

2020. 8. évfolyam 3. szám



DOI 10.31074
ISSN 2063-9945

GYERMEKNEVELÉS
TUDOMÁNYOS FOLYÓIRAT
JOURNAL OF EARLY YEARS EDUCATION

*A fenntarthatóságra nevelés
aktuális kérdései az oktatásban*

GYERMEKNEVELÉS
TUDOMÁNYOS FOLYÓIRAT
JOURNAL OF EARLY YEARS EDUCATION

*A fenntarthatóságra nevelés
aktuális kérdései az oktatásban*

Főszerkesztő

Kolosai Nedda

A tematikus szám szerkesztője

B. Zsoffay Klára

Szerkesztő

M. Pintér Tibor

Rovatvezetők

Tanulmány: Csikos Csaba, Józsa Krisztián

Műhely: Nyitrai Ágnes, Janek Noémi

Határtalan: Kádár Annamária, Pálfi Sándor

Szemle: Lencse Máté

A szerkesztőbizottság tagjai

Dávid Mária

Endrődy Orsolya

Hunyady Györgyné †

Kéri Katalin

N. Kollár Katalin

F. Lassú Zsuzsa

Lénárd András

Orosz Ildikó

Perlusz Andrea

Pintér Krekity Valéria

Podráczky Judit

Peter Sherwood

Barbara Surma

Szabolcs Éva

Szerkesztőségi titkár

Janek Noémi, Lencse Máté

Olvasószerkesztő

Knausz Imre

Borítóterv

Császár Lilla, M. Pintér Tibor

© Szerzők, szerkesztők

2020/3. szám szerzői

B. Zsoffay Klára

Bagota Mónika

Balogh Bori

Bauer Zita

Csikos Csaba

Dancs Gábor

Darvai Sarolta

Fülöp Veronika

Gonda Judit

Gyurcsík Anita

Hill Katalin

Ivántsy-Pap Judit

Klein Ágnes

Kolosai Nedda

Kulman Katalin

Márkus Éva

Munkácsy Béla

Nász Barbara

Nagy Bence

Papik Eszter

Persa Mária

Russel, Wendy

Szitányi Judit

Timár Gábor

Venyinger Beáta

Vincze Györgyi

Vitályos Gábor Áron



DOI 10.31074

HU ISSN 2063-9945

Felelős kiadó:

Márkus Éva dékán

gyermeknevelés@tok.elte.hu

<http://gyermeknevelés.elte.hu>

Szerkesztőség címe:

1126 Budapest, Kiss János altábornagy u. 40.

telefon: 00 36 1 487-81-00

Eötvös Loránd Tudományegyetem,

Tanító- és Óvóképző Kar

Tartalomjegyzék

KOLOSAI NEDDA <i>Vissza a természetbe!</i> – A fenntarthatóságra nevelés aktuális kérdései az oktatásban	5
TANULMÁNYOK	
RUSSELL, WENDY <i>Exploring the Dilemma of Planning for Play in Schools</i>	16
BAGOTA, MÓNIKA, CSÍKOS, CSABA & SZITÁNYI, JUDIT <i>Introductory placement tests of students with primary school teacher major in Hungary</i>	24
KLEIN ÁGNES ÉS MÁRKUS ÉVA <i>Képeskönyvek nyelvjárásban</i>	35
NÁSZ BARBARA ÉS INÁNTSY-PAP JUDIT <i>Óvodapedagógus és gyermek viszonyának vizsgálata egy kapcsolatdiagnosztikai mérőeszköz kísérleti kialakításával – első eredmények</i>	55
VINCZE GYÖRGYI <i>Az erkölcsi ítéletalkotás fejlődése és fejlesztési lehetőségei intézményes keretek között</i>	72
TEMATIKUS TANULMÁNYOK	
BAUER ZITA ÉS GONDA JUDIT <i>Tanuljunk emberséget az állatoktól!</i>	93
KULMAN KATALIN <i>Tanító szakos hallgatók véleménye a magyarországi környezeti problémákról</i>	116
DARVAY SAROLTA, HILL KATALIN, FÜLÖP VERONIKA ÉS VENYINGI BEÁTA <i>A környezeti fenntarthatóságra nevelés a bölcsődében</i>	131
NAGY BENCE, PERSA MÁRIA ÉS MUNKÁCSY BÉLA <i>Helyzetkép az iskolai és iskolán kívüli környezeti szemléletformálásról</i>	145
VITÁLYOS GÁBOR ÁRON, DANCS GÁBOR, B. ZSOFFAY KLÁRA, VENYINGI BEÁTA ÉS DARVAY SAROLTA <i>Az ELTE TÓK hallgatóinak testi-egészségi állapotának változásai az egyetemi évek alatt</i>	166

