalmas módon tudjuk használni, átalakítani, sőt bizonyos esetekben új stratégiákat alkalmazni. A munka tartalmi keretei nem teszik lehetővé az érzelmi intelligencia jelenségének részletes ismertetését, viszont fontosnak tartom az elmélet megalapozójának véleményét ismertetni. Daniel Goleman, 1995-ben megírt könyve mára szinte bestsellerré vált. Ebben az érzelmi intelligenciát az értelmi intelligenciától eltérő „okosságként” fogalmazza meg, hangsúlyozza, hogy az életben való boldoguláshoz a harmonikus élethez az IQ csak kisebb mértékben, viszont az EQ jelentősen járul hozzá. Kifejti abbéli nézetét, hogy a magas EQ segítségével nagyobb mértékben jelezhető előre az életbeli sikeresség. Véleménye szerint a sikeres, vagy kevésbé sikeres élet közötti egyik fontos különbség éppen az EQ-ként összefoglalható képességek halmazában keresendő, úgymint az önkontroll, a lelkesedés, a kitartás, valamint az önmotiváció is (Goleman, 1995).

Goleman az EQ fogalmának öt alkotórészét különböztette meg:

- éntudatosság (érzelmi tudatosság, pontos önértékelés, önbizalom),
- önszabályozás (önkontroll, megbízhatóság, alkalmazkodóképesség, innováció, lelkiismeretesség)
- motiváció (teljesítménymotiváció, elköteleződés, kezdeményezés, optimizmus)
- empátia (mások megértése, mások fejlesztése, kliensközpontúság, a sokszínűség értékelése, politikai tudatosság)
- társas készségek (befolyásolás, kommunikáció, konfliktuskezelés, vezetés, a változás katalizálása, kapcsolatépítés, együttműködés, csapatszellem) (Goleman, 2002).

A nyugati gondolkodás elterjedt szemlélete, hogy míg az értelem a civilizáció és a kultúra terméke, olyan konstruktum, ami kiemel minket az állatvilágból, addig az érzelmek csak mintegy ösztönös reakcióként megnehezítik számunkra a világ érzelmektől mentes, objektív megismerését (Tisljár, 2010). Azonban sok esetben nem az értelem, hanem a szív diktál. Az érzelmi információk sok esetben felgyorsítják a döntéshozatalt, ezáltal a kihívásra adott válasz eredményességét tekintve helyzeti előnybe juttatja az egyént (Damasio, 2000). Érzelmünk rendkívül sokfélék, egyén, életkor, helyzetfüggőek. Száz és százféle érzelem létezik a legáltalánosabban elfogadott kategóriák: a harag, bánat, félelem, élvezet, szeretet, meglepetés, undor, szégyen. Ezen belül pedig számtalan árnyaltabb érzelem létezik. Hozzá kell tennem azonban, hogy ez a kategorizálás még korántsem teljes, valamint azt is meg kell jegyezni, hogy

ezen módon még nem tudunk tökéletesen eligazodni az érzelmek spektrumában, hiszen ezek az érzelmek egymással vegyülni is képesek (Goleman, 1995). Kétféle elménk van, egy értelmi és egy érzelmi. A köznyelv ezt fej és szív különválasztásának is hívja. A zenei analógia ezt hideg fejnek és tüzes szívnek nevezi. Ennek agyi leképezése a hippocampus, ami a száraz tényekre emlékszik és az amygdala, ami a tényt kísérő érzelmeket tartja számon (Goleman, 1995). Mindkettőnek szüksége van a másikra. Érzelmek nélkül üresek lennénk, az intellektus nem tud jó formát hozni az EQ nélkül. Ugyanakkor érzelmeink „kordában tartására” is szükség van, erre viszont értelmünk segítségével vagyunk képesek. Nem jó gondolat egyik vagy másik intelligencia terület egyeduralkodása, inkább a kettő egyensúlya lenne a kívánatos. A magas érzelmi intelligencia segít minket az intellektus optimális felhasználásában. Goleman elméletében egyenesen arról beszél, hogy intelligenciát kell bevinni az érzelmekbe. Érzelmeink megszabják milyen mértékben élhetünk született szellemi adottságainkkal, sikeresen motiválva önmagunkat optimális teljesítményre sarkalnak minket. Ily módon az EQ az egyik legfőbb olyan képességünk, mely adottságainkra befolyást gyakorolva érvényre juttatja, vagy éppen ellenkezőleg, akadályozza őket.

Zenetanulás és a transzferhatás

Gondolatmenetemben egyik kulcskérdés számomra az, hogy a zenei nevelés révén megszerzett tudás átvihető-e az élet egyéb területeire, olyanokra, melyek nem állnak kapcsolatban a zenei műveltséggel, vagy egyéb, a muzsikához köthető területtel. Elsőre a zenei műveltség, a zenei ismeretek és egyéb területek között fennálló kapcsolat nem egyértelmű, de gondoljunk például a zene aktív műveléséhez szükséges hangszerjátékra. Egy hangszer eredményes műveléséhez a tehetség, a zenei hallás és a szorgalom mellett mindenképpen szükség van olyan finommotorikai képességekre, a szem-kéz koordinációjára, az izmok, idegek együttes kontrolljára, egyfajta „kézügyességre” melyek az élet számos más területén is előnyhatásokkal bírnak az egyén számára. Ehhez a megközelítéshez csatlakozik, - mint ahogy már korábban említettem - Gardner (1943) összetett intelligencia személete, melyben élesen kritizálta a korábbi, elsősorban a logikai képességeket mérő intelligencia elméleteket mondván, hogy ezek elsősorban nem intelligenciát, hanem társadalmi konformizmust mérnek (Nagy, 2006). A sikert az életben az intelligenciák széles skálája (lingvisztikus, vizuális, zenei, logikai-matematikai, testi-kinetikus, intraperszonális, interperszonális) adhatja. Később ezt még kiegészítette a természeti és esetlegesen egy kilencedik, egzisztenciális intelligenciával (Kárpáti, 2016). Feltételezésében a zenei intelligencia fejlesztése kihat más intelligencia területekre is, azokat egyfajta transzferhatásként fejlesztve. Éppen ezért javaslata értelmében helyezzük a zenei

intelligenciát a középpontba, végig tekintve, hogy az milyen módon lehet hatással egyéb területekre pozitív értelemben!

A lingvisztikus és a zenei intelligencia kapcsolata: Talán a leginkább megfelelő példa a magyar népzenei kincs. Nyelvünknek, mint minden nyelvnek megvan a maga sajátos ritmusa, lejtése. Ez egyfajta egyéni ritmika, mely csak a magyar nyelvre jellemző. A magyar népdalok egyik fontos sajátossága, hogy a dallam, a ritmus és a szöveg tökéletes egységet képez egymással, tehát a magyar népdal dallama idomul és alkalmazkodik a magyar nyelv egyéni ritmusához. Tehát, a magyar népdalok és gyermekdalok alkalmazása a pedagógiában, hatékony eszköz lehet az esetleges nyelvi hátrányok leküzdésében. Éppen ezért számos pozitív hatás mutatható ki a zenei nevelés kapcsán. Mindenképpen említésre méltó a zene és a nyelvi képességek összefüggése. A rövid és hosszú távú verbális emlékezet a zenetanulás révén jelentősen fejlődik (Franklin-Moore-Yip-Jonides-Ratray-Moher, 2008). A zenészek zenei hangokat és a nyelvet feldolgozó agyterülete, ami egyben egyik beszédközpontunk is, nagyobb. A planum temporale azonban agyunk leginkább aszimmetrikus területe. Ez általában a bal agyféltekében nagyobb, de a zenészek agyában a jobb féltekében nő meg jelentősen, valamint a két agyfélteke közötti kommunikációért felelős corpus callosum is vastagabb (Schalug-Jancke-Huang-Steinmetz, 1995 idézi: Gombás, 2014).

A vizuális és a zenei intelligencia kapcsolata: Nem kétséges, hogy a muzsika térben és időben csendül fel. Egy hangversenyen, a muzsika hallgatása közben a polifóniát, a zene különböző vetületeit, a szólamokat egyszerre, térben és időben több helyről érzékeljük. Ezt a hallgatóságnak „fejben” össze kell rakni, beazonosítani a különböző zenei hangokat, ritmusokat, azok helyét, idejét és egymással való összefüggéseit.

A logikai-matematikai és a zenei intelligencia kapcsolata: A zene felépítése, a harmóniák, az akkordok, hangközök, a hangok egymáshoz való viszonyulása szigorú matematikai rendszerként is felfogható. A különböző történelmi korok, valamint az akkor elfogadott és divatos zenei irányzatok sajátos formái és összhangzattani szabályok szerint rendeződtek csak arra a művészeti korszakra jellemző szabályokba és törvényszerűségekbe. Gondoljunk például a klasszikus zene egyik fontos jellegzetességére, hogy a zenei mondatok szinte minden esetben 8 ütemes periódusokban követik egymást. Egy másik ideillő példa az aranymetszés szabálya, melynek értelmében két rész úgy aránylik egymáshoz, hogy ha az egész úgy aránylik a nagyobb részhez, ahogy a nagyobb rész a kisebbik részhez. A számtan, a mértan, de akár a Fibonacci számsorban alapvető rendszerként található meg. Az aranymetszés szabálya különböző zenei síkokon gyakran megnyilvánul a hangzás és ritmusformákban, a felhangok rendszerében.

Számos zeneszerző, Bach, Chopin, Mozart, Bartók, akár ösztönösen, akár tudatosan, da alkalmazta ezt az alapvető logikai arányrendszert műveiben (Burghardt, 2017).

A testi-kinetikus és a zenei intelligencia kapcsolata: Az intenzív zenei tevékenységhez agyunk mindkét féltekéjére szükségünk van, hiszen az emóció, a művészi képzelőerő megvalósításához a már említett finommotoros képességekre, az adott hangszer megszólaltatásához szüksége eszközökre is szükségünk van. Agyunk két féltekéje funkcionálisan aszimmetrikus. Ennek mértéke, módja azonban a bennünket ért hatások, impulzusok, a tanulás és a kultúra függvényében változó. Ez az aszimmetria a két félteke közötti munkamegosztásra utal. Többnyire a racionális, elemző, beszélő bal félteke a domináns. Noha a zenészek körében is gyakoribb a bal agyfélteke dominanciája, jobb féltekéjük aktívabb, mint általában, ezért gyakori, hogy zenészek nyelvi memóriában, verbális fluencia terén, az érzelmek verbális kifejezésében rendre felülmúlják a nem zenészeket (Brandler- Rammsayer, 2003).

Az interperszonális és a zenei intelligencia kapcsolata: Az interperszonális intelligencia leginkább a személyek egymás közötti kapcsolatán érhető tetten, a személyközi kapcsolatokban való jártasságot értjük alatta, mások megértésének a képességét (Nagy, 2006). Milyen módon kezeljük napi kapcsolatainkat, esetenként konfliktusainkat? A zene művelésének professzionális szintjén, pl. egy kamarazenei előadás során már nincs arra lehetőség, hogy az előadók egymással „megbeszéljék”, milyen zenei történés következik. Mégis, a kamara partner mimikája, test-beszéde pontos képet ad arról, hogy milyen gondolatot és milyen módon fog közvetíteni a befogadó számára.

Az intraperszonális és a zenei intelligencia kapcsolata: Azt gondolom, hogy e két terület kapcsolata az egyik legfontosabb kérdés témánk szempontjából. Értelmezésben a zene egy érzelmi nyelv, egyfajta kommunikációs közlésforma. Ha a zenei nevelés során alkalmat adunk a gyermeknek arra, hogy a zenében rejlő érzelmi információkat megértsék, megéljék, átéljék, sőt a művészeti ágak összekapcsolása révén ezeket az érzelmi tölteteket saját személyiségükön mintegy átszűrve kifejezésre juttassák, akkor ez egy fejlődési folyamatra állítja őket, melynek során nagyfokú érzelmi biztonságra tehetnek szert. A világot és az minket körülvevő folyamatokat gyakran érzelmi alapon értelmezzük. Ez kiváltképpen gyakori a gyermekek esetében. A muzsikát szintén érzelmi alapon értelmezzük. Az ének-zenei nevelés során könnyen felismerik a gyerekek a zenében rejlő érzelmeket. Ha felismerik, akkor hamarosan be is tudják azt azonosítani. A következő lépésben képesek lesznek a zene segítségével azonosítani *saját* érzelmeiket. A beazonosított és felismert érzelmek pedig már *kezelhetővé* válnak, az érzelmi fejlődés egy bizonyos pontján, hiszen ez lehetővé teszi az érzelmek

megkülönböztetésének, integrálásának, megértésének és szabályozásának a képességét, amely elősegíti a személy fejlődését (Salovey-Mayer, 1990).

Összegzés

Korunk oktatásának egyik legnagyobb feladata olyan tudás átadása, mely sokoldalú, és sokféleképpen hasznosítható. Tehát az tekinthető hasznos tudásnak, ami az élet számos területén hasznosítható. Zeneművészként, zenepedagógusként úgy látom, első és legfontosabb célunk és feladatunk a zene értő szeretetének a megtanítása, hogy a zenét és tágabb értelemben a művészetet természetes közegként éljék meg a gyermekek, mert csak így válhatnak kiegyensúlyozott, egészséges idegrendszerű és lelkiéletű felnőttekké, magasfokú kreativitással, fejlett értelmi és érzelmi intelligenciával. Saját művészetpedagógiai tapasztalatom szerint viszont az hozhatja meg a legjobb eredményt, ha a művészetet komplex egységként kezelve lehetőséget biztosítunk a képzőművészet, a zene, a szabad mozgás és az egyéni irodalmi alkotások között. A kulturális evolúcióban a gének megfelelői a mémek, melyeket információegységként minden embernek újra és újra el kell sajátítania, mert ezek a kultúra, mint érték továbbadásához nélkülözhetetlenek. Ilyen értékek a nyelvek, számok, dalok, törvények, tradíciók. Ezen értékek továbbadásával nem csak a kultúra továbbadását és továbbélését segítjük elő, hanem a már vázolt elméletek, kutatások és tapasztalatok alapján a zenetanulás, vagy a művészetrel való intenzív és gyakori kapcsolat olyan fejlődési pályára állíthatja a gyermeket, ami a transzferhatás révén olyan képességeket, készségeket és hasznosítható tudást nyújtanak, melyek az élet számos területén és kihívásaiban előnyhatással bír számukra.

