

# PEDAGÓGIAI INNOVÁCIÓK



# **PEDAGÓGIAI INNOVÁCIÓK**



**Debreceni Egyetemi Kiadó**  
**Debrecen University Press**

**2015**

Szerkesztő  
Dr. Szerepi Sándor

Lektor  
Dr. Végh Balázs Béla

Borítóterv és technikai szerkesztés  
Bertalan Sándorné

ISBN 978-963-318-463-9

Kiadta: a Debreceni Egyetemi Kiadó, az 1795-ben alapított  
Magyar Könyvkiadók és Könyvterjesztők Egyesülésének a tagja  
Felelős kiadó: Karácsony Gyöngyi főigazgató  
A nyomdai műveletek  
a Debreceni Egyetem sokszorosítóüzemében készültek, 2015-ben  
[www.dupress.hu](http://www.dupress.hu)

## TARTALOMJEGYZÉK

<b>ELŐSZÓ</b> .....	5
---------------------	---

### **A MESE, A ZENE ÉS A MOZGÁS SZEREPE AZ ÓVODAI NEVELÉSBEN**

*Bálint Péter*

Életvilágbeli veszteségek a népmese kihalásával (avagy miről marad le a gyermek, ha nem ismeri a tradicionális népmesét?).....	8
--	---

*Tamásiné Dsupin Borbála*

A zene és mozgás relációja az óvodai zenei nevelésben.....	17
--	----

### **FÓKUSZBAN AZ ISKOLA**

*Barabásné Kárpáti Dóra*

Oktatási intézményben tanuló fiatalok tanulási attitűdjei.....	46
--	----

*Tomory Ibolya*

Hátrányos helyzetű fiatalok és felnőttek tanulási motivációi – kelet-Afrikai helyszíni megfigyelések összegzése.....	60
--	----

### **AZ ESÉLYEGYENLŐSÉG KÉRDÉSEI**

*Gortka-Rákó Erzsébet*

Roma gyerekek a gyermekvédelmi intézményekben.....	74
--	----

*Molnár Balázs*

A fonográftól az e-learning 3.0-ig: az elektronikus tanulási környezetek változó technikái, változó szemléletmódja.....	83
---	----

*Bujdosóné Papp Andrea*

Pedagógiai kommunikáció: a változó állandó.....	101
---	-----

*Kozák Anita – Móré Mariann*

Mediáció alkalmazásának lehetősége oktatásügyi konfliktusok kezelése során.....	112
---	-----

DUPress

## ELŐSZÓ

A pedagógia tudományos megközelítései mindig aktuális feladatnak számítanak, hiszen a gyermeknevelés családi és intézményes vonatkozásai generációról generációra újra felmerülő kérdésként vagy éppen problémaként jelentkeznek mind a gyakorlatban dolgozó pedagógus, mind a kutató számára.

A kérdésfelvetések természetesen a mindenkori társadalmi – gazdasági - kulturális folyamatok által meghatározottak, a jelen kényszerítő valóságától csak részben elválaszthatóak. Ennek ellenére a tudományos értelemben vett pedagógiával hivatásszerűen foglalkozó szakember arra törekszik, hogy a konkrét nevelési – oktatási - szocializációs probléma feltárásán, elemzésén, és esetleges megoldásán túl mindezt behelyezze valami olyan értékálló keretbe, mely az idő és tér szigorú béklyóit némileg lerázva képes a mindenkori olvasó számára adekvát és hiteles információt, tudást szolgáltatni.

Jelen kötetünkben is – hitünk szerint – olyan írásokat válogattunk össze, melyek oktatóink kutatási eredményeit, aktuális felfogásukat, vagy éppen több évtized alatt kiérlelt tudományos tapasztalataik esszenciáját közvetítik felénk.

A tanulmányokat három kategóriába sorolva közöljük. Így az első két írás kifejezetten az óvodapedagógiához kapcsolódóan igyekszik a zene, a mozgás és a mese területén elkalauzolni bennünket. A második fejezet az iskola territóriumát érinti egy hazai és egy egzotikus vizsgálati helyszínen. A tanulmánykötet utolsó része az esélyegyenlőség különböző aspektusain keresztül mutat be pedagógiai problémákat a gyermekvédelemtől az e-learningen és kommunikáción keresztül a mediáció alkalmazásáig terjedően.

Mindazok számára, akik jegyzetként használják majd e kötetet, tudományos szakirodalomként hivatkoznak majd rá, vagy esetleg csupán időtöltésként lapozgatják, a szerkesztő hasznos és kellemes olvasást kíván!

Szerepi Sándor

DUPress

**A MESE, A ZENE ÉS A MOZGÁS  
SZEREPE AZ ÓVODAI NEVELÉSBEN**



DUPres

Bálint Péter<sup>1</sup>

ÉLETVILÁGBELI VESZTESÉGEK A NÉPMESE  
KIHALÁSÁVAL  
(AVAGY MIRŐL MARAD LE A GYERMEK, HA NEM  
ISMERI A TRADICIONÁLIS NÉPMESÉT?)

1. Mielőtt a tradicionális népmese kihalásával járó – Odo Marquard kifejezésével –, „életvilágbeli veszteségeket” számba venném, egy kis kitérőt szeretnék tenni, ugyanis a népmese kutatásának és oktatásának tévelygése, melybe (megint csak Marquardot kell idéznem) az „alacsonyra kalibrált tanárképzés penzuma taszította”,<sup>2</sup> arra az óvatos lépésre készítet, hogy a hermeneutikai egyszerűséget és egyformaságot kedvelők ellenében, akik mindmáig szeretik azt állítani, miszerint a mese és a mesemondás célja: a szórakoztatás, egy, a mesemondás *szükségességére*, mondhatni modern világból kiiktathatatlanságára markáns példát hozzak. Azon a 2009-es Sepsiszentgyörgyön rendezett mesekonferencián, melyen Benedek Elek munkásságát és annak apropóján a mesekutatás lehetőségeit vitattuk meg, egy műfordító hölgy, nevezetesen Nagy Katalin szibériai gyűjtésének történetét kezdte mesélni, majd a fordítás nehézségeiről értekezett, de engem teljes mértékben lekötött, úgyis mondhatnám *lenyűgözött* a rövid kis élettörténet. Történt, hogy amikor megérkezett egy orosz kutatónővel a szibériai terepre, a cölöpökre épített kaliba alatt hagyták az élelmiszereket, melyeket az állatok igen gyorsan megdézsmáltak, s mivel készleteik alaposan megfogyatkoztak, és nem tudhatták mikor juthatnak pótláshoz, az orosz kutatónő letérdelt a folyó partján és csöndesen imádkozott. Arra az utólagos kérdésre, hogy „mit tett?”, nemes egyszerűséggel azt válaszolta, hogy őseitől tanult szokás szerint imádkozott a folyó anyahalához (pontosabban elmesélt neki egy történetet), hogy segítsen rajtuk ivadékaik felkínálásával. Mindez, feltételezhetően valahogy úgy

---

<sup>1</sup> Dr. habil BÁLINT Péter tanszékvezető főiskolai tanár, Debreceni Egyetem Gyermeknevelési és Felnőttképzési Kar

<sup>2</sup> MARQUARD, Odo: „A szellemtudományok nélkülözhetetlensége”, In: Uő. *Az egyetemes történelem és más mesék.* (ford. Mesterházi Miklós), Atlantisz, Bp., 2001. 346.

történhetett, ahogy az egyik vogul népmesében, *A csodaháló*-ban olvashatjuk:

*Hát látja ám az Asszony-unokája: a földhasadékban egy öregember üdögél, majd egyszerre csak fölkel, kezébe veszi a meritőhálóját, a földet leönti vízzel, s a hálót elkezd benne ide-oda huzigálni. Közben azt mondogatja: 'Tokhalaim, szép fehér lazacaim, gyertek fel a víz tetejére!' Azok nyomban fel is jöttek.*<sup>3</sup>

A valóságos/pótolhatatlan veszteséggel és a lehetetlen körülmények között lehetséges életveszéllyel szembenezés alkalmával, a mégoly tanult, s minden valószínűség szerint ateistává lett orosz kutatónő *imát helyettesítő* mesemondása azt tanúsítja,<sup>4</sup> hogy: (1) a reális gondolkodást egyetlen pillanat alatt fölválthatja az irreális, vagyis a szülő-közösségből átöröklött/átvett *mondás*, megszólítás, elhívás képessége. (2) Az iskolába, vagyis a kettős értelemben is idegen: egyfelől a textuális, másfelől a kötelező orosz nyelvű kultúrába belépő gyermek *anyanyelvi szókincsének megalapozója*, más szóval az anyanyelvörzésen és- mentésen, a nyelvi identitás tudatosításán keresztül a gondolkodásmódjának nélkülözhetetlen eszköze az otthon hallott „mese”. (3) Az elmesélt történeten keresztül (mely nem feltétlenül ölti a mi felfogásunkban leképzett mese formáját), az ősökkel/rokonokkal való *lelki kötelék* kiépítése, vagyis egyfajta *hagyományos-transzcendentális világvélemény* rögzül az emlékezetében, hogy táptalaja legyen a Jean-Louis Chrétien-i értelemben vett „felejthetetlennek”. (4) A gyermek családi/törzsi közösséghez tartozás tudatát, mai szóval az *identitását* igyekszik fenntartani a mese. (5) A „természeti és társadalmi környezetnek megfelelő viselkedési minták” és a túlélési technikák elsajátítása történik a szövegek rögzítése és folyamatos ismétlése révén. (6) Végül, de nem utolsó sorban, az emlékezetben őrzött mese a *sokszínűség* (származási, nyelvi, vallási, gondolkodási) élményét és lehetséges voltát erősíti föl a gyermekben. Mindezeket a tényezőket érdemes észben tartani a mesehagyományról és annak szükségszerű átadásáról szóló diskurzusunk során.

---

<sup>3</sup> GULYA János: *Asszony-unokája*. Vogul népmesék. Népek meséi. Szerk. Karig Sára. Európa, Bp., 1959. 31.

<sup>4</sup> NAGY Katalin: „A mese él, repül, akár a madár...”, In: *A mese világnyelve?* Fordulópont, 46. 2009/4. 83–106.

2. Odo Marquard írja „A szellemtudományok nélkülözhetetlensége” tanulmányában: „a kísérleti tudományok hajszolta modernizáció *életvilágbeli veszteségeket* okoz”<sup>5</sup> –, ez a kijelentés egyszerre több kérdést is fölvet. Először is a mesekutatónak utána kell járnia, vajon miféle *életvilágbeli veszteségek* érik, érhetik az embert (s a gyermeket), ha hagyja a tradicionális népmesét természetes halállal elhalni, kikopni a világból,<sup>6</sup> s a hermeneutika révén nem igyekszik a végzetesnek mondható véget – Lévinas-i értelemben véve – „elnapolni”? Marquard elsődlegesen azt hangsúlyozza, hogy az emberek a modernizáció oltárán feláldozzák „hagyományos különbözőségüket”, amit az „egyformaság” győzedelmeskedése követ. Ha valaki, aki nem rest a kárpát-medencei színes mesehagyomány nyomába eredni, együtt és egybe olvassa, a komparatiztika szabályainak megfelelően egybeveti a magyar, román, szlovák, ruszin, sváb, dél-szláv, cigány mesekincset, alaposan meglepődik: (1) a tradicionális mesék mondóinak életvilágbeli tájékozottságán; (2) e mesék kép-láncolataiból és motívumaiból élénk táruló élettapasztalat-cserén és létlehetőségfeltétel választáson alapuló sorsbetöltési módok aktualitásán; (3) a már-már filozófiai mélységeket mutató, morális érzékről tanúságot tevő társiasság, másként szólva a Lévinas-i és Waldenfels-i *reszponzív-etikai* megjelenítésén. Meglepődik, hiszen a sokszor sokféle etnikai kötődésű és a sokféle tapasztalattal bíró mesemondó által létrehozott mesekorpusz mindezt: képekben, képláncolatokban, szavakban, tettekben és történetiszövedékekben megjeleníti az egyes narratívákban. A hermeneuta (az egyszerűség kedvéért a mesekutató) a meseszövegekben rögzített tapasztalatokból (a *tapasztalat* kifejezés egyszerre: a tudáskészlet és az új felismerés megszületése értelmében) kiindulva mintegy deduktív módon

---

<sup>5</sup> MARQUARD: i. m. 348.

<sup>6</sup> „Az új körülmények új folyamatot teremtenek, amely *más* mint az előző, s a folklóristát ez a *más* szerfölött érdekli. [...] keresi a feleletet arra, hogy mik a változás jellemző vonásai; másrészt szembenéz azzal a kérdéssel, hogy a differenciáltabb és racionálisabb szemléletmód valóban megszünteti-e azokat az alapvető indítékokat, mint pl. az etikai szembeállítás, a szokatlan iránti vonzódás, a heroizálás, az események tendenciózus értékelése etc., amelyek évezredek óta jellemzőek voltak a szájhagyomány hordozóira.” FERENCZI Imre: *Történelem, szájhagyomány, mondahagyomány*. (Egy magyar népmondakör történeti és társadalmi összefüggése). Különlenyomat, Ethnographia, 1966/1. Bp., 1966. 59.

szűri le a maga interpretációját, hogy meghitté tegye az idegenné vált származásvilágot egy másik jelentésmezőben.

Másodszorra meglepődik azon, hogy az életvilágbeli sorsok, az én-narratívák (élettörténetek) milyen gazdag tárházára bukkan az egyes típusokban és azok bőséges kárpát-medencei variánsaiban. Egyfelől éppen az eltérő *tapasztalattal* (mint az értelem eltérő/sokszínű olvasatával<sup>7</sup>) és a Benjamin-i „tapasztalatcsere művészetével” is indokolhatjuk a variánsok létrejöttét (s nem pusztán a mesemondó tehetségével vagy becsvágyával); másfelől ennek az életvilágban mindenféle társas/testvéries viszonyra kiterjedő megoldó-képlet arzenálnak köszönheti a népmese a pszichológusok és mese-terapeuták fokozott, időnként mesterségesen túlfűtött érdeklődését. Harmadszor meglepődik (miként a tradicionális népmesével köszönő viszonyban sem lévő főiskolai hallgatóim is meglepődnek) a mesék szembetűnő *kegyetlenségén*: az anya kiszúrja a fia szemét; a saját lányát feleségül venni akaró, ámde visszautasított apa immáron nagyapaként megöli unokáit; a mostohaanya levágja férje gyermekeit; a király az éppen feleségül kapott lányt megcsonkítja; a testvérek kútba dobják öccsüket.

Meglepetésük háttérben voltaképpen nem rejtezik más, minthogy nem látják, nem látják *meg* e metaforák mögött az archetipusokat, a sorsszimbólumokat, azokat a traumákat és varázslásokat, bűvópatakként előtűnő szenvedélyeket és kiirthatatlan gonoszságokat, tilalmakat és tabukat, melyek évszázadok, sőt ezredek óta az emberi élet, a közösségi életrend velejárói, miként az ezekre a csapda- vagy éppen tűzhelyzetekre adott megoldási lehetőségek is, mint a jószág, az adni tudás, a szeretetre képesség, a felelősségvállalás, a számonkérhetőség, a büntethetőség, az ígélet és- tilalom megtartás stb. Nem látják, mert tradicionális mesével személyes találkozás hiányában annak a „beléjük táplált” tévképzetnek a tűszai, hogy a mesében csak jók vagy gonoszok, igazak vagy hamisak, ördögök vagy tündérek szerepelnek, ami eredendően ellentmond a paraszti világkép dualitásának vagyis annak, hogy maguk a hősök, de a segítő és ártó lények is hol ilyenek, hol olyanok, mindig a konkrét szituációtól függően (amire egyébként Jung is figyelmeztet *A szellem jelensége a mesében* c.

---

<sup>7</sup> Ne feledjük MacIntyre intését: „[...] az életet mindig meghamisítja narratív formában történő ábrázolása” (MACINTYRE, Alasdair: *Az erény nyomában. Erkölcselméleti tanulmány.* (ford. Biróné Kaszás Éva), Osiris, Bp., 1999. 287.), hiszen a történetre visszamenőleg erőltet rá egyfajta rendet, éppen a Ricœur-i konfigurációs aktus révén.

tanulmányában.) Ha ugyanis igaz volna a két szélső pólus léte, akkor nem kellene a hősnek folyton próbára tennie önmagát (olykor háromszor is), nem kellene igazolni és újfent megerősíteni ígéretét, melyet felelőtlenségből (nemtörődömségből) vagy meggondolatlanságból megszeg, és nem kellene folyton a jóra törekednie, hogy azzá váljon, amivé szunnyadó karaktere lényege szerint kell. S tegyük hozzá rögtön, nem találkozánk lépten-nyomon a gonosz anyával, az irigy és gyilkos ösztönnel bíró testvérrel, az abúzust elkövetni szándékozó apával vagy fiútestvérrel, a hűtlen feleséggel, a kegyetlen tündérekkel és a sárkánnyal, mint jó állatsógorral. Ezen lények, archetípusok negligálása vagy „megszelidítése” a mesében egy torz, hazug, s a mese eredeti/lényegi szellemiségétől megfosztott „mesei” világot tárnak a hallgató (még inkább a gyermek) elé, aki a valóságban előfordulásuk esetén képtelen emlékezetéből előhívni bármiféle tudáskészletet, hogy megoldó-kulcsokat keressen, s megdöbbenve tapasztalja, hogy a mese nem az aminek mondják (mi hermeneuták pedig azt mondanánk: „már a mese sem a régi”).

Fel kell vetnünk a második kérdést: az uniformizálódáson (az elszíntelenedésen) túl miféle életvilágbeli veszteségek érnek bennünket? A *miféleségre* azért is kell rámutatnunk, mert a Grimmek és/vagy Benedek Elek által „irodalmiasított” népmese az átírás/csonkítás során elszíntelenedik. Miben és hogyan érhető tetten az elszíntelenedés a meseszövegben? A sorsalakítás – és betöltés szimbólumainak (melyek lehetnek szavak/képek, a hermeneuta szemszögéből: *fenomének* és az Arisztotelész-i értelmezésben *többllet gondolkodásra* serkentő kifejezés összefüggések) kiiktatása révén a propp-i cselekményszöveg, végül is maga a mese veszíti el eredeti értelmét/lényegét. Ugyanis a hős (aki egyébként Lévinas és MacIntyre szerint is viselkedhet hősiesen vagy nem hősiesen, körültekintően vagy megfontolatlanul), az események során be kell lássa, hogy az előtte álló feladatmegoldáshoz és a sorsbetöltéshez nélkülözhetetlen bizonyos játékszabályok meg- és betartása: ezek tanítják meg a *közösséget* (benne a gyermeket) az élet normális rendje, a közösségi kánon szerint való életre. Ilyen mesei játékszabályok: (a) a *tanács-megfogadás* (benne a másvalakitől kapott tiltásra és tabu-állításra, a jóslásra/jövendölésre és parancsszóra/oktatásra hallgatás); (b) a *feltételszabás* és a Másikkal való megegyezni tudás képessége (a kommunikáció-elméletben és fenomenológiában központi szerepet játszó: hívás és felelet, az adományozás és kapás gesztusa); (c) az *ígérettevés* (benne az elköteleződés, esküfogadás komolyan vétele és a

meggondolatlanságból vagy nemtörődömségből fakadó szőszegés, amit az intelleum, a számonkérés követ); (d) a *felelősségvállalásra* és a *kölcsönös szeretetre* való nyitottság; (e) a *bűn felismerése* (mely a kanti jóvá vagy jobbá váláshoz vezető út) és a *megbocsátani tudás* (mely az ítélkezés és másvalaki általi ítélethozás elfogadása). Ezek a mesei bölcseletet, erkölcsi kánont és túlélési stratégiát (vagyis a Benjamin-i „hármass hasznót”) együttesen megjelenítő *fenomének* (vagy maradjunk egyszerűen a játékszabályok kifejezésnél) tanítják meg a hőst (és a gyermeket) arra, hogy számára kötelező érvényű feladat: (1) az érzékelést követő helyes értelemhasználat; (2) az úton-levés során, a találkozásban megpillantott Másik „arcán” keresztül az idegennel való kommunikációs és etikai viszony kialakítása; (3) a sokféle lehetséges sorsból egynek, mégpedig a számára legjobbnak a betöltése. Márpedig ezeket a feladatokat, mint az értelemhasználatához és lelkiismeret működtetéséhez szükséges cselekedeteket nem lehet elnapolni anélkül, hogy ne fizetne meg érte. Hadd jegyezzem meg – némi maliciával –, hogy a mese persze a „lefokozott tudatszinten”, az átírt/csonkított narratíva formájában lehet, hogy élvezhetőbb (bocsánat a kifejezés miatt: „emészhetőbb”) az olvasó/hallgató számára, csak éppen nem siet segítségére a tapasztalatcsere aktusában az erkölcsi paradigmák és a sorsmegoldások keresése során. Vagyis – fogadjuk el és meg Marquard következtetését – bármennyire is tanultabbak, felvilágosodottabbak lettünk, annyira azért nem lettünk mások, hogy ne őriznénk meg önmagunkból és a hagyományunkból egy jó adagnyit, éppen az elviselhetetlen modernizáció kompenzálásaként.

Az életvilágbeli veszteségeket tovább sorolván, Marquard beszél a „varázstalanított” modernizáció kapcsán a *szín-éhségünk* mellett a *meghittség-éhségünkről* és az *értelem-éhségünkről* is, melyek ugyancsak kielégülést nyernek a „modernizációs károkat” kompenzáló mesék, tegyük hozzá rögtön: a tradicionális mese hallatán. Az értelem és meghittség ügyében érdemes megint csak Marquardot idézni: „az emberek rászorulnak, hogy ne csak egyetlen történetük legyen [...] csak ha sok történetre tesznek szert, akkor lehetnek [...] képesek rá, hogy kialakítsák tulajdon sokrétűségüket”.<sup>8</sup> Márpedig a tradicionális népmesével való találkozásunkban azt érezzük az egyik legnagyobb nyereségnek, hogy az egyes típusokban fellelhető narratívák sokszerűsége és sokszínűsége felkinálja az értelem számára tulajdon

---

<sup>8</sup> „Az egyetemes történelem és más mesék”, In: MARQUARD: i. m. 270–271.

sokrétűségünket, a sokféle lehetséges létformából *éppen azt* a létlehetőséget, amivé válnunk kell, vagyis a sokrétegűségből való választás lehetőségét és az önmeghatározás szabadságát. Nyilván ezért és nem véletlenül állította, sőt követelte meg Bettelheim, hogy a gyermeknek minél több és többfajta típusú népmesét olvassanak. Ezzel szemben (s itt ragadható meg egy újabb veszteség!), a „könyvmesék” (s természetesen a történet-mesélés igényéből fakadó urbánus mesék) mivel nem a minden népmese kezdetében fellelhető kizökkentség helyreállításának szükségletét, nem a közösség társadalmi világvélményét és sajátos kultúráját állítják a középpontba, nem a közösségi tapasztalatra és bölcsesleltre épülnek, hanem az *én* meglehetősen korlátozott/egoista érdekérvényesítését, a pillanatnyi és pénzen szereshető örömet igyekeznek megjeleníteni, a kognitív tevékenység során felismert sokrétűség nagyszerűségétől, a választás szabadságától fosztanak meg.

Ám ami ennél is szomorúbb (hogy megint csak jelezsek egy újabb veszteséget!), az átírás/csonkítás révén „irodalmiasított” könyvmesék egy olyan előzetesen, évszázadokon keresztül használt nyelvi *kódtól* fosztanak meg, amely egykoron beszélt anyanyelvem (éppen az, amelyik a „*mindenkor és már mindig is* valahogy megértett vagy előzetesen megértett nyelv, szövegvilág, társadalmi szituáció”<sup>9</sup> reprezentánsa) meg-nem-értését, s a rajta keresztül hozzám érkező bőséges tapasztalat és felhalmozott tudás elvesztését kockáztatják, vagy egyenesen kiiktatják. A nyelvi értelem, a közösség kódjának magabiztos használata iránti éhség (emlékezzünk Ady Csák Máté földjén versének soraira: „Éhe kenyérnek, éhe a Szónak,/ Éhe a Szépnek hajt titeket”) biztosítja számomra a meghittség-érzetét, a közös kultúrába belejótódás és a benne-levésből fakadó otthonosság biztonságát: létem bizonyosságát.

Értem én, illetve igyekszem megérteni azt a kérdést: a modernizáció korában és a szövegközpontú kultúrában ugyan minek kellene egy letűnt paraszti, falusi világ orális hagyományát és kódrendszerét átmenteni? Egyszerűbben fogalmazva: mire is volna jó mindez? A válasz maga is többre: (1) A modernitás, az emancipáció kultúrája, ahogy Marquard mesterére, Ritterre hivatkozva állítja, a megőrzés kultúrája is, „a szellemi kompenzáció szerveként”.<sup>10</sup> (2) Az avítottak minősített szavak,

---

<sup>9</sup> „A kérdés, amelyik úgy szól, vajon hogyan is szól a kérdés, melyre a hermeneutika a válasz”. MARQUARD: i. m. 183.

<sup>10</sup> „A holnap és a tegnapi”, In: MARQUARD: i. m. 369.

szimbólumok és metaforák sohasem annyira kiüresedettek, mint hinnénk, s a tapasztalatnak (a tapasztalat híján lévő gyermek számára a kép-láncolatoknak) olyasfajta átadását biztosítja, mely a Ricœur-i refigurációjuk alkalmával részben a kiapadhatatlan kombinatorikus lehetőséget, részben az idegen életvilágba szervesülésük megértését biztosítja. (3) A természetes halállal kimúlásra ítélt tradicionális népmese olyan narratíva, amely a mondás szabályszerűségein túl is meglehetősen kreativitást és önelbeszélést engedélyez a történetmondónak. Ha felidézük mondjuk Tombác, Fedics, Jakab vagy Ámi szövegvilágát, éppen azt a nyelvi játékosságot, nyelven és nyelvben való önmegértést és közösségteremtést észlelik, ami nagyon is közel áll a gyermekhez, mondhatni jóval közelebb, mint a felnőtt olvasókhhoz.

A tradicionális népmese és mesemondás kihalásával az évszázados keresztény etikai kánon és a paraszti közösség értékrendje elképesztő gyorsasággal történő összeomlása után,<sup>11</sup> arra kényszerül az ember, hogy létmód-választása során etikai mintákat keressen: ilyenek az arisztotelészi és kanti erény és az *erényfogalom* körébe tartozó magatartás és- gondolkodásformák. (Egyébiránt a *keresésről* állítja MacIntyre, hogy „mindig nevelődési folyamat, a keresett dolog jellegével kapcsolatban és az önismeretet tekintve is.”<sup>12</sup>) Félreértés ne essék, nem a paraszti világ felbomlásával együtt járó közösségi elváráshorizontot kell átmenteni a hagyományból, hanem azt a jogot, amire MacIntyre hívta föl a figyelmünket az által értelmezett *hagyományban*:<sup>13</sup> vagyis a gondolkodás és a szokás hagyományának jogos/kívánatos továbbélésének a jogát. Hogy az embernek (s legfőképpen a gyermeknek) ne kelljen szégyenkeznie, ha a saját közössége népdal-, néptánc vagy népmese hagyományából akar merítkezni; ha az évkör ünnepnapjaihoz kapcsolódó szokásokból akar néhányat átmenteni; ha a közmondásokban vagy más dalos/próza szövegekben rejlő bölcseségekre hagyatkozik érvelése során; ha a nagyszülei ruháiban akar megjelenni egy-egy alkalommal. Szégyenkeznünk kell viszont nekünk, akik szellemi restségből vagy helytelen meggyőződésből nem is igyekszünk megmutatni nekik ezeket a hagyományos mintákat, viselkedési módokat, mondván: nem időszerűek. A tradíciók a „modern világban üdvözlendő módon színesek és sokfélék”, pontosabban „multikulturálisak és ezzel individualitásbarátok is”, ahogy

---

<sup>11</sup> FERENCZI Imre: i. m. 59.

<sup>12</sup> MACINTYRE: i. m. 294.

<sup>13</sup> Uo. 298–299.

Marquard fogalmaz.<sup>14</sup> A tradíciók mondhatni olyasféle *átjárók* az ősök nyelvezete, világképe, együttélési normatívája, és a mi szövegekhez kötött, kontextualizált beszédünk, gyakorta gyanús híreken nyugvó tudásunk és a multikulturalitást egyre nehezebben viselő életmódunk között, amelyek arra készítetnek, hogy nyelvünk és ezáltal gondolkodásunk, viselkedésformánk, önállitásunk és közösséghez viszonyulásunk folyamatos felülvizsgálatát elvégezzük. Nagy kérdés persze, hogy elvégezzük-e, avagy inkább háritunk és elnapolunk. Az átjárók megszüntetése (ami hála Istennek nem megy olyan hamar, mint egy gyalogátjáró átfestése), az életvilágbeli tájékozódásunk zavarához vezet, illetve azt a történelemben már számtalanszor megtapasztalt tévképzetet erősíti föl bennünk, hogy a világ velünk kezdődik, s a korábban élők „barbárok” voltak.

#### FELHASZNÁLT IRODALOM

1. FERENCZI Imre: *Történelem, színhagyomány, mondahagyomány*. (Egy magyar népmondakör történeti és társadalmi összefüggése). Különlenyomat, Ethnographia, 1966/1. Bp.
2. GULYA János: *Asszony-unokája*. Vogul népmesék. Népek meséi. Szerk. Karig Sára. Európa, Bp., 1959.
3. MACINTYRE, Alasdair: *Az erény nyomában. Erkölcselméleti tanulmány*. (ford. Bíróné Kaszás Éva), Osiris, Bp., 1999.
4. MARQUARD, Odo: „A szellemtudományok nélkülözhetetlensége”, In: Uő. *Az egyetemes történelem és más mesék*. (ford. Mesterházi Miklós), Atlantisz, Bp., 2001.
5. NAGY Katalin: „A mese él, repül, akár a madár...”, In: *A mese világnyelve?* Fordulópont, 46. 2009/4.

---

<sup>14</sup> „Idő és végesség”, In: MARQUARD: i. m. 383.

Tamásiné Dsupin Borbála<sup>15</sup>

## A ZENE ÉS MOZGÁS RELÁCIÓJA AZ ÓVODAI ZENEI NEVELÉSBEN

A 3-7 éves korosztály mozgásfejlődésének folyamatában látható, hogy a gyermekek harmonikus fejlődésének feltétele az óvodai időszak alatti fejlesztések összehangolásának komplexitása. A zenei fejlesztés alapja a mozgás és népi játék anyag, melynek a 3-7 évesek óvodai fejlesztésében jelen kell lennie. A tanulmány bemutatja a zenei- és mozgásfejlesztés közötti szoros tartalmi összefüggést, valamint nagy vonalakban illusztrálja azt a mozgásanyagot, mely az óvodás korú gyermekek személyiségének fejlesztésében releváns tényező.

Áttekintve az elmúlt két évtized mozgásfejlődésének és fejlesztésének kutatásait megfigyelhetjük, hogy e korosztály iránti érdeklődés és kutatási eredmény, valamint annak felhasználása tekintetében fordulat következett be. A kutatók egyre több konkrét és megbízható adattal rendelkeznek az óvodások testi fejlődéséről, kondicionális és koordinációs képességeinek szintjéről, amelyek az óvodapedagógusok képzése és továbbképzése kapcsán egyre jobban beépül az óvodai nevelés gyakorlatába. E kutatásokból azonban kitűnik, hogy az óvodáskori motoriumot (mozgékonytságot) nem elég csupán teljesítményátlagokkal jellemezni, hanem kiemelten fontos a „minőségi” oldal, az alapvető mozgásformák fejlődési fázisainak tanulmányozása is. *„E tekintetben azonban még csak a kezdeti lépéseknél tartunk, hiszen nem rendelkezünk semmilyen adattal sem például arról, hogy a futás, az ugrás, a dobás, az elkapás fejlődési fázisainak Magyarországon milyen életkori középpértékek felelnek meg. Így aztán ismereteink – amelyek pedig nélkülözhetetlenek az óvodai testnevelés anyagának kiválasztásához – féloldalasak.”*<sup>16</sup> – írja könyvüknek bevezető szavaiban Farmosi István és Gaál Sándorné. Az óvodások testi fejlődését, fizikai teljesítményét és motorikus struktúráját tanulmányozták 2805 gyermek adatai alapján. Vizsgálatukban azt az eredményt kapták, hogy az óvodáskorúak motorikus struktúráját 4-5 éves korban a mozgás kivitelezésének

---

<sup>15</sup> TAMÁSINÉ DR. DSUPIN Borbála főiskolai docens, Debreceni Egyetem Gyermeknevelési és Felnőttképzési Kar

<sup>16</sup> FARMOSI-GAÁL, 2007. Előszó

minősége határozza meg. 5 éves kor után kezd megmutatkozni az a felépítés, amelyben a kondicionális képességek szerinti differenciálódás figyelhető meg. Valamennyi életkorban hangsúlyos az egyensúlyozás képessége.

## **1. A zene és a ritmikus mozgás funkciója a mai gyermekek fejlődésében**

### ***A ritmus élettani hatása***

A ritmus behálózza, szabályozza életünket, mindennapjainkat. Az éjszakák és nappalok, a napszakok és évszakok ritmikusan váltják egymást. Az emberi lét kialakulásának első pillanatától kezdve jelen van a ritmus. A fogantatás után a magzat testi-lelki fejlődését is a ritmus határozza meg. Gondoljunk csak szíve első dobbanására, ritmikus verésére. Dr. Raffai Jenő pszichológus megfogalmazta meg, hogy az anyától származó akusztikus ingerek, pl. az anya szívverése, a placenta, az erekben folyó vér, a gyomor és bélmozgások hangjai, nagyon korán eljutnak a babához, az ingerfelvétel szempontjából fontos szervek korai fejlődésének köszönhetően. Billow, amerikai zenepszichológus szerint már a „*magzati korban kialakul az anya akusztikus és ritmikus reprezentációja a magzatban.*”<sup>17</sup>

Először az egyensúlyi érzéke alakul ki, majd a hallás és legvégül a mozgás érzékelése. A kisgyermek már korán reagál az egyensúlyi érzékére ható ingerekre, helyzetváltoztatásra, ringatásra. Szívesen hallgatja a ritmikus zörejeket, hangokat, később ezeket már fel is ismeri. Az anya minden megnyilatkozása – hangja, gesztusai, mimikája – közvetlenül hat a gyermekre. A felnőtt tevékenységét kísérő beszéd igen nagy jelentőségű, a kellemes hanginger, a dalok szép csengése, a ritmus első benyomásai, a kísérő mosoly és mozgás együtt a bensőséges személyes kapcsolat megerősítését szolgálják. Ha már elég fejlett a mozgása, a hallott mondókát, éneket ritmikus testmozgással kíséri. Már jóval az óvodáskor előtt beépülnek a mozgásfejlődésének folyamatába a zene által kiváltott ösztönös, ritmikus mozgások, melyeket minden esetben pozitív érzelmek kísérnek. Ahogy fejlődik a gyermek, képes összekötni az ösztönös, ritmikus mozgást a dallam utánzásával, s ha ez nem sikerül, dallamrögtönzéssel, halandzsaszöveggel helyettesíti.

Mozgásfejlődésével egyúttal emlékezete, képzelete, értelmi képességei, figyelme, érdeklődése is fejlődik. A beszéd

---

<sup>17</sup> RAFFAI, 2001. 28.

kialakulásával már nem csak mozog, hanem ő maga is örömmel mondogat egy-kétsoros ritmikus mondatokat, s már ezt mozgással is kíséri. Az énekbeszédnek indítéka mindig valamilyen érzélem, amit kevés szókinccsel nem tud elég színesen kifejezni. Ezért az egyszerű, ismétlődő szavakat felhívó jellegű hanglejtéssel, szabályos lüktetéssel, határozott ritmussal díszíti. Ezzel pótolja a hiányzó szavakat és úgy érzi, örömet, bánatát elmondta, tudomására hozta környezetének. Ezek a halandzsaénekelgetések mindig mozgással járnak együtt, melyek biztosítják a motívumok ritmusát, lüktető folyamatosságát és befolyásolják a dallam hanglejtését is.