MŰHELY

DARVAY SAROLTA

*„FINE! Projekt”. A gyermekétkeztetés gyakorlata a napközbeni ellátást biztosító koragyermekkorai nevelés intézményeiben.
Egy nemzetközi projekt bemutatása*

179

GYURCSIK ANITA

*Az óvoda–iskola átmenet óvodapedagógusok, tanítók és
szülők szemén keresztül*

189

TIMÁR GÁBOR

*Tudásszint és képességek változása a természettudományos képzés
egy szegletében – Vélemény*

210

BAUER ZITA ÉS PAPIK ESZTER

A természettudományos nevelés szakköri lehetőségei

217

SZEMLE

HILL KATALIN

A természet közelségének jelentősége a 21. századi gyermekek fejlődésében

230

KOLOSAI NEDDA

A tanítóképzés történetei az 1918–1919-es forradalmak idején

234

HATÁRTALAN

BALOGH BORI ÉS B. ZSOFFAY KLÁRA

Erdőóvoda

237

MINDENNAPOK

Hír a Magyar Tudomány Ünnepeéről

253

Pedagógusok tanítója – Emlékkötet Hunyady Zsuzsa tiszteletére

254

Szerzőink

255

Authors

260



Vissza a természetbe! – A fenntarthatóságra nevelés aktuális kérdései az oktatásban

Kolosai Nedda

Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító- és Óvóképző Kar Neveléstudományi Tanszék

A fenntartható fejlődés olyan fejlődést jelent, amely kielégíti a jelen szükségleteit, anélkül, hogy veszélyeztetné a jövő nemzedékek esélyét arra, hogy ők is kielégítsék szükségleteiket (WCED, 1987, Kaga, 2008). A fenntarthatóságra nevelés ott kezdődik, hogy megtanulunk újra kapcsolódni a természethez, egymáshoz, önmagunkhoz. A környezeti nevelés vagy fenntarthatóságra nevelés célja azoknak az emberi képességeknek és magatartásformáknak pozitív formálása, amelyek egy ökológiailag, szociálisan, gazdaságilag és politikailag fenntartható társadalom létrejöttéhez szükségesek. Azaz olyan ösztársadalmi folyamat, melyben a felsőoktatás és a közoktatás csupán egy részterületet képvisel. Ezek a részterületek azonban alapvető fontosságúak azon az úton, amelyen egyre szélesebb körben nyer polgárjogot az élhető természeti és társadalmi környezet megóvásának közös felelőssége, hiszen a felsőoktatás és a közoktatás közvetítheti a közös felelősség megtapasztalását a felnövekvő nemzedékek számára (Havas & Varga, 2006).

Hogyan lehet a pedagógiai folyamatban a gyerekek számára megjeleníteni, egyben vizsgálhatóvá tenni az ember és környezete között lévő bonyolult kapcsolatrendszer?



Kép forrása: shutterstock¹

A Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat tematikus írásai több oldalról járják körül ezt a fontos kérdést és témát, melynek három évtizedre visszanyúló magyar nyelvű irodalma van. Magyarországon a környezeti nevelésben az egyik akadályt az jelenti, hogy a fenntarthatóság pedagógiájának tudományközi és összetett tartalmi nehezen illeszthetőek a tantárgyközpontú tantervekbe, illetve az oktatási folyamatba. További akadályt jelent, hogy a pedagógusok sokszor maguk sem kellően tájékozottak a kérdéskörben, mert az alapképzésnek, valamint a továbbképzéseknek nem kötelező eleme a felkészítés a fenntarthatóság területeire és tartalmaira. Érdekes hazai empirikus kutatási adatok bizonyítják, hogy azokban az iskolákban és óvodákban a *legeredményesebb a környezeti nevelés*, amelyekben ez a pedagógiai terület a pedagógiai program gerincét alkotva egyaránt elősegíti a szervezetfejlesztést, az erőforrás-gazdálkodást, a partnerségek működtetését, valamint a tanuló szervezetté válást (Havas & Varga, 2006).