Bibliográfia

1. Atherton, M. (2007): A proposed theory of the neurological limitations of cognitive transfer. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago, IL. 1–8.
2. Balogh K., Gerencsik E. (1990): Pedagógiai–Pszichológia. Tankönyvkiadó, Budapest
3. Balogh L. (2006): Pedagógiai pszichológia az iskolai gyakorlatban. Urbis könyvkiadó, Budapest
4. Bastian G. H. (1997): Beeinflusst intensive Musikerziehung von Kinder. In: Musikforum. Heft 86, Juni 1997 Schott Verlag.
5. Barkóczi I., Pléh Cs. (1977): Kodály zenei nevelési módszerének pszichológiai hatásvizsgálata. Bács Megyei Lapkiadó Vállalat. Kecskemét
6. Beyer I. (2001): Zenetörténet, zeneirodalom. Pedellus Tankönyvkiadó. Debrecen
7. Brandler, S., Rammsayer, H. (2003). Differences in mental abilities between musicians and non-musicians. *Psychology of Music*, 31 (2), 123-138.o.
8. Burghardt B. (2017): Az aranymetszés formavilága a természetben és a zenében. DLA értekezés. Liszt Ferenc Zeneművészeti Egyetem
In: https://apps.lfze.hu/netfolder/PublicNet/Doktori%20dolgozatok/benedikt_burghardt/disszertacio.pdf
9. Csépe, V., Györi, M. és Ragó, A. (2007): Általános pszichológia 1–3. 1. Észlelés és figyelem. Osiris Kiadó. Budapest

10. Csíkszentmihályi M. (2014): *Kreativitás*. Akadémiai kiadó. Budapest
11. Damasio A. (2000): *The Feeling of What Happens*. Heinemann. London.
12. Deszpot G. (2016): *Zene és kreativitás*. In: *Zene és egészség*. szerk: Falus András Kossuth Kiadó. Budapest
13. Dobi J. (2002): *Megtanult és megértett matematikatudás*. In: Csapó Beni (szerk.): *Az iskolai tudás*. Osiris Kiadó. Budapest. 177–199.o.
14. Csapó B. (2002): *Az iskolai tudás vizsgálatának elméleti keretei és módszerei*. In: Csapó Benő (szerk.): *Az iskolai tudás*. Osiris Kiadó. Budapest. 15–43.o.
15. Dufresne, R., Mestre, J., Thaden-Koch, T., Gerace, W. és Leonard, W. (2005): *Knowledge representation and coordination in the transfer process*. In: Mestre, J. P. (szerk): *Transfer of Learning: From a Modern Multidisciplinary Perspective*. CT: Information Age Publishing, Greenwich.
16. Franklin, M. S., Moore, K. S., Yip, C., Jonides, J., Rattray, K., & Moher, J. (2008). *The effects of musical training on verbal memory*. *Psychology of Music*, 36 (3), 353-365.o.
17. Gagné, R. M. (1965): *The Conditions of Learning*. Holt, Rinehalt and Winston.
18. Gardner, Howard (1993) *Frames of Mind: The theory of multiple intelligences*, New York: Basic Books
19. Gombás J. (2014): *A zenei tevékenységek pszichológiai hatásai*. In: Torgyik J. (szerk) *Sokszínű pedagógiai kultúra*. 2014/1.
20. Goleman D. (1995): *Érzelmi intelligencia*. Háttér Kiadó. Budapest
21. Goleman D. (2002): *Érzelmi intelligencia a munkahelyen*. Edge 2000 Kft. Budapest
22. Hargita P. (2007): *Kreativitás az egyházi ének tanításában*. In: Györgyiné Koncz Judit (szerk), *Studia Caroliensia*. 2007/2.
23. Janurik M. (2010): *A zenei hallási képességek fejlődése és összefüggése néhány alapképességgel 4-8 éves kor között*. PhD értekezés, Szegedi Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Doktori Iskola
24. Kárpáti L. (2016): *Intelligenciamodellek történeti áttekintése*. In: *Magyar tudomány* 2016/3. 1-12.o.
25. Koelsch, S. (2014): *Music processing in the brain*. In: Jaeger, D. és Jung, R. (szerk.): *Encyclopedia of Computational Neuroscience*. Springer, 1–34.o.
26. Molnár Gy. (2001): *Az életszerű feladathelyzetekben történő problémamegoldás vizsgálata*. In: *Magyar Pedagógia*, 101. 3. sz., 347–372.o.
27. Molnár Gy. (2006): *Tudástranszfer és komplex problémamegoldás*. Műszaki Kiadó. Budapest
28. Nagy H. (2006). *Az érzelmi intelligencia kapcsolata az intelligenciával és a személyiséggel*. In: *Pszichológia*, 26/3, 247-264.o.
29. Oláh A. (2010): *Az empirikus kreativitáskutatás hazai hagyományai*. In: *Magyar Pszichológiai Szemle*, 57. 189-198.o.
30. Révész J., Révészné Pálfi K., Vida G. (2022): *Az implicit tanulás faktorai a zenehallgatás során. Potenciális fejlesztési transzferek*. In: *Gyermeknevelés: Online tudományos folyóirat* 10. 2022/4, 77-88.o.
31. Riede B. (1996): *Árt-e a zene? Magyar Egyházzene IV*. 1996-97/I
32. Royer, J. M. (1979): *Theories of the transfer of learning*. *Educational Psychologist*. 14. 53-69.o.
33. Royer, J. M., Mestre, J. P. és Dufresne, R. J. (2005): *Introduction: Framing the transfer problem*. In: Mestre, J. P. (szerk): *Transfer of Learning: From a Modern Multidisciplinary Perspective*. CT: Information Age Publishing, Greenwich. 7–26.o.
34. Salovey, P; Mayer, J. D. (1990). *Emotional intelligence*. *Imagination Cognition and Personality*, 9. 185-211.o.
35. Schalug, G., Jancke, L., Huang, Y., & Steinmetz, H. (1995). *In vivo evidence of structural brain asymmetry in musicians*. *Science*, 267, 699-701.o.
36. Tiszlár R. (2010): *Megismerés, gondolkodás, érzelmek*. In: *A lélek eredete. Bevezetés az evolúciós pszichológiába*. Szerk: Bereczkei T. és Paál T. Gondolat Kiadó, Budapest

Révészné Pálfi Krisztina: Személyiségfejlesztés az interaktív koncertpedagógia eszközeivel.
In: Závoti Józsefné (szerk.): A segítő pedagógia aspektusai II.: Tanulmánykötet.
Soproni Egyetem Kiadó, Sopron, 2023, 122-128.o

*

Révészné Pálfi Krisztina

Soproni Egyetem, Benedek Elek Pedagógiai Kar

SZEMÉLYISÉGFEJLESZTÉS AZ INTERAKTÍV KONCERTPEDAGÓGIA ESZKÖZEIVEL

Bevezetés

Írásom legfőbb célja egy olyan pedagógiai jógyakorlat bemutatása, melyet több, mint egy évtizede folytatunk kollégáimmal az ország számos óvodájában. Célunk, a zene értő szeretetének megismertetése az óvodáskorú gyermekekkel és az, hogy az óvodapedagógusok számára a mindennapi óvodai ének-zenei nevelésben hasznosítható, új módszertani elemeket mutassunk be. Tapasztalatunk szerint, a gyermekek természetes módon érdeklődők és befogadók a klasszikus zenével kapcsolatban. Az előadások után sokszor éneklük, dúdolják az ismerős dallamokat, gyermekdalokat, ritmizálva hangoztatják a mondókákat. Egyes gyermekek az előadásban megismert mesét közösen tovább szövik, dramatizálják, mások színes ceruzát, zsírkrétát ragadnak és így fejezik ki érzéseiket, gondolataikat. Kodály szerint "...*Mihelyt a lélek szabadon, akadályok nélkül közölheti magát, előáll a hiánytalan művészi hatás.*" (1964, 41.o.).

A zene objektív és szubjektív megközelítése

A zenét alapvetően két oldalról közelíthetjük meg. Objektív módon, vagyis a fizikai paramétereket figyelembe véve és szubjektív módon, az érzelmekre, ezáltal a lélekre gyakorolt hatása alapján. A zenével, a beszédhez hasonlóan gondolatokat, érzelmeket fejezünk ki. Ahhoz, hogy ez létrejöhessen, a zene legkisebb építőköveit, a hangokat meghatározott rendszerbe kell állítani (Vítalová, 2003).

A zenei hang egy fizikai jelenség, rezgések sorozata, melyet hallás által érzékelünk. A hang keletkezésekor valamilyen rugalmas test külső behatásra rezegni kezd, majd ezt a rezgést átveszi és a fülnek továbbítja a testet körülvevő levegő. Amikor a rezgésben rendszer lelhető fel, vagyis szabályosan ismétlődik, akkor zenei hangról beszélünk, ha rendszertelen, akkor

zörejeknek nevezzük. Fülünk körülbelül 16 Hz és 20 000 Hz közötti frekvenciatartományba eső hangokat képes észlelni (Orsovics, 2022).

Zörejeknek nevezzük például a természet hangjait: falevelek susogása, mennydörgés, patakcsobogás és a különböző, az emberi eszközök által keltett zajokat. A madarak hangszálakkal rendelkeznek, ezért énekük meglehetősen emberien hat. Egyes madarak repertoárja csak pár figyelmeztető hangra korlátozódik, míg mások számos dallamot ismernek és ezeket (az évszaknak, az adott fajnak vagy az adott térségnek megfelelően) váltogatják (Vítalová, 2003).

A nyugati kultúrában a zene elemeinek (pl. hangsorok és a hangolás) első meghatározását Püthagorasz (kb. Kr.e. 570-495) nevéhez kötik. Ő volt, aki először fedezte fel a kapcsolatot a matematika és a zene között.

A zenei hangokra az alábbi tulajdonságok jellemzőek:

- Hangmagasság
- Hangerő (dinamika)
- Hangszín
- A hang időtartama

A hang magassága a hangforrás másodpercenkénti rezgésszámától függ. Minél magasabb a rezgésszám, annál magasabb hang jön létre. A zongora megszólaltatásakor a rezgő húrok lökik és húzzák a körülöttük lévő levegőt, longitudinális hullámokat keltve. Annak a jelenségnek a felismerését és meghatározását, mely szerint egy rezgő húr egy adott frekvenciája egy adott frekvenciájú zenei hangot hoz létre, Galileo Galilei (1564-1642) és Marin Marsenne (1588-1646) nevéhez köthetjük (Sulzer, 2021). A dallam, a hangmagasság váltakozásának az eredménye.

A hangerősség vagy másnéven dinamika, a hanghullámok amplitúdójának a függvénye. Minél nagyobb az amplitúdó, ezek skálája rendkívül széles, annál erősebb a hang. Értelemszerűen a kisebb amplitúdójú hangokat halkabbnak halljuk. *„Azokat a hangokat, amelyek amplitúdója valójában tízszerese egy másikénak, „kétszer olyan hangosnak” érzékeljük”*(Sulzer, 2021, 30.o.). A dinamika szó a görög *dynamis*-ből ered, melynek jelentése erő, hatalom. A halk (piano) és a hangos (forte) dinamikájú hangok között gyakran hallható átmenet.

A hang színezete, a megszólaltatott alaphanghoz tartozó felhangok mennyiségétől és erősségétől függ. A vonós hangszeren, a felhangok gazdagsága miatt rengeteg hangszín szólaltatható meg. A felhangok, szabályos hang-sorozatot alkotnak, ezek alapján vagyunk képesek megkülönböztetni egymástól a különböző hangszeret vagy emberi hangokat.

A hang időtartama, értéke alatt, a rezgés kezdetétől, annak megszűnéséig tartó időbeli hosszúságot értjük. Ezen időtartamok váltakozása során jön létre a ritmus, amely a zene legősibb és legalapvetőbb eleme. Gondoljunk a szívdobogásra, a patakcsobogásra vagy az esőcseppek zajára. Ahhoz, hogy bármilyen hangot, azaz zörejt vagy zenét felfogjunk, a hallásunkra van szükség. Fülünk érzékenysége révén képesek vagyunk egy adott hang forrását beazonosítani, egy összetett hangokból álló környezetben is (Sulzer, 2021). Ezáltal hozzájárul hallásunk és érzelmeik összefonódásához. Képesek vagyunk a minket érdeklő dolgokat elkülöníteni az érdektelentől, az esetleges az értelmestől. Emlékezetünk lehetővé teszi, hogy összekapcsoljuk a hangot, annak jelentésével. A beszéddel ellentétben, amely a rajtunk kívül álló, reális világra vonatkozó dolgoknak és cselekedeteknek a szimbóluma, a zenének belső énünkkel van különleges kapcsolata, általa fejezhetjük ki szavakkal megfoghatatlan érzéseinket, gondolatainkat (Menuhin, 1981). Ahhoz, hogy a zenét megértsük vagy előadói legyünk, főképpen képzelőerőre, intuitív képességekre és kreativitásra van szükség. (Révész, 2012.) A zene, az idők kezdetétől fontos szerepet tölt be az ember életében. A különböző, egymástól független kultúrák hitvilágának, mondakincsének mindegyikében megtalálható teremtő vagy romboló erő. Bagdy erről a következőket írja *„Kezdetben vala az ige, tanítja a Biblia, az ige, mely testté lett. A hang és a szó teremtő erejének, mágikus hatalmának hite ebből az ősforrásból ered a tudatunk mélyén”* (Bagdy, 2002, 63.o.) A harmónia a hangok rendezett teljessége, egy olyan élmény, amely már nem csak a fizikai észlelést, hanem azon felül a zene és esztétikum összhangját is kívánja. A zene alapelemei: ritmus, dallam, hangszín, dinamika és harmónia, a világmindenség változásait képezik le, ezeket esztétikai élménnyé, üzenetté téve (Bagdy, 2002).