Később már a gyermek mozgásában is megjelenik a ritmus járaskor, mászáskor és különböző mozgásos – tárgyakkal, játékeszközökkel végzett – tevékenységeknél, melyeket sokszor megismétel, így mozgása folyamatossá, ritmusa egyenletessé válik. A ritmikus mozgásfunkció örömet okoz, állandó ismétlésre készíteti, miközben értelmi-, érzelmi- és mozgásfejlődését is hatékonyan elősegíti. Ezt az örömet éli át újra a felnőttektől hallott népi mondókákban, ritmikus versekben, kiszámolókból és népi játékokban. Tehát e komponensek vetületében látható a ritmusnak a gyermek fejlődésére gyakorolt összetett hatása.

Az idegrendszer formálhatósága kisgyermekkorban a legnagyobb. Ezért, ha kellő időben érik a gyermeket a képességek kifejlődéséhez szükséges külső hatások, azok könnyebben alakíthatók, ezen belül a zenei képességek is könnyebben fejleszthetők.

Az emberi agy két féltékéből áll, melyeknek eltérő, de egymást kiegészítő szerepe van. Az alábbi táblázat jól szemlélteti, hogy „*az emberi agy mely agyféltekéje milyen érzékelési funkciókért felelős.*”<sup>18</sup>

<b>Bal agyfélteke</b>	<b>Jobb agyfélteke</b>
Beszédképesség, nyelvi központ: pl.: beszédértés, beszédelemzés,	A zenei képességek nagy része pl.: hangszín, hangmagasság (abszolút hallás), harmóniák érzékelése, dallamok közötti differenciálás képessége
Időérzékelés. A muzikalitáshoz kapcsolódó ritmusérzék a bal féltéke kizárólagos tulajdonsága	Térérezékelés, látás,

<sup>18</sup> HEGEDŰS, 2003. 441.

A jobb kéz mozgatója (általában ügyesebb a ritmusjelzésnél, pontos irányzott ütéseknél, függetlenül attól, hogy az illető jobb vagy bal kezes)	A bal kéz mozgatója
Logikus gondolkodás	Absztrakt gondolkodás, kreativitás, új dolgokra való fogékonyság, zeneértés, zenei kommunikáció, emóciók feldolgozása, a zenei percepció élvezete

Látható, hogy a két agyfélteke egészen más képességek elsajátításában determinált, annak ellenére, hogy szerkezetük hasonló. A **bal félteke** a ráció, a logikus gondolkodás alapján, a **jobb félteke** az ösztönös megérzés alapján segíti megértetni a világot. A bal félteke a ritmusazonosítás helye, a jobb agyfélteke az érzélem, a zenei élmény feldolgozásának helye, mely elsősorban a dallamok felismerésében mutatkozik meg.

#### **A zene társadalom-lélektani hatása**

A dal, az éneklés, a zene mindannyiunk számára élményt nyújt, lelkünk mélyére hatol, szinte egy más tudatállapotba, más dimenzióba kerülünk általa. A dallam, a ritmus olyan erővel hat ránk, amely megindítja érzelmeinket, mozgásra inspirál, gyógyító mechanizmusként működik. Fontos szempont tehát, hogy még időben kialakítsuk a zene változatos műfajai iránt gyermekeink érdeklődését, hogy képessé váljanak a különböző zenei stílusok átélésére és értékelésére. Ebben felelősségteljes szerep jut a családnak, ahol elsősorban a szülők zenei ízlésvilága határozza meg felnövekvő gyermekeink zenei identitását, majd később az óvodai, az iskolai intézményeknek, még akkor is, ha az általuk közvetített hatások nem találkoznak a korcsoport és a média által közvetített zenei hatásokkal. Kodály Zoltán véleménye szerint a gyermekek természetét, zeneösztönét idejében kell foglalkoztatni, fejleszteni, különben eltompul. Az óvoda az első alapvetés, ahol a gyermek begyűjti életének meghatározó élményeit, zenei fogékonysága, nyitottsága a legjobban formálható. „Az óvó munkája nélkülözhetetlen, nemcsak az egyéni, hanem a nemzetnevelés szempontjából is. A leggondosabb családi nevelés

*sem adhatja meg, amit az óvó nyújt: az emberi közösségbe való beilleszkedést.*"<sup>19</sup>

A zenei nevelés során az óvodapedagógus segít megszerettetni és megismertetni az értékes muzsikát, a szép előadást, mely gyönyörködést, élvezetet, élményt nyújt a gyermekeknek. A zenei tartalom emocionális átvételének lehetősége fontos szerepet játszik a szép iránti fogékonyságuk, zenei képességük fejlesztésében, érzelmi életük alakításában.

Mindehhez pedig elengedhetetlenül szükséges tényezők a zene alkotóelemei: a dallam, a ritmus, a hangmagasság, a hangszín, a tempó, a szöveg, valamint az ezekhez kapcsolódó mozgás, mely az előadás és a zenehallgatás élményét mély érzelmekkel hatja át.

Platón, a nagy görög filozófus is így méltatja híressé vált bölcséletében: *„...azért van olyan nagy fontossága a zenei nevelésnek, mert ritmus és dallam hatolnak be legjobban a lélek belsejébe, azt hatalmas erővel megragadják, s jó rendet hozva magukkal – azt, aki helyes elvek szerint nevelkedik, rendezett lelkű emberré teszik(...) A zene nem végződhet másutt, mint a szép szeretetében.*"<sup>20</sup>

## **2. A mozgás funkciója a 3-7 éves korosztály fejlődésében**

A felnőttek feszültséggel teli életvitele, a megélhetés bizonytalansága, a stresszhelyzetek szaporodása erősen kihat gyermekeink életére is. A kisgyermekek tartós, belső békéjének megteremtéséhez az óvoda is hozzájárulhat, ha szorongásmentes, nyugodt légkört biztosít, hiszen a nap háromnegyed részét az óvodában töltik. Az óvodáskorúak egyik legjellemzőbb tulajdonságának a nagyfokú mozgásaktivitást, mozgékonyt, s a biológiai fejlődésük felgyorsult tempóját tekinthetjük. Mivel ez nem csak a testkulturális értékeket befolyásolja, hanem döntően hat a felnőttkori személyiség alakulására is, mindent el kell követni a rendszeres és hatékony mozgás feltételeinek a megteremtésére.

A gyermek mozgásfejlődése fokozatos, éppen ezért úgy kell összeállítani a mozgásanyagot számukra, hogy az maximálisan megfeleljen a gyermek életkori és egyéni sajátosságainak, *„vagyis olyan optimális fizikai ingereket kell biztosítani, melyek növekvő módon és nagy hatásfokkal járulnak hozzá személyiségük*

---

<sup>19</sup> KODÁLY, 1958. 8.

<sup>20</sup> LUKIN, 2004. 63.

*differenciált fejlődéséhez, mozgásvágyuk és nagyfokú motoros aktivitásuk kielégítéséhez.*"<sup>21</sup>

**A három éves gyermek** mozgásigénye igen nagy, mozgása összerendezetlen, munkatempója lassú. Túlmozgás jellemzi, ami kedvez annak, hogy folyamatosan fejlődjön izom- és csontrendszer, ereje, mozgáskoordinációja. Többféle mozgásban már bizonyos fokú jártassággal, alapkészséggel rendelkezik. Ahhoz, hogy mozgása egyre koordináltabbá váljon, sokat kell bizonyos formákat gyakorolnia, ismételnie (kúszás, mászás, futás, járás). Az óvodában a gyermekek egyszerű mozgásformákat végeznek játékos utánpótlással, mely több izomcsoportot mozgat meg egyszerre.

**4-5 éves korban** már céltudatosabb a gyermekek mozgása, mozgástanulási szándékuk is nagyobb. Munkatempójuk jártasság, készség szinten van, nehezebb mozgásformákat is végrehajtanak, ezáltal koordinációjuk nő, mozgásuk ügyesedik, tökéletesedik. Képesek egyenletesen járni, váltott lábbal is mozdulatokat végezni, s már egyensúlyérzékük fejlett.

Ha a pedagógus tapasztalja, hogy a gyerekek mozgásigénye valamilyen okból hirtelen megnő, futó-, fogó- és ügyességi játékokat kell velük játszani. Ehhez nagy helyet kell biztosítani számukra: rakják el a játékokat a csoportszobában, vagy menjenek a tornaterembe, de a legideálisabb, ha az udvaron tudnak közösen játszani, mozogni. (Aki kapja, Lopi, lopi, Gyertek haza ludaim, stb.)

**5-6-7 éves korban** a gyermekek folyamatos mozgásvégzésre képesek, munkatempójuk egyenletes, gyors, tudnak tempót tartani, tempót váltani. Szív működésük a terheléshez igazodik, bonyolultabb mozgásokat (forgás, szökellés) is biztonságosan végrehajtanak. Mivel összerendezettebben mozognak, bonyolultabb mozdulatokat is gyakoroltathatunk. A finoman differenciált mozgások kedvezően hatnak a vérkeringésre, légzésre, és az anyagcserére. 7 éves korukra már gazdag játékrepertoárt alakíthatunk ki, sok játékot megismerhetnek és megszerethetnek.

A gyermekek mozgásfejlődése fokozatos, éppen ezért úgy kell összeállítani a mozgásanyagot számukra, hogy az maximálisan megfeleljen a gyermekek életkori és egyéni sajátosságainak, *„vagyis olyan optimális fizikai ingereket kell biztosítani, melyek növekvő módon és nagy hatásfokkal járulnak hozzá személyiségük*

---

<sup>21</sup> Fejlesztő Pedagógia, 1993. 1-2. 3.

*differenciált fejlődéséhez, mozgásvágyuk és nagyfokú motoros aktivitásuk kielégítéséhez.*"<sup>22</sup>

A korosztálynak a mozgásfejlődésére jellemző a már megtanult mozgások tökéletesedése és az első mozgáskombinációk megjelenése. Fejlődésük három jellegzetes iránnyal írható le: „*Megnyilvánul a teljesítmény javulásában, a mozgásvégrehajtás minőségében, pontosságában és az ismert mozgások kombinációjában.*”<sup>23</sup>

Az első gyermekkor a mozgásfejlődés szempontjából nem egységes időszak. Farmosi vizsgálatai szerint a 3-4 évesekre még a kisgyermek mozgásának sajátossága a jellemző. 5-6 éves korban következik be nagyobb változás (**teljesítményjavulás**). Ennek az életkornak a legkedveltebb és a legtöbbet gyakorolt mozgásformája a **mászás**. Ennél a mozgásformánál 4 éves kor után figyelhető meg nagyobb fejlődés. A mozgás a mászó eszközökön (pl.: bordásfal) a megelőző életkorhoz képest folyamatosabb, gyorsabb, koordináltabb. 4 éves kor után tapasztalhatunk számottevő előrelépést a **járásban**. A kisgyermekre jellemző „tipegő” járás elmarad, s kialakul a sarokkal való talajfogás. A jól koordinált járás a négyéves gyermekek felére már jellemző. Az első gyermekkor végére a járás egyéni lesz és az ifjúkorig állandó marad.

A **futás** fejlődése a lépéshossz növekedésével és a lépéshossz csökkenésével megy végbe. A jól koordinált futás 4 éves korban a gyermekek 30%-ára már jellemző. Ebben az életkorban az **ugrás** csak akkor fejlődik megfelelően, ha a gyermekek kellő gyakorlásban vesznek részt. Ennek hiányában az ez irányú fejlődés lassú és formaszegényen történik. Az öntevékeny játékokban az ugrások részaránya kevesebb, mint a többi mozgásformának. De ez természetesen megfelelő „edzés” hatására (eszközös ügyességi játékok – ugróiskola, ugrókötelezés; népi játékok, szökdelés; stb.) gyorsabb és sokrétűbb fejlődést mutat.

A **dobás** technikájának a fejlődése a fiúknál hamarabb következik be (5 éves kor táján), mint a lányoknál. Az **elkapás** képessége még nehezebben alakul ki, így ezt a gyermekek egymás között nem is gyakorolják. Ebben a felnőttek segíthetnek sokat közös játékkal. Folyamatos fejlődés tapasztalható a **húzás**, a **tolás**, a **függeszkedés**, a **forgás**, a **gurulás** és az **egyensúlyozás** területén is. „A mozgásfejlődés tehát nem

---

<sup>22</sup> Fejlesztő Pedagógia, 1993. 1-2. 3.

<sup>23</sup> FARMOSI-GAÁL, 2007. 9.

*egyszerű lehetőség a térben történő elmozduláshoz, hanem a kisgyermek pszichikai fejlődésének az alapfeltételeit is megteremti.(...) A jó motorikus fejlődés pozitív körfolyamatot vált ki, a rossz gátolja, sőt megakadályozza a gyermek optimális fejlődését minden más területen.”<sup>24</sup>*

A **mozgásvégrehajtás minősége** is javul ezen időszak alatt. A javulás mögött az idegrendszer szabályozó folyamatainak tökéletesedése, összerendezettsége áll. Az egyensúlyozó képesség fejlesztésénél törekedni kell arra, hogy a kezdeti segítség elmaradjon, mert így lesz lehetősége a gyermeknek önállóan gyakorolni és átélni a kompetencia élményt, azaz hogy „én csinálom”, „képes vagyok rá”.

A harmadik jelentős mérföldkő az **ismert mozgások kombinációjának** megjelenése, a már korábban megtanult, különböző szerkezetű mozgásokat képesek egymásba fűzni. A titok nyitja mindig a gyakorlás, az új kombinációk variálása, a játékos megoldások minél többszöri végrehajtása. Így válik a mozgás fejlődése a személyiség tökéletesedésének aktív részévé.

Tehát megállapítható, mint legfontosabb tényező, hogy ha hozzáértő pedagógusok foglalkoznak a gyermekekkel és ehhez biztonságos körülmények, eszközök állnak rendelkezésre, a mozgás végrehajtásából fakadó biológiai öröm, a végrehajtás sikere, a személyiség későbbi fejlődésére is kiható önbizalom érzése pótolhatatlan gyermekkori élményeket nyújt.

### **3. Mozgáskoordináció a játéktevékenységben**

A 3-7 éves korosztály mozgásfejlesztésének elsődleges célja a természetes, harmonikus mozgás kialakítása, testi képességeinek fejlesztése, mozgásigényének kielégítése, s ezen keresztül az érzelmi-akarati tényezők fejlesztése. A mozgás sokoldalú tevékenység és feladatrendszere az egész óvodai életet átszövi. A testnevelési és zenei foglalkozásokon túl jelen van a szabad játékban, a környezeti és esztétikai nevelésben, valamint a gondozási és önkiszolgáló tevékenységekben. A mozgásfejlesztés **feladatai**.<sup>25</sup>

1. a testi és motoros képességek fejlesztése,
2. a nagymozgások, egyensúlyérzék, a metrum és ritmusérzék fejlesztése ritmikus tevékenységgel, finommotorika, szem-kéz, szem-láb koordináció fejlesztése,

---

<sup>24</sup> GYŐRI, 2002. 269.

<sup>25</sup> WIRKERNÉ, 2008. 65.

3. testséma fejlesztés a testrészek ismeretével, a test koordinációjának, személyi zónájának alakításával,
4. hallási-, látási ingerek és a mozgáskoordináció komplexitása
5. a mozgással kapcsolatos szókészlet fejlesztése.

### 3.1. A testi és motoros képességek fejlesztése

E korosztálynak alapvető, legtermészetesebb megnyilvánulási formája, önérvényesítési módja a mozgás, s általában e területen homogénnek tekinthető az óvodáskor kezdetén. A spontán mozgás ismétlésével a gyermekek felfigyelnek **motoros viselkedésük** következményeire, s ezt igyekeznek újra és újra eljátszani. A megismétlés szándéka már feltételezi a motoros viselkedés és annak következménye közötti összefüggés beépülését az agykéregbe. Báthori Béla megfogalmazása szerint a mozgáskészségek a motoros képességekkel (**kondicionális, koordinációs, izületi mozgékony**ság) együtt fejlődnek. A motoros képességek pedig a mozgásos cselekvés végrehajtási feltételeként valósulhatnak meg.<sup>26</sup>

Nagyon fontos tényező e képességek fejlesztésénél a gyakorlatban való alkalmazás kapcsán, hogy míg ez a kor a legkedvezőbb e képességek fejlesztésére, másrészt nagyon **érzékeny időszak** a hibás módszerekkel szemben is. Ebben az életkori szakaszban elkövetett hibák sokkal tartósabbak, mint más időszakokban. Testi- és motoros képességek:<sup>27</sup>

<b>Testi képességek</b>	
ügyesség, gyorsaság, hajlékonyság, rugalmasság, helyes testtartás, kulturált mozgáskészség	
<b>Motoros képességek</b>	
<b>Kondicionális mozgékony</b> ság	<b>Erő:</b> mozgás közben fellépő ellenállások legyőzésének képessége <b>Gyorsaság:</b> mozgás-, mozdulat-, reagálás gyorsaság, <b>Állóképesség:</b> az egyén tartós

<sup>26</sup> BÁTHORI, 1991. 20.

<sup>27</sup> ANTAL, 2002. 52-54.

	terhelés elviselésének képessége- futás, tánc
<b>Koordinációs mozgékonyág</b>	A mozgásszabályozás feltétele a mozgásvégrehajtás minősége, a gazdaságos, csiszolt mozgás és a cselekvéstanulás. <b>Koordinációs alapképességek:</b> téri tájékozódás, mozgásérzékelés, reakció-, ritmus-, egyensúlyozás képessége, gyors- és állóképességi koordináció
<b>Ízületi mozgékonyág</b>	Olyan motoros képesség, melynek segítségével a mozdulatok nagy mozgásterjedelemmel hajthatók végre

„A mozgásfejlődés átfogja az ember sokrétű mozgásformáinak és mozgáskészségeinek - kúszás, mászás, járás, futás, ugrás, dobás, elkapás, ütés, rúgás, **ízületi mozgékonyág** - egyéni fejlődését, valamint a **kondicionális képességek** - erő, gyorsaság, állóképesség - illetve a **koordinációs képességek** - téri tájékozódó, mozgásátállító, ritmus-, egyensúlyozó képességek stb. - kialakulását.”<sup>28</sup>

### 3.2. A népi játék és a motoros képességek fejlesztésének relációja

Az óvodai nevelőmunkában népi játékaink fontos szerepet töltenek be. A zenei anyanyelv megalapozása során, kihangsúlyozódik a közös dallal együtt végzett együttmozgás, amely serkenti az agy működését, mozgásos ingereivel aktivitásra készíti.

Az együttes mozgás fejleszti a fizikai állóképességet, így számtalan lehetőség adódik a **nagymozgások** fejlesztésére. A táncos játékok forgásai és egyéb mozgásai az **egyensúlyérzék** fejlesztik, amely szoros kapcsolatban áll a **ritmuskészség** fejlődésével. A **finommotorika** fejlesztéséhez kapcsolódnak a kézfogások, egymás érintésével végzett mozdulatok, a különféle eszközök használata, az utánzó mozgások, stb. Az **oldalosság** (lateralitás) ismerete főként a páros táncoknál, mozgásoknál fontos tényező. A **szem-kéz, szem-láb koordináció** az

<sup>28</sup> FARMOSI, 1999.14.

izommozgás tekintetében nagyobb terület irányítását fejleszti a finommotoros mozgáshoz képest (ugrások, labda dobás, görgetés, eszközös játéknál a kendőt elejtés, taps a test előtt, mögött, stb.). Saját testünkről kialakítunk egy térképet a mozgásos tapasztalat nyomán, ezt nevezzük **testsémának**. A különböző visszajelzések révén kialakul a gyermekben egy belső kép a testrészek elhelyezkedéséről, s más testrészekhez való viszonyáról, melynek gyakorlására ölbeli játékaink különösképpen alkalmasak.

### 3.2.1. A nagymozgások fejlesztése

A **nagymozgások fejlesztése** a 3 éves korosztálynak a kiemelt területe, de neheztett formában minden korosztálynál megtalálhatjuk, hiszen ez az alapja minden mozgásnak. Egy-egy mozgássor a gyakorlatban egyszerre több funkciót is fejleszt, így az egyes területeket nem nagyon lehet elkülöníteni. Ezért a nagymozgások a nevelés, fejlesztés folyamán mindig kiemelt helyet kell, hogy kapjanak, mert a későbbiekben tovább finomodnak, részleteiben specifikálódnak a mozdulatok. Például a szökdelésből ugrás lesz, a talajfogás egyre biztosabbá válik, ami az egyensúlyozással összenőtt finommotorika fejlődését szolgálja.

A nagymozgásokhoz tartozó **járást**, **futást**, csúszást, kúszást, mászást, **ugrást** nem választhatjuk el az egyensúlyozó funkcióktól. A legegyszerűbb mozgásforma is nehezíthető, ezért csak úgy rangsorolhatjuk, hogy milyen funkciók fejlesztésével kapcsolódik össze a feladat. Népi játékainkhoz kapcsolódó mozgások során a nagymozgások fejlesztésére a járásra, futásra, ugrásokra, csúszásra-mászásra változatos lehetőséget találhatunk. A dalok belső szerkezete, karaktere szerint változik a hozzá kapcsolódó mozgás tempója, ritmusa, iránya is.

<b>Nagymozgások fejlesztése</b>		
<b>1. Járás</b>		
<b>3-4 évesek</b>	<b>4-5 évesek</b>	<b>5-6-7 évesek</b>
<b>Játékos, utánzó mozgások, a játékhöz kapcsolódó mozgások</b> ( <i>Én kis kertem, Borsót főztem</i> ) – körbejárás, guggolás	<b>Egyszerű játékos mozdulatok, csoportos mozgás, táncos jellegű mozgások:</b> – kiolvasók – sor-, köralakítással	<b>Szép, egyöntetű mozgás, változatos térforma, játékos táncmozdulatok</b> – két egyenes oszlopsor – egymással szemben

<p><i>(Sétálunk, járkálunk)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- gyorsan - lassan, az óvónő mozgását utánozva</li> <li>- járás kézfogás nélkül</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- kézfogás járás közben <i>(játékba hívogatók)</i></li> <li>- csigavonal <i>(Csavarjuk a rétest)</i></li> <li>- hullámvonal (kígyó) <i>(Kis, kis kígyó)</i></li> <li>- járás irányváltoztatással <i>(Csicseri borsó, Csintekerintő)</i></li> <li>- kiforduló <i>(Lánc, lánc,)</i></li> <li>- kanyargó járás 3 gyerek körül <i>(Áradi-fáradi)</i></li> <li>- <b>Párválasztó játékok</b></li> <li>- <i>(Elvesztettem, Hatan vannak)</i></li> <li>- kaputartás, vonulás kapu alatt <i>(Bújj, bújj, zöld ág)</i></li> <li>- páros vonulás <i>(Hej tulipán)</i></li> <li>- párosával keresztfogás</li> <li>- sorgyarapító külső kör</li> <li>- láncsor, libasor</li> <li>- járás és kézmozdulatok</li> <li>- járás változatos</li> <li>- térformákkal</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- hullámvonal két csoportban <i>(Játékba hívogatók)</i></li> <li>- két kör halad ellentétes irányba egymáson belül, arccal a közép felé</li> <li>- két kör egymással szemben</li> <li>- páros kör</li> <li>- páros kör, két kis kör, négy kis kör</li> <li>- szűkülő-táguló kör <i>(A kállói szőlőbe)</i></li> <li>- két kör ellentétesen mozog</li> <li>- egy kapu, két átbúvó sor</li> <li>- a párok szétváltnak, majd találkoznak</li> <li>- mindenki párban</li> <li>- csillagforma</li> <li>- labirintus, hurok</li> <li>- hullámvonal kapusor alatt</li> </ul>
<b>2. Futás</b>		
<b>3-4 évesek</b>	<b>4-5 évesek</b>	<b>5-6-7 évesek</b>

– hirtelen elindulás, megállás	– megadott irányba ( <i>Tüzet viszek</i> ) – - társhoz alkalmazkodva ( <i>Hatan vannak</i> )	– - hirtelen irányváltások, kibebújások ( <i>Hátulsó pár-Cicamica</i> )
<b>3. Ugrás</b>		
<b>3-4 évesek</b>	<b>4-5 évesek</b>	<b>5-6-7 évesek</b>
– szökdelések, adott irányba	– meghatározott helyre, ritmusra ugrás ( <i>Kert alatt, An, tán, tilítom</i> )	– térfordulattal tánclépések – - kendő, bot átlépése

### 3.2.2. Az egyensúlyérzék fejlesztése

„A test **egyensúlyának érzete** a belső fülben lévő vesztibulumnak (egyensúlyérzékelő központ) köszönhető. Az itt található három útvárat a bennük lévő folyadék segítségével,(...) érzékelik a test elmozdulását, az elmozdulás pontos irányát, sőt intenzitását is.(...)Az egyensúlyából kibillenő test újra meg akarja keresni az egyensúlyát, ennek érdekében különböző izomcsoportokat mozgósít. Természetesen minél járatosabb a gyermek az oda-visszacsatolásban (egyensúlyérzékelésben és motoros válaszadásban), annál hamarabb nyeri vissza egyensúlyát.”<sup>29</sup>

Ez a mozgásfolyamat sok-sok gyakorlással jön létre. Ezekhez az ingerekhez hozzá kell szoknia, meg kell tanulnia a gyermeknek. Ezt teszi már a bölcsőben, vagy az édesanya karjában ringó gyermek is. „A gyengéd, ritmikus mozgás következtében az útváratokban lévő folyadék az útváratok falához csapódik, s az érzékelő sejtek pedig jelzéseket küldenek az agyba.”<sup>30</sup> Ez történik például hintázáskor, lovacsázáskor stb. is.

A 3 éves gyermeknek nehézséget jelent a lábujjon vagy sorban állás, a 4 éveseknek a fél lábon állás, de a 6 éveseknél a talp különböző izmai már felváltva dolgoznak az egyensúly fenntartásáért. Az egyensúlyérzék és a ritmusérzék fejlődése is szoros kapcsolatban áll egymással. Ezt gyakorolják az óvónővel közös játékban, a hintáztató, altató, höcögtető stb. mondókák közben. Természetes, hogy eközben a meghitt hangulat is

<sup>29</sup> TÓTSZÖLLŐSYNÉ, 1999. 22.

<sup>30</sup> U.O..

különösen fontos szempont. E két tényező fejlődésével párhuzamosan éreznek rá a mozgás ritmusára, s a ritmikus mozgás pedig visszahat, erősíti az egyensúlyérzékelést.

<b>Egyensúlyérzék fejlesztése állásban, járásban</b>		
<b>3-4 évesek</b>	<b>4-5 évesek</b>	<b>5-6-7 évesek</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- hintáztatók, hőkögtetők, altatók, fejhajtogatók,</li> <li>- guggolások, állás fél lábon</li> <li>- tárgy egyensúlyozás</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- táncos jellegű mozdulatok (oldal kilépés, sarokemelés, sarok kirakás, ingás, forgás)</li> <li>- térdelés, fél térden való egyensúlyozás</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- tánc közben minden olyan mozdulat, ami az egyensúlyi helyzetből kibillentí a gyermeket</li> <li>- ugrás testfordulattal,</li> <li>- kendő, bot átugrása,</li> <li>- szökdelés, testforgások,</li> <li>- fél lábon szökdelés</li> </ul>

### **3.2.3. A metrum és ritmusérzék fejlesztése**

A zenei nevelésen kívül a mozgásnevelés is kiemelt figyelmet szentel a ritmusérzék fejlesztésének, amely mint említettük szoros kapcsolatban van az egyensúlyérzékkel. Az óvodai zenei nevelés programjához kapcsolódó népi játékoknak a 3-7 éves korosztály számára azért nagy a jelentősége, mert vizsgálatok és kutatások is bizonyították, hogy a ritmusérzéknek, s az evvel összefüggő egyensúlyérzéknek a kialakulása 6-7 éves korra befejeződik. A későbbi korokban e készségek csak rendkívüli többletmunkával és már nagyon kis mértékben fejleszthetők.

Az egyenletes lüktetés, a ritmus az énekes játékoknak fontos komponensei. „A zene a mozgás szerint szabályozott, és a játék tanulása közben ezt a zene által szabályozott mozgást kell megtanulniuk a gyermekeknek.”<sup>31</sup> A ritmus a zenében és a mozgásban egyaránt időbeli tagoltságot jelent. A szöveghez kapcsolódó mozgás mindig a negyed értékre történik. A szinkinézisnek (együttmozgásnak) a fejlődésbeli sajátosságait a

<sup>31</sup> FALVAY, 1990. 21.

végtagok együttmozgásában is megfigyelhetjük.<sup>32</sup> A 3 éves korosztálynál még az óvónő és egy-egy gyermek közös játékán van a hangsúly. Az ölbeli játékok gyakoroltatásával az utánzókézség is fejlődik, mely az együttmozgáshoz és az együttes szövegmondáshoz vezet. Ez a készség válik majd a csoportos ritmikus körben járás alapjává. A kéz és a láb külön mozgását kívánó minden új elem, egyben új idegkapcsolat kiépülését, fejlődését jelenti, s ezért sokszori ismétlésre van szükség. A kézzel megtanult **egyenletes lüktetés** tapsolása, ütögetése játékos mozdulatokkal, a következő fejlődési szakaszban lábbal már könnyebben megérezhető.

Énekes népi játékaink lüktetése negyeddes jellegű. A járás ritmusa ennek a mozgásnak az egyenértékű megfelelője. Tudatos követése mégis problémát okoz a gyermekeknek 3-4 éves korban, fejletlen egyensúlyérzékük miatt. Csak ennek az érzetnek a megerősödése után lehet a **dalok, mondókák ritmusának** a megéreztetésével foglalkozni (4-5 év). A mozgás (taps) és a szöveg együtteségénél eleinte csak a kezeket használjuk. A kézzel történő ritmuséret kialakulása után kísérhetjük meg az együttmozgásnak a gyakorlását a láb, a járás és a szövegmondás együttesében (5-6-7 év). Az egyenletes lüktetésnek az óvodai évek alatt állandóan jelen kell lennie hangzás, mozgás, látvány formájában. (ölbeli játékokban, a kiszámolókbán, a körjátékok közben stb.) A ritmikus mozgások korosztályonkénti felosztását az alábbi táblázatban láthatjuk:<sup>33</sup>

3-4 éves	4-5 éves	5-7 éves
Az ölbeli játékok korszaka: a felnőtt és gyermek együttes játékból alakul utánzás alapján az együttmozgás. Nincs csoportos ritmikus játék.	Egyszerű mozgással járó, társas énekes játékok.	Bonyolultabb mozgáskombinációk, csoportos énekes játékok.

<sup>32</sup> FALVAY, 1990. 22.

<sup>33</sup> WIRKERNÉ, 2008. 73.

Az egyensúlyérzéke még fejletlen, ezért különféle játékos mozdulatokkal gyakorolják az egyenletes lüktetést.	Az egyenletes járás csigavonalban, majd később kör formában. Tapsolás dalra, mondókára.	Egyenletes járás, esztétikus mozgás játék közben.
A felnőtt jeleníti meg az egyenletes lüktetést, s a gyermek utánozza.	Két gyermek játssza együtt az egyenletes lüktetés különféle mozgásait, kiszámolók	Az egyenletes lüktetés folyamatossága tartja össze a csoportot
A mozgáskoordináció még fejletlen, ezért a mozgás és a tempó lassabb. Szimmetrikus, folyamatos mozgás.	A mozgás már koordináltabb, a tempó gyorsabb.	Esztétikus testtartás, változatos mozgások.

### ***Metrumérzék fejlesztés***

Az egyenletes lüktetés érzékeltetésére a legváltozatosabb játékokat játszhatnak a gyermekek:

1. a *lüktetést megéreztető mozgások* ölbeli játékainkon keresztül,
2. a *lüktetést kifejező ritmikus mozgások*.

<b><i>Lüktetést megéreztető játékok</i></b>	<b><i>Lüktetést kifejező ritmikus mozgások</i></b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Altatók</li> <li>- Arcsimogatók</li> <li>- Ökölütögetők</li> <li>- Szitalás</li> <li>- Ujjasdi-tenyeresdi</li> <li>- Kézcsipkedők</li> <li>- Fürdető-csipkedő</li> <li>- Etetők</li> <li>- Álltatók</li> <li>- Tapsoltatók</li> <li>- Orr érintgetők</li> <li>- Homlok érintgetők</li> <li>- Testrészekre mutogatók</li> <li>- Láblógatók</li> <li>- Dülöngélők</li> <li>- Lovagoltatók, höcögtetők</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A fej mozgásai, billegtetése (fejfordítás jobbra-balra )</li> <li>- Váll mozgásai: vállhúzogatók, vállütés</li> <li>- Ujjak mozgása: hajlítás-nyújtás (csiga, cica hívogatók)</li> <li>- Karok mozgása (ringatók, hintáztatás)</li> <li>- Kéz mozgása-kézcsipés, ütések kézfejen, combon, talajon, mellkason, tapsolás,</li> <li>- Törzs mozgása-törzsfordítás</li> <li>- Lábak mozgása-hajlítás, nyújtás, dobogás, járás (körjátékok)</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>- Háton, nyakban hordozók,</li> <li>- Hintáztatók karon, lábon, hintán</li> <li>- Gyógyítók</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Hangszerek utánzása: hegedű, dob, furulya, zongora, triangulum, - Munkamozdulatok utánzása-főzés mozgásai: keverés, gyúrás, dagasztás, nyújtás, vágás; borsó, virágültetés, mérleg, kaszálás, lovaglás, malomkörzés,</li> <li>- Állatok mozgása: gólya, ló, madár, katica, nyúl, béka,</li> <li>- <b>Egyenletes lüktetés a körjátékokban</b></li> <li>- Járás mozdulatai (az énekes játékokban)</li> <li>- Kiszámoló mozdulatok (a kiolvasókban)</li> <li>- Járás-guggolás (guggolós körjátékok)</li> <li>- Járás forgással (páros forgók)</li> <li>- Vállak érintése (várkör játékok, kendős játékok) csárdás lépések, szökdelés, sergés, forgás</li> </ul>
---	---

### **Ritmusérzék fejlesztés**

4-5 éves korban (középső csoportban) lehet kezdeni a dalok, mondókák ritmusának a megéreztetését, különböző mozgásokkal:

- tapssal – a gyermekek nevének tapsolása, kitalált szövegek ritmusának tapsolása,
- ritmushangszerekkel (dob, ritmuspálca, saját maguk készítette hangszerek),
- fakanál-bábbal történő ritmus kifejezés: a báb táncoltatása ritmikus kopogással az asztalon,
- kérdés-felelet-, ritmus visszhang-, ritmusposta-, távírdás játékkal.

### 3.2.4. A finommotorika fejlesztése

A nagymozgások transzfer hatásából kiinduló fejlesztés fokozatosan jut el a 3-4 év alatt a **finommozgásokhoz**. E mozgások létrehozásához kis izomcsoportok elkülönített irányítását kell elsajátítani. Ha a gyermek mozgásában minél több gátló folyamat - fékezés, hirtelen megállás - van jelen, annál koordináltabbak a mozdulatai, illetve fejlettebb a finommozgása.

Számtalan finommozgásos játékot végeztetünk az óvodáskor éve alatt a gyermekekkel az egyenletes lüktetés, a ritmusérezékeltetésére (lásd az előző táblázatban). A különböző hangszerek használatánál, az eszközök, fejdíszek egymásnak adása közben, ruhák fel-levételénél sok ilyen mozgásforma fejlődik.

E fejlesztő játékok végső eredményeként a gyermekek megtanulják, hogy az ujjak összeérintésének, egymás megérintésének tempójával, minőségével érzelmeket is közvetíthetnek egymás felé.