A fenntarthatóságra nevelés magyarországi és nemzetközi előzményei az oktatásban

A nyolcvanas években több OECD országban megerősödtek azok a civil-szervezetek és csoportok, amelyek kifejezték, hogy a gazdaság intenzív fejlődése eredményezi mind a kiterjedt környezetszennyezést, mind a természet pusztulását. Ezzel egyidejűleg ugyanezen országoknak kényszerűen szembe kellett nézniük azzal a kihívással, amit a gyors gazdasági- és társadalmi változások állítottak a köz-, és a felsőoktatás elé. A szembenézés eredményeképpen sok ország felülvizsgálta bürokratikus és központi irányítású oktatáspolitikáját, azután nagyobb önállóságot adott, több felelősséget hárított

¹ <https://www.shutterstock.com/hu/image-photo/crystal-globe-resting-on-moss-forest-274566236>

az iskolákra, a helyi közösségekre a fenntarthatósággal kapcsolatos tanulás-fejlesztési innovációk terén (Havas & Varga, 2006).

Az OECD² ennek a gondolkodásnak a hatására létrehozta az úgynevezett ENSI³ projektet 1986-ban, melynek alapja, lényege volt a környezeti nevelés intézményi kezdeményezéseinek támogatása. Az ENSI által képviselt oktatási innovációk keretében olyan *helyi környezeti problémák* kerültek a gyermekek tanulásának tartalmi közé, amelyek hatékony tanulási folyamat által, közvetlenül formálták a diákok környezettudatosságát, fenntarthatósággal kapcsolatos értékrendjét. Ezek az innovációk felkeltették a gyerekek tudományokon átívelő érdeklődését, az oktatásban a hagyományos befogadó tanulóképet felváltotta az aktív és adaptív, dinamikus tanulási modell (M. Nádasi, 2012; Wells & Lekies, 2006).

Pedagógusok akciókutatási gyakorlata a fenntarthatóságra nevelésért

Mindezen folyamatokat különböző társadalomtudományi, elsősorban alkalmazott neveléstudományi kutatásokkal alapozták meg. Hatékonyan, gyorsan elterjedt a pedagógusok akciókutatásának alkalmazása olyan kutatási és fejlesztési módszerként, amellyel az óvodapedagógusok, a tanítók, a tanárok, általában a pedagógusok az oktatási rendszerben bekövetkező változások tevékeny részeseivé tehetők. Az akciókutatás megoldást kínált a nagyobb szabadságot nyújtó tantervkészítés következtében felmerülő problémákra is (Havas & Varga, 2006; Kaga, 2008).

Vajon megbízhatók-e a pedagógusok abban a tekintetben, hogy mozgásterüket a tananyag megválasztásában oktatási-nevelési szempontból értékes kezdeményezések bevezetésére használják fel?

² Organization for Economic Cooperation and Development – Gazdasági Együttműködési és Fejlesztési Szervezet. Közvetlenül az OECD CERI (Center for Educational Research and Innovation – Pedagógiai Kutatási és Innovációs Központ) hozta létre a programot.

³ Environmental and School Initiatives (ENSI), azaz a Környezeti Nevelési Iskolai Kezdeményezések hálózata. Az ENSI területei az iskolai környezeti nevelési kezdeményezések és az intézményi szintű innovációk.



Kép forrása: Pexels.com.

A kisgyermeknevelők, óvodapedagógusok, tanítók, tanárok bevonása a kutatásba azt jelenti, hogy a pedagógusok más vonatkoztatási keretből, szakmai szempontok szerint szemlélik pedagógiai gyakorlatukat és tevékenységeiket. Reflektív módon azonosíthatják az átalakításra váró területeket, majd értékelhetik a változások bevezetéséhez megtett pedagógiai lépéseik eredményességét. Ezeknek az akciókutatásoknak eredményeképpen lehetővé vált a környezeti nevelés tartalmaihoz, módszereihez tartozó *általános pedagógiai célok- és elvek meghatározása*, a fent említett helyi, intézményi (iskolai, óvodai) felelősségvállalás mellett.

Az ökológiailag fenntartható társadalom melletti elkötelezettség

Ez a kutatási és oktatásfejlesztési stratégia az oktatási rendszer számos korábbi hagyományával kerülhet látványosan konfliktusba. Hiszen olyan határvonalakat lép(ett) át, amelyek ott húzódnak jelenleg is a közoktatás és a felsőoktatás, mint a tudásgyarapítás tradicionális helyszínei és -szereplői között. A fenntarthatóságra nevelési stratégia a különböző tantárgyak zárt rendjét fellazította, a gyermekek függőségi és a felnőttek felelősségi viszonyait átalakította a mindennapi pedagógiai gyakorlatban és az oktatásért felelős szervezetekben. Tulajdonképpen ez a szemléletmód a hagyományosnak tekintett európai oktatási rendszerek megújításaként, reformjaként is értelmezhető, mivel a fent említett határvonalakra épülő közoktatási és felsőoktatási struktúrában és funkciókban széles körű változásokat képvisel.