A koncertpedagógia elméleti megközelítése

Egyre nehezebb feladat hárul a zeneművészekre és a pedagógusokra a klasszikus zene megismertetése, és megszerettetése szempontjából. Már az ókori görög gondolkodók felhívták a figyelmet a zene személyiségfejlesztő hatásaira. Ariszteidész a következőképpen vélekedik erről *„Az ismeretek között kétfélet különböztetnek meg. Egyesek az értelmi rész őrzik meg természetes szabadságában... mások viszont szoktatás révén az irracionális részt gyógyítják és szelidítik... Az első csoport vezetője és főpapja a filozófia, a többiek a zene irányítja, mely rögtön kisgyermekkorától harmóniával formálja a jellemvonásokat, és ritmusával kiegyensúlyozottabbá alakítja a testet”* (Péter, 2016, 95-96.o.). Az ezredforduló előtt két-három évtizeddel kezdett el kibontakozni egy új, haladó pedagógiai irányzat, a koncertpedagógia, mely a kor, fent említett kihívásaira próbál válasz adni. Korunk gyermekeit mérhetetlen számú, nem

mindig minőségi zenei impulzus, zajhatás éri. A koncertpedagógia lényege a szubjektivitáson, a befogadáson és interaktivitáson alapul. Körmendy szerint (2013, 4.o.) „*A koncertpedagógiát definiálhatjuk úgy is, mint a befogadói kompetenciák fejlesztésére irányuló nevelési tevékenységet.*”

Mese és Muzsika program

Főképpen óvodásoknak, 3-7 éves korú gyermekeknek szóló, az élménypedagógián, Kodály Zoltán és Kokas Klára, a zenei nevelésről alkotott gondolatain alapuló programunkat, több mint egy évtizede kezdtük el, először Győr-Moson-Sopron Vármegyében. Jelenleg a Dunántúl középső- és északi részén, valamint a fővárosban is igyekszünk a gyerekeknek és az óvodapedagógusoknak egyaránt tanulságos és élvezetes időtöltést nyújtani. Programunk annyiban tér el a fentiekben meghatározott koncertpedagógiától, hogy az előadások helyszíne nem egy adott koncertterem, hanem saját óvodájuk valamelyik csoportszobája. Így, a gyerekek, megszokott környezetükben élvezhetik az előadásokat. A programban hárman veszünk részt zongorástrió formájában. Mindannyian hivatásos zeneművészek vagyunk. Amint már a bevezetőben írtam, célunk a klasszikus zene megismertetése a gyermekekkel, hogy zeneértő és zeneszerető felnőtté válhassanak. Ezáltal nem csak általános műveltségük lesz szélesebb körű, hanem a saját, és mások érzelmeit, érzéseit is könnyebben felismerik majd és ezáltal elfogadóbb és empatikusabb személyiség válik belőlük. A kisgyermekkor a legkiválóbb időszak a befogadás szempontjából. A néhány hónapos csecsemő, már képes arra, hogy felismerjen egyszerűbb zenei szerkezeteket. A mai tudományos ismeretek arra utalnak, hogy az alapvető muzikalitás velünk született képesség. Így, a jobb agyfélteke, és ezen keresztül személyiségünk, nemcsak korlátok között, a nyelv által, hanem a zene és ének segítségével is ki tudja magát fejteni, szoros kapcsolatban a szintén jobb féltekés kreativitással és az érzelmekkel. (Hámori, 2016) A zene egy olyan kifejezőeszköz, nyelv, mely az érzelmeken keresztül hat. Jógyakorlatunkban a klasszikus zenén kívül gyermekdalok és mondókák is szerepelnek, amelyeket az óvodásokkal közösen éneklünk, illetve mondunk el. Ezekhez többnyire játékos feladatokat (ritmizálás, osztinató ritmus, dallamfelismerés, dallambújtatás stb.) kapcsolunk. Az előadások keretét mindig egy általunk kitalált mese adja. A klasszikus zenét ezen elemek közé illesztjük be. Azért helyezük előtérbe ezt a műfajt, mert hallgatása hangulatokat, érzelmeket, gondolatokat ébreszt a gyerekekben. Egy-egy zenedarab elhangzása után, könnyebben ki tudják magukat fejteni szóban, vizuálisan vagy akár szabad mozgás által. A zenék szerzőinek minden esetben van valamilyen mondanivalója, amelyet a zenei eszközök (pl.: ritmus, hangnemek, dinamika, hangszínek) segítségével a saját személyiségük hozzáadásával közölnek a

hallgatóval. Kisgyermekkorban a gyerekek még elfogulatlanuk hallgatják a zenét, nagy részük kellő tapasztalatok nélkül is helyesen tapint rá arra, hogy mit fejez ki egy összetettebb, bonyolultabb zenemű (Vítalová, 2003). Általában 2-3 perces zenei részleteket választunk, melyek a barokk zenétől a XX. századi zenéig terjedő repertoárból kerülnek ki. Legtöbbször azt tapasztaljuk, hogy a gyerekek felénk hajolva, tágra nyílt szemekkel követik a gyermekdalokkal, mondókákkal, időnként versekkel és klasszikus zenei szemelvényekkel tarkított mesés előadást. Ők még teljes figyelemmel fordulnak az őket körülvevő dolgok felé, számukra a tanulás még természetes (Kokas, 1992). Ugyan a mindennapi életben sok igénytelen, sőt káros zenei, illetve hanghatás éri őket, amikor meghallják a felcsendülő klasszikus zenei dallamokat, szívesen fogadják azokat és őszintén rácsodálkoznak a szépségükre. Nem egyszer fakadt sírva egy kisgyerek azért, mert örömmel töltötte el a felcsendülő zenemű hallgatása. Az élő zenének varázslatos hatása van. A hangszerek, és azok megszólaltatásának látványa is lenyűgözi az óvodásokat. Teljesen más élményt jelent a felhangoktól dús hangszereket testközelből hallani, mint valamilyen digitális eszközzel lejátszott zenét. Évekkel ezelőtt meghívtak minket hallássérült és siket gyermekek közé. Érdeklődéssel vártuk, hogy hogyan reagálnak majd a muzsikára. A siket gyermekek megérintették zenélés közben a hangszereket, így „hallgatták”, a korpusz rezgésének segítségével muzsikát. Örömmel tapasztaltuk, hogy mosolygó arccal feledkeznek bele a zenébe. Sokszor találkoztunk azzal a felemelő élménnyel, amikor SNI-s gyermekek (autizmus spektrum zavar, Down szindróma, szelektív mutizmus), akik az óvodai környezetben egyáltalán nem, vagy csak nagyon nehezen nyilvánulnak meg, a Mese és Muzsika előadások alatt felszabadultan jelezték tetszésüket vagy öltözték szavakba az érzéseiket, gondolataikat. Nagyon fontosnak tartjuk, hogy a gyerekeknek a lelkükre jótékonyan ható, a személyiségüket fejlesztő zenét mutassunk. A klasszikus zene tiszta, meghittséget, szenvedélyt, olykor feszültséget, feloldást hordoz magában (Kokas, 1992). Az értékes zene katarzis élményt vált ki. Mindamelllett, hogy kikapcsolódást nyújt, elrepít egy másik világba, oldja a feszültséget, gondolati aktivitást, teljes odafigyelést igényel (Mihalovics-Kismartony-Kolosai, 2016). A gyermekkor az agy plaszticitására nézve igen kritikus időszaknak számít. A zenei tevékenység, amely jellemzően több dimenziójú, az ebben a korban megszerzett zenei tapasztalatok révén pozitív hatással van az értelmi fejlődés egészére (Nemes, 2016). Az előadások során elhangzó meséket, rugalmasan kezeljük. Mivel ezek általunk kitalált történetek, így a gyerekek igényeihez alakíthatók. Soha nem hangzik el kétszer ugyanaz. A gyerekek is aktív résztvevői a meseszövének. Például ők találják ki, hogy milyenek legyenek a történetben szereplő helyszínek, mi zenével segítjük őket ebben a folyamatban. Ilyenkor szabadon szárnyalnak a gondolataik. A zene hatására vizuális

képek és képzeletbeli történetek bukkannak fel, amelyek közvetlenül hatnak az érzelmekre. Ez a mechanizmus is azt mutatja meg számunkra, hogy a zene képes, nem zenei emocionális reakciót kiváltó társításokat is bekapcsolni (Margulis, 2018). Előadásainknak csak keretet adunk, amit aztán a gyermekek töltenek meg. Ami programonként állandó: rövid, gondosan kiválasztott klasszikus zenei idézetek, gyermekdalok, mondókák, népdalok, általunk kitalált, a zenei részletek hangulataival összefüggő mese. A hangverseny során, minden esetben alkalmazkodunk a gyerekek reakcióihoz. Minden alkalommal más-és más a viselkedésük. Egyszer nyugodtabbak, másszor élénkebbek. Amikor az első esetben egy adott játékot tapssal kísérünk, a második esetben „nyuszi dobbal”, bal tenyerükben a jobb mutató -, és középső ujjukkal dobolva. Amikor egy zenedarab meghallgatása után elragadja őket a képzeletük, mi követjük őket, és ennek megfelelően változtatunk akár a mese folyásán, akár az énekek vagy klasszikus zenei szemelvények egymásutánján. Utaztunk gőzmozdonyon Boccherini Menüettjének dallamára vagy fakutyán Dvořák (Op.65.) zongorás triójának II. tételére. Hegyet másztunk a mesebeli herceggel együtt, aki éppen kedvesét igyekezett megmenteni, Muszorgszkij: Egy kiállítás képei című művének Bydlo tétele segítségével. Volt, hogy a vihar eljöttével, amelyet Vivaldi: A négy évszak, Nyár című hegedűversenyének az első tétele által éltek át a gyerekek, bebújtak a padok, kisszékek alá, hogy ne ázzanak. Jártak már „pillangó táncot” két kezükből lepkét formálva, számtalan vidám zenére. Adventkor díszítettünk közösen karácsonyfát képzeletben és Bach: Air című műve hallgatása közben gyönyörködtek benne az óvodások. Ilyen különösen szép, áhítatot keltő zene hallatára gyakran megölelik egymást, vagy egymásra mosolyognak a kis hallgatóink. Jártunk már Bartók muzsikájának (Este a székelyeknél) szárnyain Székelyföldön. A gyerekek elmesélték, hogy nekik mi a jelük az óvodában. Mi elmondtuk nekik, hogy van egy nép, akik magyarul beszélnek és messze laknak tőlünk és akiknek a Nap és a Hold a jelük. A muzsika hallgatása közben a gyerekek meghallották, hogy mikor mesél nekik a zene a Napról és mikor a Holdról. A közösen énekelt gyermekdalokat többnyire hangszeres kísérettel színesítjük, hogy így is gazdagítsuk az óvodások zenei élményeit. Gondolunk arra is, hogy az óvodapedagógusok, a jógyakorlatokat látva, új metodikai elemeket sajátíthassanak el a mindennapi ének-zenei neveléssel kapcsolatban. Az előadásokon elhangzó dalok listáját előzetesen eljuttatjuk hozzájuk, hogy ezeket, a velünk való találkozás előtt is énekelhessék a gyerekekkel.

Összefoglalás

Örömmel tölt el bennünket, hogy minden visszatérés alkalmával izgatottan várják a „Mese és Muzsika” előadásokat mind az óvodapedagógusok, mind a gyermekek. Jó látni, hogy rajzok,

festmények születnek az előző program hatására. Az óvodai „hangszerpark” is bővül és az eddig a szekrény mélyén tárolt csengők, csörgők, dobok... stb. kitüntetett helyet kapnak a csoportszobában. A gyerekek részletesen emlékeznek a korábbi történetekre, énekekre, mondókára, az újabb élményekre várva. Szerencsére senki sem vitatja, hogy az óvodai zenei nevelésben, a magyar népdalok és gyermekdalok szerepe megkérdőjelezhetetlen. Zeneművészként viszont úgy látjuk, hogy az óvodai ének-zenei nevelésben és az óvodapedagógusok képzésében is nagyobb szerepet kellene kapnia a klasszikus zenének, amely egy olyan egyetemes közös nyelv, összekötő kapocs, amely képes arra, hogy eltérő kulturális háttérrel rendelkező embereket közös nevezőre hozzon. Ehhez viszont elengedhetetlenül szükséges az egyetemes zenei nyelvezet egyéni internalizálása.