<b>Finommotorika fejlesztése</b>		
<b>3-4 évesek</b>	<b>4-5 évesek</b>	<b>5-6-7 évesek</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>- csípés, csipegetés (<i>Csíp, csíp, csóka</i>)</li><li>- ököl összeütögetése (<i>Töröm, töröm</i>)</li><li>- kendőfogás (<i>Tűzet viszek</i>)</li><li>- kopogtatás, kevergetés (<i>Süssünk, süssünk</i>)</li><li>- ujjak játéka (<i>Csiga-biga, Sűrű erdő</i>)</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- ujjfűzés (kapus játékoknál) (<i>Bújj, bújj, zöld ág, Míg a libám</i>)</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- rejtő-kereső játékok (<i>Csön, csön, gyűrű, Semsem gyűrű</i>)</li><li>- összefogott kéznél egymás tenyerébe helyezik a kezüket (<i>Erzsébet asszony</i>)</li></ul>

### 3.2.5. Szem-kéz, szem-láb koordináció fejlesztése

A **szem-kéz, szem-láb koordináció** „fejlesztési terület az izommozgás tekintetében nagyobb terület irányítását fejleszti a finommotoros mozgáshoz képest, de kisebb területet a nagymozgásoknál, (...) itt a mozgás irányát a látható

körülményekhez kell alakítani, (...) erőt kell kifejteni.”<sup>34</sup> Pl. ugrani, kanyarodni, labdát eldobni, görgetni, rügni, eszközös játéknál a kendőt elejteni, taps a test előtt, mögött, stb.

A gyermek meg akar felelni az elvárásoknak és önmagának is. A szeretett személy elvárásai és a belső késztetés együttesen hajtják: átlépni a sávokat, elugrani a csíkig, babzsákokat cikk-cakk vonalon végigtolni. Ezeknél a gyakorlatoknál a szem által továbbított ingerek alapján megfelelő erejű és irányú mozgással kell reagálni. Egyik legkifinomultabb formája a szem-kéz koordinációnak az írás képessége. Ez a koordinációs képesség 5 éves kor körül alakul ki. A népi játékokban e képesség fejlesztésére is számtalan lehetőség adódik. Nemcsak az utánzó mozdulatokkal, hanem a csoportos táncos jellegű, esztétikus mozgásokkal (kör, sorgyarapítás, párválasztás), valamint az egyszerű ritmusjátékos hangszerek használatával is elősegíthetjük e területek fejlesztését.

<b>Szem-kéz, szem-láb koordináció fejlesztése</b>		
<b>3-4 évesek</b>	<b>4-5 évesek</b>	<b>5-6-7 évesek</b>
<p><b>Egyszerű utánzó mozgások közben</b> (arcmutogató, diótörő, kalapácsoló, kézcsipkedő ujjasdi, tenyeresdi, stb) (Ádám, Éva, Ez elment vadászni Csíp, csíp, csóka, Itt a füle, Sétálunk, Töröm, töröm, Élek, halok, Áspis kerek, Süssünk, süssünk pácsát stb.)</p>	<p><b>Csoportos mozgásnál a többiekhez való alkalmazkodás</b> (Lánc, lánc, eszterlánc, Ispiláng, ispiláng, Babot főztem, An-dán didijom, Hatan vannak, Rétes kerek, Kocsit, kocsit, Kis kacsa, stb.) – Táncos jellegű mozgások</p>	<p><b>Az énekes játékoknál a párok egymáshoz igazodása, a mozgás-formák pontosabb kivitelezése.</b> – Kendő, bot átlépése, átugrása (Illangóra-pillangóra, Húzd, húzd magadat, Jöjj által, Hej szénalja, szénalja, Kis kacsa fürdik, Erre kakas, Hosszú szárú galuska, Túrót ettem, Hajlik a meggyfa, stb.)</p>

<sup>34</sup> TÓTSZÖLLŐSYNÉ, 1999. 21.

### 3.3. A testséma fejlesztés

Nemcsak környezetünkről, hanem saját testünkről is kialakítunk egy térképet a mozgásos tapasztalat nyomán, ezt nevezzük **testsémának**. Az egyensúly érzete, a testhelyzetekből szerzett információk összerendeződnek a vizuális információkkal és funkcionális egységbe integrálódva alkotják a testsémát. A különböző visszajelzések révén kialakul a gyermekben egy belső kép az testrészek elhelyezkedéséről, s más testrészekhez való viszonyáról. Ezért szükséges a gyermek saját testének, testrészeinek az ismerete, illetve saját mozgás érzékelésük élménye.

Már az anya-gyermek kapcsolatban kezdődik a játék a testrészekkel. Megcirógatja a hátát, megcsiklandozza a hasát, megmosdatja a karját, hajlatait, s közben állandóan beszélget vele, a szavakkal játszadoznak. S ugyanezt teszik az öltözködésnél is. A sok beszélgetés és megnevezés során kitisztul a gyermekben a testfogalom. A testséma kialakulásánál nemcsak a testrészek helye, kiterjedése körvonalazódik, hanem azok mozgathatóságának iránya is. Több szempontból is fontos a testrészek egymáshoz viszonyított elhelyezkedésének a felfedezése: a gyermekek így alakítják ki önmagukon tapasztalva a téri fogalmakat (elöl, hátul, oldalt). A saját testükről alkotott képpel az önismeretüket bővítik. *A testséma fejlesztés feladatai:*

- A testrészek ismerete
- A test koordinációjának, személyi zónájának alakítása
- Testfogalom.

Bármely énekes játék vagy mondóka mozgásanyagának, játékanak elsajátítása közben óhatatlanul megnevezésre kerülnek a használandó testrészek. A testfogalom kialakulását segíthetjük a legegyszerűbb mondókával, höcögtető közben megérintett, mozgatott testrész megnevezésével. Az oldaliság (lateralitás) ismerete főleg a páros játékok, táncok közben fontos. A különböző eszközök (kendő, párna, szalag, stb.) a test függőleges zónájának és elülső, hátulsó részeinek megismerésében segít játékos mozgásos feladatokkal. A mozgások tükör előtti gyakorlásával az eredmény hatása többszöröskére növelhető. Ez kiemelten megfigyelhető a táncegyüttesek csoportjainál, hiszen a próbatermek fala tükörrel borított, a gyermekek folyamatosan látják önmagukat, állandóan kontrolálják mozdulataikat.

<b>A testséma fejlesztés</b>		
<b>1. A testrészek ismerete</b>		
<b>3-4 évesek</b>	<b>4-5 évesek</b>	<b>5-6-7 évesek</b>
<p><b>Megszemélyesítő játékhöz a különböző mozgások során a testrészek megnevezése:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– ölbeli játékok (láblógázó, ökölütögető, tapsoltató, fejbillegető, stb.) (<i>Süti-süti, Tapsi, tapsi, Először az ingecskét, Sűrű erdő, Itt az oltár, Itt a füle, Ez a kezem, Kerekecske, Ez elment vadászni, Töröm, töröm, Erre bic, Písz, pisze, Lóg a lába, Áll a baba, Sétálunk, Hőc, hőc, Hintapalinta,</i></li> </ul>	<p><b>Eszközös ügyességi játékok:</b> (<i>Papucstovábbító stb.</i>)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– <b>fogócskák, vonulások, rejtőkereső játékok, párválasztó körjátékok, kiolvasók,</b> (<i>Játékba hívogatók, Túróttem, Erre csörög, Bújj, bújj zöld ág, Lánc, lánc, Eszterlánc, Csicseri borsó, Csön-csön gyűrű, Fehér lilomszál, Elvesztettem, Mély kútba, Kipp-kopp kalapács, Fű, fű, fű, stb.</i>)</li> </ul>	<p><b>Az énekes játékokban már minden testrész részt vesz és megnevezésre kerül</b> (helyes testtartás, bokázás, saroklépés, lábujjhegy, stb.)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– eszközös-ügyességi játékok, fogócskák, vonulások, párválasztók, leány-kérők, kiolvasók.</li> </ul>
<b>2. A test koordinációjának, személyi zónájának alakítása</b>		
<p>Páros játékokban: elém, szembe stb. ülj.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Ölbeli játékok</li> <li>– Bölcsődalok</li> </ul>	<p>Taps test előtt, mögött.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Eszközös-ügyességi játékok, fogócskák, vonulások, párválasztó játékok</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Páros játék egymás mellett vagy egymással szemben</li> <li>– Kapus játékok: a sor a kapuval szemben</li> <li>– Több pár egymáshoz igazodása</li> </ul>
<b>3. Testfogalom</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Ölbeli játékok</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Körjátékok, táncok</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Körjátékok, táncok</li> </ul>

### 3.4.1. Percepciófejlesztés (észlelésfejlesztés)

Mélyen bevésődnek a gyermekek emlékezetébe a testtel mozgás közben megélt információk. Mozgás közben kapják az első információkat például a körről (pl. fussatok körbe). A perceptuális ingerek együttesen hatnak: a **vizuális** (látják a formát) és **verbális ingerekkel** (hallják a megnevezést) futás, mászás, ki-beugrálás közben. Így a bevésődés sokkal hatásosabb, hiszen e gyakorlatoknál mozgás és alaklátás egyszerre fejlődik. Tehát érzékelni nemcsak hallás, látás, izelés, tapintás segítségével lehet, hanem mozgással is. *„Az észlelés pontosabb működését 3-4 éveseknél elsősorban a mozgás és testséma fejlesztésén keresztül érhetjük el, 5-6 éveseknél már célzott, direktebb fejlesztés is szükséges. A látott, hallott, tapintott dolgok mindkét szakaszban természetes velejárója a nyelvi fejlesztés, (...) a szókészletbővítése. A tanulási helyzetek többségében a vizuális észlelés összekapcsolódik valamilyen nyelvi és motoros tevékenységgel.”*<sup>35</sup>

#### **Vizuális (látás) észlelés**

Az olvasás elsősorban a jól funkcionáló balról jobbra irányuló **szemmel követés** és a finom **szemmozgás** ellenőrzésének függvényeként alakul. Célszerű tehát, hogy a gyermekek gyakorolják a szemmozgás kontrollját.

Számtalan alkalom adódik erre a közös játékok, táncok közben, amikor egymás mozgását figyelik, *szemmel követik egymást*, vagy egy-egy tárgyat kell figyelni például a kör közepén. Páros játékok, páros táncok közben is a gyermekek tekintete is egymásba olvad. „Kapus” játékoknál a kaput tartják, a térbeli mozgást ahhoz igazítják viszonyítási pontként. Az egyenletes mozgás is ad *ritmikus vizuális mozgásélményt*, például a forgó testek, a perdülő szoknyák, a lendülő karok stb. A fejdíszek, különböző eszközök használata gyakran népi ihletésű, s a játék magával ragadó lendülete hatására mélyen bevésődő vizuális élményként maradnak meg a gyermekekben.

Az énekes játékokhoz kapcsolódó mozgás bemutatása a *vizuális memóriát* is fejleszti, melyet a látottak alapján később a gyermek emlékezetből képes feleleveníteni. Az egészen egyszerűtől (taps, ütögetések) a bonyolultakig (oldalzáró lépések, forgások, ugrások) terjedhetnek e minták.

---

<sup>35</sup> PORKOLÁBNÉ, 2004. 14.

### **Mozgásos (kinesztetikus) észlelés**

A mozgásészlelés hatékonyságát, a mozgásképzet pontosságát jelentős mértékben befolyásolja a sokoldalú mozgástapasztalat. A különböző **mozgáskombinációkat** az énekes játék, tánc közben érzékeli a gyermek, s az ismétlések hatására ezek egyre pontosabbak, finomabbak lesznek.

### **Tapintásos (sztereognosztikus) észlelés**

Az érintés, simogatás még a gyenge hallású, „morgós” gyermekek fejlesztésében is segítségünkre lehet. Forrai Katalin írja az *Ének az óvodában* című könyvében, hogy „*a természetes viselkedés, játékhelyzet, a barátságos légkör, a kedves érintés oldja a feszültséget, így spontán módon a hangadó szervek rendellenes görcseit is. Így szerez a kisgyermek tapasztalatot az érintés jelentőségéről.*”

### **Térbeli viszonyok észlelése**

A **térpercepció** fejlesztésére a zenei nevelés nagyon tág teret biztosít, hiszen a népi játékaink játszása közben lényegi szerepet tölt be a tér mozgásos alakítása. A téri viszonyok bemozgása közben természetes módon megismerik a gyermekek a téri viszonyokat, s a hozzájuk tartozó verbális kifejezéseket is. Pl.: két kör, több kis kör, páros körbejárás, a kör belsejében álló gyermek igyekszik a kör középpontjába állni, a körön kívül vagy belül járó gyermek a körrel ellentétes irányba mozog, a kapus-játékokban a sor a kapuval szemben halad, stb.

### **Hallási (auditív) észlelés**

Az irodalmi kutatásokból is világosan kitűnik, hogy a vizsgált korosztály beszédfejlődése, fejlesztése „*inkább az auditív, illetve a kinesztetikus nyelvi szűrőkön keresztül ragadhatók meg jobban, hisz számukra a világ inkább a közvetlenebb, a tudat megszilárdulása előtti érzetek felől válik értelmezhetővé (...) A gyermekköltészet kincsestárában, néphagyományban a kisgyermeknek szóló mondókák mindig valamilyen mozgásos-tapintásos kiegészítő elemmel járnak együtt, vagy éppen a táncos-játékokhoz kapcsolódnak.*”<sup>36</sup>

Az énekes-mondókás játékok szövegének jelentése kevésbé fontos tényező a kisgyermek számára. A néphagyomány örökítés szempontjából e korosztálynál még a beszédritmus, a hanglejtés és a hozzá kapcsolódó mozgás a lényeges. Az életkor előre

---

<sup>36</sup> BÓDIS, 2009. 36.

haladtával azonban a szöveg jelentősége felerősödik, s egyre jobban gazdagítja a gyermekek **szókészletének** anyanyelvi örökségét. Olyan szavakkal is találkozunk, amelyek a hétköznapi beszédben már nem is használatosak, de ezek megértését a játéksituációk segítik. A könnyed éneklés, a szép artikulálás, a mondókák ritmikus szótagolása a beszéd fejlődését kellőképpen segíti.

#### **4. A készségfejlesztő folyamat személyiségfejlesztő hatása**

Az etológusok megkülönböztetnek **„érzékeny” fázisokat**, amikor a tanulás környezeti hatásra a leoptimalisabb a fejlődés szempontjából. Ilyen szakaszban a fejlesztő ingerek elmaradása már **kevésbé vagy egyáltalán nem pótolható**. Ezek az időszakok időben behatároltak és genetikailag is meghatározottak.

*„Szenzibilis fázisnak nevezünk minden olyan életkori periódust, amelyben a szervezet-környezet kölcsönhatásában létrejövő magatartásminták igen gyorsan elsajátítódnak, és amelyben a szervezet igen érzékeny meghatározott ingerekre.”<sup>37</sup>*

A 3-7 éves kor, a beszéd kialakulásától az iskolába kerülés időszakáig terjedő intervallum, egyben a szervezett foglalkoztatásba (óvodába) való átlépés időszaka. E korosztálynál a kommunikáció a spontán beszélgetés szintjén realizálódik, szemléletük énközpontú. Elsődleges szerepet kap náluk a nagyobbak, a felnőttek utánzása, a játék, amely feszültség vezető és örömforrás is egyben. Cselekvésük két irányba fejlődik; az eszközhasználat és a játékos cselekvés felé. Minden tárgyát játéknak használnak, s ebből a tárgyi cselekvésből alakulnak ki játékaik. E korban indul meg a szimbólumképzés. A tárgyakhoz hozzá tudják képzelni azt, ami abból hiányzik. Ez a szerepjátékokban döntő feltétellé válik. Tevékenységük impulzív, főként az érzelmek irányítják, akarati tulajdonságuk és gondolkodásuk kevésbé fejlett. Nagyon fontos számukra a játékirányításban a felnőttek szerepe.

3-4 évesen még tárgyi tevékenységeket utánoznak, később az emberek közötti viszonyt reprodukálják. Játékaikban egyszerűek a mozgások, de alkalmat adnak a differenciált megoldásokra, az emlékezet, a képzelet fejlődésére. 4-5 éves kortól megkezdődik a szabályokhoz való ragaszkodásuk. Az 5-6 évesek már kitartóan

---

<sup>37</sup> BAUR, 1987. 4.

játsszák szerepeiket, s a szabálytudatuk is rendkívül erőssé válik.<sup>38</sup> Fontos szerepe van tevékenységeikben az énekkel, mondókával, a ritmushangszerekkel kísért játékoknak, amelyekben a mozgásfeladat végrehajtása a kíséret ritmusához igazodik.

A 3-7 éves korosztálynak a zenei élmények befogadásához személyes kapcsolatra van szüksége, s élettanilag is igénylik, hogy a zenei hangok észlelése kapcsolódjék össze aktív mozgásokkal. Eleinte csak kis töredékét produkálják a hallott daloknak, de a későbbi játékaikban egy-egy kedvelt fordulat váratlanul felbukkan. A dalos játékok náluk érzékszervi mozgásos funkciót töltenek be, de egyben nagy az értelmi és érzelmi fejlesztő erejük is.

6 éves korában a gyermekeknek felgyorsul a szomatikus és pszichikus érése, alkalmassá válnak az iskolai szervezett oktatásra. Átesnek az első alakváltozáson, a mozgásszerveik erősödnek, a végtagok meghosszabbodása következtében mozgásformáik gazdagodnak, biztonságosabbá válnak. Idegrendszeri érésük révén mozgásukon jobban tudnak uralkodni, mozgásvágyuk kielégítését el tudják halasztani. Viszont játékszükségletük nem csökken. A szabályhoz kötött tevékenység lép előtérbe, a szerep- és szabályjátékokban megtanulják és gyakorolják az azokhoz való alkalmazkodást.<sup>39</sup>

A pedagógus játsszon, énekeljen, mozogjon, a gyermekekkel a nap bármely szakaszában. Alkalmazza pedagógiai ismereteit, tapasztalatait, gyermeki gondolkodását, képzelőerejét, humorérzékét, s minden lehetőséget használjon ki a gyermekek személyiségének fejlesztésére. *„A gyermekkorban elmulasztott potenciális lehetőségek, a fizikai képességek fejlesztésének szenzibilitása, a későbbi életkori szakaszokban már **soha** nem tér vissza.”*<sup>40</sup>

*„Az óvodás kortól iskolás korig tartó követéses vizsgálatok eredményei rávilágítottak a teljesítménybeli hiányosságokra, ezáltal behatárolható volt, mely agyi funkciók fejletlensége okozza a teljesítménybeli lemaradást. Például a jobb és bal irányok nem ismerete nehézséget jelent a hasonló, de ellentétes irányú betűk felismerésénél – a laterális kialakulatlanságát jelenti.(...) De az egyre jobban lemaradó gyerekek felzárkóztatása lehetetlenné vált, s az úgynevezett rátanítási kísérletek már több formában is*

---

<sup>38</sup> MÉREI-BINET, 1970. 172.

<sup>39</sup> FARMOSI I., 1992. 28.

<sup>40</sup> Fejlesztő pedagógia, 1993. 3.

*kudarcot vallottak. A gyerekek képtelenek voltak a rájuk zúduló információk beépítésére, mert hiányoztak...*” a korábbi struktúrák.<sup>41</sup>

E korosztálynál a fejlesztés célja mindig az, hogy minden gyermek önmagához képest fejlődjön. Ehhez szükséges tényező a differenciált feladatadás, a sok gyakorlási lehetőség biztosítása, a pozitív megerősítés és az életkornak megfelelő játékos módszerek, hogy mindezt örömmel végezzék a gyermekek. Tehát a 3-7 éves kor a legideálisabb időszak az alapfunkciók kiépítésére, természetesen az életkori sajátosságok maximális figyelembevételével.

#### FELHASZNÁLT IRODALOM

1. ANTAL László (2002): Néptáncpedagógia. Hagyományok Háza, Budapest.
2. BÁTHORI Béla (1991): A testnevelés elmélete és módszertana. Magyar Testnevelési Egyetem, Budapest.
3. BAUR, J. (1987): Über die Bedeutung „Sensibiler Phasen” für das Kinder- und Jugendtraining. Leistungssport.
4. BÓDIS Zoltán (2009): Nyelv és emlékezet. In.: *Változatok a gyermeklírara II.* Szerk.: Bálint Péter – Bódis Zoltán, Didakt Kft. Debrecen. 7-37.p.
5. FALVAY Károly (1990): Ritmikus mozgás – énekes játék. Országos Pedagógiai Intézet, Budapest.
6. FARMOSI István (1990): A mozgásfejlődés, az alapvető mozgásformák és képességek fejlődése. In.: *A gyermeksport biológiai alapjai.* Szerk.: Mészáros János. Budapest.
7. FARMOSI István (1999): Mozcásfejlődés. Dialóg Campus Kiadó, Budapest-Pécs.
8. FARMOSI István-GAÁL Sándorné (2007): Óvodások és kisiskolások testi és mozgásfejlődése. Dialóg Campus Kiadó, Budapest-Pécs.
9. *Fejlesztő Pedagógia* 1993. 1-2. Budapest.
10. GYÓRI Pál (2002): Óvodások biológiai fejlődése és fizikai aktivitása. *Tanulmányok.* Wesselényi Miklós Sport Közalapítvány, Veszprém.
11. HEGEDŰSNÉ TÓTH Zsuzsa (2003): Mire képes - mire lenne képes a zene? In.: *Óvodai nevelés.* 2003.10.

---

<sup>41</sup> TÓTHSZÖLLŐSINÉ, 1992. 97.

12. KODÁLY Zoltán (1958): *Zene az óvodában*. Zeneműkiadó, Budapest.
13. LUKIN László - UGRIN Gábor (2004): *Az ókor zenéje*. Nemzeti tankönyvkiadó, Budapest.
14. MÉREI Ferenc – BINÉT Ágnes (1970): *Gyermeklélektan*. Gondolat Könyvkiadó. Budapest.
15. PORKOLÁBNÉ Dr. BALOGH Katalin (2004): *Komplex prevenciós óvodai program*. Trefort Kiadó, Budapest.
16. RAFFAI Jenő: *Halló itt vagyok!* *Babamagazin*. 2001. január. [www.babamagazin.hu/01\\_01/ba\\_106.htm](http://www.babamagazin.hu/01_01/ba_106.htm).
17. TÓTHSZÖLLŐSINÉ VARGA Tünde (1994): *Mozgásfejlesztés*. In.: *Óvodások, kisiskolások szomatikus nevelése – Tanulmányok*, Veszprém.
18. TÓTSZÖLLŐSYNÉ VARGA Tünde (1999): *Mozgásfejlesztés szabadon*. B-boni Kft. Budapest.
19. WIRKERNÉ VASVÁRI Éva (2008): *Az óvodás korú gyermekek mozgásfejlesztése magyar népi játékokkal*. In.: *Játék – mozdulat – tánc*. Szerk.: Sándor Ildikó. Hagyományok Háza, Budapest.

DUPress

## **FÓKUSZBAN AZ ISKOLA**



DUPress

*Barabásné Kárpáti Dóra*<sup>42</sup>

## OKTATÁSI INTÉZMÉNYBEN TANULÓ FIATALOK TANULÁSI ATTITŰDJEI

A 20. század második felében a viharos gyorsaságú gazdasági és társadalmi fejlődés következtében a tudás alapú társadalom kialakulása jellemzi a fejlett országokat. Az emberiség tudásanyaga hirtelen tempóban nő, és fokozatosan elfogadottá válik az a nézet, miszerint az egyén boldogulásának, s egyben társadalmi hasznosságának legfőbb feltétele a tudás.

Az életben való helytálláshoz, a folyamatos továbbfejlődéshez elengedhetetlen, hogy folyamatosan képezzük tudásunkat. Az élethosszig tartó tanulás akkor tekinthető a legsikeresebbnek, ha a személy belsőleg motivált.

Mivel a fiatalok idejük nagy részét az iskolában töltik, ezért fontos hogy megismerjük a tanulók iskolához való hozzáállását, viszonyulását. Az iskola, mint másodlagos szocializáló közeg fontos szerepet játszik a tanulási attitűdök kialakulásában.

A tanuláshoz való hozzáállást különböző tényezők segítségével vizsgálhatjuk: a jó teljesítményre való motiváltság mértéke, teljesítmény miatti aggodalom, osztálytermi légkör, iskolai eredmény, tanár-diák kapcsolat, magatartási problémák, iskolából való mulasztás (betegség, vagy lógás), különórák.

Az eredmények azt mutatják, hogy a fiatalok tanuláshoz való hozzáállása többnyire pozitív. A fiatalok tanulási attitűdjét jellemzi: minden 2. fiatal szereti az iskolát, az órákat, jó a tanár-diák kapcsolat, iskolai eredményük átlagos. Valamilyen szintű aggodalom csaknem minden fiatalnál megjelenik. Az óra alatti fegyelmezési, magatartási problémák a fiatalok 1/4ét jellemzik. Továbbá megállapítható, hogy a lányok tanulás iránti attitűdje pozitívabb, mint a fiúké.

### **1. Az iskolai élet változásai**

Az oktatással szembeni elvárások megváltoztak, azaz a korábbi esélyteremtés és esélyegyenlőségre törekvés helyett a magas teljesítmény elérése lett a cél. (BOGNÁR, 2000) A munkaerőpiac gyors változása megköveteli a tanulás kiterjesztését

---

<sup>42</sup> BARABÁSNÉ dr. KÁRPÁTI Dóra főiskolai adjunktus, Nyíregyházi Főiskola

a teljes életpályára.

Az embereknek lépést kell tartaniuk a fejlődéssel, állandóan fejleszteni kell a tudásukat és képességeiket, hogy megtarthassák a munkahelyüket és biztosíthassák helyzetüket a társadalomban, illetve hogy elkerülhessék a kirekesztődést.

Az oktatásnak alapvető szerepe van a személyes és társadalmi fejlődésben, valamint fontos szerepet kell játszania a szegénység, a társadalomból való kiszakadás, a tudatlanság és az elnyomás csökkentésében. (DELORS, 1997.)

A tanárokkal való kapcsolat is sokat változott: egy sokkal kevésbé függő, egyenrangúbb, „partneri” viszony alakult ki, ugyanakkor egyfajta személytelenedés is megfigyelhető a tanár-diák viszonyban. Mivel kevesebb idő jut egy-egy tanulóra, így a személyes kapcsolat esélyének megteremtése csökken. (DELORS, 1997.)

Az iskola olyan társadalmi szervezet, amelynek fő funkciója a kultúra szervezett, szabályozott módon történő átadása. Amellett, hogy a szervezett társadalomba való beilleszkedésre, a szervezeti létre szocializál, az iskola valószínűleg fontos szerepet tölt be a tudás, a „szimbolikus tőke” (Bourdieu) elosztásában, a társadalom rétegződésének alakulásában is.

Az iskolának jellegéből, szerepéből adódóan három funkciója van:

- társadalmilag fontosnak tartott információk átadása,
- kibontakoztasson olyan attitűdöket, amelyek segítik a tanulási folyamatokat,
- segítse a tanulót a jövőendő szakmájára való felkészülésben.

Látens vagy közvetett módon azonban az iskolának számtalan más fontos funkciója is van. Maga az iskola évszázadok alatt alakult és formálódott a mindenkori társadalom képére. A tételes tudás átadása mellett fontos szerepet tölt be a felnőtté válás folyamatában. A család biztonságot nyújtó, védett környezetéből kilépve a kortárs csoporton keresztül bővül a világra való rálátásunk, új értékeket ismerünk meg, normákat sajátítunk el. Tudatos és látens ismereteink pozitív megerősítéseken és kudarcokon keresztül mélyülnek el. (FERGE-HÁBER, 1974.)

## **2. Az iskola, mint szocializációs színtér**

Az iskola tehát a formális nevelés legfontosabb szervezete. A késői, intézményes szocializáció meghatározó tényezője, mint

társadalmi szervezet és szocializációs szintér. Meghatározó interakciók a diák-diák, a tanár-diák kapcsolatok. (SCHMERZ, 2002, LIGETI, 2006)A formális nevelés ebben az értelmezésben sajnos csak a tudásközvetítést jelenti, hiszen az iskola képtelen pótolni a tehetséggondozást, az esélyegyenlőség garantálását, az egyéni bánásmódra való figyelmet.

Az iskolának (ezen belül is a tanárnak) a diák személyiségformálásában betöltendő fejlesztő funkciója meghatározó. Mindenekelőtt a családok életében bekövetkezett változások okozták ezt a kialakult helyzetet: a szülők megváltozott életmódja, a mindkét szülőre ránehezedő kereső foglalkozás kényszere, a családok életében megnövekvő feszültségek több ponton is kérdéssé tették az elsődleges szocializációs szintér (a család) hatékony funkcionálását a gyermeki személyiség gyakorlati fejlesztésében. Pontosabban gyakran e változások kedvezőtlen tendenciákat indítottak el a gyerekek személyiségének alakulásában. A tanárra egyre inkább ráhárult az is, hogy próbálja pótolni az így kialakult hiányokat, negatív jelenségeket. (BALOGH-TÓTH, 2005)

A sajátkorúak, az osztálytársak és más diáktársak ugyancsak fontos szerepet töltenek be általában a diák személyiségfejlődésében, de különösen a gyerek és az iskola viszonyában. Megfigyelhető, hogy azok a diákok, akik be tudtak illeszkedni az iskolai osztályközösségbe (vannak barátai, elfogadják a társai, nincs kiközösítve) nagyobb kedvvel járnak iskolába, mint azok, akik nem tudnak azonosulni az őket körülvevő közeggel.

Mivel a gyerekek idejük nagy részét az iskolában töltik, az ottani történések, élmények nagy hatással lehetnek rájuk. A megfelelő iskolai környezet (pl. befogadó társas légkör, segítőkész osztálytársak) és a sikeres alkalmazkodás, (iskolai teljesítmény, iskolai feladatokhoz való normális hozzáállás, alacsony stressz) a kompetencia és a siker élményét biztosítják. (SEIFFGE-KRENKE, I.-WEIDEMANN, S.-FENTNER, ÉS MTSAI. 2001.)

## **2. A fiatalok tanulási attitűdje, magatartása**

A tanulók értékelése iskolai osztályzatokkal zárul. Az osztályzatok egyrészt nem teljesen objektívek, másrészt nehezen összehasonlíthatóak. A különböző iskolai intézményekben elért azonos érdemjegyek mögött a valóságban eltérő tudás állhat. A tanár döntésében (azt, hogy egy adott teljesítményt milyen

érdemjeggyel értékel) több tényező szerepet játszhat: az intézmény egésze, a szűkebb osztályközösség, a tanuló korábbi teljesítménye. A tanulók teljesítménye tehát mérhető egyfelől „papírokkal”, „kreditekkel”, vagy az adott végzettség megszerzésével. A tényleges tudást különböző tesztekkel mérhetjük. (RÓBERT, 2004)

A tanulmányi teljesítmény nemcsak a képességektől függ, hanem a tanulási attitűdöktől is. (JÓZSA, 2002) A belső tanulási motiváció esetében a tanuló azért tesz eleget az iskolai elvárásoknak, mert a tananyag iránti kíváncsiság, érdeklődés hajtja. Míg külső tanulási motivációról akkor beszélünk, amikor a külső jutalmakért (pl. jó jegyért, tárgyi jutalomért) vagy negatív következmények (rossz jegy, büntetés stb.) elkerüléséért tanulunk. Ide sorolható még a tanulásban érintett személyek (szülők, tanárok, társak) elvárásainak való megfelelésből fakadó motiváció is. Tehát egyrészt motiválhatnak a belső énérvényesítő tendenciák, másrészt pedig a külső versenyhelyzetek is. (RÉTHYNE, 2003).

A lányok iskolához való kedvezőbb viszonyulása és jobb tanulmányi eredménye mind a nemzetközi (SAMDAL-DÜR-FREEMAN, 2004), mind a korábbi hazai eredményekkel (ASZMANN, 2003) jól egybecseng. A lányok elszántabbak, számukra nemcsak a cél elérése, hanem a minőségi munkavégzés is fontos. A tanulmányokra fordított idő és ennek eredményessége is szorosan összefügg: a lányok nagyobb arányban látogatnak rendszeresen előadásokat, többet készülnek, precízebben végzik feladataikat, sikeresebbek a vizsgákon (ENGLER, 2014).

A lányoknak fontosabb, hogy jól teljesítsenek, az ún. alulteljesítők között pedig több fiú található, miközben a nemek közötti képességbeli eltérések a különböző területeken elenyészők (NGUYEN, 2002). CSAPÓ BENŐ (2002) szintén a lányok tanulmányi fölényéről számol be.

Az osztályzatok azonban nem fejezik ki a gondolkodás minőségét, a képességek fejlettségét, az elsajátított tudás alkalmazásának készségét (KOROM, 2002). Ezt az is alátámasztja, hogy míg a problémamegoldó *Fejtörő*-tesztben a fiúk és a lányok egyforma teljesítményt nyújtottak, a lányok tanulmányi eredménye jobb.

A hazai és nemzetközi mérések adatai szerint a gyerekek 10-15%-a küzd különféle tanulási problémákkal, s ez az arány évről-évre növekszik. A tanulási problémák az általános iskola felső osztályaiban már jelentkeznek. (BÁCSKAI-GEREVICH, 2000)

Ezzel szemben a rossz iskolai teljesítmény, a tanulási nehézségek, és a tanulással kapcsolatos kudarcok következtében

az iskolai környezettel konfliktusos viszony alakulhat ki, amely a tanulmányi eredmény további romlásához, és alacsony tanulási motivációhoz vezethet.(DEMETROVICS- URBÁN- KÖKÖNYEI, 2007)

Az iskola iránti viszonyulással a legerősebb pozitív összefüggést az *iskolai légkör* mutatja, vagyis minél inkább figyelembe veszi az iskola a tanulók igényeit, azok annál inkább kedvelik az iskolát. A második a sorban a *tanárok iránti attitűd*, vagyis minél segítőkészebbnek, és igazságosabbnak látják a diákok a tanárokat, annál jobban szeretik az iskolát. Az *iskolai stressz* a következő, ez azonban negatív előjelű: minél jobban nyomasztják a tanulót az iskolai feladatok, annál kedvezőtlenebb az iskolához való viszonyulása. Az *iskolai teljesítmény* a negyedik, az *osztálytársak iránti attitűd* pedig az ötödik. (VÁRNAI-ÖRKÉNYI-ASZMANN-KÖKÖNYEI-BALOGH, 2007)

Másik fontos iskolai probléma a beilleszkedési és magatartási problémák. Az iskolából való igazolatlan hiányzásban, lógásban többféle tényező szerepet játszhat: az iskolával szembeni negatív beállítottság, beilleszkedési-és más viselkedési problémák, érzelmi nehézségek, valamint különböző családi hatások. (RÁCZ-FORGÁCS, 1988)

A másik csoportba a *magatartási nehézségek* sorolhatók. Azok a gyerekek tartoznak ide, akik nem alkalmazkodnak az iskolai szabályokhoz, vétének ellenük, illetve kivonják magukat hatásuk alól. Magatartásukkal zavarják a tanárt és társaikat. (KÓSÁNÉ, 1998, ZSIDI, 1999) A viselkedési zavar prevelanciáját 1-10% közé teszik. (FARKAS, 2005)A magatartászavar iskolai változatai sokfélék lehetnek (például, a gyerek zavarja az óra menetét bekiabálásokkal, obszcén szavak használatával, beszélget a padtársával, durva, tiszteletlen a pedagógussal stb.). (KÓSÁNÉ, 1998., SCHMERZ, 2002)

A szülők tanulással, iskolával kapcsolatos attitűdje hatással lehet a fiatalok tanuláshoz való hozzáállására. 2000-res PISA vizsgálat eredményei szerint Magyarországon a család kulturális tőkéje a legerősebben hat a tanulók teljesítményére. (KELEMEN, 2003) Korábbi kutatások szerint az anya iskolázottsága csak kisebb szerepet játszik, még kevesebbet az apáé. Míg a hetvenes évekből származó felmérések általában az anya iskolai végzettségének a meghatározó szerepét mutatták ki. Ezzel szemben CSAPÓ BENŐ (2002) azt tapasztalta, hogy az apa iskolai végzettsége szorosabban korrelált az osztályzatokkal, mint az anya iskolai végzettsége.