Bibliográfia

1. Bagdy Emőke (2002): Úton a zene és az ember lelke felé... In: Hang és lélek. Magyar Zenei Tanács, ISBN 96300 9895 4
2. Hámori József (2016): Az emberi agy és a zene. In: Falus András (szerk.): Zene és egészség. Kossuth Kiadó, Budapest. ISBN 978 973 09 8630 4
3. Kodály Zoltán (1964): Visszatekintés I.: Gyermekkarok. Zeneműkiadó, Budapest.
4. Kokas Klára (1992): A zene felemeli a kezeimet. Akadémiai Kiadó, Budapest. ISBN 963 05 6285 5
5. Körmendy Zsolt (2013): Koncertpedagógia és közoktatás. In: Parlando. 2013/4.sz. 84-94.o.
6. Margulis Elizabeth (2018): A zene pszichológiája. Pallas Athéné Könyvkiadó KFT, Budapest. ISBN 978-615-5884-17-7
7. Menuhin Yehudi, Curtis W. Davis (1981): Az ember zenéje. Zeneműkiadó, Budapest. ISBN 963 330 453 9
8. Mihalovics- Kismartony- Kolosai (2016): „Segítség, komolyzene”. In: Falus András (szerk.): Zene és egészség. Kossuth Kiadó, Budapest. ISBN 978 973 09 8630 4
9. Nemes László Norbert (2016.):”Énekelni, énekelni, énekelni”. In.: Falus András (szerk.): Zene és egészség. Kossuth Kiadó, Budapest. ISBN 978 973 09 8630 4
10. Orsovics Yvette (2022): Zenei alapismeretek az óvó- és tanítóképzős hallgatók számára. Selye János Egyetem, Komárom. ISBN 978-80-8122-289-4
11. Péter Orsolya Márta (2016): Orpheusz varázsdala: antik szerzők a zene lélekre gyakorolt hatásáról. In: Falus András (szerk.): Zene és egészség. Kossuth Kiadó ISBN 978 973 09 8630 4
12. Révész József (2012): Az interaktív ének-zene foglalkozások hatása az óvodások személyiségének a fejlődésére. In: Képzés és Gyakorlat 10. évfolyam 2012. 3-4. szám
13. Sulzer David (2021): Zene, matematika és elme: A zene fizikája és idegtudományi háttere. Pallas Athéné, Budapest. ISBN 978-963-573-052-0
14. Vitálová Zuzana (2003): Zeneterápia. Méry Ratio, Pozsony. ISBN 80-88837-56-1

Somogyi Anett: Kenyeres Elemér és a „kisdednevelés”
In: Závoti Józsefné (szerk.): A segítő pedagógia aspektusai II.: Tanulmánykötet.
Soproni Egyetem Kiadó, Sopron, 2023, 129-139.o

*

Somogyi Anett

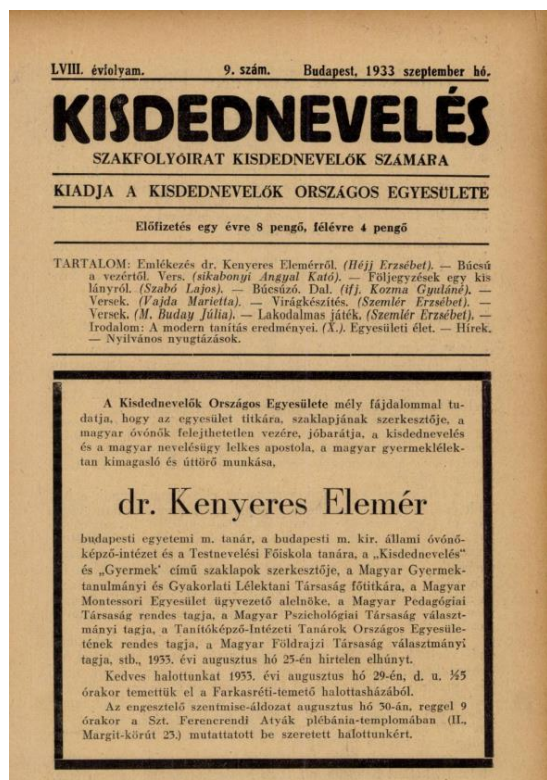
Soproni Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Karú”

KENYERES ELEMÉR ÉS A „KISDEDNEVELÉS”

Bevezetés

Az óvodapedagógia történetében Kenyeres Elemér (1891-1933) neve megkerülhetetlen, ha a hazai reformpedagógia és a gyermektanulmányozás jelentős képviselőiről esik szó. Rövid élete ellenére szakmai és tudományos munkája rendkívül összetett és szerteágazó volt, ami maradandó értékeket hagyott a neveléstudományra. Tanulmányunk megkísérli röviden

bemutatni jelentős életműve főbb állomásait, különös tekintettel a „Kisdednevelés” című folyóirat hasábjain publikált sajtóanyagokra. A téma meglehetősen jól feldolgozott, több tanulmány, cikk is foglalkozott már életével, munkásságával, a reformpedagógiában és a gyermektanulmányozásban betöltött szerepével.



*Kenyeres búcsúztatása a
„Kisdednevelés” hasábjain.*

forrás:

https://adt.arcanum.com/hu/view/Kisdednevel_1933/?pg=230&layout=s

Kenyeres Elemér alakja a szakirodalmi forrásokban

Rövid, historiográfiai igényű bemutatásunkban számba vesszük azokat a főbb műveket, amelyek Kenyeres Elemér alakjával, munkásságával kapcsolatosan születtek az elmúlt, csaknem száz évben Magyarországon. Számos, róla szóló tanulmány írója számára forrásanyagként az a cikksorozat szolgált, mely összefoglalta

tudományos- és szerkesztői munkásságát, foglalkozott tanári hivatásával, és személyes életrajzi adatokat is közölt, és amely a „Kisdednevelés” 1933-ban megjelent 10. számában, hirtelen és váratlan halála apropóján született. Talán érdemes észrevenni, hogy ezek az írások egy életének és szakmai pályafutásának leggyümölcsözőbb időszakát megelőző, fiatalon elhunyt férfiről íródtak szeretett munkatársai, barátai közvetítésében, ehhez a tragikus körülményhez igazodott tehát a hangnemek.

Amikor Gyurjács András Kenyeres tanári hivatását méltatta, például így írt: „*A vallomások természetét illetőleg az őszinteséget tűztük ki vezető szempontul. Nem idealizált, hanem értékeiből és emberi gyöngeségeiből megrajzolt, reálisan ható képet akartunk róla alkotni.*” (Gyurjács, 1933, 283.o.), mégsem lehet eltekinteni attól, hogy ilyen körülmények között a kritika talán nem lett volna illendő.

Forrásanyagként szolgálhat még Kenyeresről és a Montessori pedagógiához fűződő kapcsolatáról Kiss József hosszabb lélegzetű 2 részes cikke, melyet 1934-ben a „Kisdednevelés” 2. és 3. számában közölt: „*Kenyeres Elemér és a Montessori-módszer*” címmel (Kiss, 1934).

Az előbb említett forrásokat is felhasználva születtek meg az utóbbi években különböző folyóiratokban, tanulmánykötetekben cikkek, tanulmányok. Anderkó Lajosné tanulmánya az Óvodai Nevelés című folyóirat 1981. évi 4. számában jelent meg „*A „Kisdednevelés” Kenyeres Elemér szerkesztésében*” címmel, amiben a folyóirat történetét, nagyobb és jelentősebb cikkeit foglalta össze és kitért a lap az óvónők helyzetének javításáért végzett munkájára is (Anderkó, 1981). „*Kenyeres Elemér élete és munkássága*” címmel Németh Andrásról olvashatunk összefoglalást a Neveléstörténeti füzetek 12. számában (Németh, 1993).

Kurucz Rózsa „*Kenyeres Elemér és a Montessori módszer*” című tanulmányát Kenyeres születésének 100. évfordulójára írta meg 1991-ben, amely az Óvodai Nevelés 10. számában jelent meg (Kurucz, 1991).

Kenyeres munkásságát is érintve foglalkozott Rajnai Judit a 2002-ben megjelent Reformpedagógia-történeti tanulmányok című kötetben a Montessori pedagógia hazai fogadtatásával, a 30-as évek sajtóját elemezve, amihez nem csak a „Kisdednevelésben” megjelent anyagokat használta fel, hanem más kortárs lapok cikkeit is. Összegzésében rámutatott, hogy a szakajtó támogatása és a Montessori-módszer lelkes követőinek (Kenyeres Elemér, Kiss József, Burchard Erzsébet és mások) népszerűsítő munkája ellenére sem sikerült a 30-as években a „dottorossa” nézeteit hazánkban meghonosítani, pedagógiai elvei azonban bizonyos mértékben teret nyertek az óvodai gyakorlatban, mint pl. a gyermekekhez méretezett berendezési tárgyak és a használati eszközök esetében (Rajnai, 2002).

A „Kisdednevelés” kezdeti évei

Az óvodai nevelés első szakfolyóiratát az 1869-ben megalakuló Kisdednevelők Országos Egyesülete (továbbiakban rövidítve KOE) hívta életre. A lap 1870-ben jelent meg először „*Alapnevelők És Szülők Lapja*” néven. Ebben az időszakban hazánkban az óvodai szakemberek száma alig több mint százra volt becsülhető, így nem lehetett sok előfizetője. Egy éven belül meg is szűnt a lap, majd 1872-ben újra megindult „*Nevelési Szakközlöny*” címmel, új szerkesztőséggel. A működésben anyagi nehézségek miatt azonban ismét 2 év kényszerpihenő következett, mire az Egyesület 1877-ben harmadszor is elindította a lapot már a „*Kisdednevelés*” címmel.

A kezdeti években a szerkesztők túlnyomó többsége Fröbel elveinek gyakorlati megvalósítására törekedett, nagy hangsúlyt fektettek az értelem fejlesztésére. Fröbel és követői verseit, dalait, játékait fordították és közölték, majd később Fröbel szellemében magyaros dallamra írt műveket is. Közöltek módszertani anyagokat, gyakorlati foglalkozásokat, egészségügyi cikkeket, verseket, dalokat, meséket, játékokat, külföldi ismertetéseket, tanügyi híreket is (Peres, 1896, 421 – 423.o.).

A 80-as évektől Európában és az Amerikai Egyesült Államokban kibontakozó újtító, gyermekközpontú pedagógiai szemlélet és nevelési gyakorlat Magyarországra is hatással volt. Ugyanerre az időszakra volt tehető egy másik pszichológiai-pedagógiai mozgalom, a gyermektanulmányozás, amely ugyancsak hatott a hazai reformpedagógia fejlődésére (Németh – Pukánszky, 1999, 245.o.). Mindezeknek hatása a lap hasábjain is megjelent, új irányok, módszerek, és célok felé fordult a figyelem. A nemzeti, népies jegyek hangsúlyozása is fontossá vált az óvodai nevelésben. Ahogy Peres Sándor, a lap főszerkesztője 1896-ban írta: „*Most a lap, (...) A kisdednevelést nemzetivé és módszerében szabadabbá akarja tenni. Felkutatja a nép- és műirodalom gyöngyeit, a népies gyermekmondókákat, dalokat, meséket, játékokat, munkaszerű foglalkozásokat, hogy a kisdednevelésben alkalmazza. A gyermek lelki életének megismerésére, feltárására igyekszik, hogy ezen az alapon építse fel a nevelés módszerét. Súlyt helyez a kisdedeknek magyar beszédre való tanítására. A kisdedeknél a kedély nevelését irtja első feladatnak s a szabad játékot a legelső nevelési eszköznek*” (Peres, 1896, 423.o.).

Az első világháborúban és az azt követő zűrzavaros időszakban a KOE sem tudta a munkáját folytatni, és a lap megjelenése 1920 – 23-ig szünetelt. 1923-ban özv. Székely Gáborné Kenyeres Elemér közreműködésével összehívott Szegeden egy gyűlést, hogy újjászervezzék az egyesületüket. Elnöküknek Imre Sándort választották meg, és az ő kívánságát figyelembe véve, de vele egyetértésben Kenyeres Elemér kapta meg a titkári pozíciót és a lap szerkesztői feladatát

is. Anyagi és szervezési problémák nehezítették a lap újbóli megjelenését, amire végül először 1924-ben került sor, a rendszeres és a havi megjelenés pedig 1926-ban valósulhatott meg (Anderkó, 1981, 131.o.).

Érdekesség, és Kenyeres Elemér szakmaiságát jól szemlélteti, ahogy a lap alcíme és ajánlása a szerkesztő tevékenysége kezdetétől megváltozott. A kezdeti években a „Kisdednevelés” alatti sorban a „Szülők, kisdednevelők és a nevelésügy barátai számára” alcím olvasható egészen az 1919. május 1-jén kiadott 5. szám megjelenéséig. Az utána következő kényszerszünet miatt a következő lapszám 1924. május 1-jén jelenik meg már Kenyeres szerkesztésében a „Szakfolyóirat kisdednevelők számára” alcímmel.

Kenyeres Elemér munkásságának kezdeti évei

Hogy megérthessük, miért bizonyult ő a lap „lelkének”, és hogyan vált az ő szerkesztésével a folyóirat sikeres, korszerű és nívós szakfolyóirattá, meg kell ismernünk Kenyeres Elemér életét, még ha csak vázlatosan is.

A kezdetben rosszul tanuló diák a szépirodalomban találta meg azt az hajtóerőt, amely a tanulmányaiban is motiválta, és újabb célok elérésére sarkallta. A külföldi könyvek olvasásához azonban nyelvtudásra is szüksége volt, ezért önszorgalomból német, francia és angol nyelven tanult, és kis idő múlva már „fordítgatott” is. 1909-ben tanítói, majd pár évvel később polgári iskolai tanári oklevelet szerzett. A tanári oklevél azonban nem elégítette ki tudásszomját, jelentkezett hát az Apponyi Kollégiumba, de az irodalom szak helyett a pedagógia szakra nyert felvételt. Itt ismerte meg Imre Sándort vezető szaktanára személyében, aki döntő hatással volt nemcsak iskolai éveire, hanem a további szakmai életére is. A tanítóképzőintézet tanári képesítés után pedagógusi pályáját 1919-ben az Állami Óvónőképzőintézetben kezdte meg, ahol neveléstudományi tárgyakat oktatott, majd 1924-ben pedagógiából, filozófiából és lélektanból szerzett doktori címet Budapesten (Rojkó, 1933, 288–289.o.).

Pedagógusi pályára készült ugyan, de a kisgyermekkel addig még nem foglalkozott. Kétségeit, kezdeti aggodalmát a folytonos tanulás és szakadatlan munka, a kisgyermeknevelés ügyének való teljes odaadás oszlatta el. Elkezdődött tehát tudományos pályája: megírta a kisdednevelés és kisdedóvó intézetek történetét, az óvodai foglalkozások legfontosabb tudnivalóit, az óvodai nevelés elméletének fejlődését 23 részben, (amelyek a Néptanítók Lapjában jelentek meg), cikkeiben foglalkozott az óvónők továbbképzésének-, és az óvónőképzés átalakításának szükségességével (Imre, 1933, 275.o.).

Kenyeres Elemér, a „Kisednevelés” szerkesztője

Kenyeres titkári, szerkesztői és tanári munkája szorosan összetartozott, állandó kapcsolódást biztosított meglévő és volt tanítványaihoz is, egyaránt szolgálta az új óvónőképzést és a régiéket továbbképzését. Igyekezett korszerű anyagot biztosítani saját intézete és más tanítóképző intézetek számára, tudatosan gazdagította munkáival, tanulmányaival, fordításával a neveléstudomány magyar nyelvű irodalmát (Imre, 1933, 276-277.o.). Tudományos munkájának eredményességéhez nem csak a lélektani-gyermektanulmányi szakirodalom alapos ismerete és a közvetlen kapcsolat az óvónőképzéshez járult hozzá, hanem a gyakorlóóvoda gyerekeinek és az 1919-ben született saját kislánya fejlődésének a megfigyelése is gazdag tapasztalati anyaggal szolgált (Rojkó, 1933, 289.o.).

Kenyeres szerkesztői munkája a lapot egészen megújította, és magas színvonalú szakfolyóirattá tette. Fontosnak tartotta a neves külföldi pedagógusok kisednevelésre vonatkozó fő műveinek fordítását, közreadását. A következő tanulmányok listája a Kisednevelés 1939. évi 9. számában megjelent lista alapján történik (n.n., 1939, 343-344.o.).

Nagyobb lélegzetű külön kiadott tanulmányok és fordítások időrendi sorrendben:

- Kenyeres Elemér: **Fröbel** gyermekismerete. 1925.
- Czeke Marianne, H. Révész Margit és Petrich Béla: **Gróf Brunsvik Teréz** élet- és jellemrajza, emlékiratai. 1926.
- **Fröbel Frigyes** műveiből. (Embernevelés. A gyermekkert foglalkoztatási eszközei. Pálcika kirakás. A gyermek rajzolókedve. A közvetítő iskola). Fordította Petrich Béla. Előszóval ellátta Kenyeres Elemér, 1928.
- **Pestalozzi Henrik**: Levelek a kisednevelésről. Fordította Petrich Béla. Előszóval ellátta Kenyeres Elemér. 1929.
- **Comenius**: Anyaiskola. Fordította Petrich Béla. Előszóval ellátta Kenyeres Elemér. 1929.
- **Herbart**: Pedagógiai előadások vázlata. Fordította Nagy J. Béla. Bevezetéssel ellátta Fináczy Ernő. 1932.
- **Pestalozzi** levele stanzi nevelési kísérletéről. Fordította és bevezetéssel ellátta Szemere Samu dr. 1932.

A kiadott munkák egy része az óvónő hallgatók számára olvasmányként szolgálhatott a tanulmányaik során, ezt olvashatjuk a Kisednevelés 1930. évi 1. számában, ahol Kenyeres közölte az első osztályos hallgatók kötelező szakirodalmi olvasmányaik listáját.

„Az elsősztályos óvónő-növendékek a kisednevelés történetével foglalkoznak heti két órában. A nevelés történetének vázlatos megismerésével kapcsolatban tanárunkkal együtt vagy önállóan elolvassák az egyes korok legjelentékenyebb nevelési elmélkedőinek a kisednevelést is érintő fő művét vagy ennek legfontosabb, legtanulságosabb és legjellemzőbb részleteit. (Ezek a művek a következők: Szt. Ágoston Vallomásai, Comenius Anyaiskolája, Locke: Gondolatok a nevelésről, Rousseau Emilje (I. és II. könyv), Pestalozzi levelei a kisednevelésről, Fröbel Embernevelése és kisebb dolgozatai, Montessori fő műve, Brunszvik Teréz Emlékiratai” (Kenyeres, 1930, 8.o.).

Az 1929. évi 7-8. számban a KOE debreceni közgyűléséről tudósítva szó esik az addig leközölt vagy kiadott művekről és az azutáni tervekről is. A múlt nagyra tartott pedagógusainak főbb művei közzétételét befejezve, a lap szeretne rátérni a modern, új irányzatok ismertetésére is. „Azt akarjuk, hogy a magyar kisednevelők a külföldi kisednevelés legújabb irányait a leghivatottabb képviselőik legnevezetesebb műveinek fordításából még idejében megismerhessék” (n. n., 1929, 246.o.).

Tudományos munkájához nagymértékben hozzájárultak azok a tapasztalatok, amelyeket Kenyeres 1926-1927 között a genfi egyetemen folytatott gyermektanulmányi, pedagógiai témájú kutatások közben szerzett. Nagy hatással volt rá a Rousseau Intézet és a gyermektanulmányozás és az új iskola elismert tudós képviselői: Claparède, Piaget, Bovet. Az Intézet gyakorló iskolájában, a Kicsinyek Házában szerzett élményeiből született a „*Genfi levél*” című cikksorozat, amelyet ez időszakra alatt publikált a „Kisednevelés” hasábjain. (Németh és Pukánszky, 1999). (Érdekességképpen megjegyzendő, hogy számos tanulmány többes számban említi a cikksorozat címét, „*Genfi levelek*”-ként, de az eredeti forrásanyagban ez egyes számban szerepel.) Életében fényes szakmai sikerek sorozata következett: 1929-ben a Testnevelési Főiskola előadó tanára lett, 1930-ban a gyermektanulmányok magántanárává habilitáltak, majd 1931-ben a Magyar Gyermektanulmányi és Lélektani Társaság főtítkárává, és a „*A gyermek*” c. lap szerkesztőjévé választották (Rojkó, 1933, 290.o.). Imre Sándor véleménye szerint az új nevelés francia szakirodalmának Kenyeres volt a legnagyobb ismerője az akkori magyar neveléstudomány képviselői között. Nyelvtudása azonban nem csak a fordítás szempontjából volt hasznos, hanem az új pedagógiai mozgalom részesévé és bírálójává is vált általa (Imre, 1933, 278.o.).

A reformpedagógia és a gyermektanulmányozás hazai vagy külföldi képviselőinek tanulmányai a folyóiratban:

- **Nagy László:** Egyéni irány a kisdednevelésben. 1924.
- **Kenyeres Elemér:** A gyermek első szavai és a szófajok föllépése. 1926.
- **Dewey J.:** Az érdeklődés és az erőfeszítés az akaratnevelésben. Fordította Kenyeres Elemér. 1927.
- **Montessori Mária:** Módszerem kézikönyve. Fordította Burchard- Bélaváry Erzsébet. Előszóval ellátta Kenyeres Elemér. 1930.
- **Descocudres Alice:** Nevelő játékok. Fordította Éltés Mátyás. 1930.
- **Dewey J.:** A gondolkodás nevelése. A gyermek és a tanterv. Ford. Kenyeres Elemér. 1931.
- **Montessori Mária:** Előadásai az új nevelésről. Fordította Burchard- Bélaváry Erzsébet. 1932.
- **Kenyeres:** A gyermek időismerete, A 3 – 6 éves gyermek testi és szellemi fejlődése. 1932-1933.
- Szemere Samu dr.: **Dewey** neveléstana. Szemelvények „Demokrácia és nevelés“ c. művéből. 1933.

Kenyeres idejében a lapot olyan kritika is illette, miszerint túl kevés a gyakorlati, módszertani tanulmányok száma az elméleti szakmunkák javára. Kenyeres a kritikára a lap 1928. évi 7–8. számában felelt. Válasza szerint az óvodában feldolgozható zenei, művészeti jellegű vagy testmozgásra épülő anyagokat illetően a számuk és minőségük nem kevesebb vagy rosszabb a lap újabb számaiban, mint a régebbi évfolyamokban. *„Ha pedig a panaszkodók az egyes foglalkozási körökbe vágó anyag módszeres feldolgozását, nevelési kísérletekről való beszámolást, az óvodákban előforduló egyes érdekes, jellemző esetek megbeszélését értik gyakorlati cikkeken, akkor valóban lehet hiányokat emlegetni, de ennek nem a lap az oka.”* Kifejezi még reményét arra vonatkozólag, hogy a háború vége óta nem igazán termékeny pedagógiai irodalom idővel fellendül (Kenyeres, 1928, 273.o.).

A folyóirat által kiadott módszertani munkák:

- Kenyeres Elemér: Pósa Lajos a gyermekszobában és a kisdedóvóban. 1926.
- Klaudy Gyula: A táblai rajzolás. Egyszerű vonalas rajzok gyűjteménye. 1926.
- Doby Ida: Játékos svéd torna. Óvodák és iskolák számára. 1926.
- cikk formában: Blaskó Margit: Az óvodás gyermek agyagformálása. 1930.

- cikk formában: Bergemann-Könitzer M.: Az óvodás gyermek formálása alakítható anyaggal. 1929.

Nevéhez fűződik még két olyan érdekes tanulmány, amelyek nélküle soha nem jelentek volna meg, de hozzájárultak a gyermektanulmányozás irodalmához (Imre, 1933, 276.o.).

- Tari Imréné: Egy anya naplójából. Följegyzések egy lány életéből a születésétől a tizenhatodik évig. 1928.
- Böhm Károly feljegyzései gyermekeiről. 1929.

Kenyeres Elemér és Maria Montessori

A gyermekek nevelése, oktatása területén forradalmian új gondolatokat és módszereket felmutató Maria Montessori könyvei, tanulmányai az egész világon sikert arattak, 1912-ben már több nyelvre is lefordították az olasz orvosnő első könyvét (Kurucz, 1995:12).

A Magyarországon megjelenő első cikkek még nem is magáról a módszerről szóltak, „*hanem „a casa dei bambinik” szociális alapgondolata: a gyermekek, különösen az elhagyott gyermekek testi és lelki gondozása*” volt inkább témájuk (Kiss, 1934a, 34.o.).

A Montessori-pedagógia magyarországi történetében az első fontos évszám 1912, amikor is a Ferencesrendi Mária Misszionáriusnők budapesti VII. kerületi Hermina úti óvodáját Montessori eszközökkel rendezték be. Még ugyanebben az évben jelent meg az első magyar nyelvű tanulmány az olasz pedagógusnőről Várnai Sándor tollából a Kisdednevelés hasábjain „Pedagógiai reform” címmel. A következő években sorra jelennek meg a cikkek más pedagógiai folyóiratokban, de jellemzően a módszer külsőségeire helyezték a hangsúlyt az újító pedagógiai gondolatok mélyebb elemzése és megértése helyett. A világháború hatása azonban a tudományos életben is megmutatkozott, 1916-22-ig szó sem esett Montessoriról sem szakajtóban, sem előadáson (Kiss, 1934a, 34 – 35.o.).

A korabeli forrásokat kutatva egyértelműen kijelenthető, hogy Kenyeres Elemérnek fontos szerepe volt Maria Montessori pedagógiai módszerének hazai népszerűsítésében, műveinek fordításában. Már tanári pályája kezdeti éveiben fokozott figyelemmel kísérte Montessori nevelési koncepcióját, amelyben a hazai óvodaügy megújításának lehetőségét látta (Németh és Pukánszky, 1999, 258.o.). Alapos lélektani ismeretekkel rendelkezett és azt kutatta, milyen módszerekkel lehet a gyermek testi és lelki fejlődését természetesebb úton elősegíteni. Így jutott el az új iskolák és a Montessori pedagógiai módszer tanulmányozásához.

Az évekig tartó hallgatás után Kenyeres jelentkezett 1921-ben és 22-ben megírt cikksorozatával a Néptanítók Lapjában. „*A kisdednevelés elméletének fejlődése*” című 23 részes tanulmányából 14 részt Montessori Mariának és tanításának szentelt. A hosszú tanulmányban részletesen, egészen a kezdeti évektől ismertette a „dottorossa” munkásságát, az értelmi fogyatékos gyermekekkel való munkája tapasztalatait, az első „casa dei bambini” keletkezését, berendezését. Alaposan kitért az új nevelési elvek megvalósításához elengedhetetlenül szükséges megfelelő környezet ismérveire, bemutatta az alkalmazott eszközöket. Szándéka szerint Montessori 1909-ben megjelent fő művét szerette volna minél pontosabban visszaadni, elkerülve a bírálatot és véleménynyilvánítást. Gondosan tárgyalta a módszer legkényesebbnek ítélt kérdéseit, a gyermeki szabadság, a büntetés és a jutalmazás kérdését. Számos helyen szó szerint idézett, válogatva a több száz oldalas könyv tartalmából. Az ő által fontosnak tartott gondolatok és idézetek azonban rávilágítottak Kenyeres szakmai állásfoglalására is a kisdedneveléssel kapcsolatban. Ahogy Kiss József a „Kisdednevelés” hasábjain írta: „*Az ő célja is az lett, őszintén megalkuvás nélkül lett az, ami Montessorié: mindent a gyermekért*” (...), „*A két, módszerileg egy elvi alapon álló lélek találkozása volt ez s már a megindulásnál döntően befolyásolta a különben szigorú kritikus Kenyerest*” (Kiss, 1934a:37,39). Közös volt bennük, hogy mindketten pszichológusok voltak és a nevelés alapjait a lélektanra kívánták felépíteni, és a természet szeretetében és a vallásos nevelés fontosságában is megegyezett véleményük (Kiss, 1934a, 34-40.o.).

Hogy Montessori első könyvének teljes fordítása szükséges és fontos, azt genfi tartózkodása és az Új Nevelés Nemzetközi Ligája 1929-ben megtartott kongresszusa erősítette meg benne. 1930-ban jelenik meg tehát a „Módszerem kézikönyve” Burchard-Bélaváry Erzsébet fordításában és Kenyeres előszavával (Kiss, 1934b, 77-78.o.). Hogy milyen hiánypótlónak és hasznosnak bizonyultak a Montessori módszeréről szóló írások és fordítások a gyakorló óvónők számára, arról Benkő Anna, a Pestvármegyei Óvókör elnöke írt a „Kisdednevelés”-ben, amikor Kenyerest méltatta: „*Reánk különösen Montessori nevelési elveinek és módszerének ismertetésével hatott, amellyel úgyszólván egészen új alapokra fektette a magyar kisdednevelés módszerét*” (Benkő, 1933, 285.o.).