#### **4. Hipotézis, módszer**

Kutatásomhoz az Euroadad kérdőívet használtam. Az iskolai előmenetellel kapcsolatos változókat 2 csoportba sorolom.

1. *tanulási attitűd*: élvezem az órákat, az iskolát, motivált vagyok a jó iskolai teljesítményre, iskolai eredmény (előző félév tanulmányi átlaga), teljesítmény miatti aggodalom, különórák
2. *beilleszkedési, magatartási tényezők*: tanár-diák kapcsolat, iskolából való mulasztás (betegség, vagy indokolatlan lógás), óra alatti magatartási problémák, osztály vagy csoportközösség

Feltételezem, hogy az oktatási intézményben tanuló fiatalok tanulási attitűdje többnyire pozitív, továbbá, hogy különbség van a lányok és a fiúk tanulási hozzáállása között.

#### **5. VIZSGÁLATI EREDMÉNYEK**

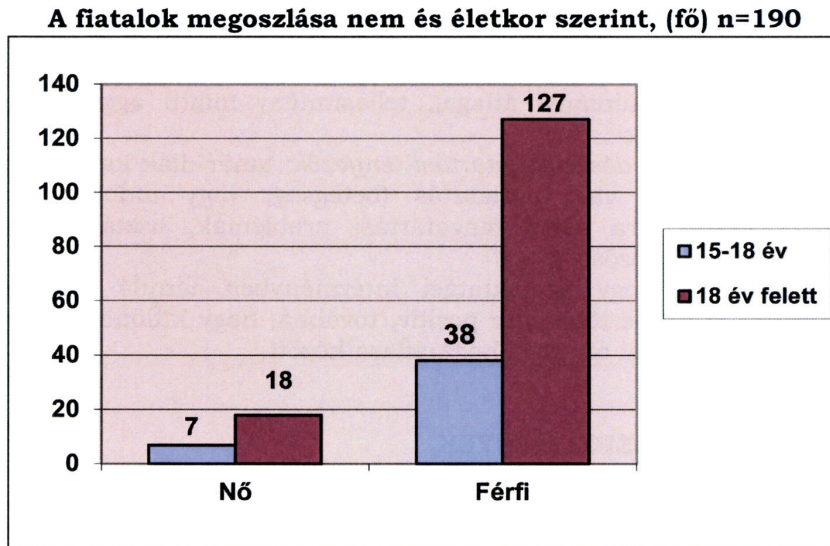
##### **5.1. A minta általános jellemzői**

Vizsgálatom alapját a 2012-ben, Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében felvett kérdőívek képezik. A minta nagysága 190 fő. A mintába bekerülő személyek kiválasztása véletlenszerűen történt.

A minta életkor szerint rétegzett, kizárólag a 15-25 éves korosztályt érintette. A kérdezés papír alapon történt, önkitöltős kérdőív formájában.

A mintában 25 nő és 165 férfi szerepelt, 75,8%-uk 18 év feletti, 24,2%-uk pedig 15 és 18 év közötti. A megkérdezettek mindegyike iskolába jár. (1. ábra)

1. ábra



Forrás: Saját kutatás

## 5.2. Az iskolai előmenetelt mérő változók

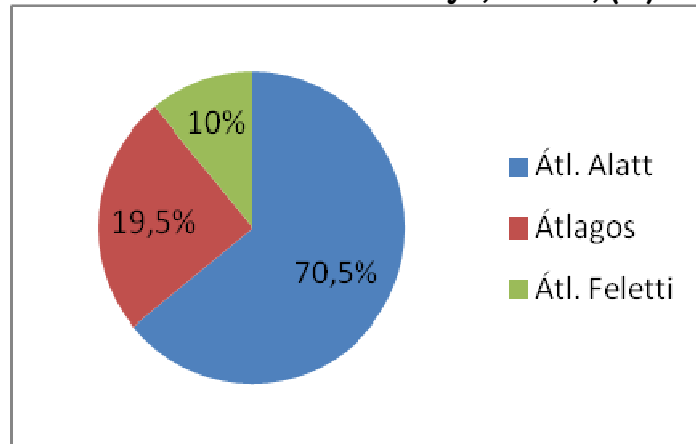
Arra a kérdésre, hogy „milyen volt az iskolai eredményed az elmúlt évben”, a fiatalok három válaszkategória közül választhattak: átlag alatt, átlagos, átlag felett. Iskolai eredményüket tekintve a fiatalok 10 %-nak (19 fő) átlag alatti, 70,5%-nak (134 fő) átlagos és 19,5%-nak (37 fő) pedig átlag feletti a teljesítménye. (2. ábra)

A HBSC- kutatás szerint (Health Behaviour in School Aged Children- Iskoláskorú gyermekek egészségmagatartása) az iskolások 11 százaléka sorolja magát a legjobb, 33 százalékuk a jó, 48 százaléka az átlagos és 6,9 százalékuk az átlagosnál gyengébb tanulók közé. (ASZMANN,2003 )

Ha nemek szerint vizsgáljuk az iskolai eredményeket, akkor azt lehet mondani, hogy a lányok iskolai teljesítménye lényegesen jobb. (RÉTHY, 2003)

## 2. ábra

**A fiatalok iskolai eredménye, n=190, (%)**



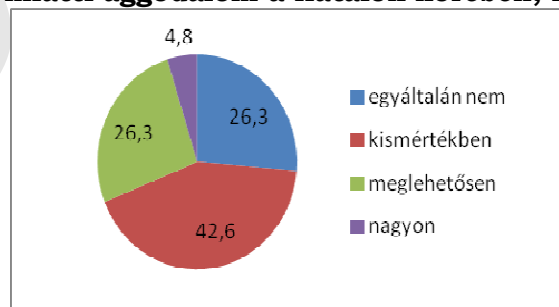
Forrás: saját vizsgálatok

A kérdőív a *teljesítmény miatti aggodalomra* is rákérdezett. A fiatalok 42,6%-a kismértékben, 31,1%-a pedig meglehetősen, illetve nagyon aggódik teljesítménye miatt. (3. ábra)

A HBSC kutatás szerint a tanulók 56%-a kicsit, 24%-a pedig nagyon nyomasztónak érzékeli az iskolai feladatokat. Míg a tanulók 1/5-e(19%) számára ismeretlen az iskolai stressz fogalma.(ASZMANN, 2003 )Az enyhe mértékű szorongás motiváló hatású, és növeli a teljesítményt, míg a túlzottan erős szorongás teljesítménycsökkentő hatású (BALOGH, 1999, TÓTH, 2000).

## 3. ábra

**Teljesítmény miatti aggodalom a fiatalok körében, n=190, (%)**



Forrás: saját vizsgálatok

A kérdőívben számos további kérdéssel mérték a fiatalok tanulási attitűdjét. A kérdésekre adott válaszokat az alábbiak szerint kódolták: 0=nem; 1=igen. Látható, hogy a kérdések egy része pozitív, más része negatív töltésű: azaz a kérdéssel való egyetértés mindig valamilyen iskolai problémára utal.

### 1. táblázat

**A fiatalok iskolai hozzáállását mérő változók n=190 fő, (%)**

<b>Iskolai tényezők (%)</b>			
<b>Tanulási attitűd</b>		<b>Beilleszkedési, magatartási tényezők</b>	
34,2	Motivált vagyok a jó teljesítményre	jó tanár diák kapcsolat	78,4
64,7	Élvezem az iskolát, az órákat	iskolából való mulasztásbetegség vagy „lógás”	25,8
73,7	Teljesítmény miatti aggodalom	óra alatti magatartási problémák	21,6
27,4	Különórák	rossz osztálylégkör	15,8

\* A kérdéseket kétféleképpen kódolták: 0=nem, 1=igen. A táblázat az igen válaszok megoszlását tartalmazza.

Forrás: saját vizsgálatok

Az iskolai motiváció kulcsfontosságú eleme, hogy a hallgató mennyire motivált a jó iskolai teljesítményre, azaz a tanuló érdeklődése, tudásvágya jelentősen befolyásolhatja az iskolai előmenetelt. A fiatalok 34,2%-a (65 fő) motivált a jó iskolai teljesítményre. Ha nemek szerint nézzük, akkor azt lehet mondani, hogy a lányokra jobban jellemző, hogy túlnyomóan belső késztetéssel főként a jobb osztályzatokért tanulnak.(1. táblázat)

A fiatalok iskolai viszonyulása kedvező, minden 2. fiatal (64,7%) ért egyet azzal az állítással, hogy az iskola olyan hely, ahol jól érzem magam. (1. táblázat) Ez megegyezik a korábbi kutatási eredményekkel. (ASZMANN, 2003)

A rossz jegy megszerzése (és annak következményei) félelmet és szorongást válthatnak ki a tanulóból. A fiatalok 73,7%-

a számolt be valamilyen mértékű aggodalomról.(1. táblázat) Ha a tanuló fél a rossz jegyek megszerzésétől, vagy az otthoni következményektől, komoly szorongást okozhat számára az osztályozás folyamata, mely a teljesítményhelyzetre is kihat. A félelmek miatt előfordulhat, hogy rosszabb teljesítményt fog produkálni, ezzel fenntartva a teljesítményhelyzethez kapcsolódó előfeltevéseket. A félelmek, izgalmak pszichológiai túlterhelést válthatnak ki a tanulóban, szélsőséges esetben így az osztályozás egészségkárosító hatással is bírhat.(RAJNAI, 2003).

Abban a kérdésben, hogy *jár-e különóra*, a kérdezettek 27,4%-a (52 fő) válaszolt igennel. Ebből az következik, hogy minden harmadik fiatalnak szüksége van segítségre az iskolai munkához. (1. táblázat)

Az *iskolából való hiányzás* az elmúlt 30 napban a következőképpen alakult: a leginkább jellemző az 1-5 nap közötti mulasztás, ez jellemzi a minta 25,8%-át. Ez magában foglalja a betegség miatti hiányzást, és az iskolából való indokolatlan hiányzást, a „lógást” is.

A fiatalok  $\frac{3}{4}$ -e számolt be arról, hogy jó a kapcsolata tanáraival. (1. táblázat) A tanárok viselkedése azonban kisebb hatással van a tanulók teljesítményére, mint az osztálylégkör jellegzetességei. A rossz közösségi hangulat nagyobb valószínűséggel jár együtt nagyobb teljesítménykényszerrel, egymás közti rivalizálással, valamint negatív hatással van a tanulók önértékelésére (JÁMBORI, 2003). 30 fő (15,8%) számolt be arról, hogy a közösségen belül konfliktusok vannak. (1. táblázat)

### **5.3. A lányok és fiúk tanulási attitűdje közötti különbségek**

A fiatalok tanulási attitűdje és a vizsgált változók közötti összefüggéseket regresszió-elemzés segítségével vizsgálok, melyet a 2. táblázat szemléltet.

A2. számú táblázatból jól látható, hogy lányok tanulás iránti attitűdje pozitívabb, a vizsgált tényezők csaknem mindegyikével szignifikáns összefüggést mutat. Ez megegyezik a korábbi kutatási eredményekkel.(RÉTHY, 2003) A fiúk esetében is elmondható, hogy szeretik az iskolát, azonban számukra nem annyira fontos a jó eredmény, továbbá kevésbé motiváltak a jó teljesítmény elérésére. Az iskolai feladatok miatti aggodalom mind a fiúk, mind a lányok körében egyaránt megfigyelhető.

A tanárokkal való jó kapcsolat mindkét nem esetében szignifikáns összefüggést mutatott.

A fiúknál nagyobb a valószínűsége a magatartási, fegyelmezési problémáknak. Az iskolából való indokolt és indokolatlan hiányzás, mulasztás mindkét nem esetében szignifikáns összefüggést mutatott. (2. táblázat)

**2.táblázat**

**A fiatalok tanulási attitűdjét befolyásoló tényezők és a kérdezett neme közötti összefüggések**

	<b>Fiú</b>	<b>Lány</b>
<b>Tanulási attitűd</b>		
Motivált vagyok a jó teljesítményre	0,584	2,602*
Élvezem az iskolát	1,542*	1,844*
Iskolai eredmény	0,788	1,269*
Teljesítmény miatti aggodalom	1,505*	1,664*
Különórák	1,840*	1,544*
<b>Beilleszkedési, magatartási tényezők</b>		
Jó tanár diák kapcsolat	1,522*	1,916*
Iskolából való mulasztás (betegség v lógás)	1,899*	1,003*
Óra alatti magatartási probl.	1,658*	0,527

*Forrás: Saját kutatás*

**Összegzés**

A tanuláshoz való hozzáállás háttérében a belső (kíváncsiság, érdeklődés) és külső motiváció (jó jegy vagy a kudarc elkerülése)kettőssége húzódik meg.

Összességében azt lehet mondani, hogy a fiatalok iskolai eredménye átlagos. Valamilyen szintű aggodalom csaknem minden fiatalnál megjelenik. Minden 2. fiatal szereti az iskolát, az órákat, jó a tanár-diák kapcsolat. Az óra alatti fegyelmezési,

magatartási problémák a fiatalok 1/4ét jellemzik.

Ha nemek szerint vizsgáljuk a fiatalok iskolához való hozzáállását, akkor megállapítható, hogy a tanulási attitűdöt illetően erős szignifikancia figyelhető meg a lányok javára. A lányoknak fontosabb hogy jól teljesítsenek, motiváltabbak, jobban aggódnak teljesítményük miatt. A beilleszkedéssel, magatartással kapcsolatos problémák inkább a fiúkra jellemzőek.

A fiatalok iskolához való viszonyulását jelentős mértékben befolyásolhatják a tanárok, és a csoporttársak is.

#### FELHASZNÁLT IRODALOM

1. ASZMANN Anna. (2003.): Iskoláskorú gyermekek egészségmagatartása. Egészségügyi Világszervezet nemzetközi kutatásának keretében végzett magyar vizsgálat. Nemzeti Jelentés, 2002. Országos Gyermkegészségügyi Intézet, Nemzeti Drogmegelőzési Intézet. Budapest
2. BALOGH L. – TÓTH L. (2005): Fejezetek a pedagógiai pszichológia köréből. Neumann Kht., Budapest
3. BALOGH B. (1999): Iskolai motiváció. In Balogh L., Tóth L. (szerk.): Útmutató a tanárszakos hallgatók iskolai pszichológiai gyakorlataihoz. Kossuth Lajos Tudományegyetem Pedagógiai-Pszichológiai Tanszék, Debrecen.
4. BÁCSKAI E- GEREVICH J: (2000.): A kortárssegítés tanári kézikönyve. Egészséges Ifjúságért Alapítvány, Vác.
5. BOGNÁR Mária: (2000): A lemorzsolódás, az iskolai kudarc elleni küzdelem az OECD-és EU-országokban - a második esély iskoláinak tapasztalatai. In: Máyer J: Esélyt teremtő iskolák. OKI, Budapest.
6. CSAPÓ Benő (2002): Iskolai osztályzatok, attitűdök, műveltség. In: Csapó Benő (szerk.): Az iskolai műveltség. Osiris Kiadó, Budapest
7. DEMETROVICS Zs- URBÁN R.- KÖKÖNYEI Gy. (2007): Iskolai egészségpszichológia. Nemzeti Drogmegelőzési Intézet. Szakmai Forrás Sorozat. L. Harmattan
8. DELORS, J. (1997): Oktatás- rejtett kincs. (Learning: The Treasure Within- 1996, Reportto UNESCO of the International Commissionon Education for the Twenty-first Century)Osiris, Budapest.
9. ENGLER Ágnes (2014): Hallgatói metszetek. A felsőoktatás felnőtt tanulói. Oktatáskutatók könyvtára CHERD-H

10. FARKAS Margit: (2005): Hiperkinetikus zavar, tanulási nehézségek és viselkedési problémák. Gyermekorvos továbbképzés, IV. évf. II. sz. p. 82-87.
11. FERGE Zsuzsa- HÁBER Judit: (1974) Az iskola szociológiai problémái. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó. Budapest
12. JÁMBORI, Sz. (2003): Az iskolai környezet szerepe a serdülők jövő-orientációjának alakulásában. Magyar Pedagógia, 103. 4. sz. 481-497.
13. JÓZSA Krisztián: (2002): Tanulási motiváció és humán műveltség. In: Csapó Benő (szerk) (2002) Az iskolai műveltség. Osiris Kiadó, Budapest. 239-268.
14. KELEMEN Elemér (2003): A PISA-vizsgálat eredményeinek közoktatáspolitikai konzekvenciái. Új Pedagógiai Szemle. 4. 21-33p
15. KÓSÁNÉ ORMAI Vera: (1998): A mi iskolánk. Budapest, Országos Közoktatási Intézet.
16. KOROM Erzsébet (2002): Utószó a második kiadáshoz. Az iskolai tudás: újabb elemzések és eredmények. Csapó Benő (szerk.): Az iskolai tudás. 2. kiad. Osiris Kiadó, Budapest.
17. LIGETI György: (2006): Az iskola belső világa. Új Pedagógiai Szemle. 2006/7-8 p. 51-55
18. NGUYEN Luu Lan Anh (2002): A nemek szerepe az iskolában. In: Mészáros Aranka (szerk.): Az iskola szociálpszichológiai jelenségvilága. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
19. RAJNAI, J. (2003): Az osztályozás és a buktatás problematikája a mai magyar közoktatásban. Új Pedagógiai Szemle, 11.
20. RÁCZ J.-FORGÁCS É. (1988): Az iskola hatása marginális ifjúsági csoportokra. In: Pedagógiai Szemle 38/10 p.919-929
21. RÉTHY Endréné (2003): Motiváció, tanulás, tanítás. Miért tanulunk jól vagy rosszul? Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest
22. RÓBERT Péter: (2004) Iskolai teljesítmény és társadalmi háttér nemzetközi összehasonlításban. In: Társadalmi Riport, 2004. Budapest. 193-205.
23. SAMDAL, O.-DÜR, W.-FREEMAN, J. (2004): School. In: Currie, C.-Roberts, Ch.- Morgan, A.-Smith, R.- Settertobulte, W. -Samdal, O.- Rasmussen, V.B.(eds.): Young people's health in context, Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) study: international report from the 2001-2002 survey. WHO, Health Policy for Children and Adolescents, No. 4. p. 73-83
24. SCHMERZ István: (2002.): Pedagógiai szociálpszichológia, Nyírségi Nyomda, Nyíregyháza.

25. SEIFFGE-KRENKE, I.-WEIDEMANN, S.-FENTNER, S.-AEGENHEISTER, N.-POEBLAU, M. (2001.): Coping with school-related stress in healthy and clinically referred adolescents. *European Psychologist*, 6/2, p. 123-132
26. TÓTH L. (2000a): A tanulók motivációs sajátosságai és az iskolai teljesítmény. In Balogh L.,Tóth L. (szerk.): *Fejezetek a pedagógiai pszichológia köréből I.* Kossuth Egyetemi Kiadó,Debreceni Egyetem, Debrecen. 247–255.
27. VÁRNAI Dóra - ÖRKÉNYI Ágota - ASZMANN Anna - KÖKÖNYEI Gyöngyi-BALOGH Ágnes (2007): A HBSC-kutatás bemutatása: az iskolai környezet és az egészség kapcsolatára vonatkozó legfrissebb eredmények. In: DemetrovicsZs- Urbán R.- KökönyeiGy: *Iskolai egészségpszichológia.* Nemzeti Drogmegelőzési Intézet. Szakmai Forrás Sorozat. L.
28. ZSIDI Zoltán: (1999.): *Hagyjuk sorsára? Magatartászavar fiatalokban.* Pszichológia és pedagógia nevelőknek. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest

*Tomory Ibolya*<sup>43</sup>

## HÁTRÁNYOS HELYZETŰ FIATALOK ÉS FELNŐTTEK TANULÁSI MOTIVÁCIÓI - KELET-AFRIKAI HELYSZÍNI MEGFIGYELÉSEK ÖSSZEGZÉSE

Az „Education for All” égisze alatt kitűzött cél szerte a világon az oktatás biztosítása a munkaerő piaci lemaradás megelőzése érdekében, beleértve az itthoni hátrányos helyzetből induló rétegek, alapvégzettséget sem szerettek esélyeinek megeremtését.

A tanulás mégis a legnagyobb nehézségeket, gyakran kudarcélményt okozza éppen a leginkább rászorulóknak, akik hátrányos helyzetből indulnak, iskolai kudarcokkal küzdenek, kimaradnak, szakképzettséggel nem rendelkeznek, sokszor alapvégzettséget sem szereznek. Sok esetben jelentkezik komoly probléma még az egyéni döntés alapján történő, megfelelőnek látszó képzés kiválasztása esetén is. A hatékonyság jegyében ezért fontos lehet meghatározni - mind a tervezők számára, mind azoknak, akik tanítanak, hogy egyének és csoportok miért szeretnének tanulni, legalább az általános iskolai végzettséget megszerezni.

Kulcsszavak: terepmunka módszerek, tanulás, motiváció

### **Pedagógiai téma vizsgálata a kulturális antropológia módszereivel - helyszíni empirikus vizsgálatok, terepmunka**

Az utóbbi 14 évben Kelet-Afrika országaiba látogattam el és az oktatási rendszer felépítését, szintjeit, problémáit, főbb tendenciáit tanulmányoztam lépésről lépésre haladva folyamatosan. Kenya, Tanzánia, Uganda, Etiópia különböző területein jártam, nagyvárosokban és távoli helyeken földművesek és pásztorcsoportok életébe betekintve.

Elsősorban a kulturális antropológia szemléletével és terepmunka módszerével dolgozva gyűjtöttem adatokat. A résztvevő

---

<sup>43</sup> Dr. TOMORY Ibolya adjunktus, Debreceni Egyetem Gyermeknevelési és Felnőttképzési Kar

megfigyelés segítségével különféle kontextusokban ismertem meg az oktatás világát. A résztvevő megfigyeléssel végzett terepmunka eredménye nem statisztikai adatok sora, hanem olyan perspektívák megvilágítása, amelyekre más módon, külső objektivitással nem derülne fény. Ez azt is jelenti, hogy nem a megfigyelő, hanem az érintettek szemszögéből nézi az adott kérdést, helyzetet, jelenséget.<sup>44</sup> Ebben áll a megbízhatósága, sajátos látásmódja és komplexitása. A kapott információk ennek megfelelően legtöbb esetben spontán beszélgetésekből, helyzetekből, mélyinterjúból, élettörténetből, eseményeken való részvételből adódnak, vagyis kvalitatív módszer-együttes alkalmazásával kinyerhetőek. Ezek sok esetben kijelentéseket, közléseket, történeteket foglalnak magukban, amelyeket aztán a kutató kiegészíthet további interjúkkal, illetve más adatokkal.

### **A kutatás fókuszai, kérdései, céljai**

Jómagam különféle iskolákkal, résztvevőkkel, korosztályokkal találkoztam. Egyik csoportjuk a fiatal és felnőtt alapoktatásban részt venni szándékozó vagy már részt vevő tanulók voltak, akik kimaradtak az oktatásból vagy jártak ugyan iskolába, de gyakorlatilag nem tudja használni a tanultakat, ami akadályozza adott ügyek intézésében és a további tanulásban.

Többek között arra voltam kíváncsi, hogy valójában miért jönnek el, miért járnak iskolába, miért akar valaki megtanulni írni-olvasni, számolni vagy még annál is többet?

Megismertem programokat, találkoztam az iskolába tanulni hívó stratégiákkal, a különböző kampánytípusokkal a fejlesztés és célcsoportok oldaláról egyaránt és úgy találtam, ezek az egyik kulcs a motiváció alakulásában.

Körvonalazódott, hogy az oktatás gyakran kívülről jövő, erősebb, hatalmi kultúra intézményes kereteiben, annak értékei és tartalmi mentén zajlik és a tanulók sok esetben azonosulni próbálnak olyan dolgokkal (tartalmak, gondolatiság, értékek, mérce, kommunikáció), amelyek számukra nehezen értelmezhetőek. Mindez összefüggésben áll a mindenkori nemzetközi fejlesztési tendenciákkal, a szervezetek és kormányok által tervezett, szervezett kampányokkal, programokkal. Így jutottam el a tanulási motivációk egy bizonyos megközelítéséig, a valós és vélt motivációk kérdéséig. Ezeket foglalom össze tanulmányomban terepi tapasztalataim rövid összegzéseként.

---

<sup>44</sup> BOGLÁR Lajos (2005), *A tükör két oldala*, Nyitott könyvműhely

Céлом ezen kívül továbbgondolásra késztetés arról, hogy az említett kérdések mennyire vethetők össze saját tanítási-tanulási programjaink- és a nálunk is gyakran emlegetett motiváció problémáitól. A későbbiekben az összehasonlító pedagógia és a kulturális antropológia jegyében kívánom folytatni a téma kutatását, mert azt gondolom, hogy a fiatalok és felnőttek motivációs tényezőinek sajátosságait jobban megismerve segíthetünk abban, hogy a felnőttkori tanulási folyamatokat nagyobb siker kísérje.

### **A világ oktatási helyzete: statisztikák és „Oktatást mindenkinek”**

Az UNESCO statisztikái az egész világot átfogó képet adnak az oktatásról. Az adatokból többek között kiderül, hogy a föld népességét tekintve az írástudatlanok számának aránya folyamatosan csökken, míg például 1970-ben 38,5% volt, 1990-ben már csak 26,5%. A népességnövekedés miatt azonban abszolút számuk 890 millióról 948 millióra növekedett. Az írástudatlan népesség 75%-a 10 fejlődő országban található, köztük a nők aránya sokkal magasabb, mint a férfiaké.

Az oktatási rendszerek egy másik alapvető mutatója a beiskolázási arány. Ez vonatkozhat egy bizonyos oktatási szintre való beiratkozásokra vagy egy adott korosztály beiskolázási arányaira. Az alapfokú oktatást tekintve a bruttó beiskolázási arány például az alapfokon tanulók összlétszámát vetíti rá a megfelelő korú korosztály összlétszámára. Ez az arány akár a 100%-ot is meghaladhatja, amennyiben az iskoláskorba lépetteknél fiatalabbak vagy idősebbek is nagy arányban belépnek és jelen vannak a rendszerben<sup>45</sup>.

Ez azonban a valóságban árnyaltabb, a statisztikák jellemzően kevésbé követik az oktatásból való kimaradási arányokat, a sikeres befejezést, és ami utána következik.

Az UNESCO, a Világbank és más ENSZ szervezetek közös Világméretű programot dolgozott ki, 1990-től kezdve Oktatást mindenkinek (Education for All) névvel. Égisze alatt folyamatosan hívják fel a figyelmet az oktatáshoz való alapvető jog biztosítására, és minél több iskolából kimaradó gyerek, fiatal, felnőtt elérésének fontosságára<sup>46</sup>.

---

<sup>45</sup> UNESCO (2013) *EFA Global Monitoring Report, Teaching and Learning: Achieving quality for all*, UNESCO Publishing, Paris

<sup>46</sup> Unicef (2004) *The State of the World's Children, Girls, Education and Development*, UN Plaza, New York

Azt gondolhatjuk, hogy bennünket nem érint úgy a probléma, mint az ún. fejlődő országokat, de statisztikai mutatók válogatott gyűjteményéből kiderül, hogy: Magyarországot nézve 2006-ban az óvodai beiskolázás 80 százalékos volt és az óvodai nevelést az OECD a tanulási esélyek kiegyenlítésében az egyik legfontosabb eszköznek tekinti. Az is kiderül viszont a „Pillantás az oktatásügyre“ adataiból, hogy a magyar 15 évesek:

„...több mint egyötöde elemi információszerzésre is alig alkalmas szinten olvas,...”<sup>47</sup> Pótolnivaló itt és tőlünk távolodva is van tehát. Az éves jelentések egyre inkább figyelnek a hátrányos helyzetűek nyomán követésére, felzárkóztatásra, a tanulási kudarcokra, amelyek az ún. fejlődő országokban, mint Ázsia, Latin-Amerika, Fekete-Afrika országai vonatkozásában egyre-másra érhetőek tetten, és indokolttá teszi az oktatásba bevonás, benntartás és motivációs hatások erősítését. Ez megmutatkozik például abban, hogy az „Education for All” kiemelt célcsoportja korábban az iskoláskort elért gyerekek voltak, majd az oktatásból kimaradt egészen fiatal, tizenéves korosztályra kezdtek fókuszálni, és napjainkban hangsúlyozottan célozzák a felnőtteket. Közöttük is kiemelt helyen a nőket és funkcionális analfabétákat.

### **Ami a tanulást motiválja**

A tanulási motivációk kialakulása, típusai külön területe az oktatáskutatásnak és jelen témánkhoz való kapcsolódása nyilvánvaló. Itt azonban csak vázlatos áttekintésben szólok a tárgyaltakhoz való közvetlen relevanciájának, illetve a későbbiekben bemutatandó négy motiváció perspektívájában.

### **Külső tényezők**

Az egyén szociokulturális környezete, a társadalmi tér és elvárások, a rá osztott szerepek döntően befolyásolják a tanuláshoz való viszonyulást. Ezen belül az egyén szűkebb környezetének, a családnak is jelentős szerep jut, de ezt a társadalmi mikro-csoportot ugyanakkor a szélesebb társadalmi környezet, az adott kultúra alakítja. A társadalmi, kulturális környezet segítheti, de meg is gátolhatja a tanulási folyamat sikerességét.

---

<sup>47</sup> OECD (2006) *Education at a Glance, Pillantás az oktatásra*, OECD Publishing, Paris

A család a felnőttkori tanulás egyik legfontosabb háttér eleme, az innen eredő közvetlen támogatás a tanulási folyamat sikerének egyik kulcsa.

A tanulás és tudás értéként való kezelése életkortól függetlenül hat tanulási kedvünkre, képességeinkre. Akár gyerek, felnőtt vagy időskori tanulási folyamatokról beszélünk, meg kell vizsgálnunk az adott szituációt, de az egyén tanuláshoz való viszonyát, előzetes tapasztalatait és környezetét, valamint céljait. Valós motivációiról mindezek tükrében kaphatunk képet.

### ***Belső, a tanuló személyiségétől függő összetevők***

A sikeres tanulás (formális vagy non-formális) alapja a nyitottság, érdeklődés, a változni akarás és tudás szándéka és képessége.

A megszerzendő tudás egyéni hasznosíthatóságának, praktikusságának mértéke olyan feltétel, ami nélkül alapvető motivációs hiány következik be rövid időn belül. Ez szubjektív értékítélet, de annál elengedhetlenebb arra nézve, hogy a tanultakhoz hogy viszonyul a tanuló, mennyire tartja hasznosnak, haszontalannak, fölöslegesnek, szükségesnek.

Befolyásoló tényező lehet még a meglévő tudásszint: előzetes ismereteink, melyek a siker felé vagy éppen más irányba vezethetnek.

Nem kevésbé fontosak előzetes tanulási tapasztalataink akár iskolapadban, akár azon kívül, melyek az ismeretek, új képzés iránti belső késztetést is jelentősen befolyásolják. A felnőtt tanuló oktatásban szerzett élményei, tapasztalatai ennek tükrében kulcsfontosságúak lehetnek. Ha ez a tapasztalat kudarcélménnyel, szégyenérzettel, nem megfelelő tartalmakkal és/vagy oktatási módszerekkel kapcsolódik össze, a tanulási kedv elvesztését, a motiváció gyengeségét, akár megszűnését jelenti<sup>48</sup>.

### **A „Harmadik Világ” problémái, tendenciái**

Még mindig komoly szociális problémákkal szembesülünk a világon, ami a az oktatás és felnőttképzés tekintetében azonos a világ különböző pontjain és Afrikában. A kormányok, az oktatási és fejlesztési szakemberek a felnőttképzés vonatkozásában is nem győzik eleget emlegetni és hangsúlyozni az általános iskolai beiratkozás, az írás-olvasás, illetve az alapképzettségre vonatkozó

---

<sup>48</sup> KRAICINÉ SZOKOLY Mária (2004), *Felnőttképzési módszertár*, Új Mandátum Könyvkiadó. Budapest.

ráták arányait, vagyis az azokból következő hiányosságokat, hátrányokat.

1990, amikor a világon 948 millió ember nem tudott írni-olvasni talán nem véletlenül, az írástudás nemzetközi éve volt (International Literacy Year), és az sem csökkent a probléma nagyságát, hogy az 1985-ös adatokhoz képest ez már kétszázmillióval kevesebb volt. Nem szükséges különösebben magyarázni, hogy miért irányulnak a fő tendenciák az oktatásban a felnőttképzés kiszélesítésére, és miért történik mindez a következők jegyében: esélyegyenlőség, a szociális igazságosság, demokrácia.

Ám, ahogy a legkülönbözőbb gazdasági körülmények, történelmi és politikai események, és kulturális, életmódbeli formációk kapcsolódnak az oktatás minden szintjéhez, úgy a felnőttképzésben is változnak az irányok. Egyes helyeken más problémafókuszok vannak, amivel a felnőttoktatásnak számolnia kell, mint máshol, így, bár sok esetben felvázolható egy hasonló alaphelyzet, mégis nehéz az általánosítás. Itt most arra teszek kísérletet, hogy az általam tapasztalt, adatközlőim által kifejezett vagy alátámasztott információk és a szakirodalomban fellelhető egybeesések alapján néhány kérdéskör mentén rövid, semmiképpen nem mindenre kiterjedő foglalatát adjam a felnőttképzés markánsan megjelenő kérdéseinek.

A nemzetközi szervezetek fő célja, hogy a fejlesztés szempontjából legyen egy standard szint. Mégis problémaként fogalmazódott meg a Felnőttoktatás Nemzetközi Tanácsa (ICAE) 2007. januárban, Nairobiban tartott világkonferenciáján, hogy nem csökken az analfabetizmus, de nő a hozzáférés, és több a funkcionális analfabétává válás, ami abban nyilvánul meg, hogy valaki nem olvas, nincs igénye a gondolkodásra.

### **A tanulás hatalma - Érvék, motivációs fogalmak kívülről, avagy miért olyan fontos az oktatást mindenki számára elérhetővé tenni?**

Millió érv szól amellett, hogy az iskolába járás miért lenne fontos sok kilátástalanságban élő fiatalnak csakúgy, mint nekünk és mindenkinek. Ezeket két csoportra oszthatjuk az egyén felől és a szélesebb társadalom, oktatáspolitikai felől. A kettő persze nem választható el élesen, nyilvánvaló oda-vissza hatásokról van szó. Ezen perspektívákból csak néhány a beiskolázási programokban gyakran emlegetett érv:

- Öntudatosság, saját perspektívák kialakulása, erősítése, ami az önmegvalósítás, érvényesülés lehetőségének előmozdítója.
- A saját kultúra, életmód és identitás, valamint mások helyes keretekbe helyezése, megítélése egyszerre erősíti az identitást és elfogadókészséget.
- Különböző rendszerek megismerése: gazdasági, politikai, kereskedelmi ismeretek, amelyek a világban való eligazodáshoz biztonságos alapot, a munkalehetőségek kitágulását, önmegvalósítás lehetőségét nyújtják.
- Függetlenség, azaz a kiszolgáltatottság, alávetett helyzet megszüntetése Az emberi kapcsolatok nem egyoldalú függőségi viszonyon alapulnak, joga van mindenkinek az önállóságra.
- A fejlődés, önfejlesztés lehetőségei és különböző formái. Fontos itt megérteni, hogy a fejlesztés/fejlődés saját magunk kiteljesítését jelenti, önmagunk kibontakoztatása közösségünkkel együttműködve.
- Nemzetközi távlatok, kapcsolatok: tágabb távlatokba helyezve az országok, a rendelkezésre álló helyek, erőforrások, a törekvések és a hatalom, a jólét jobb megosztásnak fontossága, ennek elősegítése, jószerivel csak iskolázott emberek közreműködésével valósítható meg.
- Segítségadás, segítő attitűdök: megismerve és megértve különböző gazdasági, társadalmi rendszereket, háttereket belátjuk a szociális-kulturális környezet fontosságát, és képesek vagyunk tárgyalni, vitázni, képviselni másokat, és hatékonyan elősegíteni környezetünk életben maradását. Az iskolázott egyének részéről a közösségformáló szerep és a kultúra értékelése a többiek és a külvilág felé jelentősek. Emellett szükséges a segítő tevékenység és helyi szükségletek felmérése, illetve annak érdekében tett megfelelő lépésekhez a közvetítő szerep felvállalása.
- Nők szerepe: saját szerepük megértése, felértékelése és közreműködésük fontosságának megfogalmazása a közösségek fejlesztési/fejlődési folyamataiban. Ezen túl a népesedési, túlnépesedési folyamatokra hatás is fontos a saját és a közösség, család jólétének megteremtése szempontjából.