Fontos megemlíteni még Kenyeresnek a Magyar Pedagógiai Társaság keretein belül az 1933-ban megalakuló Magyar Montessori Egyesület ügyvezető alelnöki tisztségét (Kiss, 1934:33). A világhírű nevelővel személyesen is találkozott 1930-ban, amikor Montessori hazánkba látogatott a Magyar Pedagógiai Társaság tiszteletbeli tagjaként, a társaság meghívására. A látogatásról cikk számolt be a „Kisdednevelés” hasábjain: nem csak Kiss József (Kiss, 1931)

hanem Burchard-Bélaváry Erzsébet tollából is, akinek óvodáját Montessori személyesen is felkereste ez alkalommal (Burchard-Bélaváry, 1931).

Kenyeres haláláról Kiss József értesítette Montessorit, aki az alábbi sorokkal válaszolt: „Nagyon fáj Kenyeres dr. halála. Már napok óta tudom, s nem akarom hinni, hogy ez a fiatal, nagyszerű ember elment. Tudom, milyen lelkes hívem volt, örökké fájlalni fogom korai elhúnytát“ (Kiss 1934, 81.o.)

Összegzés

Kenyeres Elemér, a pedagógus, a titkár és szerkesztő, a lélektan és gyermektanulmányozás kutatója, az egyesület alelnöke, a fordító munkásságát tanulmányunkban vázlatosan és bizonyos részleteiben tudtuk csak ismertetni, túlnyomórészt a „Kisdednevelés” folyóiratban megjelent forrásanyagok segítségével. Élettörténete összefonódik a reformpedagógia eseménydús éveivel, melynek kutatását nagyban segítik a korabeli - részben ma már-digitalizált újságcikkek, tanulmányok. Halálának sajnálatos körülményei hozzájárulhatnak munkásságának és életrajzának meglehetősen egyfókuszú megközelítéséhez és ábrázolásához. Kenyeres portréjának és vitathatatlanul nagy életművének részletes és átfogó feldolgozása még rejt lehetőségeket magában, újabb forráskutatások segítségével még árnyaltabban tudnánk megismerni neveléstörténetünk egyik nagyszerű képviselőjét.

Bibliográfia

A hivatkozott irodalomjegyzékben szereplő letöltések dátuma: 2023. február 10.

1. Anderkó, L. (1984): A „Kisdednevelés” Kenyeres Elemér szerkesztésében (1923 – 1933). Óvodai Nevelés, 34. évf., 4. sz.131-134.o.
2. Benkő, A. (1933): Kenyeres Elemér dr. titkári és szerkesztői működéséről. Kisdednevelés, LVIII. évf., 10. sz. 284-287.o. In: https://adt.arcanum.com/hu/view/Kisdednevelés_1933/?pg=273&layout=s
3. Burchard-Bélaváry, E. (1931): Montessori Mária Budapesten. Kisdednevelés, LVI. évf., 2. sz. 39-40.o. In: https://adt.arcanum.com/hu/view/Kisdednevelés_1931/?pg=38&layout=s
4. Gyurjács, A. (1933): Kenyeres Elemér dr., a tanár. Kisdednevelés, LVIII. évf., 10. sz. 281-284.o. In: https://adt.arcanum.com/hu/view/Kisdednevelés_1933/?pg=270&layout=s
5. Imre, S. (1933): Kenyeres Elemér munkássága. Kisdednevelés, LVIII. évf., 10. sz. 274-281.o. In: <https://adt.arcanum.com/hu/view/Ki>
6. Kenyeres, E. (1930): A gyermek társas élete az óvodáskorban. Kisdednevelés, LV. évf., 1. sz. 1-9.o. In: https://adt.arcanum.com/hu/view/Kisdednevelés_1930/?pg=0&layout=s
7. Kiss, J. (1934 a): Kenyeres Elemérés a Montessori-módszer. Kisdednevelés, LXI. évf., 2. sz. 33-4.o. In: https://adt.arcanum.com/hu/view/Kisdednevelés_1934/?pg=32&layout=s
8. Kiss, J. (1934 b): Kenyeres Elemérés a Montessori-módszer (II. közlemény). Kisdednevelés, LXI. évf., 3. sz. 75-82.o. In: https://adt.arcanum.com/hu/view/Kisdednevelés_1934/?pg=74&layout=s
9. Kiss, J. (1931): Montessori Mária Budapesten. Kisdednevelés, LVI. évf., 2. sz. 33-39.o. In: https://adt.arcanum.com/hu/view/Kisdednevelés_1931/?pg=32&layout=s
10. Kurucz, R. (1991): Kenyeres Elemér és a Montessori módszer. Óvodai Nevelés, 44. évf., 10. sz. 336-338.o.
11. Kurucz, R. (1995): Montessori-pedagógia. Nodus, Veszprém. 164.o. ISBN 963 04 1978 5

12. n.n. (1928): Egyesületi élet. Kisdednevelés, LIII. évf., 7-8. sz. 264-277.o. In:
https://adt.arcanum.com/hu/view/Kisdedneveles_1928/?pg=263&layout=s
13. n.n. (1929):Egyesületi élet. Kisdednevelés, LIII. évf., 7-8. sz., 238-248.o.: In:
https://adt.arcanum.com/hu/view/Kisdedneveles_1929/?pg=239&layout=s
14. n.n., (1939): A »Kisdednevelés« kiadásában megjelent művek. Kisdednevelés, LXIV. évf., 9. sz. 343-344.o.In: https://adt.arcanum.com/hu/view/Kisdedneveles_1939/?pg=342&layout=s
15. Németh, A. – Pukánszky, B. (1999): Magyar reformpedagógiai törekvések a XX. század első felében. Magyar pedagógia 99. évf., 3. sz. 245-262.o.
16. Németh, A. (1993): Kenyeres Elemér élete és munkássága. In: Balogh László (felelős szerk.): Neveléstörténeti füzetek 12. OPKM, Budapest, 63-69.o.
17. Peres, S. (1896): Kisdednevelés, Rövid ismertetés a kiállítás sajtóügyi osztálya számára. Kisdednevelés, XXV. évf., 17. sz. 421-424.o.
In:https://adt.arcanum.com/hu/view/Kisdedneveles_1896/?pg=440&layout=s
18. Rajnai, J. (2002): A Montessori-pedagógia fogadtatása a harmincas évek hazai pedagógiai sajtójában. In: Németh András (szerk.): Reformpedagógia-történeti tanulmányok. Osiris, Budapest. 121-136.o. ISBN: 963 389 243 0

Dr. Varga László: Kisgyermekkor – a boldogság kulcsa.
In: Závoti Józsefné (szerk.): A segítő pedagógia aspektusai II.: Tanulmánykötet.
Soproni Egyetem Kiadó, Sopron, 2023, 140-151.o

*

Dr. Varga László

Soproni Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Kar

KISGYERMEKKOR – A BOLDOGSÁG KULCSA

Bevezetés

Egy új, interdiszciplináris tudomány kopogtat az ajtónkon, ami a gyermekkori neurológia kutatási eredményeinek, a gyermekkori idegélettan elméletének és a kisgyermekkor pedagógiájának – közelmúltban felerősödött – párbeszédéből született. Az unikális jellegű témával foglalkozó kutatók a kisgyermekkorról folytatott hazai és nemzetközi tudományos diskurzusok és innovációk ismeretében válaszokat keresnek a kisgyermekkori neurológiai kutatási eredmények pedagógiai hasznosításának lehetőségeire. A különböző tudományok képviselői együtt kutatják a varázslatos gyermeki elmét, annak fejlődését és az abba való beavatkozás felelősségét, jó szándékú lehetőségeit és átgondolt módját. A kisgyermekkori elme egy világra nyíló ablak, a soha vissza nem térő lehetőségek ablaka. Gyermekneurológus, neveléstudományi kutató, pszichológus és gyakorló pedagógus azon dolgozik, hogy – a párbeszédéből, a közös gondolkodásból és kutatásból – újabb pedagógiai elméletek, innovációk szülessenek, megtámogatva a neurológia és a pedagógia közös töről fakadó új tudományának fejlődését.

Kisgyermeknevelés - a lehetőségek ablaka

A Soproni Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Karán működik a NeuPedLab[©], vagyis egy Nemzetközi Kisgyermekkori Neuropedagógia Kutatócsoport és Laboratórium. A kutatócsoport két kulcsfontosságú területet vizsgál: a neurológia eredményeinek hatását a pedagógia gyakorlatára, valamint a pedagógusok tudását a kisgyermekkori tanulás természetéről. A kisgyermek elméje születéskor egyáltalán nincs készen, így is mondhatjuk: az agy az egyetlen olyan szervünk, mely túl korán születik. Az első nyolc esztendő az agyfejlődés csúcsideje, az elme bámulatos gyorsasággal fejlődik. Gyermekkorban az agy olyan, mint egy mágikus szivacs

– mindent magába szív. Ez az elme fejlődésének legszenzitívebb időszaka, a „lehetőségek ablaka” – ekkor tanul az emberi elme a legtöbbet környezetéből.

A kisgyermek fejlődése, nevelése egy nemzet gyarapodásának, a gazdaság fejlődésének kritikus kérdése, mivel csak a boldog, kiegyensúlyozott és jó képességű gyermekek válhatnak alapjává egy prosperáló, hosszú távon fenntartható társadalomnak. Amikor okos módon befektetünk gyermekeinkbe és családjainkba, a következő generáció azt biztosan visszafizeti. Amikor elmulasztjuk megadni gyermekeinknek, amire szükségük van ahhoz, hogy erős alapot építsenek az egészséges és produktív életükhöz, akkor saját jövőnket és biztonságunkat is kockára tesszük. A tudomány ma már sok – átgondolásra és továbbgondolásra érdemes - eredményt feltárt és bemutatott ahhoz, hogy mi kisgyermeknevelők hogyan használjuk ki lehetőségeinket a leghatékonyabban egy szilárd, kiegyensúlyozott, fejlődő társadalom felépítéséhez.

A kisgyermeknevelő szakember számára a kisgyermekkor - az ember, a kisgyermek, a kisgyermekkor fejlődés – jelentőségének, felnőtt életre, az egész emberi életútra gyakorolt hatásának megismerése és megértése rendkívül fontos. Tisztában kell lenni a kisgyermekkor fejlődés legújabb tudományos eredményeivel, a kisgyermekkor fejlődést és fejlesztést meghatározó tényezőkkel, a korai agyfejlődés és az emberi fejlődés összefüggéseivel, az idegtudomány, a kisgyermekkor agykutatás legújabb megállapításaival. Életünk minősége a magunkhoz és a másokhoz fűződő viszonytól és környezetünkkel lévő kapcsolatunktól függ. Ezért nem kerülhetjük meg az érzelmi intelligencia kérdéskörét, hiszen a kisgyermekkor - a szociális kompetenciák és a kognitív képességek mellett - az érzelmek megalapozásának rendkívül fontos időszaka. Az érzelmek, a szeretet és a gyermeki agyfejlődés közötti összefüggésekre és a kisgyermekkor stressz felnőtt életre gyakorolt hatására is felhívjuk az olvasó figyelmét. A kisgyermeknevelőnek tisztában kell lennie azzal a rendkívül izgalmas tanulási mechanizmussal, melyben a kisgyermek önmagát és önmaga tudásrendszerét felépíti, így fontos látni és ismerni a tanuló kisgyermekkor tanulást természetét és folyamatát, annak központi idegrendszeri, érzelmi, szociális hátterét. A kisgyermekkor a tapasztalatszerzés, a cselekvőképesség és a kompetenciák megalapozásának időszaka, így a kisgyermekkor tanulást értelmezése és megismerése rendkívül fontos kérdés. Elfogadva a konstruktivista pedagógia (Nahalka, 2002) alapvetéseit, a legszenzitívebb életszakaszban fontos feladatunk, hogy segítsük a gyermekeket önmaguk megalkotásában (self-made-children), és abban, hogy a világot a saját szemükön át láthassák.

Egész életre szóló adomány

Ha széles perspektívából tekintünk a kisgyermekre, akkor elmondhatjuk, hogy a mai gyermekek a holnap polgárai, dolgozói és szülői, a jövő társadalmának és a gazdaság fejlődésének megalapozói. Nem szabad elfelejteni, hogy a család, a bölcsőde, az óvoda alapozza meg a nemzeti szellemi és anyagi növekedést. A kisgyermekkori szükségletek (Tausz, 2006) megfogalmazása kardinális kérdés, a hangsúly mindig a gyerekek boldogságára, biztonságára, fejlődésére, egyéni eredményességére és tevékenykedtetésére helyeződjön. Csökkenjen az intézményekben a szelekció és szegregáció, mérséklődjenek a kisgyermek közötti egyenlőtlenségek, ugyanakkor növekedjen az intézményt használók és szereplők elégedettségei szintje. Rendkívül fontos a támogató szülői környezet megnyerése az intézményes nevelésnek. Kulcskérdés a kötött, vagy kötetlen, szervezett vagy spontán pedagógiai fejlesztés és a fejlődés megtámogatása, a folyamatos szakmai megújulás, új módszertani anyagok kidolgozása. Hiteles és folyamatos szakmai párbeszéd nélkül nem lehet közelíteni a XXI. századi nevelés követelményeihez. A jelenlegi társadalom akkor biztosítja jövőjét, ha minden gyermek számára az egészséges, felelősségteljes és produktív élet megalapozásához szükséges feltételeket megteremti. Csak professzionális kisgyermeknevelés képes támogatni a célok teljesülését.