- Egészség és táplálkozási szempontból a védelem, biztonság, betegségek megelőzése áll a közép pontban<sup>49</sup>.

### **A felnőttek motivációi: kelet-afrikai tanulók valós és „tulajdonított” motivációk a műveltséggel kapcsolatban**

Egy maasai (Tanzánia és Kenya területén élő, pásztorkodó nilusi népcsoport) barátom, aki korábban azt fejtegette, hogy nem akar iskolapadba ülni, nemrég mégis beiratkozott egy iskolába, mert úgy döntött, írni-olvasni tanul. Nem érezte a hiányát ennek a tudásnak, hiszen írástudó társai sem voltak előnyösebb megélhetési helyzetben, mint ő maga. Miért döntött most mégis másként? A válasza: mert semmi kedve naponta másokhoz szaladgálni és megkérni őket, segítsenek a mobiltelefonján szaporodó üzenetek olvasásában és megválaszolásában, amit főleg külföldi ismerőseitől kap, akikkel munkája során találkozott. Az internetes levelezés is megtetszett neki és talán sikerülne kiszélesíteni idegenvezetői tevékenységét, kapcsolatait és így megélhetési terveit valóra váltani.

Nem mindig ilyen indoklást hallottam azoktól a felnőttektől, akik iskolapadba ültek, inkább volt jellemző a már „tradicionálissá” vált érvek felsorolása (soha nem csapnak be, ha megtanulsz írni-olvasni, nem tudod helyesen használni a gyógyszereket, ha nem tudod elolvasni az utasítást stb.), mint a konkrét, személyes indíttatás.

Az írástudatlanságról gyakran állítják, hogy egy fejletlen jövő börtönébe zár (fejlődésképtelen): „alapműveltség/alapismeretek nélkül nincs fejlődés”, és „az írás-olvasástudás az egészség, a jólét és a boldogság kulcsa”. Ez csupán kettő a néhány szlogenből, amit a fejlesztési szervezetek is hirdetnek.

Számomra azonban kérdésessé vált, hogy mit éreznek a felnőttek, mit szeretnének valójában, és milyen motivációk rejtőznek a felszín alatt. Úgy találtam, a valóság a legritkább esetben fedi azt, amit a kampányok szövegei már erősen a köztudatba építettek, bár mindenki szeretné elérni saját céljait, törekvéseit.

A felnőtt írás-olvasás tanulás területe (ahogy a felnőtt tanulás más formái is), még kevésbé felfedezett, még kutatás alatt álló terület. A nemzetközi szervezetek úgy beszélnek az írástudatlanság felszámolásáról, mintha valami betegség lenne, hadba szállva ellene, mintha ellenség lenne, amely szakadatlanul

---

<sup>49</sup> Unicef (2004) *The State of the World's Children, Girls, Education and Development*, UN Plaza, New York

az emberek/népek szükségleteiről szól, a szükségletek diskurzusa (eszmeccseréje) jól ismert még kisebb falvakban is, és ezeket ismétlik/ismételgetik gyakran az érintettek nekünk, érdeklődőknek is, mert azt hiszik, ez a válasz és mi ezt akarjuk hallani.

Kérdéssé vált számomra: miért folytatják hát hétről-hétre az írás-olvasás tanulását, a betűk és szövegek tanulmányozását? Egy olyan mintázat alakult ki, amelyet aztán visszaköszönni láttam egy másik földrészen, egy Ázsiában élő kollégámmal folytatott beszélgetéseim alapján, de más szakemberektől is a világ különböző részein szerzett tapasztalatok alapján.

### **A négy motiváció**

**1. A státusz szimbólumok:** néhány felnőtt azt mesélte nekem, hogy nem igazán akarják használni az írás és olvasástudást, de az írástudó, műveltebb réteghez akarnak tartozni. Azzal szembesültem, hogy ez egy szociális státusszal kapcsolatos ok, vagyis inkább olyan háttértényező, aminek pszichológia és társadalmi elfogadási, hovatartozási kapcsolódása van. Ezeknek az embereknek relatíve világos képük van egy kettéosztott, tulajdonképpen egy kisebbségben lévő, de mindazonáltal nagyon domináns írástudó, valamint azzal nem rendelkező világról. Ebben a világban az alsóbbrendű, másodosztályú faj tudatlan, gyenge és tehetetlen. Csatlakoznak egy felnőtt tanulókból álló osztályhoz, hogy szert tegyenek a tudásnak tulajdonított tekintélyre. Úgy érzik, hogy mások – különösen a műveltebb írástudók – lenézik őket, mert nem vesznek részt a domináns szöveges kommunikációban. Gyakran próbálják elrejteni írástudatlanságukat: „Úgy néznek rád, mintha buta bolond lennél”, ahogy egy érintett programban résztvevő mondta.”

Elkerülendő ezt a lenézést, legjobb arra törekedni, hogy valamely tanulócsoporthoz látogassák és részt vegyenek az osztály munkájában. Az iskolai alpműveltség számukra nem valami kulcs, amit használni szeretnének, hanem egy jelkép, amellyel egy különleges és kivételes csoporthoz tartozónak azonosítják őket, szimbolikus értéke van. Ez hatással lesz a tanulási program munkájához fűződő kapcsolatukra. Motivációjuk az aktuális tanulnivalóhoz viszonylag lefelé fog tendálni. Nem látják továbbá az aktuális és tényleges hasznát írástudásuknak, a tanfolyam befejezése után sem, egyszerűen csak tartozni akarnak valahova, ami kedvezőbb, mint jelen önmaguk.

**2. A valamihez szükséges eszköz okok:** vannak felnőttek, akik valamiben való közreműködés miatt csatlakoznak a tanulók soraihoz. Azért akarnak alapfokú iskolai ismereteket szerezni, mert el akarnak végezni valamilyen ezt feltételező, megkövetelő feladatot. Számos esetben a Biblia vagy a Korán olvasásának vágya a mozgatóerő. „Azért akarok tanulni, hogy magam használjam az énekeskönyvet”, fűzte hozzá egy tanuló Etiópiában az esti iskolai tanulmányaihoz. Ez egy fárasztó feladat számára, amelyben az első olvasókönyv nem segít, a tevékenység pedig összevegyül a számok különböző formáinak megértésével (oldalszámok a zsolozsmák számaival szemben) és kötelező szövegolvasással sajátos rendben.

A magazinok olvasása, mint ok szintén igen népszerű volt, de nagyon kevesen mondták, hogy újságot, komolyabb lapot akarnak olvasni (sokan könnyebbet sem), kivéve a film vagy sportrovatot. Senki nem említette nekem még burkoltan sem, hogy azért járnak írás-olvasás osztályba, mert naplót szeretnének vezetni, naptárat használni (bár egyesek belekezdték egy időre ilyesmibe a kurzus befejezése után).

Többen azt mondták, szeretnének elszámolást készíteni, számlákat áttekinteni. A tapasztalatom azonban az, hogy akiknek valóban szükségük van erre, azok megtalálják saját megoldásaikat, például gyakran nagyon hétköznapi jegyzetelést speciális gyorsírással. Úgy sejtem, hogy sokan azok közül, akik ugyanezért mentek tanulni, elismételték, amit a szervezetek mondtak nekik a motivációs szakasz idején.

Talán ebben a csoportban vannak legtöbben, akik csupán a nevüket szeretnék leírni, aláírni, nem olvasva el, amit aláírnak, de aláírni, ahogy annak rendje-módja, azt mutatva, hogy ők írástudók. Ezek a résztvevők gyakran nem igazán figyelnek, úgy érzik, nehéz munka a napi munka mellett és vissza is tartja őket más fontos tevékenységtől, vagy fordítva, a házimunka fontosabb, mint a tanulás.

**3. A lehetőségek távlatai - valamiért valamit okok:** néhány felnőtt nem írni-olvasni, művelődni jön, hanem a lehetőségek miatt, amelyeket a kurzus járulékosan, később biztosít számukra. Jönnek, mert a kurzus megnyit számukra a végén ajtókat. Mesélték Kenyában olyat, hogy eljöttek, mert a végén gépkocsivezetői jogosítványt ígértek a résztvevőknek (de ilyenről más országból is hallani lehetett a hírekben). Némely kontextusban kölcsön elnyerése függ az írás és olvasás meglététől. Más kollégák beszámolóí alapján, sok helyen a világban azért

csatlakoznak néhányan, mert a kurzus végén szeretnének a közösségi egészségügyi munkások sorába lépni, akik a szervezetek által képviselt szemlélet megtestesítői is, ill. maguk jobban élnek, mint az átlag (biztosabb jövedelmet kaptak). Ez Afrikában sok-sok esetben hasonló.

Céljuk azonban mégis koncentráltabb és konkrétabb, mint a szimbolikus okból tanulóké. Igen reális, kézzelfogható haszon vezérli őket a kurzus elvégzésére, amely személyesen nyújt valamit számukra. De, ahogy a szimbolikus résztvevők, úgy az ő céljaik is igen messze esnek a program után annak hivatalosan meghatározott céljaitól, és saját céljaikra sem mindig alkalmazzák a tanultakat.

**4. Továbbtanuláshoz hozzáférés távlatai:** végül, sok képviselő hangsúlyozza, hogy a felnőttek fő motivációja, hogy majd beléphetnek egy következő formális vagy informális oktatási programba, és lehetőséget/hozzáférhetőséget kapnak a továbbtanulásra. Ez a lehetőség a motiváció egy reményt keltő típusa- a program végén a tanulás ajtai nyitva állnak az ember előtt és csak be kell lépni azon. Azonban ez is csak egy járulékos ok, a műveltségért, a magunkért/magunknak való tanulásért. Reményeik szerint az írás-olvasástudás egy belépő lesz az oktatás második, majd további fokaira – például az iskolába való belépéshez biztosíték, ahol a már írástudó osztályokban kap helyet.

Tapasztalataim szerint ez messze a legkevésbé gyakori motiváció egy felnőtt számára. Igen kevesen vannak a 30 évnél idősebbek között, akik akár formális, akár informális folyamatos oktatási programokhoz szeretnének csatlakozni tantervi vagy azzal ekvivalens képzettséggel. Ez egészen általános a fiatal felnőttek között (15 és 20 év közöttiek vagy 25 évesig) és úgy tűnik, még gyakoribb a fiatal nők között. A legtöbb felnőtt más kontextusban ugyanis nem igényli, nem érzi úgy, hogy szüksége van az általános iskolai szocializációra, hogy pozíciót érjenek el a társadalomban.

#### **Konklúzióként**

A kérdéskör konklúziójaként elmondható: lehetnek különböző motivációi a felnőtt tanulóknak, és lehetnek más olyan motivációk, amelyeket a különböző szervezetek rendelnek hozzá az írás-olvasás tanuláshoz. Ezek nagyon kontextus függőek, tehát meg kell néznünk szorosán azt a kontextust belülről, amiben a

tanulás zajlik. Érdemes megnézni, mik a résztvevők valós elvárásai, és vajon adott program valóban találkozik-e ezekkel az elvárásokkal. Az itt említett motivációs háttér okok egészen világosan megmutatkoznak és megkülönböztethetők.

Ugyanakkor azonban nem feltételezhetjük, hogy ezek a motivációk mindig fixek maradnak. Ahogy a program halad és fejlődik, néha változhatnak. Némely esetben a szimbolikus ok lehetőségkereséssé válhat, vagy mindkettő, az írni-olvasni tudás instrumentális értékke alakul. Ám mások akadályozottá, kedvetlenné és alulmotiválttá válhatnak, ha a csoport munkája nem találkozik az ő szükségleteikkel, érdeklődésükkel. Megtalálni a felnőtt tanulók valóban létező mozgatórugóit sok szempontból nagyon fontos, különösen pedig a megfelelő tanítási-tanulási tartalmak megtalálása, és a célok és közbülső lépések lefektetése.

#### FELHASZNÁLT IRODALOM

1. BRENDT, Z. – WOLFGANG, T. (2009): Mindennapjaink konfliktushelyzetei –Hogyan kezeljük a konfliktusokat munkahelyünkön és családjunkban? Medicina Könyvkiadó Zrt, Budapest, 67-73. p.
2. ERCSEI, N. – NIKTITSCHER, P. (2012): Tanulók közötti konfliktusok típusai. In: Új Pedagógiai Szemle, 2012/7-9, Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest, 42-55. p.
3. JUHÁSZ J. - SZŐKE I. - O. NAGY G. - KOVALSZKY M. (1975): Magyar értelmező kéziszótár. Akadémiai Kiadó, Budapest, 754. p.
4. HOFFMANN, R. (2002): A tanár-diák kapcsolat változásai. In: Új Pedagógiai Szemle, 2002/7-8, Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest, 18-27. p.
5. HORVÁTH-SZABÓ, K. (1999.): Az iskolai konfliktusról. In: Pedagógia és Pszichológia – Szöveggyűjtemény, Comenius Bt., Pécs, 58-81. p.
6. Györgyi, Z. – Imre, A. (2012): Konfliktusok tanárok és diákok között. In: Új Pedagógiai Szemle, 2012/7-9, Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest, 5-22. p.
7. LIGHTSEY, A. (2012): Mediation Certification Career and Professional Development Program, UNM, NM, USA tananyag
8. ROUT, L. E. – OMIKO, N. (2007): Corporate Conflict Management: Concepts and Skills, Prentice Hall of India Private Limited, New Delhi, 83-89. p.

9. TOLCSVAI N. G. (2008): Idegen szavak szótára. Osiris Kiadó, Budapest, 384. p., 390. p.
10. VARGA, Sz. (2009): Alternatív konfliktusmegoldási lehetőségek a szervezetek gyakorlatában. PhD értekezés, Nyugat-magyarországi Egyetem, Széchenyi István Gazdálkodás- és Szervezéstudományok Doktor Iskola, Sopron, 21-22. p.
11. WILMOT, W. – HOCKER, J. (2007): Interpersonal conflict. McGraw-Hill Companies, New York
12. Internet 1  
Types of Conflict. Effective Mediation Resources, Oregon Mediation Center  
<http://www.internetmediator.com/medres/pg18.cfm>, (Letöltve : 2014. május 18.)
13. Internet 2  
<http://www.ofi.hu/oksz-ofi-hu-090928/esettanulmanyok-140408>  
(Letöltve: 2014. május 18.)
14. A nevelési-oktatási intézmények működéséről szóló 11/1994. (VI. 8.) MKM rendelet
15. A 20/2012. (VIII. 31.) EMMI rendelet
16. Nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXC. törvény

**AZ ESÉLYEGYENLŐSÉG  
KÉRDÉSEI**



DUPresso

## ROMA GYEREKEK A GYERMEKVÉDELMI INTÉZMÉNYEKBEN

Jelen tanulmányban a roma gyerekek helyzetét tekintjük át elsősorban a gyermekvédelmi gondoskodásban élőkre fókuszálva. A tanulmányban olyan kutatások áttekintésére vállalkoztunk, amelyek a gyermekotthonokban, nevelőszülőknél élő gyerekek elhelyezésének körülményeit mutatják be.

A gyermekvédelmi gondoskodásba került gyermekek helyzetére vonatkozóan 2005-ben végzett kutatást NEMÉNYI - MESSING (2007). Azt vizsgálták, hogy milyen okok állnak a gyermekvédelmi gondoskodásba helyezés mögött, vannak-e regionális, települési, illetve a családok szociális és etnikai háttere alapján tapasztalható különbségek az intézménybe kerüléskor, tekintettel vannak-e az elhelyezés során a gyermek speciális és különleges szükségleteire, illetve milyen akadályok állnak a megfelelő ellátás előtt, befolyásolja-e, és ha igen, milyen módon a gyermekvédelmi gondoskodásba kerülés a gyermek iskolai pályafutását, további esélyeit.

A kérdőívet a nevelőszülői és a gyámi tanácsadók töltötték ki a rendelkezésre álló iratanyagok alapján. A kutatásba három korcsoportot vontak be, a 0-3 éves, a 6-7 éves korosztályt és a serdülőkorúakat. Összesen 1866 gyermekre vonatkozóan gyűjtöttek adatokat. Az a tény, hogy a kérdőívek kizárólag a szakszolgálatok munkatársai számára rendelkezésre álló dokumentumok alapján kerültek kitöltésre, jelentősen korlátozta a kutatás mozgásterét. Csak olyan kérdéseket, tehettek fel, amelyeket a gyerekekről elvileg rendelkezésre álló dokumentáció eredetileg is tartalmazott. Másrészt pedig szembesülniük kellett azzal a –mint kiderült, nagyon gyakori – problémával, hogy a gyermekek dokumentációja hiányos. (NEMÉNYI-MESSING, 2007)

A kutatást összefoglalva megállapítható, hogy a roma kisebbséghez tartozás nagymértékben kihat a gyermekvédelmi gondoskodásba kerülés valószínűségére. Országos szinten is jelentős mértékű, több mint két és félszeres egy roma gyermek bekerülési esélye lakossági arányaihoz képest, de még kirívóbb az

---

<sup>50</sup> Dr. GORTKA-RÁKÓ Erzsébet főiskolai docens, Debreceni Egyetem Gyermeknevelési és Felnőttképzési Kar

esélykülönbség bizonyos megyék esetében. A lakosságon belüli magas romaarány magával vonja, hogy a gyermekvédelmi szakellátás hatókörébe is rendkívül magas számban – s az országos átlaghoz képest kimagasló arányban – kerülnek roma gyermekek (Borsod- Abaúj-Zemplén, Nógrád vagy Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében a gyermekkorú népesség negyedét meghaladó vagy megközelítő roma gyermekarányszámokat, és ebből következően a gyermekvédelmi gondoskodásba akár 73 %-os roma előfordulási arányt is találhatunk). Mégis a roma gyerekek bekerülésének esélye éppen azokban a megyékben a legmagasabb, ahol a romák lakossági aránya nem éri el az országos átlagot. (NEMÉNYI-MESSING, 2007)

A gyermekvédelmi szakellátásba került gyermekekre vonatkozóan a szerzők megállapítják, hogy az ország gyermek lakosságának megoszlásával összevetve az látható, hogy a községekben élő gyerekek valamelyest veszélyeztetettebbek. Míg az országos arányuk 36% körül van (korcsoportonként néhány százalékot tér el), addig a gyermekvédelmi gondoskodásba a kistelepülésről bekerültek aránya 40-45 %. Ez feltehetően azzal magyarázható, hogy a községekben súlyosabb megélhetési és szociális problémákkal terheltek a családok, és ezekre gyakran más olyan veszélyeztetettségi ok rakódik (pl. alkoholizmus, pszichés betegségek), amelyek végül a gyermek családból való kiemeléséhez vezetnek. (NEMÉNYI-MESSING, 2007)

A bekerülés okait vizsgálva a következő megállapítást tették a vizsgált mintára vonatkozóan: a legnépesebb csoportot azok a gyermekek alkották, akiket szüleik elhanyagoltak, a család rossz szociális körülmények között élt, a szülők szenvedélybetegek, illetve a gyerekeket a szülők elhagyták. 624 gyermeket soroltak ide. A második csoportba azok a gyerekek kerültek, akik rossz szociális körülmények között élnek, és ebből fakadóan a szülők elhanyagolták őket. Ide 425 gyermeket soroltak. 320 gyermeket érintett a szülők betegsége vagy halála. 309 gyermek esetében saját deviáns viselkedése miatt került sor a kiemelésre. Az utolsó csoportot azok a gyermekek alkották, akiket szüleik bántalmaztak, esetleg szexuálisan zaklattak. 190 gyermeket soroltak ide a kutatók. A szakellátásba került gyermekek elhelyezésére vonatkozóan a következőket állapították meg: A gyermekek elhelyezésekor tehát úgy tűnik, hogy - a gyermekvédelmi törvény céljaival ellentétben- nem a gyermek legfőbb szükséglete és érdeke az egyetlen irányadó, meghatározó szempont, hanem a döntést a meglévő struktúra és intézményrendszer adottságai, és gazdasági megfontolások is

befolyásolják. Az elhelyezés körülményeit vizsgálva a kutatók azt találták, hogy a mintába került gyermekek felét gyermekotthonban helyezték el. A kamaszokra különösen igaz ez, hiszen mindössze 14%-uk kerül nevelőszülőkhöz. Az etnikai háttér szempontjából végzett összehasonlítás során megállapították, hogy a románok tartott gyerekek jelentősen nagyobb arányban kerülnek gyermekotthonba, mint nem roma társaik. A csecsemők között az ő 53%-os gyermekotthoni elhelyezésükkel szemben a nem romák 40%-os aránya áll, hasonlóan nagy a különbség a serdülők esetében (58% szemben a 46%-kal), és ugyan kisebb mértékben, de az iskolakezdők között is túlreprezentáltak a roma gyerekek a nem romákhoz viszonyítva (35 illetve 30% ebben az ellátási formában.) Ehhez képest pedig minden korcsoport esetében azt tapasztaltuk, hogy a nem roma gyerekek nagyobb hányada kerül családszerű ellátásba, illetve kamaszok esetében a feltehetően nagyobb önállóságot és az életre való felkészítés szempontjából elfogadhatóbb életformát nyújtó lakásotthoni elhelyezésbe is. (NEMÉNYI-MESSING, 2007)

Az Európai Unió támogatásával az Európai Roma Jogok Központja (ERRC) szervezett kutatást, HAVAS-HERCZOG-NEMÉNYI (2007) vezette. Azt vizsgálták, hogy felülreprezentáltak-e a roma gyerekek a gyermekvédelmi szakellátásban, hogyan valósul meg a roma gyermekek örökbefogadása, valamint azt is kutatták, hogy milyen okok miatt aránytalanul magas a szakellátásban élő gyermekek értelmi fogyatékosná nyilvánítása. Módszerként a fókuszcsoporthoz tartozó interjúkat választották. Magyarországon 7 régiójában egy-egy fókuszcsoporthoz tartozó interjú készült, amibe minden érintett szakterület képviselőjét bevonták. Összesen 68 szakember vett részt a fókuszcsoporthoz tartozó beszélgetéseken. Budapesten és Pécsen egy-egy szülő és gyermekcsoporttal is készítettek fókuszcsoporthoz tartozó interjúkat, összesen 4 alkalommal.

A szülőktől és a gyerekektől is megkérdezték, hogy hogyan látják az intézménybe való bekerülésüket. A gyermekcsoportban 14 és 21 év közötti fiatalokat kérdezték meg, akik között voltak roma és nem roma gyerekek is.

A kutatók megállapították, hogy a roma gyermekek nagymértékben felülreprezentáltak a magyar gyermekvédelmi szakellátási rendszerben. Az ERRC által meglátogatott szakellátási intézményekben a mintába került gyermekek 40 százaléka volt roma és 18 százaléka félig roma származású: együttesen 58 százaléka. Reális becslések szerint a magyar gyermeknépességnek mindössze 13 százalékát teszik ki a roma

gyermekek.

Felülreprezentáltságuk a gyermekvédelmi szakellátásban nagyrészt a romák elleni közvetett diszkriminációval magyarázható, azáltal, hogy a gyermekvédelmi törvény előírásainak alkalmazása, illetve maga a gyermekvédelmi rendszer működése aránytalanul nagymértékben érinti a roma népességet. A kutatás szerint a kiemelések oka gyakran az anyagi okra vezethető vissza, a roma gyermekeket gyakrabban emelik ki emiatt, mint nem roma társaikat. A roma gyermekeket nagyobb valószínűséggel nyilvánítják értelmi fogyatékosná vagy sajátos nevelési igényűvé, mint nem roma társaikat. (Fenntartott érdektelenség, 2007)

A roma gyerekek gyermekvédelemben tapasztalható esélyeit kutatta HERCZOG ÉS NEMÉNYI (2007). Fókuszcsoportos beszélgetést folytattak az ország 7 régiójában, 67 szakember részvételével. A kutatókat elsősorban a roma gyerekek helyzete érdekelte a gyermekvédelem rendszerén belül. Vizsgálták az örökbefogadás, a szakellátásba való bekerülés okait, és a szakellátásban a fogyatékosná minősítés kérdéskörét is.

Az intézménybe való bekerülés okát nem a gyermekvédelmi rendszer működésével összefüggő okokkal magyarázták a szakemberek. Ilyennek tekinthető az a vélemény, miszerint nem a gyermek származása, hanem a veszélyeztetettség mértéke befolyásolja, hogy a gyermek szakellátásba kerül-e. Ennek alátámasztására leggyakrabban a romák általános rossz szociális körülményeit, a családok magasabb gyerekszámát említették, de azt az állításukat is megfogalmazták, hogy az átmeneti gondozás feltételei kevésbé adóttak roma családok esetében, mint nem roma családoknál. Problémának látták, hogy a veszélyeztető roma családokat környezetük nem tolerálja, szerintük a többségi társadalom romákkal szembeni alacsony toleranciaszintje okolható esetenként a védelembé vételért. (HERCZOG-NEMÉNYI, 2007)

A gyermekvédelmi szakemberek hatókörén kívüli okként hangzott el az is, miszerint a romák felülreprezentáltságának magyarázata az, hogy a romák gyakori deviáns magatartása okozza gyermekeik nagyobb arányú bekerülését. Devianciaként említették az iskolakerülést, a fiatalkorúak körében a gyakori bűnelkövetést, a megélhetési bűnözés különböző formáit, amelybe a résztvevők szerint a kiskorú gyermekeket is bevonják szüleik. (HERCZOG-NEMÉNYI 2007)

2009-ben Babusik Ferenc egy pilotkutatást végzett a Budapest, Borsod-Abaúj-Zemplén és Baranya megyében élő nevelőszülők és

a náluk elhelyezett 12 évnél idősebb gyerekek körében. Az adatfelvétel első feldolgozása, melyet BABUSIK FERENC (Delphoi Consulting) készített, két kérdésre kereste a választ:

- 1) milyenek a területi elhelyezkedés szerinti, valamint
- 2) az etnikai különbségekből adódó eltérések a nevelőszülői családok és a bennük nevelt gyerekek helyzetét tekintve.

Az elemzés legfőbb tanulsága, melyet az egyes részletek csak árnyalnak, a következők:

- maguk a nevelőszülők lehetőségeikhez képest valamint a mért problémákhoz képest jó szülők;
- a nevelőszülői családok területi elhelyezkedése önálló problematika, amelyben jelentős szerepet játszhat a hálózatok felépítése, működése, valamint az a kérdés, hogy mely településekről jelentkeznek nevelőszülőnek, - a leghátrányosabb, komplex fejlesztést igénylő kistérségekben csak a nevelőszülők és a gyerekek töredéke él;
- az a feltételezés, mely szerint a nevelőszülői családok reprodukálják a gyermekszegénységet, nem állja meg a helyét (a nevelőszülői családok átlagos ekvivalens jövedelme legalább másfélszerese a létminimumnak);
- a nevelőszülői családok önmagában a nevelőszülői juttatásokból nem tudnak megélni, szükségük van egyrészt egyéb munkajövedelmekre, másrészt az egyes transzferekre ahhoz, hogy az említett, létminimumnál magasabb szinten megéljenek;
- a nevelőszülők „megélhetési szülősége” nem bizonyítható, az pedig az adatok alapján egyenesen az előítéletes mítoszok tartományába tartozik, hogy előszeretettel nevelnek rokon gyerekeket;
- a nevelőszülőknél élő roma gyerekek aránya ötven százalék feletti
- az tehát bizonyított, hogy a származás szerinti szülői családból való kiemelési gyakoriság etnikailag torzított; - a roma és a nem roma gyermekek helyzete a nevelőszülői családokban nem különbözik; - a roma gyerekek helyzete az alapfokú oktatás rendszerében tükrözi az országra jellemző iskolai szegregációt; - a roma gyerekeket nagyobb arányban helyezik el származás szerinti szüleiktől távolabb. (DARVAS. 2010)

A nevelőszülők területi elhelyezkedését és a roma népesség területi eloszlását vizsgálva a kutatás a következő eredményt hozta: „Szabolcs-Szatmár, Somogy, Baranya megye azon falvainak elhelyezkedése azonban, amelyekben nevelőszülők élnek, igen erős rokonságot mutat az e megyékben élő romákéval. Egy bizonyos, a nevelőszülők területi adatainak egy része arra utal, hogy olyan településeken élnek, amelyek erős közelségben vannak a szegény, romák által sűrűbben lakott falvakkal.” (BABUSIK, 2009. 16.)

Az Európai Roma Jogok Központja (ERRC) 2010-ben újabb kutatást végzett a roma gyerekek gyermekvédelmi rendszerben elfoglalt helyére vonatkozóan. A kutatás során többek között félig strukturált interjú készítésére került sor Budapesten, Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében, Borsod-Abaúj-Zemplén megyében, Baranya megyében és Győr-Moson-Sopron megyében, összesen 229 fővel. A megkérdezettek között a gyermekvédelmi szakellátás, a gyermekjóléti alapellátás munkatársai, jegyzők, gyámok, kutatók, civil szervezetek, iskolák munkatársai, roma szülők és gyerekek szerepeltek. A felkeresett huszonnégy gyermekotthont, lakásotthont véletlenszerűen választották ki.

A kutatás során azt találták, hogy míg 2007-ben a gyermekvédelmi intézményekben élő gyerekek 58%-a volt roma származású - jelentősen meghaladva a roma gyermekek magyar népességben belüli számarányát -, addig 2010-ben ez az arány a vizsgált megyékben meglátogatott szakellátást biztosító intézményekben 65,9 %.

A szakellátásba való bekerülés oka a kutatás eredménye szerint a rossz anyagi körülményekben, a mélyszegénységben keresendő, annak ellenére, hogy a Gyermekvédelmi törvény tiltja a gyermek anyagi okokból történő családból való kiemelését. (ERRC, Életfogytiglan Roma Gyermekek a magyar gyermekvédelmi rendszerben, 2011.)

A kutatás a gyermekek elhelyezési körülményeire vonatkozóan megállapította, hogy „a roma gyermekek elhelyezésében szerepet játszik az etnikai származás: a roma gyermekek nagyobb valószínűséggel kerülnek lakás- vagy gyermekotthonokba, mint nevelőszülőkhöz. Az állami gondozott roma gyermekeket egyszerre éri hátrány etnikai származásuk miatt és azért, mert állami gondoskodásban élnek. Ugyanakkor szinte alig találoztunk olyan szakellátási intézménnyel, ahol a roma etnikai identitás erősítése része lenne a nevelési programnak vagy ahol tudatosan törekednének arra, hogy a gyermekekben a roma emberekről pozitív kép alakuljon ki,

ellensúlyozva ezzel a médiából vagy a mindennapi élet során őket elérő romaellenes véleményeket.” (ERRC, Életfogytiglan Roma Gyermek a magyar gyermekvédelmi rendszerben, 2011. 4. )

A gyermekvédelmi intézményekben elhelyezett gyerekek életkörülményeire vonatkozó kutatás keretében azt vizsgáltuk, hogy az elhelyezési feltételek megváltozása, hogyan befolyásolja a lakásotthonban, gyermekotthonban elhelyezett fiatalok életkörülményeit. Az összehasonlító vizsgálat keretében feltártuk, hogy milyen különbségek vannak a hagyományos gyermekotthonban és a lakásotthonokban elhelyezett gyerekek életkörülményi között. Két gyermekvédelmi intézményben, Komádiban és Hajdúnánáson végeztünk kérdőíves vizsgálatot. 123 fő gyermekotthonban és lakásotthonban élő, 13-25 éves fiatalot kérdeztünk meg. A fiatalok 48 százaléka cigány etnikumhoz tartozónak vallotta magát, 48 százalékuk magyarnak, 27 gyerek nem válaszolt erre a kérdésre.  $\chi^2$ -próba alkalmazásával hasonlítottuk össze a cigány és nem cigánygyerekek arányát az otthonokban. Megállapítható, hogy a nagyobb, még átalakításra váró gyermekotthonban több cigánygyerek él, itt a gyerekek 65,2 százaléka romának vallotta magát, 28,8 százalékuk magyarnak. A lakásotthonokban jóval kisebb arányban találtunk cigány növendékeket, mindössze a gyerekek 28,1 százaléka vallotta magát cigánynak. A kapott válaszok összecsengenek a NEMÉNYI ÉS MESSING (2007) kutatási eredményeivel, nevezetesen, hogy a románok tartott gyerekek jelentősen nagyobb arányban kerülnek a kedvezőtlenebb elhelyezési körülményeket biztosító gyermekotthonba, mint nem roma társaik. (RÁKÓ, 2014)

Kutatásunkban nem volt célunk a gyermekotthonban/lakásotthonban élő cigány gyerekekkel külön foglalkozni. Ezt mégis meg kellett tennünk, mivel a megkérdezett gyerekek közel fele cigánynak vallotta magát. Fontosnak tartjuk megemlíteni azt a tapasztalatunkat, hogy a gyermekotthonban/lakásotthonban élő cigány gyerekek szinte az általunk vizsgált valamennyi területen - családi állapot, intézménybe való bekerülés okai, szülők, családi/rokoni kapcsolatok, kapcsolattartás a családdal, társas kapcsolatok/barátság, szabadidő iskolai tanulmányok/munkavégzés értékek, valláshoz való viszony, alkohol, drog, dohányzás kipróbálása, használata, intézeti környezetre vonatkozó kérdések, elégedettség, jövő - rosszabb mutatókkal rendelkeznek nem cigány társaiknál.

Ezek a következők: A kedvezőtlenebb elhelyezési körülményeket nyújtó gyermekotthonban több cigány gyermek él, mint a lakásotthonokban. Társas kapcsolataikat tekintve több barátal

rendelkeznek, és problémáikat is nagyobb részben tudják velük megbeszélni, mint nem cigány társaik. Lényeges vonása azonban a társas kapcsolataiknak, hogy barátaik elsősorban a gyermekotthonban élő társaik közül valók, kevesebb családban élő barátjuk van, mint nem cigány társaiknak. Szabadidejüket többen töltik az otthonban, barátaik körében, ami erősíti az egymás közötti zártabb kapcsolatrendszerrel. Szerhasználati szokásaikat vizsgálva azt találtuk, hogy mind az alkoholfogyasztás, mind pedig a dohányzás és a drogfogyasztás is magasabb arányban jellemzi őket, mint nem cigány társaikat. Az iskolai tanulmányokra vonatkozóan eredményeink azt mutatják, hogy több a túlkoros közöttük. Gimnáziumi, szakközépiskolai tanulmányokat jóval kisebb arányban folytatnak, mint nem cigány társaik. Továbbtanulási terveikben többen terveznek csak általános iskolai végzettséget, mint nem cigány társaik. Kutatásunk alapján megállapítható, hogy az intézményben élő cigány gyerekek helyzete kedvezőtlenebb a nem cigány társaikhoz képest.

### **Összegzés**

A kutatások rámutatnak arra, hogy a gyermekvédelmi gondoskodásba kerülő gyerekek ugyan mind hátrányos helyzetűek, de a kapott eredmények azt mutatják, hogy a gyermekvédelmi intézmények a hátrányokat nem képesek megszüntetni. Sőt, a roma gyerekek helyzete igazolja, hogy a hátrányos helyzetűek között is lehet hátrányosabb helyzetűnek lenni.