Először is az alapvető fiziológiás feltételeket kell biztosítani: fedél, élelem, ruházat, mérgező anyagoktól mentes környezet. Nagyon fontos a gyermek fejlettségének megfelelő tapasztalatokat, ingereket biztosító tárgyi környezet, és nem utolsósorban a szeretetteljes, pozitív, biztonságot jelentő, támogatást nyújtó, stabil kapcsolatrendszer. Ha kisgyermekkorban tartósan nem elégülnek ki a szükségletek, hosszú ideig hiányoznak a kora gyermekkori fejlődést támogató feltételek, akkor komoly és gyakran visszafordíthatatlan folyamatokkal kell szembenéznünk, ugyanis a tartósan toxikus stressz káros hormonális és idegrendszeri változásokat eredményez és megváltoztatja az agy szerkezetét. A mérgező stressz az első években károsíthatja a fejlődő agyi struktúrát és tanulási és viselkedési problémákat okozhat, illetve megnöveli a fizikai és mentális betegségek kockázatát. A toxikus stressz forrásai között lehet a súlyos szegénység, súlyos szülői mentális egészségkárosodás, a gyermek nem megfelelő gondozása, erőszak, a szülők válása, a stabil, gondoskodó, szeretetteljes kapcsolatok hiánya a gyermek életében. Vitathatatlan tény, hogy boldog, egészséges lelkű, kiegyensúlyozott, a világ dolgai iránt nyitott, eleven eszű, kezdeményező kisgyermekeket kell nevelni, akik később a társadalom intelligens, fogékony, problémamegoldásra képes, kreatív tagjaivá válhatnak. Az intézmény nyitott és rugalmas rendszere mindig igazodjon a gyermek egyéni szükségleteihez, életkori és egyéni sajátosságaihoz, fejlődési üteméhez. A játék a legfontosabb, legfejlesztőbb

tevékenység, melynek mindennap, visszatérő módon, hosszantartóan, zavartalanul kell kielégülnie. A gyermeki aktivitás, motiváltság, kíváncsiság életben tartása és kielégítése, a kreativitás előtérbe helyezése, a kompetencia érzés kialakítása, fenntartása rendkívül fontos tényezők. Nem feledkezhetünk meg az egyéni, differenciált bánásmódról sem, mely elengedhetetlenül szükséges a minden gyermeket megillető személyes, bensőséges kapcsolat kialakításához. A kisgyermek a szűkebb és tágabb környezetében az emberi érintkezés alapvető szokásait is elsajátítja.

Az érzelmek (Goleman, 1997) áthatóan és rendkívül befolyásolóan vannak jelen a kisgyermekkorai személyiségfejlődésben. Az érzelmi intelligencia (EQ) a szív látása. Ha társat, barátot keresünk, ha gyermekünket tartjuk kezünkben, egy kidobott állatot befogadunk, vagy virágot szedünk a mezőn, ha helyünket és utunkat keressük az életben, akkor mindezt az érzelmi intelligencia erejével tesszük. A körülöttünk lévő világ jelenleg még jobban értékeli az értelem fényét, az IQ-t, mint a szív látását, az EQ-t. Sokáig úgy tartották, hogy a magas IQ megjósolja a sikert, úgy a tanulmányokban, mint a munkavégzésben egyaránt. Pedig az IQ a legjobb esetben is csak ötödét teszi ki a sikeres életvitelt befolyásoló tényezőknek. A fennmaradó jelentős rész más erőkre vezethető vissza. A fejlett érzelmi képességű embereknek jóval nagyobb az esélye a sikeres, megelégedett életre, mert elsajátították azokat a lelki szokásokat, amelyekkel a teljesítőképességüket képesek növelni. Csíkszentmihályi Mihály szerint (2010) minél fiatalabbak a gyerekek, annál inkább jelent a tanulás számukra örömteli állapotot, és minél idősebbek, annál kevésbé képesek flow, azaz optimális élmény átélésére a tanulás során. Egy vizsgálat kimutatta, hogy az iskolában töltött idő harmadára jellemző a tanulásra készítő pozitív állapot, optimális működési szint, a flow, miközben sajnálatosan magas a szorongás, az unalom és az apátia aránya a mai magyar közoktatás intézményeiben. A magas követelmények miatti szorongás aránya alig fele az alulterhelés következtében fellépő unalom és apátia együttes arányának. A flow állapot magas szintű motivációt, kihívásokra való készenléti állapotot jelent és a feladatok elvégzésére való megfelelő szintű alkalmasságot, képességet, kompetenciát. Ha bármelyik hiányzik, a tanulás nem lesz örömteli, élvezetes.

A kora gyermekkori, egészséges fejlődést biztosító programok szükségessége és megtérülése vitathatatlan. A gyermek életének első éveiben fejlődésének szinte minden lehetséges aspektusa szempontjából döntő fontosságú az ingergazdag környezet és a szeretetteljes, stabil, biztonságos és kielégítő kapcsolat a gyermek és a családtagok, valamint a gyermeket gondozó személyek között. A szeretetteljes gyermekgondozás és nevelés bizonyítottan az egész életre szóló adomány. Az érzelmek emberi életben betöltött rendkívüli jelentőségét Maya Angelou

szavai kiválóan igazolják: "Elfelejtik, hogy mit mondtál, elfelejtik, hogy mit tettél? De sosem felejtik el, milyen érzést váltottál ki belőlük."

Emocionális tangó

Mindenki tudja, mi az érzelem, amíg nem kell meghatározni (Beverly Fehr, James Russell, 1984). Lehet, hogy ma már mást jelent okosnak lenni? Még mielőtt találgatásba kezdenénk, leszögezzük: nem egy számra, nem az IQ-ra gondoltunk. Úgy tűnik, hogy az érzelmi intelligencia (EQ) az életbeli sikeresség, a megelégedett életút jobb előrejelzője és tényezője lehet. Az iskola mégis a kognitív intelligenciát preferálja. Miért? Talán mert könnyebben mérhető, számszerűsíthető és megmutatható. Teljesítménykényszer által vezérelt, materiális világunkban szeretjük és előnyben részesítjük a gyorsan megtérülő és kimutatható eredményeket. Az érzelmek mérése és értékelése a pedagógia számára elég problematikusnak tűnik. Vitathatatlan tény, hogy a fejlett érzelmi képességű embereknek jóval nagyobb az esélye a sikeres, megelégedett életre, mert elsajátították azokat a lelki szokásokat, amelyekkel a teljesítőkéességüket képesek növelni.

A gyermekkor táptalaja a szeretet és a kötődések, így nem kerülhetjük meg az érzelmi és a társas intelligencia, az emóciók és a kötődések agyi mechanizmusainak áttekintését, a gyermeki elme érzelmi és társas életének megismerését. A kisgyermekkorai érzelmi és szociális nevelés kérdésköreinek tisztázása sem halogatható, már csak azért sem, mert életünket, jelenünket és jövőnket rendkívüli mértékben befolyásolja. Emóciónak, affektivitásnak, gyönyörű magyar szóval érzelemnek nevezzük az ember szubjektívnek mondható, élményszerű belső megtapasztalásait. A kisgyermeknevelői hivatás vitathatatlan alaptétele: akit szeretünk, attól tanulunk, továbbá azt tanuljuk meg igazán, képességé érlelhetően, amit szeretünk. Egy kicsit tudományosabban szólva: a pozitív érzelmek növelik az ember intellektuális teljesítményét. Saját iskolai emlékeink között keresgélve hamar rájöhettünk: elsősorban azt a tantárgyat szerettük, amelyiket egy általunk kedvelt, szeretett tanár tanított, sőt az is igaznak tűnik, hogy a legtöbb esetben nem a tantárgytól féltünk, hanem a tárgyat tanító pedagógustól. Törekednünk kell arra, hogy mindenféle tanulást - bölcsődétől egészen az egyetemig – pozitív, megerősítő, bátorító és támogató érzelmek kísérjék. Ha ez hiányzik, akkor a só hiányzik a levesből. A bölcsőtől a sírig tartó tanulás, az emberi elsajátítás minden formája egyfajta felfedezés, kaland, utazás, mely jó érzések nélkül nem lehet tartós és eredményes. Ha a gondolatot nem kíséri jó érzés, öröm és lelkesedés - a gondolat magára marad és elhal.

Az agy középső halántéklebenyében elhelyezkedő amygdala²⁹ felelős bizonyos élményekért, azok feldolgozásáért. Az agyban az amygdala egyfajta érzelmi memória, mely azonnal reagál és tárolja az intenzív örömmel vagy fájdalommal járó élményeinket. Ha az amygdala berobban, a szürkeállomány nem tudja azt kontrollálni, gyakran tapasztaljuk, hogy az erős érzelmek lebénítják a gondolkodást. A pedagógiai szakirodalom is egyre többet foglalkozik korunk pszichés eredetű, széles körben terjedő, világméretű problémájával: az érzelmi inkontinencia kérdéskörével. Az agy felépítése miatt az érzelmek sokszor akarattól függetlenül jönnek, ellenőrizni csak az időtartamát és az intenzitását tudjuk. Fontos életfeladat tehát: egyensúlyt találni értelem és érzelem között. Fontos nevelői feladat különbséget tenni gondolat és érzés között, meg kell tanulnunk bánni magunk és mások érzéseivel, és persze hitelesen kommunikálni azokat. Az emberi kapcsolatok egyik leggyakoribb csapdája a fentiek hiánya.

Az érzelem szerepe nem kevesebb: test és lélek összehangolása, összekötése. Az érzelem szervezi az észlelést, a gondolkodást, az emlékezetet, a viselkedést, a társas működéseket. A tudatos érzésvilág az elme színe, az érzések jelentős része a felszín alatt rejtőzik, mely az elme tudat alatti része, a fonákja. A tudattalan érzelmek - akarva, de inkább akaratlanul bennünk - vannak, hatnak, esetenként tehetetlenek vagyunk, mert nem vagyunk képesek irányítani őket. Sokszor mi magunk sem találunk magyarázatot tetteinkre, viselkedésünkre – ilyenkor biztosan a tudat alatti érzelem lépett működésbe.

Az érzésekkel kapcsolatban sokféle, egymásnak sokszor ellentmondó megközelítés született már. Platón görög filozófus és iskolaalapító azt írta, hogy érzelmeinkben nem bízhatunk, mert az elem alsóbb részéből származnak és megrontják az értelmet. Darwin angol természettudós szerint a felnőtt emberek érzelmkifejezései elavultak, pusztán maradványai vadállati gyökerű fejlődéstörténetünknek, és annak, hogy csecsemőkből váltunk felnőttekké. Solomon³⁰ meghatározása már közelít az emóciók mai tudományos prezentációjához, szerinte az érzelmek adják a lélek életerejét és legtöbb értékünk forrását.

A nyugati kultúrában megfigyelhető az érzelmek iránti bizonytalanság, de értékük igenlése egyaránt megjelenik. Az érzelem - bizonyos megközelítésekben és esetekben - az irracionális világ része, mert ellenőrizhetetlen, destruktív, primitív, civilizálatlan, felnőtthöz méltatlan, ugyanakkor az értelem ellenőrizhető, konstruktív. Az érzelmeket erősen befolyásolják a

²⁹ páros, mandula alakú agyterület

³⁰ Robert C. Solomon (1942 – 2007) amerikai filozófus professzor

kulturális elképzelések, társas kapcsolatokat közvetítenek, ugyanakkor egyéni állapotok is. Nehéz eldönteni: milyen mértékben egyetemesek és milyen mértékben kulturális konstrukció. Az érzelmekről szólva összegzésképpen elmondhatjuk, hogy nem a definíciók felfedezése és nem az érzelmek meghatározásának képessége a fontos, hanem hogy átéljük őket. Az érzelmek a gyermek mentális életének középpontja, mely megalapozza, fenntartja, megváltoztatja és megszünteti az önmaga és környezete kapcsolatát azokban a dolgokban, amelyek fontosak a számára. Összekapcsolják a számunkra fontos dolgokat az emberek, dolgok világával. Központi szerepe van a kapcsolatépítésben, segítségükkel tudomást szereznek egymás vágyairól és vélekedéseiről. A gyerekek saját érzéleményei jelzik, hogy mi működik és mi nem működik egy interakcióban. Egyértelműen viselkedésváltoztató, magatartásszabályozó jelentősége is van. Viszonylag új tudományterület a társas intelligencia. Nem csupán egy kapcsolathoz viszonyulunk intelligensen, hanem magában a kapcsolatban is így viselkedünk. Megszületett az egyszemélyes nézőpont helyett egy kétszemélyes perspektíva. A másik ember kihasználása, felhasználása nem azonos a társas intelligenciával. Thorndike szerint a társas intelligencia az emberi kapcsolatainkban megnyilvánuló bölcsesség (Thorndike, 1927, 228.o.). A neurobiológia feltárta az agynak azt a tulajdonságát, hogy szociábilis, vagyis valahányszor kapcsolatba lépünk valakivel, elménk hajthatatlanul keresi a bensőséges kapcsolódást a másik aggyal, ilyenkor agyunk egyfajta emocionális tangóba, az érzelmek táncába kezd. Ugyanakkor el kell mondanunk, hogy az agy-agy kapocs kétélű kard is, hiszen emberi kapcsolataink nem csak élményeinket, hanem biológiai rendszerünket is alakítják. Az építő kapcsolatok jótékonyan hatnak egészségi állapotunkra, a mérgező viszonyok azonban olyanok, mint a lassan öló mérge. Ezért viselkedjünk úgy, hogy ez jótékonyan hasson azokra is, akikkel kapcsolatba lépünk.

A kisgyermeknevelők nem kis feladata az együttlét élményének megtapasztaltatása, a közös játék, a közös gyermeki tevékenység megtámogatása, hiszen nem lehetünk sikeresek egyedül. Az ember bizony társas lény, a nevelő ezért embermágnessé válik, magához vonzza a gyermekeket, akik megtapasztalják az együttlét örömét. A másik emberhez fűződő kapcsolatok életre szóló következményekkel járnak, és ez jó ok arra, hogy megtanuljunk jó irányba terelni őket. Ez a lecke is kisgyermekkorban kezdődik: miközben az ember másokon segít, egyben önmagán is segít.

Út a boldogsághoz

Régóta foglalkoztatja a kutatókat (Goleman, 1997) a boldogság kulcsa, az öröm forrása, eredete, a boldogság érzésének gyökerei, hatása az emberi élet különböző területeire, továbbá

a boldogság összefüggése az emberi életúttal, annak eredményességével. Az vitathatatlan, hogy az érzelmeknek jelentős köze van ahhoz, hogy mennyire leszünk sikeresek az életben. Jelen tanulmányunkban a kisgyermekkor boldogság kérdéseit tisztázzuk, arra a kérdésre próbálunk választ adni, hogy mitől boldog egy kisgyermek.