### **FELHASZNÁLT IRODALOM:**

1. BABUSIK Ferenc (2009): A nevelőszülői rendszer kutatása – Pilot kutatás. MTA Gyerekprogram Iroda, Delphoi Consulting
2. DARVAS Ágnes (2010): MTA GYEP – nevelőszülői kutatás – gyorsjelentés  
[http://www.gyerekesely.hu/index.php?option=com\\_phocadownload&view=file&id=91%3Adarcas-neveloszuloi-gyorsjelentes&Itemid=73](http://www.gyerekesely.hu/index.php?option=com_phocadownload&view=file&id=91%3Adarcas-neveloszuloi-gyorsjelentes&Itemid=73) 2015.01.20.
3. ERRC (2007): Fenntartott érdektelenség: Roma gyermekek a magyar gyermekvédelmi rendszerben,  
<http://www.errc.org/cms/upload/media/02/90/m00000290.pdf> 2015.01.20.

4. ERRC (2011): Életfogytiglan: Roma gyermekek a magyar gyermekvédelmi rendszerben. <http://www.errc.org/cms/upload/file/eletfogytiglan-20-june-2011.pdf>  
2015.01.20.
5. HERCZOG Mária-NEMÉNYI Mária (2007): Roma gyerekek a gyermekvédelemben. *Család, Gyermek, Ifjúság*, 16. 6. sz. 6-12.
6. NEMÉNYI Mária-MESSING Vera (2007): Gyermekvédelem és esélyegyenlőség. *Kapocs*, 6. 1. sz. 2-19.
7. RÁKÓ Erzsébet (2014): Gyermekvédelmi intézményekben elhelyezett gyerekek életkörülményei. Belvedere Meridionale, Szeged

Molnár Balázs<sup>51</sup>

## A FONOGRAFÁTÓL AZ E-LEARNING 3.0-IG: AZ ELEKTRONIKUS TANULÁSI KÖRNYEZETEK VÁLTOZÓ TECHNIKÁI, VÁLTOZÓ SZEMLÉLETMÓDJA

Az e-learning, az „elektronikus tanulás”, napjaink egyik legdinamikusabban fejlődő pedagógiai szakterülete és komplex metodikája. Az újabb és újabb technikai berendezések, szoftveres alkalmazások évről-évre tágítják, nem ritkán ugrásszerűen növelik a tanítással, fejlesztéssel foglalkozó szakemberek lehetőségeit. Az e-learning azonban nem csak praxis: sok szempontból követel meg új típusú elméleti alapot, szemléletmód váltást, attitűdbeli változásokat. Jelen tanulmányunk elsősorban az elektronikus tanulóhoz kapcsolódó pedagógiai szemléletmód változásait elemzi, amely természetesen nem független egy-egy korszak technikai, technológiai lehetőségeitől sem. A formálódó új technikák eleinte hasznos segédeszközöknek bizonyultak, de a későbbiekben már a pedagógiai gondolkodásunk átalakításának kiemelkedő aktoiraivá váltak. A következőkben ezt a folyamatot, a technika és a pedagógiai gondolkodás viszonyrendszerét fogjuk közelebbről is megvizsgálni.

### 1. Az e-learning fogalma

Az e-learning (eLearning, elektronikus tanulás) egyik legismertebb definíciója az Európai Unió „Az egész életre kiterjedő tanulás európai programjában”<sup>52</sup> szerepel, amely az e-learninget „*információs és kommunikációs technológiával segített tanulás*”-ként határozza meg. Érdekes megfigyelnünk, hogy ebben a definícióban nem kerül nevesítésre sem a számítógép, sem az internet, sem a web, és nem mond semmit sem a fizikai jelenlétről a tanulási folyamatban, így a távoktatást és a jelenléti tanítás-tanulást is bele lehet érteni.

---

<sup>51</sup> Dr. MOLNÁR Balázs adjunktus, Debreceni Egyetem Gyermeknevelési és Felnőttképzési Kar

<sup>52</sup> *Making a European Area of Life Long Learning a Reality. Communication from the Comission 2001*

Az e-learning fogalma tehát akár igen tág is lehet, annak ellenére, hogy jóval szűkebb értelmezésekkel is találkozhatunk a szakirodalomban. A szűkebb értelmezésekre két hazai példát is érdemes megnéznünk. Az egyik Tót Éva definíciós kísérlete: *„Az e-learning a hálózatok (a lokális hálózatok és az azok összekapcsolódásából felépülő világháló) révén integrált képzési és tanulási módok összefoglaló elnevezése.”*<sup>53</sup>. Ebben a definícióban hangsúlyozottan jelennek meg a számítógépes hálózatok, és külön kiemelésre került a világháló technológiája is, amely nem azonos az internettel (a világháló egy, az interneten futó speciális szolgáltatás-együttes). Egy másik típusú definíciós próbálkozásként Felvégi Emese meghatározását idézhetjük, amely szerint az e-learning: *„IKT-eszközök által támogatott tanítási-tanulási folyamat, a távoktatás eszköze és/vagy alterülete.”*<sup>54</sup> Ebben a definícióban az elektronikus tanulás a távoktatás egyik alterületeként jelenik meg.

Kovács Ilma két fő típusát különbözteti meg az e-learning definíciós kísérleteinek:

*„1. Szűkebb értelmezés (visszaszorulóban): teljességében vagy csak részben hálózatra (lokális vagy internet) felvitt képzési rendszerek (beleértve: a tanítást, a tanulást, az információk keresését, a kommunikációt, az interaktivitást).*

*2. Tágabb értelmezés (terjedőben): bármely elektronikus technológiára/eszközre támaszkodó vagy annak segítségével kivitelezett képzés (a CD-ROM-tól és a számítógéppel támogatott tanulástól a videokonferenciáig, a műholdak által közvetített képességekig és a virtuális oktatási hálózatokig).”*<sup>55</sup>

Ezt a tipológiát a fenti példáink alapján kiegészíthetjük egy harmadik típusal is, amikor is az elektronikus tanulást a távoktatás egy szeleteként értelmezzük. Ez a harmadik típus nem sorolható be sem a szűk, sem a tág értelmezésbe, ugyanis a távoktatás, elektronikus eszközök igénybevételével történhet hálózaton keresztül is, de offline terjesztett fájlok, programok révén is – ez utóbbi forma ma már természetesen visszaszorulóban van, ám feltétlenül létezett és létező lehetőség marad.

A fentiekől még szűkebb értelmezésekkel is találkozhatunk, amelyre jó példa a talán legismertebb magyar

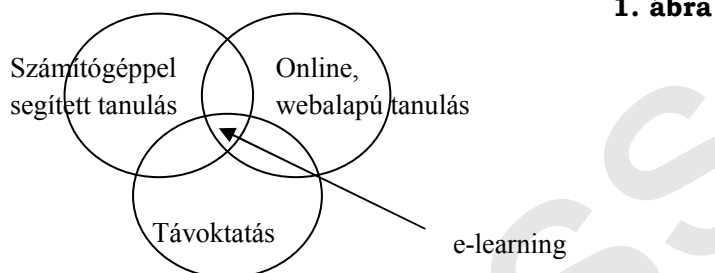
---

<sup>53</sup> TÓT Éva (2003): Oktatás-Tanulás-Hálózat, 332.

<sup>54</sup> FELVÉGI Emese (2005): Távoktatás, e-learning és nyitott oktatás Anglia, az Egyesült Államok, Finnország, Németország, Svédország oktatási rendszerében, 93.

<sup>55</sup> KOVÁCS Ilma (2007): Az elektronikus tanulásról, 79.

modell Komenczi Bertalantól. Tanulásszervezési oldalról megközelítve az e-learning a Komenczi-féle modellben a számítógéppel segített tanulás, az online, webalapú tanulás és a távoktatás halmazainak metszetében foglal helyet (az eredeti ábrán az egyes halmazok és a metszet főbb jellemzőinek felsorolása is olvasható):



### **Az e-learning Komenczi Bertalan-féle értelmezése<sup>56</sup>**

*„Az e-learning a három forráshalmazból építkező, különböző rendszerszintű operatív programok, tananyagfejlesztő designtevékenységek gyűjtőneve, melyek a számítógép és a hálózati adatbázisok, illetve internetes kommunikáció használatával, a tanulási folyamat egészének rendszerszemléletű megközelítésével, az egyes halmazelemek hatékony rendszerbe szervezésével a tanulás eredményességének és hatékonyságának javítására törekszenek.”<sup>57</sup>*

A modell tehát az e-learning-et egyértelműen a távoktatáshoz sorolja, még hozzá a távoktatás azon típusához, amely webtechnológiát alkalmazni képes számítógépekre épül.

A különböző modellek sokaságából egyértelműen látszik, hogy az e-learning definíciója kapcsán nem alakult ki egységes álláspont. A definíciót a praxis igényeinek megfelelően tágíthatjuk és szűkíthetjük, de ha nem akarunk bizonyos alkalmazásokat, lehetőségeket kizárni az e-learning köréből, akkor érdemesebb tágra értelmezni az elektronikus tanulás fogalmát.

Jelen tanulmányban elsősorban azokkal az e-learning lehetőségekkel fogunk foglalkozni, amelyek az online környezetekhez kapcsolódnak, azonban előtte érdemes egy pillantást vetnünk az ezt megelőző korok e-learning megoldásmódjaira is, amelyek megalapozták az online tanulási

<sup>56</sup> KOMENCZI Bertalan (2004): Didaktika elektromagna? Az e-learning virtuális valóságai; Komenczi Bertalan (2009): Elektronikus tanulási környezetek, 151.

<sup>57</sup> KOMENCZI Bertalan (2009): Elektronikus tanulási környezetek 151.

formák iránti fogadókészséget mind a tanulók, mind a pedagógusok irányából.

## 2. A számítógépek előtti korszak e-learningje

Az e-learning tág definíciói nem követelik meg sem az online, sem a számítástechnikai eszközök használatát (vö. pl. az Európai Unió meghatározásával: „*információs és kommunikációs technológiával segített tanulás*”), bár ma már erre evidenciaként gondolunk. A digitális korszak előtt is léteztek információs és kommunikációs technológiák, így az e-learning, még ha másként is nevezték, igen régi, a XIX. század második felétől megfigyelhető jelenség.

Kovács Ilma is úgy gondolja, hogy a modern e-learning 1990. körüli született meg<sup>58</sup>, ugyanakkor számos helyen utalásokat tesz egyfajta „ős-e-learning”-re, pl. „*A telefon már 1876-tól (Bell) igazi forradalmat váltott ki, hiszen egyidejűleg küzdötte le a földrajzi és időbeli korlátokat: az ember már maga választhatta meg, hogy kivel akar beszélgetni, mikor és miről akar valakit informálni, kivel akar kommunikálni.*”<sup>59</sup>, de ugyanerről a korai elektronikus/elektromos tanulásról van szó, amikor egy XX. század elejéről származó nyelvi oktatócsomag gramofonlemezéről ír<sup>60</sup>. Azonban a gramofon elődjében, Edison találmányában, a fonográfban is felfedezték a pedagógiai lehetőségeket a korabeli pedagógiai innovátorok. A fonográf első lejegyzett oktatási célú alkalmazása 1891-re tehető<sup>61</sup>. A nagyszerű amerikai zenepedagógus, Frances Elliott Clark (1860–1958), már a XX. század legelején, 1903-ban szorgalmazta az új technikai eszköz bevezetését a rendszeres pedagógiai gyakorlatba<sup>62</sup>. Szintén Clark volt a rádió pedagógiai felhasználásának egyik nagyhatású úttörője az 1920-as évek kezdetén<sup>63</sup>.

Az I. világháború befejezését követően az amerikai egyetemek gyors ütemben kezdtek saját rádióállomásokat

---

<sup>58</sup> KOVÁCS Ilma (2007): Az elektronikus tanulásról, 111.

<sup>59</sup> KOVÁCS Ilma (2007): Az elektronikus tanulásról, 51.

<sup>60</sup> KOVÁCS Ilma (2007): Az elektronikus tanulásról, 54-56.

<sup>61</sup> GARY, Berg A. (2002): Why Distance Learning?, 13.

<sup>62</sup> MARK, Michael L. – Gary, Charles L. (2007): A history of American Music Education, 293-294.

<sup>63</sup> MARK, Michael L. – Gary, Charles L. (2007): A history of American Music Education, 294.

létrehozni<sup>64</sup>. A „Schools of the Air” néhány év alatt (az 1920-as évek közepére) igen népszerűvé vált, és rövidesen Európában is megjelent.

A hangalapú kommunikáció mellett a mozgóképalapú kommunikációs formák is gyorsan fejlődtek. Sőt, a film pedagógiai potenciálja talán még hamarabb is megmutatta magát, mint a hangrögzítő technológiaké, nem is szólva a rádióról.

A fotóeljárásokon alapuló mozgóképekkel kapcsolatban számtalan próbálkozást meg lehetne említeni, de különösen kiemelendő Edward Muybridge 1878-as mozgástanulmánya, amelyet egy vágató lóról készített tizenkét kamera segítségével. Muybridge nagy érdeme, hogy ő volt az első, aki felfedezte a mozgóképben rejlő oktatási lehetőségeket és alkalmazta is ezt<sup>65</sup>. Thomas Alva Edison elkészítette a kinetoszkópját (1891), amelynek még volt egy nagy hátránya: egyszerre csak egy néző használhatta (a berendezés egy szekrényben működött, amelybe be lehetett „kukucskálni”).

A vetítéssel összekapcsolt film hozta meg az áttörést, amelynek a babérjait végül is Auguste és Louis Lumiere aratták le. Az új mozgóképes technológiát 1895. február 13-án szabadalmaztatták<sup>66</sup>, amellyel elkezdődött a film, és szinte azonnal utána az oktatófilm igazi „kalandja. Magyarországon az első oktatófilmnek tekinthető alkotást, Pekár Gyula „A táncz” című előadásához készítették 1901-ben<sup>67</sup>, a XX. század első évében. Az oktatófilmek használatát szakmai viták kísérték Magyarországon és külföldön is, ám a fejlődése a következő évtizedekben mégis töretlenül bizonyult<sup>68</sup>, amelyet jól mutat, hogy 1910-ben az USA-ban kiadott hivatalos oktatófilm-lista már 1065 címet tartalmazott<sup>69</sup>.

A televíziós műsorszórásra azonban még várni kellett. Az 1920-as években születtek meg azok a szabadalmak, amelyek megalapozták a „tévét” hihetetlen karrierjét. A gyors ütemű fejlesztéseknek köszönhetően 1936-ban a berlini olimpián már közvetíthetett az első nyilvános televízió-állomás és a harmincas

---

<sup>64</sup> GARY, Berg A. (2002): Why Distance Learning?, 13.

<sup>65</sup> TAFT, Robert (1997): Edward Muybridge és munkássága, 57.

<sup>66</sup> NEKES, Werner (2009): Az optikai médiumok glosszáriuma, 198.

<sup>67</sup> SZABÓ SÓKI László (2009): A magyar oktatófilm története a kezdetektől 1931-ig, 32.

<sup>68</sup> *bővebben:* Szabó Sóki László (2009): A magyar oktatófilm története a kezdetektől 1931-ig

<sup>69</sup> GARY, Berg A. (2002): Why Distance Learning?, 12.

években elkezdődhetett a televíziókészülékek sorozatgyártása is<sup>70</sup>. A második világháború néhány évre lefékezte a televíziózás terjedését, azonban a viláégés után az új médium ismét erőre kapva elképesztő karriert futott be és gyökeresen átalakította a korábban „csak” (kiejtett, leírt, nyomtatott) szavakra alapuló kultúránkat.

A televízióban rejlő pedagógiai lehetőségek már a kezdetektől fogva nyilvánvalóak voltak, a vetített oktatófilmek több évtizedes múltja megalapozta ezt. A televízió rendszerszerű pedagógiai alkalmazására jó példa Magyarországon az Iskolatelevízió, amely 1963-ban alakult, mint a Magyar Televízió egyik szervezeti egysége. A televízió oktatásban játszott szerepét ma sem szabad alábecsülnünk: rengeteg ismeretterjesztő műsor járul hozzá a nonformális és informális tanuláshoz.

A fenti rövid történeti vázlatból is kitűnik, hogy az e-learning korántsem mai találmány, ha tágra értelmezzük, akkor több mint százéves múltra tekint vissza. Az e-learninget azonban szűken is értelmezhetjük, és előfeltételként megkövetelhetjük a számítástechnikai és/vagy hálózati eszközrendszereket. Azonban ebben az esetben is mintegy 50 esztendő praxisra kell visszatekintenünk.

### **3. E-learning a számítástechnika hőskorában**

A számolás és a számítások megkönnyítése, gyorsá és pontosá tétele ősi törekvése az embernek, de működőképes, nagy teljesítményű számítógépek, computerek csak a XX. században jelentek meg.

A „computer” latin kifejezés és a XVI. század közepétől vált szélesebb körben ismertté. Eredeti jelentésében „valaki/valami, aki/ami számol” („számoló”). Ezt az igen tág értelmű „computer”-t Jon Eklund öt, történetileg is jól megragadható kategóriába sorolta<sup>71</sup>:

Az első kategóriát maguk a számoló emberek jelentik, akik testrészeiket (pl. ujjakat), egyszerű tárgyakat használnak a számítások megkönnyítésére. Két kategóriát külön is emeljük ki: egyik kategória a fejszámolóké, akik speciális módszerekkel könnyítették meg a matematikai műveletvégzés tudományát (sokáig művészetként is tekintettek a fejszámolásra). A másik a

---

<sup>70</sup> MESTER András (2005): A Nipkow-tárcsától a színes televízióig, 367.

<sup>71</sup> Rojas, Raul – Hashagen Ulf (2002, szerk.): The First Computers – History and Architectures, 2.

Savant-szindrómások csoportja, akik szinte „gépként”, zseniálisan tudnak számolni, miközben autizmussal (vagy hasonló körképpel) küzdenek.

Eklund a második nagy kategóriába a fa-alapú számolást könnyítő eszközöket sorolta, pl. az ősi abakuszt, vagy Shickard (1629) és Poleni (1709) számológépeit.

A harmadik generáció a fémalapú, mechanikus gépeké. A legismertebb Pascal számológépe, amelynek az első változata 1642. körül készült el. Eklund külön nem említi, de idesorolhatók Leibniz (1673-tól), vagy Charles Babbage és Ada Lovelace (1822-től) gépei, tervei is.

A negyedik generációban már nagy, de nem kizárólagos szerepet kapnak az elektronikus, elektromos megoldások, amelyek jelentős hatékonyságbeli lehetőségeket rejtnek magukban. Ilyen elektromechanikus eszközök voltak például Zuse (1938), Stibitz (1940), Aiken (1944) berendezései.

Az ötödik generáció pedig az elektronikus számítógépeké, amelyek jelenleg is uralják a számítógépek világát. Ez a korszak 1945-46-ban indult el a világ első elektronikus digitális számítógépével, az ENIAC-kal. 1951-től már sorozatban gyártották az „UNIVAC” (UNIVersal Automatic Calculator) típusú számítógépeket, amelyek 19 tonnás monstrok voltak. A „digitális dinoszauruszok” korának alkonyát a tranzisztor feltalálása (1947) és elterjedése hozta el.

A számítógépek méret- és árcsökkenése az ötvenes években kezdődött el, majd az integrált áramkörök megjelenésével tovább folytatódott a tendencia, és ma már ott tartunk, hogy személyenként is több(!) olyan, alkalmasint igen kisméretű eszközzel rendelkezünk (okostelefon, laptop, tablet stb.), amelyek teljesítménye néhány évtizeddel ezelőtt hihetetlennek tűnt volna. A személyi számítógépek hétköznapi tömegcikké válása 1980 körül kezdődött el (Apple II, IBM PC, Commodore 64, ZX Spectrum stb.).

Az oktatás gépesítésére már az elektronikus számítógépek előtti korszakban is törekedtek. Az ún. oktatógépek története az 1920-as évekre nyúlik vissza, amikor is Sydney Pressey, az Ohio-i Egyetem pedagógia professzora több gépet is tervezett kognitív képességek, intelligencia, illetve tárgyi tudás vizsgálatára, egyfajta „vizsgáztatásra”<sup>72</sup>, de az igazi „lökést” az elektronikus számítógépek jelentették.

---

<sup>72</sup> SKINNER, Burrhus F. (1973): A tanítás technológiája, :32.

A számítástechnikai eszközök megjelenésében már a kezdetekkor sokan meglátták az a tanítási-tanulási folyamat megújításának a lehetőségét és nem ritkán utópisztikus várakozásokkal tekintettek rájuk<sup>73</sup>, ennek ellenére a térnyerésük csak fokozatosan valósult meg. Részben az évtizedekig drágának számító infrastruktúra miatt, részben pedig a lassan formálódó, osztálytermi tanításhoz szokott szemléletmód miatt.

A számítógépek oktatási felhasználásának a kezdete az 1950-es évekre tehető, főként az IBM jóvoltából, de a nagyobb arányú elterjedésre az 1960-as évekig kellett várni. Ekkor már számos egyetem, cég, társaság kísérletezett számítógéppel támogatott oktatással. Különösen jelentősnek számít az Illinois-i Egyetemhez kötődő a PLATO (Programmed Logic for Automatic Teaching Operations) rendszer kidolgozása, amely később igen ismertté vált és széleskörűen elterjedt<sup>74</sup>. A PLATO –t folyamatosan fejlesztették, későbbi változatai már a telefonvonalon keresztül működő számítógép-hálózatokban rejlő lehetőségekre is építettek: ebben is úttörő jelentősége volt<sup>75</sup>.

A hálózatiságban rejlő lehetőségeket – nyugatnémet előrejelzésekre alapozva – már a hetvenes évek elején a kiemelkedő magyar pedagógiai gondolkodó, Kiss Árpád is meglátta: „*Nem kétséges, hogy a számítógépektől segített tanítás kiterjed a felnőttnevelés minden formájára (...). Esetleg **a lakásokba leágaztatva** (kiemelés tőlem) olyan – a távolból adott tanítás jelenlegi módozatait kiegészítő – megoldásokat tesz lehetővé, melyekben mind nagyobb rétegek művelődését lehet egyeztetni az egyéni szükségletekkel és motivációval.*”<sup>76</sup> Ez a gondolat is jól mutatja, hogy napjaink fejleményei korántsem váratlanok, teljesen újkeletűek: fő vonulatai már a hatvanas-hetvenes évek pedagógiai „látnokai” számára nyilvánvalóak voltak. Az e-learning fejlődéstörténete tehát jóval szervezettebb és mélyebb gyökerekkel rendelkezik annál, semhogy pusztán csak a technológiai robbanás következményének lássuk.

---

<sup>73</sup> SZÚCS András – Zarka Dénes (2006): A távoktatás módszertanának fejlesztése, 36.

<sup>74</sup> REISER, Robert A. (1987): Instructional Technology: a History, 38-39.

<sup>75</sup> FLEISCHMAN, John (1998): Distance Learning and Adult Basic Education, 84.

<sup>76</sup> KISS Árpád (1973): A tanulás programozása, 231.

#### 4. A hálózat győzelme

Mi lehet erősebb „computer” („számoló”) egy számítógépnél? A több számítógép. A hálózatba kapcsolódó számítógépekben rejlő lehetőségek óriásiak, és ez az állítás igaz az e-learning világára is. A legsikeresebbnek bizonyult számítógép-hálózat az internet, amelynek az őse 1969-ben született meg.

Megalkotásának körülményeivel, előzményeivel kapcsolatban számos érdekes, nem ritkán ellentmondásos történet olvasható, de az biztos, hogy elődje az ARPANET nevű hálózat volt (az ARPA a mai DARPA őse: *Fejlett Védelmi Kutatási Projektek Ügynöksége*), amely a holdraszállás és Woodstocki Fesztivál évében, 1969. végén jött létre négy csomóponttal<sup>77</sup>. Alighanem nagyon kevesen sejtették, hogy a 69-es év legfontosabb eseménye mégiscsak ez a katonai célzattal induló projekt lesz, amely három évtizeddel később gyökeresen átalakította a hétköznapjainkat.

Az *internet* kifejezés már a hetvenes években született meg, amikor a rendszer fejlődése egyre intenzívebbé vált. A katonai projekt időközben civil rendszerré kezdett válni, miután egyetemeket is elkezdtek összekötni a hálózattal. Tíz évvel az ARPANET megszületése után, 1979-ben már tizezres nagyságrendre tehető a felhasználók száma<sup>78</sup>. Újabb tíz évvel később, 1989-ben már több mint 1 millió felhasználója volt az internetnek (ekkor már létezett az 1983-ban kialakult TCP/IP szabvány, amely az internet ún. protokollja), 1999-ben kb. 248 millió internetező volt a világon (időközben megjelent a world wide web, azaz a világháló, ugyanakkor a nagy „ős”, az ARPANET 1990-ben végleg megszűnt), 2009-ben pedig már 1,734 millióra tették a számukat. A kétmilliárd felhasználót 2010. decemberében érte el a rendszer, 2013. decemberében pedig közel hárommilliárd felhasználója (2,745 milliárd fő) volt a technológiának (<http://www.allaboutmarketresearch.com/internet.htm> adatai alapján). Az internet fogalmát Tanenbaum így próbálja körülírni: „Az *Internet tulajdonképpen nem is hálózat, hanem különféle hálózatok óriási gyűjteménye, amelyek néhány közös protokollt*

---

<sup>77</sup> KOMENCZI Bertalan (2009): Információ, ember és társadalom, 231-238. p.; Banks, Michael A. (2008): On the Way to the Web: The Secret History of the Internet and Its Founders, 1-6.

<sup>78</sup> BANKS, Michael A. (2008): On the Way to the Web: The Secret History of the Internet and Its Founders, 49.

használnak, és néhány közös szolgáltatást nyújtanak. Ez egy nem szokványos rendszer abból a szempontból, hogy senki sem tervezte meg, és senki sem felügyeli.”<sup>79</sup> Az internet olyan eszközök (nem feltétlenül számítógépek: telefonok és webkamerák, tabletek és okostévék stb.) hálózatrendszere, amelyek a már említett TCP/IP protokollkészletet használják, képesek IP csomagokat küldeni és fogadni, illetve rendelkeznek IP-címmel<sup>80</sup>.

Az internet *arányaiban* („userek” tekintetében) legnagyobb növekedését a kilencvenes években produkálta, amikor is kb. kétszázötvenszeresére nőtt a felhasználók száma. Mi is történt ekkor? Részben ekkor váltak olcsóvá és felhasználóbaráttá a számítógépek, de a fő ok alighanem a World Wide Web (www), a Világháló megszületése volt. Ez volt az a technológia, amely nem csak hasznossá, de élvezetessé is tette az internetet. A Világháló nem azonos az internettel, hanem egy rajta futó szolgáltatás (az interneten számos olyan „hely”, alkalmazás stb. van, amely nem a Világhálóhoz tartozik), amelynek az alapjait Timothy John Berners-Lee fektette le. Berners-Lee, a CERN kutatójaként, 1989-ben tett javaslatot egy új típusú kommunikációs rendszerre<sup>81</sup>, amelyből később a Világháló nőtte ki magát. Az első weblapot 1991-ben készítette el Berners-Lee, amelyhez rengeteg, akkor még nem létező technológiát, megoldásmódot kellett kidolgoznia. Nagyon fontos döntése volt, hogy nem szabadalmaztatta az ötletét, így 1993. április 30-án a CERN hivatalosan is bejelentette, hogy a World Wide Web szabad és ingyenes bárki számára. Ez szükséges volt ahhoz, hogy a Világháló egy szabadon terjeszkedő óriási rendszerré nőhesse ki magát, felhasználók milliárdjait magához vonzva.

A web nem csak mennyiségében, technológiai megoldásmódjaiban, de szemléletmódjában is gyorsan fejlődött. A szabad és ingyenes technológia bejelentésétől számítva alig telt el 10 év, és szakmai berkekben már a Web 2.0-ról kezdtek el beszélni.

A Világháló teoretikusai már az ezredfordulón felfigyeltek arra, hogy az új technológia használói már nem egy hatalmas képeskönyvként tekintenek a „hálóra”, hanem egyre terjednek az olyan weboldalak, amelyek egyúttal közösséget is teremtenek. Az ehhez kapcsolódó *web 2.0* terminológia mai értelemben vett megszületése végső soron Timothy O’Reilly és Dale Dougherty

---

<sup>79</sup> TANENBAUM, Andrew S. (2004): Számítógép-hálózatok, 73.

<sup>80</sup> TANENBAUM, Andrew S. (2004): Számítógép-hálózatok, 81.

<sup>81</sup> KOMENCZI Bertalan (2009): Információ, ember és társadalom, 239-241.

munkásságának köszönhető. „Tim” O’Reilly *„What is Web 2.0: Design Patterns and Business Models for the Next Generation of Software”*<sup>82</sup> című írásában összehasonlította a web 1.0 és web 2.0 sajátosságait, amellyel megalapozta a fogalomhasználatot. Nem sokkal később felkerült O’Reilly honlapjára egy még célirányosabb definíciós próbálkozás is, amely a web 2.0-t, mint platformot értelmezi, folyamatosan frissülő tartalmakkal, amely annál nívósabb lesz, minél nagyobb felhasználói közösséget tud magához vonzani, megmozgatni. A tartalmak a web 2.0 világában folyamatosan újraalkotódnak („remixing”), és ez kialakít egyfajta „résztvevői architektúrát”, amely már sokkal gazdagabb élményt nyújt, mint a „hozzáférhetetlen” web 1.0-ás tartalmak<sup>83</sup>. Az állandó újraalkotásból kifolyólag egy web 2.0 oldal soha sincs véglegesen „kész”, ahogy O’Reilly fogalmazott: *„folyamatosan béta állapotban van”*<sup>84</sup>. Míg a hagyományos web világában valakik elkészítették és „feltették” a weboldalt, amit mások elolvashattak, megcsodálhatták a médiatartalmakat, addig a web 2.0-ás oldalakon a tartalmakat alapvetően a felhasználók hozzák létre, amely komoly közösségi életet is generál. Gondoljunk olyan tipikus web 2.0-ás oldalakra, mint a Facebook, Youtube, Twitter: a felhasználók milliói töltik fel – webszerkesztői, programozói ismeretek nélkül – a tartalmaikat, tartják a kapcsolatot másokkal, véleményeznek és vitatkoznak stb.

A fejlődés pedig nem állt meg, ma már web 3.0-ról is számos helyen olvashatunk. Ez alatt általában olyan kifejezetten szofisztikált, belső intelligenciával is rendelkező rendszereket szoktak érteni, amely képes kielégíteni a felhasználók egyéni sajátosságait, igényeit. A Sankar – Bouchard szerzőpáros megalkotott erre egy képszerű, szellemes hasonlatot, amelyben a vezérmotívum a medvék tánca. Ez alapján a web 1.0 olyan medvéket takar, amelyek „egyszerűen csak” táncolnak (magukban, láncra verve), a web 2.0-ban viszont a medvék már társas táncot járnak, míg a web 3.0-ra pedig az jellemző, hogy a

---

<sup>82</sup> O’REILLY, Timothy (2005): What is Web 2.0: Design Patterns and Business Models for the Next Generation of Software <http://oreilly.com/web2/archive/what-is-web-20.html> (utolsó megtekintés: 2014-05-02)

<sup>83</sup> O’REILLY, Timothy (2005): WEB 2.0: Compact Definition? <http://radar.oreilly.com/archives/2005/10/web-20-compact-definition.html> (letöltés időpontja: 2010-02-19)

<sup>84</sup> O’REILLY, Timothy (2005): What is Web 2.0: Design Patterns and Business Models for the Next Generation of Software <http://oreilly.com/web2/archive/what-is-web-20.html> (utolsó megtekintés: 2014-05-02)

medvék már azt is tudják, mi a felhasználó kedvenc tánca és ehhez igazodnak<sup>85</sup>. Tehát a web 3.0 egyfajta értelmes(nek tűnő) világhálót jelent. Ennek egy hétköznapi példája lehet a Google Fordító, amely MI segítségével hoz létre új internetes tartalmat (fordított szöveget) a „kedvenc nyelvünk” alapján.

Az alábbi táblázatban foglalhatjuk össze a webgenerációkról fő attribútumait:

**1. táblázat**

WEB SZÁMÍTÓGÉP- HÁLÓZATOK	ELŐTTI	ELÉRHETŐ ANYAGOK TÁVOLI GÉPEKEN.
WEB 1.0 (klasszikus web)		Statikus, de már multimédiás, más oldalakra mutató linkekkel ellátott tartalmak.
WEB 2.0		Dinamikus tartalmak, felhasználói tartalomszolgáltatás, intenzív közösségi élet.
WEB 3.0		Intelligens web. Itt már a mesterséges intelligencia is tartalomszolgáltatóvá válik.

### **A Világháló fejlődési tendenciái**

Az egyes generációk kapcsán fontos megemlítenünk, hogy ezek nem feltétlenül váltják egymást: ma is található az interneten statikus, web 1.0 világot idéző tartalmakat, de akár a web előtti időkre jellemző szolgáltatásokat, tartalmakat is.

### **5. Az online tanulás változásai**

Az internet létrejötté, az interneten futó alkalmazások fejlődése az e-learning filozófiáját és gyakorlatát sem hagyta, hagyhatta érintetlenül. Ahogy a web kapcsán generációkat különböztetünk meg, ugyanúgy különböztetünk meg az e-learning kapcsán is újabb generációkat, amelyek már eltérő szemléletmóddal közelítik meg az elektronikus tanulás elméletét és gyakorlatát. Ez alapján beszélhetünk e-learning 1.0-ról, e-learning 2.0-ról, e-learning 3.0-ról. Az e-learning mögötti

<sup>85</sup> SANKAR, Krishna – Bouchard, Susan A. (2009): Enterprise Web 2.0 Fundamentals, 12-13.

verziószámok egyúttal már azt is mutatják, hogy az elmúlt bő húsz évben az e-learning mind inkább összenőtt a robbanásszerűen fejlődő internettel és világhálóval.

Kulcsár Zsolt, a web 2.0 és az e-learning egyik legnagyobb magyarországi szakértője az e-learning 1.0 és e-learning 2.0 közötti különbséget abban ragadja meg, hogy az e-learning 1.0 „*az élő oktatás virtuális klónjait képezi/k*”<sup>86</sup>, mivel a hagyományos, osztálytermi metódusok jelennek meg az interneten, míg az e-learning 2.0-ben „*a diák maga hozza létre a tananyagot. A tanár többé nem a deklaratív tudás átpalántálója, hanem a tudás módszerének tréner. Az oktatás célja nem a tárgyi ismeretek átadása, hanem egy olyan gondolkodásmód kialakítása, mely révén a tanuló képes az önálló problémamegoldásra, véleményalkotásra, tanulmányi felelősségvállalásra.*”<sup>87</sup>, és mindennek a fő eszköze a web 2.0 szemléletmódja és technológiai arzenálja.

A különböző e-learning, tanulásszervező keretrendszerekben (pl. Moodle, ILIAS) is egyre inkább teret nyernek a kollaboratív megoldások, amelyek mellett nem ritkán találhatunk egyéb web 2.0 megoldásokat is. Az e-learning 1.0 és e-learning 2.0 közötti váltás lényege tehát nem egyszerűen csak technológiai jellegű, hanem más tanuláselméleti nézőpontot is jelent. Az e-learning 1.0 típusú tanulásszervezésben továbbra is a tanárok és a tananyagfejlesztők a tudás és az igazság birtokosai, ők mondják meg, hogy kinek, milyen sorrendben, pontosan mit is kell elsajátítani. Az e-learning 2.0 esetében azonban a tanulás közös tudáscserévé válik, ahol a tanárok inkább csak facilitálják és segítik a folyamatokat. Már nem ők a tudás abszolút birtokosai, inkább a gyakorlottabb, bölcsebb segítő szerepkörét töltik be. Az e-tanár „2.0-ás” fő feladatai: a curriculum felvázolása, a kreatív környezet biztosítása, illetve „*lényeges feladata, hogy a tanulók által létrehozott tartalmakat összegezze, és a saját nézőpontjával gazdagítva visszaossa a közösségnek.*”<sup>88</sup>.