Mi teszi a gyerekeket boldoggá? Egy új játék, egy tábla csokoládé? Ezek a dolgok egy röpke mosolyt varázsolnak sok gyermek arcára, de valószínűleg nem ezek a dolgok a legfontosabbak számukra. A legtöbb kutatás megcáfolja azt az általános vélekedést, hogy a gazdagság, a pénz boldoggá teszi az embereket. A vizsgálatokba bevont boldogtalan emberek jövedelme jelentősen felülmúlja a szegénységi szintet, az életszínvonal, a kereset növekedése nem vezet a boldogság megfelelő növekedéséhez, a tartós boldogsághoz. Mindazonáltal a vizsgálatok azt is kimutatták, hogy a jövedelmek nagy növekedéseinek ellenére öt évtized óta a boldogság szintje sokat nem változott (Goleman, 1997).

A jó emberi kapcsolatok nélkülözhetetlenek a tartós boldogsághoz. A gyerekek minőségi kapcsolatai a szülőkkel egyfajta kezdőpont a boldogsághoz. A kutatók megfigyelték, hogy a szülő és a kisgyermek elválásának és ismételt találkozásának sorozata alatt érdemes megfigyelni a kisgyermek reakcióit szüleiével szemben. A biztos kapcsolatú kisgyermek tiltakoznak, amikor a szülő távozik, de gyorsan megvigasztalódnak, amikor visszatérnek, ugyanakkor a bizonytalan kapcsolatú kisgyermek a visszatérés után tovább kerülnek a szülőtől vagy eltaszítják őket. A stabil kapcsolatú kisgyermeknek a későbbiekben is sokkal több lesz a pozitív élményük, beleértve a barátságokat, a kortárskapcsolatokat, ugyanakkor jóval kevesebb lesz a problémás kapcsolatuk. A boldogsággal kapcsolatos kutatások azt is feltárták, hogy a kisgyermekkor érzelmek igen jelentős mértékben befolyásolják az idegsejtek és agyi hálózat fejlődését. Richard Davidson professzor (Davidson and Fox, 1984), az érzelmek agyi alapjainak kiváló szakértője kimutatta, hogy azok az emberek, akiknek az agya aktívabb a bal oldali homloklebeny területén, hajlamosabbak arra, hogy pozitívabbak legyenek, társaságkedvelőbbek, és többet mosolyognak; ezzel szemben azok az emberek, akiknek a jobb oldali lebenye az aktívabb, hajlamosabbak a befelé fordulásra, szorongóbbak, gátlásosabbak, és kevesebbet mosolyognak. Davidson professzor és a munkatársa, Nathan Fox professzor (Fox and Davidson, 1984) szerint az agyi tevékenység és az érzelmek közötti kapcsolat már az újszülötteknél is kimutatható. Újszülötteknek édes vagy savanyú ízeztetést adtak, hogy pozitív, ill. negatív érzéseket váltsanak ki, majd EEG segítségével az agyi aktivitásukat mérték. Az újszülöttek nagyobb bal oldali agyi aktiválást mutattak, és mosolyogtak az édes ízénél, míg a savanyúnál fintorogtak, és nagyobb volt a jobb oldal aktivitása.

Mi tesz tehát boldoggá egy gyereket? Hosszú távon a biztos szülői kapcsolatrendszer adja hozzá az alapot, mindazonáltal rövidtávon egy új játék is nyújt mosolyt. A gyermekkorral foglalkozó szakemberek gyakran vitáznak arról, vajon a gyermekek képesek-e autentikus, értékelhető és feldolgozható adatokat szolgáltatni saját világukról, érzéseikről és gondolataikról. Megítélésünk szerint a gyermekekről, a gyermeklétről, a gyermekkorról gondolkodni, polemizálni és írni csak a gyermekekkel együtt érdemes. A gyermekek bevonása a róluk szóló kutatásokba a kutatók kötelessége. A gyermekek hangjánál nincs hitelesebb forrás, a gyermekkor kutatás nem teljes, ha ők nem szólalnak meg. Itt az ideje, hogy ne mi, felnőttek mondjuk meg, hogy a gyermekek hogyan látják az őket körülvevő környezetet, hogyan érzik és hogyan pozicionálják magukat a kortársak és a felnőttek világában. A kutató kötelessége a megfelelő kutatási módszerek kiválasztása, a gyermekek hangjának feltárása és hiteles közvetítése.

Összegzésképpen megállapíthatjuk, hogy gyermekeink számára legfontosabb a szeretetet, az ingergazdag környezet és a támogató kapcsolatrendszer. A szeretet a kisgyermekkorinövekedés és a fejlődés táptalaja. Mindenki - a kisgyermeknevelés bármely területén is munkálkodva – járuljon hozzá egy egyetemlegesen boldog gyermekkor megteremtéséhez.

A pedagógia alfája és omegája

A kisgyermekkor, gyermekkor, az emberi élet első éveinek értelmezésében és megértésében az utóbbi években paradigmaticus változások következtek be. A legújabb hazai és külföldi kutatásokból a gyermekkor egész egyéni életutat alapjaiban meghatározó jelentősége olvasható ki. Korábban a felnőttkor „előszobájának” tekintették a gyermekkort, melynek során a kisgyermek felkészül a felnőtt életre, szocializálódik, a felnőttek aktív közreműködésével elsajátítja a felnőttiségre jellemző és azoktól elvárt kompetenciákat. Ebből következően a gyermekséget nem önmagában, önmagához képest értelmezték és értékelték, hanem a felnőttek viszonylatában. Így a korábbi elméleti megközelítések a gyermekkort inkább a hiányállapot, az átmeneti állapot, a felkészülés, az inkompetencia, a „még nem kész ember” oldaláról definiálták. Elismerve és részben elfogadva az emberi életút szakaszainak egymásutániságát, kapcsolódásait, továbbá az egyes életszakaszok alapvető jellemzőit és funkcióit, egy merőben új pedagógiai megközelítés bemutatására vállalkozunk.

A kisgyermekkor, a kisgyermekkorinövekedés és fejlesztés még soha nem volt ennyire az emberrel foglalkozó tudományok, különösen a neveléstudomány fókuszában. A legújabb nemzetközi és hazai kutatási eredmények arról számolnak be, hogy az emberi életút első éveinek nem csupán előkészítő, felkészítő, bevezető funkciója van. A valamire való felkészülés,

az átmenet, a nem teljesség paradigmáiból kilépve határozottan ki kell jelentenünk, hogy a kisgyermek nem csupán a felnőtt viszonylatában értelmezendő, hanem önmagában, gyermeki mivoltában, saját állapotában, értékeiben, létezésében és kapcsolatrendszerében. Vitathatatlan tény, hogy az ingergazdag, stimuláló környezet, a boldog gyermekkor, a feltétel nélküli elfogadás és a mindent átható szülői, nevelői szeretet képezik a kisgyermeknevelés alapjait. Hosszú távon tehát csak a családot, a szülői és kisgyermeknevelői munkát alapvető értéknek tekintő társadalom lehet versenyképes, amely lelkiileg, testileg egészséges generációkat képes felnevelni. A minden szempontból elsőbbséget élvező professzionális kisgyermeknevelés tehát nem csupán pedagógiai, hanem nemzetgazdasági kérdés is.

A legújabb gyermekkori kutatások irodalmát áttekintve néhány fontos következtetést a kisgyermeknevelők számára biztosan megfogalmazhatunk. A kora gyermekkori tanulás – a tenger mozgását alapul véve – egyértelműen a dagályhoz hasonlítható, egy rendkívül dinamikus, látványos és kritikus időszak a születést követő néhány esztendő, hiszen a korai tapasztalatok és élmények az agyi struktúra kialakulásának, a gondolkodásnak és a cselekvésnek a fő építőkövei, ekképpen az emberi elme egész életre szóló „viselkedésének” megalapozása történik meg a kisgyermekkorban. A kisgyermekkori erős kötődés és a meleg, szerető gondoskodás állandósága a legjobb védekezés a felnőttkori zavarokkal szemben. A kora gyermekkori szegénység és az elszenvedett hiányok rendkívül hosszan befolyásolják az egyéni életutat és meggyengítik az egész személyiséget: gyakran rombolják a kapcsolatokat, a kreativitást, valamint gátolják a jövőbeni jólét és boldogság esélyét.

További, erőteljesen és gyakran visszatérő fontos kutatási témák még: a kisgyermekkori játék természete és funkciója, a korai nyelvfejlődés fontossága és tanulásban betöltött szerepe, a megfelelően megválasztott korai stimulálás jelentősége, a kisgyermekkori fejlődés ütemének jelentős eltérései, továbbá a kötődések és az érzelmek nélkülözhetetlen természete a kisgyermekkori tanulás folyamatában.

Záró gondolatok

Mit biztosítsunk tehát egy, a 21. században megszületett kisgyermek számára? Talán a legfontosabb a barátságos, szenzitív környezet, a játékos mozgás, a zene, a megfelelő táplálkozás, az állandó beszéd, a szeretet és a kötődés folyamatos érzése. Rendkívül fontos még: a biztonságérzet, a félelemmentes kisgyermekkor, izgalmas lehetőségek, kihívások és a végtelen kalandok.

A kutatók egyetértenek abban, hogy az emberi életút kritikus szakasza a kisgyermekkor, melynek során az agyi hálózat – a szavak, a zene, a szeretet és a gondoskodás által - rendkívüli

módon sűrűsödik, az idegpályák velősödnek, az idegsejtek nyúlványai igen gyors ütemben szaporodnak. Az idegrendszer korai stimulálásának elmaradása komoly és végleges károkat okoz. Tudjuk, hogy a korai életévekben az agy végtelenül képlékeny és határtalanul fogékony, az agyi plaszticitás miatt a korai fejlesztésben résztvevő szülők és szakemberek felelőssége vitathatatlan. A kisgyermek, az embergyermek kérdésköre túl bonyolult ahhoz, hogy csupán a pedagógiai oldaláról közelítsünk. A fejlődő gyermek kontextusában feladatunk a tudományok közötti folyamatos párbeszéd támogatása, a különböző álláspontok hiteles bemutatása és tárgyilagos értékelése.

Hamvas Béla gondolataival köszönünk el az olvasótól: “A dolgok nem kívül kezdődnek, hanem belül, és nem alul, hanem felül, és nem a láthatóban, hanem a láthatatlanban.”

Bibliográfia

1. Aries, P. (1987): Gyermek, család, halál. Budapest: Gondolat.
2. Ádám György (2004): A rejtőzködő elme. Budapest: Vince Kiadó.
3. Buckingham, D. (2002): A gyermekkor halála után. Budapest: Helikon Kiadó.
4. Csikszentmihályi Mihály (2010): Flow - Az áramlat - A tökéletes élmény pszichológiája. Budapest: Akadémiai Kiadó.
5. Dewey John (1912): Iskola és társadalom. Budapest: Lampel R. Kiadó.
6. Goleman, D. (1997): Érzelmi intelligencia. Budapest: Háttér Kiadó.
7. Golnhöfer Erzsébet, Szabolcs Éva (1999): A gyermekkor kutatása új megközelítésben. Műhely, 5: 177.
8. Golnhöfer Erzsébet, Szabolcs Éva (2005): Gyermekkor: nézőpontok, narratívák. Budapest: Eötvös József Könyvkiadó.
9. Jenks, C. (1996): Childhood. London – New York: Routledge.
10. Kagan, S. (2004): Kooperatív tanulás. Budapest: Önkönet Kiadó.
11. Key, Ellen (1976): A gyermek évszázada. Budapest: Tankönyvkiadó.
12. Kluge, N. (2003): A gyermeklét antropológiája. Budapest: Animula Kiadó és Magánéleti Kultúra Alapítvány.
13. Mause, de Lloyd (1974): The History of Childhood. New York: The Psychohistory Press.
14. Nahalka István (2002): Hogyan alakul ki a tudás a gyermekekben? Konstruktivizmus és pedagógia. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
15. Nathan A. Fox, Richard J. Davidson (1984): The Psychobiology of Affective Development. New Jersey, London, Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
16. Papert S. (1988): Észrengés. A gyermeki gondolkodás titkos útjai. Budapest : Számítástechnika-alkalmazási Vállalat.
17. Piaget, J. (1970): Válogatott tanulmányok. Budapest: Gondolat Kiadó.
18. Pollock, L. A. (1983): Forgotten Children: Parent - Child relations from 1500 to 1900. Cambridge: Cambridge University Press.
19. Postman, N. (1983): The Disappearance of Childhood. London: W. H: Allen.
20. Prout, A. (2005): The Future of Childhood. London- New York: Routledge – Falmer.
21. Pukánszky Béla (szerk., 2000): A gyermek évszázada. Budapest: Osiris Kiadó.
22. Pukánszky Béla (2001): A gyermekkor története. Budapest: Műszaki Könyvkiadó.
23. Szabolcs Éva (1998): Gyermekkor-történeti szempontok a pedagógiai szakirodalomban. Magyar Pedagógia, 3.
24. Szabolcs Éva (1999): Tartalomelemzés a gyermekkortörténet kutatásában. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
25. Szabolcs Éva (2003): Gyermekkortörténet: Új elméleti megfontolások. In: Pukánszky Béla (szerk.): Két évszázad gyermekei. Budapest: Eötvös Kiadó. 11.
26. Tausz Katalin (2006): A gyermeki szükségletek. Budapest: MTA gyerekszegénység elleni program. In: <https://docplayer.hu/24030582-A-gyermeki-szuksegletek-tausz-katalin.html>

27. Tomka Béla (2000): Családfejlődés a 20. századi Magyarországon és Nyugat – Európában. Budapest: Osiris Kiadó.
28. Vajda Zsuzsanna, Pukánszky Béla (szerk., 1998): A gyermekkor története. Szöveggyűjtemény. Budapest: Eötvös József Könyvkiadó.
29. Winn, M. (1990): Gyerekek gyermekkor nélkül. Budapest: Gondolat.