Karrer a folyamatokat árnyaltabban kezeli, és szükségesnek tart az e-learning 1.0 és az e-learning 2.0 közé még egy fejlődési lépcsőfokot beiktatni, az e-learning 1.3-at. Az 1.3 elnevezésnek az a funkciója, hogy kifejezze a két fő generációtól „mérhető” távolságokat: ez az állomás közelebb áll az e-learning 1.0 világához, de már kimutatható az elmozdulás az e-learning

---

<sup>86</sup> KULCSÁR Zsolt (2009): Az integratív e-learning felé, 14.

<sup>87</sup> KULCSÁR Zsolt (2009): Az integratív e-learning felé, 14.

<sup>88</sup> KULCSÁR Zsolt (2009): Hálózati tanulás, 9.

2.0 felé. Az e-learning 1.3 rendszerek fő jellemzője, hogy a korábbi e-learninges tananyagokat kisebb, gyorsabban feldolgozható egységekben kezeli, miközben bizonyos kollaboratív funkciókat is integrál már. Ugyanakkor továbbra is fentről lefelé építkeznek, nem támaszkodnak az önszerveződő tanulási folyamatokra<sup>89</sup>.

Ahogy beszélhetünk web 2.0 utáni állomásokról is, ugyanúgy beszélhetünk az e-learning törekvésekben is „2.0” utáni lépcsőfokokról. Az e-learning 3.0 talán leglogikusabb értelmezése, ha a web 3.0 jelenségekhez kapcsoljuk: nemcsak biológiai (tanárok, társak stb.), hanem mesterséges intelligenciák is bekapcsolódnak a tanítási-tanulási folyamatba. Rubens et al négy kulcsszóval írják körül az e-learning 3.0-át: akárki, akárhol, akármikor, mesterséges intelligencia<sup>90</sup>. A tanulmányt továbbgondolva, de a hívószavak nyomvonalán haladva három fő jellemzőjét emelhetjük ki az e-learning 3.0-nak: tértől és időtől független (mobil) tanulás (akárhonnan, akármikor: pl. egy buszon ülve egy tablet segítségével); akárki (egyetlen mérce van: akarsz-e tanulni? Gondoljunk például az MOOC-re, a tömegek számára indított online egyetemi kurzusokra.); AI (azaz MI: mesterséges intelligencia – intelligens szűrő és információszervező rendszerek; eltérő tanulási stílusokhoz igazodó alkalmazások stb.).

Még egy fontos sajátosságot meg kell említenünk az e-learning fejlődése kapcsán: a tanulás egyre olcsóbbá, sok esetben ingyenessé válik az online felületeken. Egyértelműen tetten érhető ez a folyamat pl. az elektronikus tanulást szervező keretrendszerek terjedésében: a korábbi „fizetős” keretrendszereket egyre inkább felváltják (felváltották) az ingyenes tartalomkezelő és tanulásszervező rendszerek, sőt a web 2.0 eszközök lehetővé teszik, hogy keretrendszerektől független tanulási tereket hozzunk létre, lényegében nulla forint (dollár, euró...) befektetéssel. Hasonló filozófiát valósítanak meg az MOOC kurzusok is. *„... teljesen mindegy, hogy személy szerint az információ ingyenessége ellen vagy mellett vagyunk, az információ gazdaságtana egyértelműen az utóbbinak kedvez.”*<sup>91</sup>

Az e-learning generációk változásait szintén összefoglalhatjuk egy táblázatban:

---

<sup>89</sup> KARRER, Anthony (2007): Understanding E-learning 2.0

[http://www.astd.org/LC/2007/0707\\_karrer.htm](http://www.astd.org/LC/2007/0707_karrer.htm) (utolsó megtekintés: 2014-05-02)

<sup>90</sup> RUBENS, Neil et al (2011): E-Learning 3.0: anyone, anywhere, anytime, and AI. In: International Workshop on Social and Personal Computing for Web-Supported Learning Communities (SPeL 2011), 2011. december

<sup>91</sup> ANDERSON, Chris (2009): Ingyen!, 137-138.

## 2. táblázat

E-LEARNING 1.0	A HAGYOMÁNYOS JELENLÉTI OKTATÁS SZEMLÉLETMÓDJA ONLINE KÖRNYEZETBEN.
e-learning 1.3	Figyelembe veszik az online tér sajátosságait (pl. rövidebb tananyagelemek), lehetőség van korlátozott kollaboratív formákra, de a tanulásszervezés továbbra is hierarchikus.
e-learning 2.0	Kollaboratív, nem hierarchikus tanulás online térben.
e-learning 3.0	Mesterséges intelligencia az e-learningben; egyéni sajátosságokhoz igazodó, mobil eszközökkel is elérhető, anyagi helyzettől független (?) tanulás.

### **Az e-learning fejlődési tendenciái online terekben**

Természetesen, ahogy azt a web generációk kapcsán is láthattuk, itt is beszélhetünk e-learning 1.0 előtti megoldásmódokról. Ez, a korábbi táblázat logikáját követve, az egyszerű tárhelyeket jelentené: olyan interneten keresztül elérhető fájlokat, amelyek megnyithatók, vagy éppen letölthetők a saját asztali számítógépünkre. Ma is találkozhatunk egyébként ilyen segédanyag-tárhelyekkel. Azért nem tartjuk azonban indokoltnak az e-learning 1.0 előtti generáció beiktatását, mert történetileg ettől (tárhely) fejlettebb e-learning rendszerek léteztek függetlenül a világháló, de az internet technológiájától is – gondoljunk például a már korábban bemutatott PLATO rendszerre. Ezek, szemléletmódjukban, az e-learning 1.0-hoz álltak közel, noha még nem használhatták a World Wide Web szolgáltatásait.

### **6. Egybeolvadó világok**

Még ma is éles különbséget szoktunk tenni „valódi” és virtuális világ, online és offline terek között, noha mindkét terület ugyanazon univerzumhoz tartozik, még akkor is, ha a logikájuk, a „törvényeik” nem ritkán mások. A két világ egymásba olvadása, szerves együttműködése a tanulási tevékenységekben is megfigyelhető, és ez a folyamat a későbbiekben még inkább markánsná válhat.

Az AR (augmented reality, kiterjesztett valóság) technológiája, amikor is a külvilágra egy digitális plusz „bőrt” húzunk, már jó ideje velünk van, elsősorban az okostelefonoknak köszönhetően. Ennek lehetőségei a pedagógiában is nagyok, különösen akkor, ha a ma (2014.) még csak kezdeti lépéseket tevő új, viselhető eszközöknek (okos szemüveg, okoskontaktlencse) tényleg akkora jövőjük lesz, ahogy azt a kérdéskör szakemberei jósolják.

A kiber és a reál világának újabb egybeolvadási területe lehet a robotika. Míg az AR esetében az ember lép be a kibertérbe, addig a robotikai megoldásoknál a számítógép ölt fizikai testet. Robotprogramozást már a mai magyar iskolákban is sok helyen tanítanak, vagy éppen számos orvostanhallgató gyakorolhat Magyarországon is robot páciensen (megkímélve a hús-vér betegeket a kezdők hibáitól), ettől azonban jóval nagyobb perspektívák is vannak a technológiában. Hiroshi Kobayashi, a Tokyo University of Science professzora alkotta meg Sayát, az első robottanárt, amely sok szempontból elég kezdetleges konstrukció, azonban már 2009-ben jelezte az új idő közeledtét.

Ha az e-learning jövőjét szeretnénk felvázolni, akkor a fenti folyamatokat is érdemes figyelembe vennünk. A jövő elektronikus tanulása nem csak az intelligens online alkalmazásokat és a nem-hierarchikus tanulásszervezési módokat fogja jelenteni, hanem azt is, hogy az emberi és gépi világ közötti határvonal elmosódik. A két világ közötti határ ugyanis nem két „univerzumot” választ el egymástól, hanem – ma már egyre inkább sejtjük – talán csak két „országot”.

#### FELHASZNÁLT IRODALOM

1. ANDERSON, Chris (2009): *Ingyen!* Budapest, HVG Könyvek
2. BANKS, Michael A. (2008): *On the Way to the Web: The Secret History of the Internet and Its Founders.* Springer, New York
3. FELVÉGI Emese (2005): Távoktatás, e-learning és nyitott oktatás Anglia, az Egyesült Államok, Finnország, Németország, Svédország oktatási rendszerében. *Új Pedagógiai Szemle* 12. 92-99
4. GARY, Berg A. (2002): *Why Distance Learning?* Westport, Conn., Oryx Press
5. FLEISCHMAN, John (1998): Distance Learning and Adult Basic Education. In: (szerk.: HOPEY, Christopher E. et al): *Technology, Basic Skills, and Adult Education: Getting Ready*

- and Moving Forward. The Ohio State University, Columbus, 81-90
6. KARRER, Anthony (2007): Understanding E-learning 2.0  
[http://www.astd.org/LC/2007/0707\\_karrer.htm](http://www.astd.org/LC/2007/0707_karrer.htm) (utolsó megtekintés: 2014-05-02)
  7. KISS Árpád (1973): A tanulás programozása Tankönyvkiadó, Budapest
  8. KOMENCZI Bertalan (2004): Didaktika elektromagna? Az e-learning virtuális valóságai *Új Pedagógiai Szemle*, 11. 31-49
  9. KOMENCZI Bertalan (2009): Elektronikus tanulási környezetek. Gondolat, Budapest
  10. KOMENCZI Bertalan (2009): Információ, ember és társdalom. Liceum Kiadó, Eger
  11. KOVÁCS Ilma (2007): Az elektronikus tanulásról. Holnap Kiadó, Budapest
  12. KULCSÁR Zsolt (2009): Az integratív e-learning felé,  
<http://mek.oszk.hu/06600/06695/06695.pdf> (utolsó megtekintés: 2014-05-02)
  13. KULCSÁR Zsolt (2009): Hálózati tanulás *Oktatás-informatika* 1. 4-14
  14. *Making a European Area of Life Long Learning a Reality. Communication from the Comission*, Brussels, 21. 11. 01. COM (2001) 678 final
  15. MARK, Michael L. – Gary, Charles L. (2007): A history of American Music Education. MD: Rowman & Littlefield Education, Lanham
  16. MESTER András (2005): A Nipkow-tárcsától a színes televízióig I. *Fizikai Szemle* 10. 367-368.
  17. NEKES, Werner (2009): Az optikai médiumok glosszárúma. In: Pillanatgépek (szerk.: Kékesi Zoltán – Peternák Miklós): Műcsarnok, Budapest. 193-204.
  18. O'REILLY, Timothy (2005): What is Web 2.0: Design Patterns and Business Models for the Next Generation of Software  
<http://oreilly.com/web2/archive/what-is-web-20.html>  
 (utolsó megtekintés: 2014-05-02)
  19. O'REILLY, Timothy (2005): WEB 2.0: Compact Definition?  
<http://radar.oreilly.com/archives/2005/10/web-20-compact-definition.html> (letöltés időpontja: 2010-02-19)
  20. REISER, Robert A. (1987): Instructional Technology: a History. In: Instructional Technology: Foundations (szerk.: Gagné, Robert M) Lawrence Erlbaum Associates, New Jersey

21. ROJAS, Raul – Hashagen Ulf (2002, szerk.): *The First Computers – History and Architectures*. Massachusetts Institute of Technology, USA
22. RUBENS, Neil et al (2011): *E-Learning 3.0: anyone, anywhere, anytime, and AI*. In: *International Workshop on Social and Personal Computing for Web-Supported Learning Communities (SPeL 2011)*, 2011. december
23. SANKAR, Krishna – BOUCHARD, Susan A. (2009): *Enterprise Web 2.0 Fundamentals*. Cisco, Indianapolis
24. SKINNER, Burrhus F. (1973): *A tanítás technológiája*. Gondolat, Budapest
25. SZABÓ SÓKI László (2009): *A magyar oktatófilm története a kezdetektől 1931-ig*
26. *Magyar Pedagógia*, 1. 29-47.
27. SZÜCS András – Zarka Dénes (2006): *A távoktatás módszertanának fejlesztése*. NFI, Budapest
28. TAFT, Robert (1997): *Eadweard Muybridge és munkássága*. In: *Fotóelméleti szöveggyűjtemény* (szerk.: Bán András – Beke László) Enciklopédia Kiadó, Budapest. 53-62.
29. TANENBAUM, Andrew S. (2004): *Számítógép-hálózatok*. Panem Könyvkiadó, Budapest
30. TÓT Éva (2003): *Oktatás-Tanulás-Hálózat* *Educatio* 3. 331-345
31. <http://www.allaboutmarketresearch.com/internet.htm> adatai (utolsó megtekintés: 2014-05-02)

Bujdosóné Papp Andrea<sup>92</sup>

## PEDAGÓGIAI KOMMUNIKÁCIÓ: A VÁLTOZÓ ÁLLANDÓ

„...a gyermekkorban hallott történetek együtt növekszenek velünk:  
virágot hoznak, kiteljesednek, gyümölcsöt érlelnek.”

(Lázár Ervin: Az élet titka)

### **A kommunikáció mint kulcskompetencia** <sup>93</sup>

Az életünk folyamatos kommunikáció: közlés, híradás és az üzenetekre adott reakcióink láncolata. Nem kétséges, hogy a részben velünk született, részben tudatos fejlesztett kommunikációs képességek személyiségünk legfontosabb meghatározói közé tartoznak, minden emberi *jelenlét* különféle kommunikációs formában létező üzenet.

A kompetenciák az egyén és a környezete közötti hatékony *együttműködés* feltételeiként segítik az embert. Ennek az *együttműködésnek* mindig valamiféle *problémamegoldás* a feltétele, ami szinte mindig kommunikatív folyamat. Így ez a fajta állandóan jelenlévő kommunikációs viselkedés már a személyiség önállósult kompetenciájának tekinthető.

*A kommunikációs kompetencia a legkülönbözőbb helyzetben való megfelelő viselkedés funkcióját betöltő komponenskészlet, amely motivációs (hajlam), képesség (készség) és ismeretbeli (tudás) összetevőből szerveződik.*<sup>94</sup>

Olyan komplex kompetencia, amelyikben a személyiség egésze nyilvánul meg, amelyik az alapjául szolgál az ember kognitív, szociális, személyes és speciális kompetenciáinak:

---

<sup>92</sup> BUJDOSÓNÉ dr. PAPP Andrea adjunktus, Debreceni Egyetem Gyermeknevelési és Felnőttképzési Kar

<sup>93</sup> A *kompetencia* kifejezés a latin *competentia* „illetékesség”, „jogosultság”, „szakértelem”, és a *compeo* „valamire való képesség” szóból származik. Egyszerre utal hozzáértő magatartásra, viselkedésre és az ahhoz szükséges képességekre, motívumokra, ismeretekre. Vö. Bakos Ferenc: Idegen szavak és kifejezések kéziszótára, Akadémiai Kiadó, Budapest, 1994. 410.

<sup>94</sup> SZŐKE –MILINTE Enikő: A kommunikációs kompetencia a 2012-es NAT vitaanyagában, Anyanyelv-pedagógia, 2012. 2. szám

## 1. ábra



**A kommunikációs kompetencia szerveződése** <sup>95</sup>

A *kognitív kommunikáció funkciója* az információk nyújtása és keresése, információk felvétele és feldolgozása. A kognitív kommunikáció folyamatában gondolkodunk, tanulunk, itt szerezzük meg az ismereteinket. A *szociális kommunikáció funkciója* a társas kapcsolatok fenntartása, az interakciók megkönnyítése, szociális kölcsönhatásban részt vevők aktivitásának a befolyásolása. A *személyes kommunikáció funkciója* a perszonalizáció: személyes érzelmek és attitűdök kifejezése és kreatív üzenetek megtervezése által önmagunk megjelenítése. A *speciális kommunikáció funkciója* pedig a szakterület-specifikus kommunikációk magas szintű művelése. <sup>96</sup>

Az alábbi táblázat összefoglalja azokat a készségeket, amelyek a kommunikációs kompetencia komplex rendszerében megjelenhetnek. A kompetenciák komponensei közötti szoros kapcsolat, átjárhatóság az érintkező területek természetes következménye: az egyes képességbeli tudáselemek több kommunikációs kompetencia-területen is jelen lehetnek. A különféle készségek besorolhatóságának problematikáját jelen vizsgálat nem tekinti a feladatának, hiszen a célunk éppen az, hogy a kommunikációs kompetenciakomponensek (képességbeli, attitűdbeli és információs-ismeretbéli tudásra vonatkozó) lehető legszélesebb körű értelmezési tartományát mutassuk be, tárjuk fel:

<sup>95</sup> Forrás: SZÓKE- MILINTE Enikő: Im. 2. ábra

<sup>96</sup> BŐVEBBEN: Szóke-Milinte ENIKŐ: A KOMMUNIKÁCIÓS KOMPETENCIA FEJLESZTÉSE. PPKÉ BTK. 2005.

<b>Kommunikációs kompetencia</b>	<b>Komponenskészlet<sup>97</sup></b>
szociális kommunikációs készségek	emberismeret; alkalmazkodás a beszédhelyzethez; befolyásolás; erkölcsi kérdésekben állásfoglalás; manipuláció felismerése; konfliktuskezelési eljárások; improvizáció; jó/rossz megítélése, döntés; dramatikus készségek; szerepjáték; érvelés; vélemények ütköztetése; párbeszéd/beszélgetés; értő figyelem; vita; empátia; kapcsolattartás/érintkezés; problémaérzékenység; meggyőzés; társismeret; zavarok kezelése
kognitív kommunikációs készségek	kódolás; dekódolás; üzenet megfogalmazása; reflexió; értelmezés; felidézés/elmondás; információgyűjtés; képzelet; kreativitás; kritikai gondolkodás/információk, kritikus befogadása/forráskritika; megértés; elemzés, lényegkiemelés; tömörítés; összefoglalás; felismerés/feltérképezés; alkalmazás; összehasonlítás/összevetés; azonosítás; értékelés; feldolgozás; cselekmény felidézése; megfogalmazás; olvasás; elbeszélés; ítéletalkotás
személyes kommunikációs készségek	véleményformálás/állásfoglalás; nyelvhasználat; kifejezés/kifejezésmód; üzenet megfogalmazása; ízlés; tetszésnyilvánítás; önismeret; önkritika; önreflexió; önkorrekción; gesztus; testbeszéd; arcjáték; műélvezet; szókinccs/szóhasználat; jelentéstulajdonítás
speciális kommunikációs készségek	hatáskeltés; kiejtés; szövegalkotás; beszédműfajok alkotása; vázlat; jegyzet; műfajok felismerése; szövegtípusok alkotása, létrehozása; olvasási stratégiák alkalmazása; hypertextek használata; netikett; levelezőprogramok alkalmazása; IKT-műfajok alkalmazása

<sup>97</sup> A kommunikációs kompetenciák komponensei, SZÓKE- MILINTE, 2012.

Összegezve tehát elmondhatjuk, hogy az emberi kapcsolatok mindig valamiféle közös jelentések, tartalmak alapján szerveződnek, vagyis kommunikatív természetűek. Minden tényező, amelyik részese az emberi érintkezésnek, az alakítja, befolyásolja a kommunikációt, ennek következtében kommunikációs tényezőnek tekinthető.

*Az emberi kapcsolatokban potenciálisan forgalomban lévő információk sokfélesége - Csepeli György fogalomhasználatában - multidimenzionalitása, aktuálisan változó, hiven tükrözi a kapcsolatok változékonyságát, idői létbe ágyazottságát. A kommunikációnak ez a multidimenzionalitása a kapcsolat komplexitásának eredője.*<sup>98</sup>

A nyelvhasználat mindig az adott társadalmi, szociális helyzetre jellemző és a mindenkori egyedi nyelvhasználó sajátos tapasztalatain, tudásán alapszik, ezért szüntelenül változik a kifejezési- és értelmezési készlete. Ha eredményesen akarunk bekapcsolódni, részesei lenni bármely kommunikációs – pl. kulturális, nevelési, oktatási – folyamatnak, akkor alkalmazkodni kell a *jelenlétének* aspektusaihoz és módosuló értelmezési lehetőségeinek módjaihoz, eszközeihez.

### **A pedagógiai kommunikáció**

A gyermek belső feltételei, a családi háttér, az óvodapedagógus személyisége és a pedagógus-gyermek kapcsolatának jellege együttesen határozza meg a nevelésünket. Akkor lesz sikeres a pedagógiai hatás, ha mindkét fél – a pedagógus és a gyermek – aktív, érdemi résztvevője egy tevékenységnek.<sup>99</sup>

A gyerek, család, pedagógus személyiségjegyeinek alakítója, az együttműködésük, kapcsolatuk eredője, legfőbb meghatározója a felnevelő kultúra.<sup>100</sup> A kultúrát pedig egy közösség gondolatainak,

---

<sup>98</sup> CSEPELI György: A kommunikáció. In. Balázs Sándor: A pedagógiai kommunikációs képességek fejlesztésének elméleti és gyakorlati problémái, Okker Kiadó, Budapest, 2000. 6-7.

<sup>99</sup> KOVÁCS György - BAKOSI Éva: Óvodapedagógia I. Debrecen, 2004.51.

<sup>100</sup> A *kultúra* fogalmán egyes csoportok, közösségek anyagi, gondolati és viselkedési világának szorosan érintkező egymáshoz kapcsolódó elemeit értjük. Bővebben: Holló Dorottya: Értsünk szót! Kultúra, nyelvtanítás, nyelvhasználat, Akadémiai Kiadó, 2008.

termékeinek, viselkedésének önmagáról szóló speciális üzeneteként, kommunikációnak értelmezhetjük.<sup>101</sup>

A nevelésünk terepe, anyaga, meghatározója tehát nem más, mint a mindenkori kultúránk/kommunikációnk. Ehhez kell alkalmazkodnia a pedagógusnak, ha biztosítani akarja kommunikációja folyamatos hatékonyságát. A verbális pedagógusi kommunikáció is kulturális termék, amelyik együtt változik a kultúrával.

A pedagógiai kommunikáció pedagógiai céloknak alávetett és pedagógiailag szabályozott, intézményesült, többségében tervszerűen előkészített és lefolytatott, irányított figyelemre támaszkodó információátadás.

Egyik legfőbb célja az, hogy a befogadót meggyőzze valamiről, elfogadtasson velük valamit, rávegye őket valamilyen cselekvésre, magatartásra. *Olyan perlokúciós hatást is szándékában áll kiváltani, hogy a befogadóban a kommunikáció következményeképpen kialakuljon valamilyen kognitív (megismerési), érzelmi vagy intencionális attitűd, azaz higgyen valamit, legyen valamilyen érzelme, tegyen meg valamit, vagy legalábbis akarja megtenni.*<sup>102</sup>

A pedagógus-gyermek kommunikatív kapcsolatnak meghatározója a kognitív, pszichomotoros vagy affektív területen végzett fejlesztő, személyiséggazdagító szándék, pozitív attitűdformáló hatások biztosítása.

A pedagógiai kommunikáció a nevelő és a tanulók közvetlen személyes kapcsolataiban, a nevelők által irányított, befolyásolt személyközi kapcsolatokban – például a tanulók egymás közti interakciói - megy végbe. Ez a kommunikációs kapcsolat általában nem egyenrangú, de a tanulók életkorának előrehaladtával a szimmetrikus kommunikációhoz közelítő magatartásminta, partnerviszony valósulhat meg.

Jelentős befolyásoló szerepe van a kommunikáció minőségére a pedagógus személyiségéből adódó beállítódásoknak, alapképességeknek.<sup>103</sup>

---

<sup>101</sup> Bővebben: Edward T.HALL: Rejtett dimenziók, Gondolat Kiadó, Budapest, 1987.

<sup>102</sup> TERESTYÉNI Tamás: Meggyőzést célzó szövegek. In. Kommunikációelmélet. A testbeszédtől az internetig. Akti-Typotex, Budapest, 2006. 179.

<sup>103</sup> Carl ROGERS tapasztalatai alapján a 3 legfontosabb tényező, amelyik egyértelműen pozitív hatással van az emberi kapcsolatokra: a *kongruencia* – egy személy belső érzései és külső megnyilvánulásai közötti összhang; a *feltétel nélküli pozitív odafordulás* – teljesítménytől, a másik megnyilvánulásaitól független

## Állandó és változó érték

A pedagógusi kommunikáció talán legjelentősebb állandó, évezredek óta változatlan értéke a rugalmassága, a változásokhoz való alkalmazkodóképessége.

Elkoptatott közhelynek számít már az a megállapítás, hogy rohanó világban élünk, olyan gyorsan változik a környezetünk, hogy lehetetlen követni a megjelenő újdonságokat, híreket, eseményeket. Gyermekünk ebbe a világba születnek, életük szerves része a számunkra sokszor idegennek ható *való-világ*. Az emberek életét jelentős mértékben alakító új tényezők hatására napjainkban már 10-15 évente váltják egymást a különböző generációk. Az új műveltségváltáshoz a nyelv igazodott és igazodik, hiszen nemcsak hordozója, tükrözője a műveltségnek, hanem a része is. A közösségi kultúrák változása így új kommunikációs technikákat, eszközöket, módszereket formál, alakít ki: azonban ma a *z generáció digitális bennszülöttjeit* - ideális esetben - a világukba beilleszkedni akaró/képes *digitális bevándorlók* nevelik, tanítják.<sup>104</sup>

Kulturális paradigmaváltás következményeként úgy tűnik a könyvek világa lassan már inkább csak a tanárok világa, egyre kevésbé része a diákok mindennapjainak. A könyvkultúrában felnövő pedagógus nemzedék kommunikációja, nyelvhasználata – különösen a tankönyvek írott *nyelv-világa* – sokszor már annyira eltér a tanítványaik által használttól, hogy nem jön/jöhet létre a közös jelentés, értelmezés.

A jó pedagógusnak az elsők között kell reagálnia a mindenkori, a gyerek nevelését befolyásoló hatásokra, a megváltozott környezet/kultúra/kommunikáció kihívásaira.

Meg kell tanulnunk beszélni és érteni a tanítványaink, gyermekeink *nyelvét!* Egyrészt azért, hogy a közvetítésével be tudjunk kapcsolódni a világukba, megértsük, elfogadjuk és megszeressük a *kultúrájukat*. Másrészt azért, hogy a közös nyelven át tudjuk adni, *lefordítsuk*, megérezzük, megtanítsuk más kultúrák, csoportok, nyelvhasználati módok értékeit, szépségét.

---

elfogadó attitűd; és az *empatikus megértés* – előítélet mentes elfogadása más ember világának. Bővebben: Em Griffin: Bevezetés a kommunikációelméletbe, Harmat Kiadó, Budapest, 2003. 34-48.

<sup>104</sup> Marc PRENSKY: Digitális bennszülöttek, digitális bevándorlók. Forrás: On the Horizon (NCB University Press, Vol. 9 No. 5. 2001.) [goliat.eik.bme.hu/~emese/gtkmo/didaktika/digital\\_kids.pdf](http://goliat.eik.bme.hu/~emese/gtkmo/didaktika/digital_kids.pdf)

A mintaértékű pedagógusi kommunikáció lényegi jellemzői:

- A pedagógus nyelvhasználata személyiséget, világképet, társadalmi magatartást formáló tényező, így mintájának kiemelt szerepe van az értékközvetítésben. A nyelvhasználat felelősség!
- a pedagógusi beszéd a nevelés/oktatás folyamatában a tudás közvetítésének az eszköze. Az anyanyelv egy olyan kódrendszer, szellemi-tudati ismeretcsatorna, melynek használatával megismerhetjük a világot. Ahhoz, hogy ez a birtokba vétel sikerüljön, *értett szavakat* kell használnunk. A kommunikációs folyamatban a közlő és a befogadó, a pedagógus és a tanítvány számára csak a közösen értett szavak révén válhat a nyelv gondolattá, a gondolat rendszerré, a rendszerezett tudás, élmény pedig hasznos és használható értékke. Ezért a pedagógus mindig a hallgatóságának megfelelően használja a szavakat. Olyan nyelvet alkalmaz, amely érthető az adott csoport számára. *A célnak megfelelő szó* kiválasztásának a mestere.
- A pedagógus beszédében a választékosság, a stiláris finomságok kifejezésének lehetősége, a többféle regiszterben, beszédmódban való megszólalás, önkifejezés lehetősége adottsággá nemesedhet, nyelvi mozgásterét bővíti. A különféle tevékenységek, tananyagok, módszerek, helyzetek más- más beszédmódot igényelnek. Kazinczy Ferenc megfogalmazásában: *a nyelv/beszéd célja, hogy gondolatainknak s érzéseinknek igaz képe, s hív tolmácsa legyen, még pedig nem csak imígy, nem csak amúgy, hanem legapróbb különbségeikben.*
- A pedagógus kommunikációja élményszerű, mintaértékű bemutatás: beszédtechnikai tudás, összefüggő, folyamatos, tiszta beszéd, nyelvhelyesség, árnyalt nyelvi kifejezőképesség jellemzi.
- A pedagógus törekszik a hangzás sokszínűségére. Megfelelő ritmusban – a beszéd tárgyhoz és a hallgatóság állapotához igazodva - változtatja beszéde tempóját, hangjának magasságát, erejét, színét.
- A jó előadói stílus sajátosságai: a világosság, egyszerűség, élénkség, változatosság.
- A társas érintkezés során a pedagógus non-verbális kommunikációja – tekintete, arckifejezése, kéz-és testmozgása, emblémái, térköz szabályozása – többet elárul

róla, mint a szavai. A testünk beszél, üzen. Informál az aktuális érzelmi állapotunkról, személyes tulajdonságainkról, társas kapcsolatainkban tanúsított attitűdjeinkről. A személyiség nem szóbeli jelzései a befogadó számára meghatározóak, pedagógusi munkánk, kommunikációnk hitelességéről árulkodnak

- *A pedagógus figyelmének nagyobb fokban és tudatosabban kell irányulnia a gyerekek metakommunikatív megnyilvánulásaira* és meg kell tanulnia szabályoznia, kontrollálnia saját metakommunikációját<sup>105</sup>
- A tanári hatékonyság növeléséhez alkalmazni kell a Gordon-féle *kommunikációt megkönnyítő dolgokat*: a figyelmes, aktív hallgatást (segít megismerni a tényeket, érzéseket, elősegíti az őszinte beszélgetést); a passzív hallgatást (a csend jótékony szerepe: bátorítás); megerősítő reagálásokat (odafigyelés, empátia ); *ajtónyitó* segítő kérdéseket, beszélgetésindítókat (igazolás a tanár támogató érdeklődéséről)<sup>106</sup>
- A pedagógus képes a különféle területekről származó *üzenetek*, folyamatos gyűjtésére, rendszerezésére és átadására. Kreatív eredményeket produkálni akkor lehet, ha az információ széles körben válik elérhetővé. Az információval járó előny hatással van a kreativitás mennyiségére. *„...a legtöbb kreatív eredmény az egymástól elkülönülő tartományok közötti kapcsolatteremtésen múlik. Minél inkább homályossá és elkülönültté válik a tudás, annál kisebb az esélye, hogy a kreativitás megmutatkozhasson.”*<sup>107</sup>
- A pedagógiai kommunikációs folyamatban a nyelvhasználat *közösségi tett*, a szociális kapcsolatok formálásának eszköze.
- A pedagógiai kommunikáció akkor hatékony, ha megvalósul *az egymással való kommunikációban tanulás* élménye. Az így létrejövő – tanár/diák, diák/diák –

---

<sup>105</sup> Dr. BUDA Béla: A közvetlen emberi kommunikáció modern elmélete és ennek pedagógiai perspektívái. In. . Balázs Sándor: A pedagógiai kommunikációs képességek fejlesztésének elméleti és gyakorlati problémái, Okker Kiadó, Budapest, 2000. 62-63.

<sup>106</sup> Thomas GORDON: A tanári hatékonyság fejlesztése. A T.E.T.-módszer. Gondolat Kiadó, Budapest, 1990. 95-97.

<sup>107</sup> CSÍKSZENTMIHÁLYI Mihály: Kreativitás. A flow és a felfedezés avagy a találatékonyság pszichológiája. Akadémiai Kiadó, Budapest, 2009. 346.

*párbeszédek* interaktív jellegűknél fogva, a résztvevők állapotát tükrözve, folyamatosan módosuló, csiszolódó tartalmi és formai jellemzőik okán alkalmasak az aktuális közös megismerésére, megértésére.

- A 21. századi pedagógus már interkulturális kommunikátor: a *táguló világunknak* megfelelően, egy témát különféle kulturális hagyományok olvasataiban igyekszik bemutatni. Az azonosságok és különbségek, az értékek és konfliktusok a különböző embercsoportokat, közösségeket összekötő kapcsolat szerves összetevőjeként jelenítődik meg, kölcsönhatásuk részeként válik értelmezhetővé. A jó iskola, a jó pedagógus „*a különböző korú, temperamentumú, érdeklődésű és képességű gyermekeket bizonyos idő alatt a teljesítmények hasonló szintjére hozza. Kétféleképpen teszi ezt. Egyfelől úgy, hogy saját struktúráját, tanítási módját a diákok sajátosságaihoz idomítja.(...) Másfelől a jó iskola a diákoktól is elvárja, hogy hozzá idomuljanak.*”<sup>108</sup>
- A pedagógus kommunikációja empátikus kommunikáció: kulcsfontosságú a bizalom és az összhang megteremtésében. Képes megérteni, elfogadni azt, amit a másik fél mond és kifejez, *a szavak mögötti jelentést* is.
- Ahhoz, hogy a pedagógus-gyerek harmonikus légkörben, teremtő közegben tudjon együttműködni el kell kerülni a túlzásokat, egyszerűsíteni kell a gyerekkort.<sup>109</sup> Ebben a folyamatban kiemelt szerepe van a pedagógus kommunikációjának is. Kevesebb információ, tárgy és választási lehetőség, a lassabb tempó, sebesség a feltétele az eredményes nevelésnek. Ne csak a jó és rossz információ közötti minőségi korlátozásra figyeljünk, hanem a mennyiségire is. Alkalmazzuk a *mélységelvet*, azaz ne kívánjuk a tudomány rendszerét bemutatni (mindenből egy kicsit), hanem kevesebb, gondosan kiválasztott témáról részletesebben beszéljünk. A célunk a hosszú távú érdeklődés felkeltése legyen, ne a kánon teljes lefedése.
- Az eredményes pedagógiai kommunikációs folyamat feltétele, hogy a résztvevők egy közösen kialakított kontrolláló értékrend szerint dolgoznak együtt.

---

<sup>108</sup> Robert K. FULLINWIDER Idézi: FEISCHMIDT Margit: A másság az iskolában és a társadalomban In. Uő. Szerk. Nem kívánt gyerekek? Külföldi gyerekek magyar iskolákban. MTA ENKI, 2006.

<sup>109</sup> Kim John PAYNE: Egyszerűbb gyermekkor, Kulcslyuk Kiadó, 2013.

- Egy japán közmondás szerint *a terv cselekvés nélkül ábrándozás, a cselekvés terv nélkül lidércnyomás*: a pedagógusnak meg kell terveznie a kommunikációját.
- A humor jelenléte, érzelmi-hangulati felszabadító hatása, konfliktus- és feszültségoldó szerepe a mindennapok pedagógiai kommunikációjának nélkülözhetetlen segítője.

#### FELHASZNÁLT IRODALOM

1. Dr. BUDA Béla: A közvetlen emberi kommunikáció modern elmélete és ennek pedagógiai perspektívái. In. . Balázs Sándor: A pedagógiai kommunikációs képességek fejlesztésének elméleti és gyakorlati problémái, Okker Kiadó, Budapest, 2000. 37-66.
2. CSEPELI György: A kommunikáció. In. Balázs Sándor: A pedagógiai kommunikációs képességek fejlesztésének elméleti és gyakorlati problémái, Okker Kiadó, Budapest, 2000. 6-23.
3. CSÍKSZENTMIHÁLYI Mihály: Kreativitás. A flow és a felfedezés avagy a találmányosság pszichológiája. Akadémiai Kiadó, Budapest, 2009.
4. FEISCHMIDT Margit: A másság az iskolában és a társadalomban In. Uő. Szerk. Nem kívánt gyerekek? Külföldi gyerekek magyar iskolákban. MTA ENKI, 2006.
5. Thomas GORDON: A tanári hatékonyság fejlesztése. A T.E.T.-módszer. Gondolat Kiadó, Budapest, 1990.
6. Em GRIFFIN: Bevezetés a kommunikációelméletbe, Harmat Kiadó, Budapest, 2003.
7. Edward T. HALL: Rejtett dimenziók, Gondolat Kiadó, Budapest, 1987.
8. HOLLÓ Dorottya: Értsünk szót! Kultúra, nyelvtanítás, nyelvhasználat, Akadémiai Kiadó, 2008.
9. Raymond HULL: A sikeres nyilvános beszéd alapjai, Bagolyvár Könyvkiadó, Budapest, 1997.
10. KOVÁCS György - Bakosi Éva: Óvodapedagógia I. Debrecen, 2004.
11. Kim John PAYNE: Egyszerűbb gyermekkor, Kulcslyuk Kiadó, 2013.
12. Marc PRENSKY: Digitális bennszülöttek, digitális bevándorlók. Forrás: On the Horizon (NCB University Press, Vol. 9 No. 5. 2001.) [goliat.eik.bme.hu/~emese/gtk-mo/didaktika/digital\\_kids.pdf](http://goliat.eik.bme.hu/~emese/gtk-mo/didaktika/digital_kids.pdf)

13. SZŐKE –MILINTE Enikő: A kommunikációs kompetencia a 2012-es NAT vitaanyagában, *Anyanyelv-pedagógia*, 2012/2.
14. SZŐKE-MILINTE Enikő: A kommunikációs kompetencia fejlesztése. PPKE BTK. 2005.
15. TERESTYÉNI Tamás: *Kommunikációelmélet. A testbeszédtől az internetig.* Akti-Typotex, Budapest, 2006.

DUPress

## MEDIÁCIÓ ALKALMAZÁSÁNAK LEHETŐSÉGE OKTATÁSÜGYI KONFLIKTUSOK KEZELÉSE SORÁN

### **Bevezetés**

Egy időben a diákok normaszegő magatartásától volt hangos a sajtó: hallhattunk a tanár-diák konfliktusok számának drasztikus megnövekedéséről, a pedagógusokkal szembeni gyakran tettelegességig fajuló esetekről, emellett cikkeztek és forgattak olyan intézményekről is, ahol a diákok között lévő rossz viszony a súlyos testi sértésig mérgesedett. Ha nem is ilyen komoly és kirívó esetek, de sorozatos fegyelmezetlenségből, rossz magaviseletből, házirend megsértéséből adódó problémák, ellentétek minden intézményben vannak. Ezen konfliktusok közül egyre több az olyan, amelyet pedagógia eszközökkel nem, vagy csak nagyon nehezen lehet megoldani. Ha egy gyermek, egy fiatalos vagy egy alig felnőtt korú tanuló ellen fegyelmi, esetleg büntetőeljárás indul anélkül, hogy alaposan feltárták volna a tettehez vezető kiváltó okokat és érdekeket, az eljárás olyan mély nyomot hagyhat benne, mely könnyen befolyásolhatja későbbi döntéseinek meghozatala során is. A közvetítői, vagy mediációs technika alkalmazása a nevelési-oktatási intézményekben ezt kísérli meg kiküszöbölni. Ennek során egy pártatlan harmadik fél segítségével oldják meg a problémát, aki nem döntéshozóként, hanem a kommunikáció segítőjeként van jelen a folyamatban. A mediátor megfelelő kérdezőtechnikai eszközökkel képessé teszi a feleket, hogy odafigyeljenek egymásra és meghallgassák, meghallják és megértsék a másik felet. Az eljárás a jövőre fókuszál, célja a vitában álló felek közötti hosszútávon jól kapcsolat kialakítása és fenntartása.

A cikk célja bemutatni, milyen jellegű konfliktusok alakulhatnak ki pedagógus-diák és diák-diák között, emellett megvizsgálni, hogy a hatályos jogszabályok hogyan rendelkeznek az oktatásügyi közvetítői eljárásról és igénybevitelének lehetőségéről.

---

<sup>110</sup> KOZÁK Anita: tanársegéd, Debreceni Egyetem Gyermeknevelési és Felnőttképzési Kar  
Dr. habil. MÓRÉ Mariann: egyetemi docens, Debreceni egyetem Gyermeknevelési és Felnőttképzési Kar

A tanulmány nemzetközi és hazai szakirodalmakra, valamint a vonatkozó érvényes törvényi előírásokra épít.

## 1. A konfliktus fogalma és különböző megközelítésmódjai

Az emberi kapcsolatok természetes velejárója a konfliktus. A latin *'confligere'* szóból származik, jelentése: eltérő érdekek, akaratok, törekvések küzdelme (Juhász et al., 1976, Tolcsvai, 2008). A konfliktusokat többféleképpen lehet tipologizálni (BRENDT – WOLFGANG, 2009), tanulmányunk témája szempontjából a kiváltó ok szerinti csoportosítást kell kiemelnünk. Ennek alapján beszélhetünk *érdekalapú konfliktusról*, melynek során a felek összeegyeztethetetlen igényei versenyeznek egymással. Az érdekalapú konfliktus kiváltó oka az, hogy a felek úgy gondolják, saját érdekeik, szükségleteik, igényeik érvényesítéséhez le kell győzniük a másik felet. Létezik *strukturális konfliktus*, ami akkor alakul ki, ha a vita a feleken kívül álló okokból ered. Ilyen okok lehetnek a korlátozott fizikai készletek, a felsőbb hatalom, a földrajzi korlátok (távolság vagy közelség), az idő (túl sok vagy túl kevés), illetve a szervezeti változások. Fontos megjegyezni, hogy jó esetben ezek a rajtuk kívül álló erők motiválhatják a feleket a közös problémamegoldásban. Az *értékalapú konfliktusok* vélt, vagy valós hitrendszerbeli összeütközés miatt alakulnak ki. Noha az eltérő értékek nem szükségszerűen vezetnek konfliktushoz, könnyen összeütközés alakulhat ki, ha az egyik fél magatartásával és/vagy kommunikációjával rá akarja kényszeríteni értékrendjét a másik félre. *Kapcsolati konfliktusok*, amelyek elsősorban erős negatív érzések, érzelemmentesség, illetve sztereotip gondolkodás esetén fordulnak elő. A kapcsolati konfliktus kiváltó oka általában a rossz kommunikáció, a kommunikáció hiánya, vagy a gyakran ismétlődő negatív viselkedésmód. Végül beszélhetünk *tény/adat konfliktusokról*, amelyek akkor jelentkeznek, amikor a felek nem rendelkeznek a megfelelő döntéshozásokhoz szükséges ténnyel/adattal (I1).

A konfliktusokat az emberek hajlamosak negatívnak és szükségtelen rossznak értékelni, a konfliktusos helyzet végkimenetelét pedig úgy vetítik elő, hogy annak eredménye várhatóan egy győztes-vesztes pozíció lesz. A konfliktusokra azonban lehetőségként is tekinthetünk, lehetőség:

- döntést hozni,
- fejleszteni a kapcsolatot,
- beszélni arról, mi zavar és mit szeretnénk,

- meghallani, mi fontos a másik félnek - ahelyett, amit feltételezünk (LIGHTSEY, 2012).

A konfliktusok tehát nemcsak rombolóak (destruktívak), hanem építőek (konstruktívak) is lehetnek, a köztük lévő különbségeket az 1. sz. táblázat mutatja be.

### 1. táblázat

#### 4. A destruktív és a konstruktív konfliktus összehasonlítása

<b>Destruktív konfliktusok</b>	<b>Konstruktív konfliktusok</b>
Eltereli az energiát/figyelmet az igazi problémáról	Új kérdéseket nyit meg a vitás ügy vonatkozásában
Rombolja az erkölcsöt	Segíti a kérdés/probléma tisztázását
Kiélezi az egyén és csoport közötti különbséget	Javítja a probléma megoldás minőségét
Mélyíti a különbségeket	Növeli az együttműködést
Akadályozza az együttműködést	Növeli a kommunikáció spontaneitását
Felelőtlen viselkedést indukál	Elindítja az együttműködést
Gyanút és bizalmatlanságot eredményez	Kreatív konfliktus megoldás esetén erősíti a felek kapcsolatát
Csökkenti az eredményességet/ produktivitást	Növeli a termelékenységet/ produktivitást

Forrás: VARGA, 2009, 21-22.

Egy kialakult konfliktus megélését, annak konstruktív vagy destruktív kimenetelét nagyban befolyásolja, hogy a vitában álló felek milyen konfliktus-megoldási stratégiát választanak a kérdés rendezésére. A különböző konfliktus-megoldási stratégiák leírására leggyakrabban a Thomas – Kilman modellt szokták alkalmazni. A Thomas – Kilman modell öt különböző stratégiát különböztet meg: a versengő, az alkalmazkodó, az elkerülő a kompromisszumkereső és a problémamegoldó stratégiát.

A *versengő* hozzáállás során a felek úgy gondolkodnak a vitáról, hogy annak egyetlen lehetséges végkimenetele a győztes-vesztes pozíció. Ezért a konfliktust harcként értelmezik, melynek célja a másik legyőzése. Az *alkalmazkodó* stratégiát választó egyén lemond a saját érdekeiről és szükségleteiről a másik fél javára. Ez az önálávetés félelem, kényszer (pl. státuszkülönbség) miatt is kialakulhat. Az *elkerülő* stratégia során az egyén nem mond le a saját érdekeiről és szükségleteiről, de igyekszik elkerülni a

konfliktusos helyzetet. Az elkerülésben az időhúzás is szerepet játszhat. A *kompromisszumkereső* stratégia során az egyén arra törekszik, hogy egy kölcsönösen elfogadható megállapodás szülessen. Ezt úgy képzei el, hogy enged saját érdekeiből és szükségleteiből, és ugyanezt várja el a másik féltől is. Fontos észrevenni, hogy ebben az esetben nem a konfliktus kiváltó okának a megszüntetése a cél, hanem a gyors megoldás. A *problémamegoldó* stratégiát választó egyének arra törekszenek, hogy olyan módon érvényesítsék a saját érdekeiket és szükségleteiket, hogy közben a másik fél elvárásai is teljesülnek. Győztes-győztes stratégiaként is szokták nevezni, hiszen a cél a probléma gyökerének a megszüntetése és a hosszú távú jó kapcsolat fenntartása (ROUT – OMIKO, 2007; WILMOT, W. – HOCKER, J., 2007; VARGA, 2009).

A különböző konfliktus-megoldási stratégiák használatát befolyásolja az egyén jellege, önérvényesítő képessége, a másik félről kialakított képe, a kapcsolatuk minősége és mélysége, illetve a konfliktus természete. A mediációs eljárás során a közvetető igyekszik a problémamegoldó stratégia felé terelni a feleket, hiszen a cél a konfliktus kiváltó okának feltárása és megszüntetése, illetve a hosszútávon jól működő kapcsolat kialakulása és fenntartása.

## **2. Kapcsolatok és azokból eredő konfliktusok a közoktatási intézményekben**

A közoktatási intézményekben jellegükből, funkciójukból és tevékenységi körükből adódóan számos konfliktus alakulhat ki. Lehetnek vitás kérdések, ellentétek pedagógus-tanuló, tanuló-tanuló, szülő-tanuló, szülő-pedagógus, szülő-szülő, pedagógus-pedagógus, pedagógus-fenntartó között. Jelen cikk megírása során csak a pedagógus-tanuló és a tanuló-tanuló közötti konfliktusokra fókuszálunk.

### **2.1 Pedagógus – tanuló**

A pedagógusok egyszerre három szerepnek kénytelenek megfelelni. Az első szerep a legkevésbé kedvelt, hivatalnok-bürokrata szerepe, amely az adminisztrációs tevékenység mellett a minőségbiztosítási technikák elterjedésének köszönhető. A második szerep a tanító szerep, hiszen a tudás átadása hivatásának legfontosabb feladata. A harmadik szerep a nevelő tevékenységével összefüggő feladatok. Talán ez az a szerepkör,

amely a legtöbb konfliktust okozza a pedagógus és a tanuló között (HOFFMANN, 2002). A tanító, de leginkább a nevelő szereppel függ össze HORVÁTH-SZABÓ (1999) álláspontja, miszerint a pedagógusoknak hatalomgyakorló tevékenysége és a hatalommal való visszaélése miatt is alakulhatnak ki konfliktusaik a tanulókkal. A hatalom gyakorlása önmagában konfliktusokat szül, hiszen a tanár utasít, érdemjegyet ad, véleményt formál, tilt, stb. - ezekhez a diákoknak viszonyulniuk kell és a behódolás, az alávetés nem mindig történik meg. Ezek természetes, egészséges és gyakori konfliktusok, amelyeket a pedagógusoknak tudniuk kell kezelni. Emellett azonban alakulhatnak ki viták és ellentétek a hatalommal való visszaélés miatt is (pl. büntető célzatú osztályozás, osztálytársak manipulálása valaki vagy valami ellen). Ezek a szándékosan negatív konfliktusok a tanulók életében mélyebb nyomot hagynak, megérteni és elfogadni őket nehezebb (néha lehetetlen) a diákok részéről.

A hatalommal való visszaélés a pedagógus részéről tehát destruktív konfliktusokat generál és nem teremti meg a lehetőséget a diák-tanár kapcsolat fejlesztésére. A többnyire érdekalapú konfliktus során a pedagógus egyértelműen a versengő stratégiát alkalmazza, sőt hozzáállása generálja az ellentét kialakulását és elmélyülését.

Természetesen nemcsak a pedagógus, hanem a diák viselkedése is idézhet elő, teremthet konfliktusos helyzetet. Általános sztereotípiák, hogy a különböző nevelési-oktatási intézmények képzési programja (pl. szakközépiskola vagy gimnázium), illetve az ott tanuló diákok társadalmi háttere befolyásolja, hogy mennyire jellemző a fegyelmezetlenség és a magatartászavar a diákok részéről. GYÖRGYI – IMRE (2012) kutatásuk során öt olyan konfliktust kiváltó okot határoztak meg, amelyek alapvetően a diákokhoz köthetők: az óra megzavarása; csúnya beszéd a tanárral; tanár kigúnyolása, megszégyenítése; a tanár megütése. Vizsgálati eredményeik szerint az óra megzavarása és a csúnya beszéd a tanárral általános jelenségek, gyakoriságukat tekintve elenyésző a különbség az osztályok között képzési programjuk alapján. A tanár kigúnyolása, megszégyenítése lényegesen ritkább, és itt jobban kirajzolódik az iskolák társadalmi háttere közötti különbségek, melyek rávetülnek az eltérő képzési programokra is. A tanár megütése a vizsgált konfliktusok legsúlyosabbika, ennek megfelelően alacsony az előfordulása. Azonban az iskolákban jelen van ez az eset, a legjobb tanulói hátterű iskolákban – ha ritkábban is – éppúgy, mint a legrosszabb hátterűekben (GYÖRGYI – IMRE, 2012).

A diákok normaszegő magatartásának rengeteg oka lehet, de általában érték- vagy érdekalapúak a pedagógus-tanuló között kialakult konfliktusok. Jelen cikknek nem célja az előidéző alapok feltárása és azok vizsgálata, a téma szempontjából viszont érdemes megjegyezni, hogy ok-okozat is előfordulhat, például a hatalommal való visszaélés is válthat ki effajta válaszreakciót a diákok részéről, vagy fordítva.

## **2.2 Tanuló-tanuló**

A tanuló-tanuló közötti konfliktusok nagyon gyakoriak, mondhatni életkori sajátosságoknak tekinthetők. Kiváltó okaik között szerepelhetnek például hatalmi viszonyok megtartása vagy megszerzése az osztályközösségben/intézményben, családi gondok, súlyos magatartászavar, de unalom és szórakozás is. Elmondható, hogy a konfliktuskezelő stratégia a jellemmel együtt formálódik és alakul ki, így ez az időszak – különösen az általános iskola évei – nagyban meghatározzák a későbbi viselkedést a vitás helyzetekben. Azonban a kialakult konfliktusokat, azok kezelésének módját lényegesen befolyásolja az adott nevelési-oktatási intézmény szubkultúrája és az ott dolgozó pedagógusok, illetve az intézményvezető hozzáállása is. Felmerülhet tehát bennünk a kérdés, hogy milyen esetben szükséges a tanárnak, esetleg a vezetésnek beavatkoznia a diákok között lévő konfliktusokba. Az természetes, hogy amennyiben jogszabályt vagy az adott intézmény házirendjét sérti a kialakult konfliktus, közbe kell lépni annak érdekében, hogy ne fajuljon tovább a normaszegő magatartás. Viszont tipikusan kérdéses eset az, amikor kiközösítenek valakit maguk közül a diákok, hiszen a kiközösítés gyakran nem jár együtt nyílt konfliktussal. Akár párosul látható összeecsapással, akár nem, a kiközösítés annak elszenvedője számára súlyos lelki problémákhoz, későbbi önbizalomhiányhoz és beilleszkedési nehézségekhez vezethet. Ennek a jelenségnek a súlyosságát ERCSEI – NIKITSCHER (2012) is felismerték, így kutatásuk során a gúnyolódás, verbális összeszólalkozások; a csicskáztatás; a megütés és a lopás mellett a kiközösítés gyakoriságát is vizsgálták a különböző nevelési-oktatási intézményekben. A kutatás során arra kérdeztek rá, hogy milyen gyakran fordulnak elő a felsorolt esetek a kérdőívet kitöltő diákokkal, illetve mennyire rendszeresek az adott intézményben. „A kérdőíves vizsgálat adatai alapján a diákok szerint a leggyakoribb konfliktus-szituáció egymás kigúnyolása: a tanulók közel 60 százaléka szerint gyakran előfordul, hogy az iskolában

kigúnyolnak egy diákot. A tanulók 35 százaléka, illetve 31 százaléka szerint fordul elő gyakran egy iskolatárs kiközösítése, valamint „csicskáztatása”, vagyis lelki zaklatása, terrorizálása. A diákok egyötöd-egyötöd arányban érzékelik gyakorinak az iskolán belüli lopást, illetve a tettegességet” (ERCSEI – NIKITSCHER, 2012, 43-44. p.).

A verbális összeszólalkozások és a gúnyolódás felfogható életkori sajátosságokként, a megütés és a lopás esetén viszont közbe kell lépni, a pedagógusnak értesítenie kell az intézmény vezetőjét. Amennyiben csicskáztatást és/vagy kiközösítést tapasztal a tanár, olyan eszközt kell választani a közbelépésre, amely várhatóan nem eredményezi a helyzet súlyosbodását. Érdemes tehát gondolkodni a közvetetői eljárás igénybevételének lehetőségén.

### **3. Egyeztető eljárás és oktatásügyi közvetetői eljárás**

A cikk jelen fejezetében bemutatjuk, hogy a hatályos jogszabályok hogyan rendelkeznek a közvetetői eljárásról a nevelési-oktatási intézményekben. Azért tartjuk lényegesnek törvényszöveg értelmezését, mert a korábbi szabályozás (A nevelési-oktatási intézmények működéséről szóló 11/1994. (VI. 8.) MKM rendelet) másképpen rendelkezett az egyeztető eljárásról. A 20/2012. (VIII. 31.) EMMI rendelet (továbbiakban: Rendelet) hatálybalépését megelőzően ugyanis annak bevezetésére csak abban az esetben kerülhetett sor, ha az iskolai, kollégiumi szülői szervezet és az iskolai, kollégiumi diákönkormányzat ezt közösen kezdeményezte. Az érvényes jogszabály azonban már előírja, hogy a tanulói fegyelmi eljárás megindítását követően *biztosítani kell az egyeztető eljárás lehetőségét*. Emellett kimondja, hogy amennyiben a „nevelési-oktatási intézmény a gyermeket, tanulót veszélyeztető okokat pedagógiai eszközökkel nem tudja megszüntetni, vagy a gyermekközösség, a tanulóközösség védelme érdekében indokolt, segítséget kérhet az oktatásügyi közvetítői szolgálattól vagy más, az ifjúságvédelmi, családjogi területen működő szolgálattól” (20/2012. (VIII. 31.) EMMI rendelet 62. § (1) bekezdés).

#### **3.1 Egyeztető eljárás**

A közoktatási intézményekben a Rendelet 53-54. §-ai rendelkeznek a tanulói fegyelmi eljárást megelőző egyeztető eljárás lefolytatásáról. *Az egyeztető eljárás részleteit az SZMSZ-ben kell rögzíteni*. A Rendelet kimondja, hogy az egyeztető eljárás célja a kötelességszegéshez elvezető események feldolgozása, értékelése,

ennek alapján a köteleességszegéssel gyanúsított és a sérelmet elszenvedő közötti megállapodás létrehozása a sérelem orvoslása érdekében. Egyeztető eljárásra akkor van lehetőség, ha azzal a sérelmet elszenvedő fél (kiskorú esetén a szülő), valamint a kötelezettségszegéssel gyanúsított tanuló (kiskorú esetén a szülő) abba beleegyeznek. Tehát előbb a sérelmet elszenvedő felet (kiskorú esetén a szülőt) kell megkérdezni, hogy beegyez-e az eljárásba. Amennyiben igen, a közoktatási intézményeknek *tájékoztatási kötelezettségük* van a kötelezettségszegéssel gyanúsított tanuló (kiskorú esetén a szülő) felé az egyeztető eljárás lefolytatásának lehetőségéről. A tájékoztatási kötelezettségüknek a fegyelmi eljárás megindításáról szóló értesítésben kell eleget tenniük. Az értesítés kézhezvételétől számított 5 munkanapon belül írásban kell jeleznie a kötelezettségszegéssel gyanúsított tanuló (kiskorú esetén a szülőnek), ha élni kívánnak az egyeztető eljárás lehetőségével. Amennyiben nem kívánják igénybe venni az egyeztető eljárás lehetőségét, vagy az a bejelentést követő 15 napon belül az nem vezet eredményre, a fegyelmi eljárás folytatni kell. *A záros határidő miatt ezért az egyeztetés gyorsított eljárást igényel.* A nevelési-oktatási intézmény feladata, hogy az egyeztető eljáráshoz szükséges feltételek biztosítva legyenek: rendelkezésre kell bocsátani megfelelő termet, fel kell kérni az egyeztetőt és ki kell küldeni az értesítő levelet.

A Rendelet kimondja, hogy az egyeztető eljárást olyan nagykorú személy végezheti, amelyet mindkét fél elfogad, és az eljárás lefolytatására az intézmények felkérhetik az Oktatásügyi Közvetetői Szolgálatot is. Az Oktatásügyi Közvetetői Szolgálat helyett 2012 óta az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet keretein belül működő *Pedagógiai Szakmai Szolgáltató Központ* látja el a feladatokat.

Amennyiben az egyeztető eljárás írásbeli megállapodással zárul, bármelyik fél kezdeményezheti a fegyelmi eljárás felfüggesztését a sérelem orvoslásához szükséges időre, de legfeljebb 3 hónapra (mellékelni kell a megállapodást a fegyelmi jogkör gyakorlója felé). Ha a felfüggesztés alatt egyik fél sem kéri a fegyelmi eljárás folytatását, a fegyelmi eljárást meg kell szüntetni.

A jogalkotó szándékának érvényesüléséhez szükség van arra, hogy az érintett felek ismerjék az egyeztetés célját, előnyeit és ezek ismeretében döntsenek az igénybevételről. Ehhez a nevelési-oktatási intézmények azzal járulhatnak hozzá, hogy a fegyelmi eljárás megindításáról szóló értesítő levélben tájékoztatják az érintetteket az egyeztetés igénybevételének lehetőségéről, részleteiről és annak lehetséges pozitív hatásairól.

### **3.2 Oktatásügyi közvetítői eljárás**

A Rendelet szerint a nevelési-oktatási intézmény abban az esetben is lehet kérni az oktatásügyi közvetítői szolgálat (Pedagógiai Szakmai Szolgáltató Központ) vagy más, az ifjúságvédelmi, családjogi területen működő szolgálat segítségét, ha nem tudja pedagógia eszközökkel megszüntetni a gyermeket, tanulót veszélyeztető ok(ok) fennállását, vagy az gyermekközösség, a tanulóközösség védelmében, érdekében az indokolt. Ezen a ponton érdemes megjegyezni, hogy amennyiben a pedagógus gyermeket, tanulót veszélyeztető okot vagy okokat észlel, az intézményvezetőn keresztül értesíteni kell az illetékes gyermekjóléti szolgálatot is (Nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXC. törvény 42.§ (3) bekezdés).

A Rendelet kimondja, hogy az oktatásügyi közvetítőt az intézményvezető írásban kéri fel e feladatok ellátására, és az eljárás során pártatlanul, lelkiismeretesen, a szakmai követelmények szerint kell közreműködni a megállapodás létrehozásában. A közvetítő személyére vonatkozóan lényeges a pártatlanság, összeférhetlenség biztosítása. Ennek érdekében a hatályos jogszabály előírja, hogy a felkért közvetítő nem járhat el, ha:

- valamelyik felet képviseli,
- a felek bármelyikének a Polgári Törvénykönyv szerinti hozzátartozója,
- a felek bármelyikével vagy az érintett köznevelési intézménnyel munkaviszonyban, munkavégzésre irányuló egyéb jogviszonyban, továbbá tagsági viszonyban áll,
- az ügyben egyébként érdekelt, elfogult.

Amennyiben összeférhetlenség áll fenn, a felkérést követően a közvetítőnek haladéktalanul értesítenie kell a feleket.

A közvetítő tevékenység egyik legfontosabb jellemzője, hogy a mediátornak titoktartási kötelezettsége van minden olyan információval kapcsolatban, amelyről az eljáráshoz kapcsolódóan szerzett tudomást. Ez a titoktartási kötelezettsége az eljárás lezárását követően is fennáll, továbbá a közvetítő a mediációs tárgyalás tárgyában későbbi fegyelmi, hatósági és bírósági ügyben sem hallgatható ki tanúként. A mediátorok általános titoktartási kötelezettségére vonatkozó előírásokat a Rendelet is rögzíti, tehát oktatásügyi közvetítői eljárás során is érvényesek.

A hatályos jogszabály előírja, hogy amennyiben a közvetetői tevékenységre egyeztetési eljárás keretén belül kerül sor, az írásos megállapodásban rögzíteni kell:

- az egyeztetési megbeszélés helyét, idejét,
- az eljáró közvetítő, a sérelmet elszenvedő fél, a köteleességszegő tanuló, a képviselő, és az egyeztetési megbeszélésen részt vevő személyek nevét, lakcímét,
- a köteleességszegés rövid összefoglalását,
- a sérelem jóvátételének módját, határidejét,
- az eljárási költség viselését (amennyiben megállapodás nem született, a felmerült eljárási költségeket a felek fele-fele arányban viselik),
- a megállapodásra vonatkozó nyilvánossági szabályokat,
- a felek, – kiskorú köteleességszegő esetén – a szülő és a közvetítő aláírását.

Továbbá a (11) bekezdés értelmében a megállapodásban vállalt kötelezettségek nem ütközhetnek jogszabályba, a köteleességszegéssel arányban kell állniuk, és nem sérthetik a köteleességszegő tanuló emberi méltóságához való jogát, valamint más alapvető jogait. A megállapodásból egy-egy példányát a feleknek át kell adni.

Fontos megjegyezni, hogy bármelyik fél dönthet úgy, hogy kéri a közvetetői eljárás befejezését, ebben az esetben – az önkéntesség elve érdekében – a mediációs tárgyalást be kell fejezni.

#### **4. Esetleírások az Oktatókutató és Fejlesztő Intézet honlapjáról**

A pedagógus-tanuló és a tanuló-tanuló közötti konfliktusok feloldásához tehát a hatályos jogszabályok lehetővé teszik a közvetető igénybevételét többek között az Oktatókutató és Fejlesztő Intézetten keresztül. Az Intézet a honlapján közzétett néhány olyan esetleírást, amikor mediátor segítségével oldottak meg oktatásügyi konfliktusokat. Egy tanár-diák és egy diák-diák konfliktus esetleírását lerövidítettük annak érdekében, hogy az olvasó valós példákon keresztül láthassa a közvetítő eljárás előnyeit.

#### **4.1 Konfliktus pedagógus-tanuló között**

Az iskola egyik tanulója, a 16 éves Ádám testnevelés óra után az öltöző falára graffitit készített. Miközben Ádám rajzolt a falra, a testnevelő tanár belépett az öltözőbe. Mikor meglátta, mi történt, azonnal felelősségre vonta Ádámot, majd beszámolt az esetről az iskola igazgatójának. Az igazgató nagyon dühös volt, hiszen a tanévkezdés előtt az egész iskolát felújították, kifestették. Közvetítő segítségét kérte az ügy rendezése érdekében.

Ádám elmondta, hogy a rajzolás számára egy önkifejező eszköz. úgy érzi, másoknak is látniuk kell az ő rajzait, őszintén bevallotta, akkor nem is gondolt arra, hogy az iskolának kárt okoz. Azóta már megbánta tettét.

Az igazgató értetlenségét fejezte ki. Nem értette, hogy miért pont az öltöző falát firkálta össze Ádám, hiszen véleménye szerint az önkifejezésnek van más terepe is.

Az igazgató egy kompromisszumos javaslattal állt elő: 1. Ádám tüntesse el az öltöző faláról a rajzokat. 2. Ígérje meg, hogy többet nem rajzol az iskola falára. Ennek fejében Ádám és esetleg többi graffitis társa kapnak egy szabad falfelületet az iskola udvarán, ahová rajzolhatnak. Ezt az iskola összes tanulója megtekintheti, és ha a falfelület betelik, akkor lefényképezhetik, a fotókat az iskola faliújságjára kitehetik. Ádám elfogadta az igazgató javaslatát, valamint belátta, hogy a graffiti nem kifejezetten az öltöző falára való (I2).

#### **4.2 Konfliktus tanuló-tanuló között**

A 16 éves, főleg fiúkból álló osztályban nagy feltűnést keltett a félig kínai, félig magyar származású Ming szeptemberi megjelenése. Ming tartotta a távolságot mindenkivel, nem kötekedett, nem reagált a beszélőkre, még arra sem, mikor a háromtagú, keményfiúkból álló csapat (Isti, Zsozsó, és Penge) próbálkoztak, például Penge nagyon ötletesen Japónak hívta őt. Ming közepesen tanult, semmilyen iskolai rendezvényre nem jött el, a fiatalok szokásos helyein sem lehetett látni őt (...). Ming összejött Penge volt barátnőjével (...). Amikor az iskola előtti parkban megálltak, Penge és a két barátja körbevette őket, Isti lefogta Sacit (Penge volt, Ming akkori barátnőjét), Penge és Zsozsó pedig elkezdtek ütni Minget, közben kiabáltak vele. Amikor az igazgató értesült az esetről, pszichológus-mediátor segítségét kérte.

A megállapodásba a nyilvános bocsánatkéréseken felül az került, hogy az osztály december elején csinál egy bulit, ahol Penge, Isti és Zsozsó takarítja el a romokat. Ming vállalta, hogy a buli végéig ott marad, az osztály pedig arra tett ígéretet, hogy igyekeznek Minget minél több közös programba bevonni.

Ming később sem lett az osztály centruma, de sikerült egy-két baráttra szert tennie, mint ahogyan édesanyjának is. Penge és Saci összejöttek újra, de januárban ismét szakítottak (I2).

### **Összefoglalás**

A konfliktusok természetes velejárói életünknek. A vitához, ellentétéhez való hozzáállásunkon, vagyis az alkalmazott konfliktus-megoldási stratégiánkon is múlik, hogy az adott szituáció destruktívan vagy konstruktívan hat-e ránk és a másik féllel való kapcsolatunkra. Egy gyermek, egy fiatalos vagy egy alig felnőtt korú tanuló nem minden esetben méri fel cselekedeteinek súlyát és annak következményeit a másik félre, sőt gyakran a tettét kiváltó okokon, indítékokon sem gondolkozik el. Lényeges ezért, hogy személyisége egészséges és jó irányú fejlődésének érdekében megteremtjük a lehetőséget a békés úton történő konfliktusmegoldásra.

A nevelési-oktatási intézményekben kialakuló, tanulókkal kapcsolatos viták, ellentétek és normaszegések megoldására a jogalkotó egy resztoratív eljárást, a közvetetést kínálja fel. Fontos látnunk, hogy a törvény a fegyelmi ügyek esetén kötelezővé teszi a közoktatási intézmények számára az egyeztető eljárás igénybevitelének lehetőségéről való tájékoztatást, illetve az eljárás lefolytatásához szükséges feltételek biztosítását. A tájékoztatási kötelezettség során nagy a felelőssége az adott intézményben a fegyelmi jogkör gyakorlójának, hiszen a közvetetési eljárást és annak előnyeit csak kevesen ismerik. Lényeges tehát a részletes és informatív felvilágosítás először a sérelmet elszenvedő fél (kiskorú esetén a szülő) számára, majd a kötelezettségszegéssel gyanúsított tanuló (kiskorú esetén a szülő) részére.

### **FELHASZNÁLT IRODALOM**

1. BRENDT, Z. – WOLFGANG, T. (2009): Mindennapjaink konfliktushelyzetei –Hogyan kezeljük a konfliktusokat munkahelyünkön és családjunkban? Medicina Könyvkiadó Zrt, Budapest, 67-73. p.

2. ERCSEI, N. – NIKTITSCHER, P. (2012): Tanulók közötti konfliktusok típusai. In: Új Pedagógiai Szemle, 2012/7-9, Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest, 42-55. p.
3. JUHÁSZ J. - SZŐKE I. - O. NAGY G. - KOVALSZKY M. (1975): Magyar értelmező kéziszótár. Akadémiai Kiadó, Budapest, 754. p.
4. HOFFMANN, R. (2002): A tanár-diák kapcsolat változásai. In: Új Pedagógiai Szemle, 2002/7-8, Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest, 18-27. p.
5. HORVÁTH-SZABÓ, K. (1999.): Az iskolai konfliktusról. In: Pedagógia és Pszichológia – Szöveggyűjtemény, Comenius Bt., Pécs, 58-81. p.
6. GYÖRGYI, Z. – IMRE, A. (2012): Konfliktusok tanárok és diákok között. In: Új Pedagógiai Szemle, 2012/7-9, Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest, 5-22. p.
7. LIGHTSEY, A. (2012): Mediation Certification Career and Professional Development Program, UNM, NM, USA tananyag
8. ROUT, L. E. – OMIKO, N. (2007): Corporate Conflict Management: Concepts and Skills, Prentice Hall of India Private Limited, New Delhi, 83-89. p.
9. TOLCSVAI N. G. (2008): Idegen szavak szótára. Osiris Kiadó, Budapest, 384. p., 390. p.
10. VARGA, Sz. (2009): Alternatív konfliktusmegoldási lehetőségek a szervezetek gyakorlatában. PhD értekezés, Nyugat-magyarországi Egyetem, Széchenyi István Gazdálkodás- és Szervezéstudományok Doktor Iskola, Sopron, 21-22. p.
11. WILMOT, W. – HOCKER, J. (2007): Interpersonal conflict. McGraw-Hill Companies, New York
12. Internet 1  
Types of Conflict. Effective Mediation Resources, Oregon Mediation Center  
<http://www.internetmediator.com/medres/pg18.cfm>  
(Letöltve: 2014. május 18.)
13. Internet 2  
<http://www.ofi.hu/oksz-ofi-hu-090928/esettanulmanyok-140408>  
(Letöltve: 2014. május 18.)
14. A nevelési-oktatási intézmények működéséről szóló 11/1994. (VI. 8.) MKM rendelet
15. A 20/2012. (VIII. 31.) EMMI rendelet
16. Nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXCV. Törv.