Azaz az ökológiailag fenntartható társadalom melletti elkötelezettség nem egyszerűen a fenntartható fejlődés tananyagba építéséről szól, hanem egy átalakulásról, szemléletváltásról, melynek során (például) *az iskola mint szervezet* számos területen kezdeményező és aktív módon kölcsönhatásba lép a helyi társadalmi környezettel, egyben hatást fejt ki rá.

Jelenlegi lapszámunk többféle választ ad arra a kérdésre, vajon hol tart a közoktatás és a felsőoktatás ezekben a kérdéskörökben, milyen jó gyakorlatokat és kutatásokat tudunk felmutatni a fenntarthatóságra nevelés témakörében.

A 2020/3. szám írásai

Balogh Borbála és Barnkopfné Zsoffay Klára egy dán erdőóvoda gyakorlatát mutatja meg. A tanulmány megírására az a megfigyelés késztetett a Szerzőket, hogy jelenleg mind a felnőttek, mind a gyerekek egyre jobban eltávolodnak a természeti környezettől. Mivel az egymást követő generációk mindinkább mesterséges, szabályozott, sokszor virtuális világban élnek, a természeti környezetet idegennek, fenyegetőnek élik meg, amennyiben mégis ott kell tartózkodniuk, elesettek, életképtelenek. Ezt a jelenséget felismerve, egyre több szakember a pedagógiában, a kisgyermek nevelésében látja a megoldást.

A dán erdőóvoda modell a rendszeres szabad környezetben való tartózkodáson keresztül nyújtja a megfelelő élményeket és ismereteket a gyermekek számára környezetükről, valamint önmaguk képességeiről, ezáltal hosszútávon teremti meg annak a lehetőségét, hogy felnövekedve környezettudatos, önálló, rátermett emberré váljanak. Az erdőóvodában a természetben való szabad játék teszi ki az óvodások napjainak csaknem egészét. A pedagógusok képzésük során maguk is megtanulnak szembenézni mentális és fizikai kihívásokkal, közben megismerik saját erősségeiket és korlátaikat (Balogh & Barnkopfné Zsoffay, 2020).

A dán modell sok tekintetben idegennek, egyben megvalósíthatatlannak tűnik a magyar viszonyok között, érdekes átgondolnunk a magyar pedagógusok által felsorolt okait a megvalósíthatatlanságnak. Az írás felhívja a figyelmünket arra, hogy a gyermekek természetbe való visszavezetésének megvalósításában tágabbak a lehetőségeink annál, mint azt a hagyományos megoldásaink alapján hisszük. Léteznek, a közoktatásban és a felsőoktatásban kipróbált, akár radikálisnak tűnő jógyakorlatok arra, hogy új pedagógiai módszereket próbáljunk ki (Balogh & Barnkopfné Zsoffay, 2020).

Vajon a felnőttek ki mernek-e menni a természetbe? *Kulman Katalin* (2020) kutatásában többek között ezt a kérdést vizsgálja. A környezeti neveléshez tartozik az egyéni felelősség érzésének kialakítása és a rendszerszemlélet elsajátíttatása – például, hogy bizonyos gazdasági, társadalmi és környezeti jelenségek egymással összefüggést mutatnak. Kulman Katalin kutatásában tanító szakos hallgatók véleményét mérte fel arról, Magyarországon milyen gazdasági tevékenységek okozzák a legtöbb környezeti problémát. A kutatás eredményei azt mutatják, nem mindegy, milyen információforrásból érkeznek

a környezettel kapcsolatos hírek a tanítójelöltek számára. Ezt figyelembe véve, a tanítóképzés során, azokon a kurzusokon, amelyek környezeti kérdésekkel és tantárgypedagógiai elemekkel egyaránt foglalkoznak, célszerű (lenne) a hallgatókat arra ösztönözni, hogy a kérdést illetően több helyről szerezzenek információkat. Így átfogóbb képet kaphatnak a környezeti probléma kialakulásáról, az okozott károkról, a megoldási lehetőségekről és a hasonló esetek megelőzéséről. További kutatás tárgya lehet annak vizsgálata, mely források mennyire megbízható információt nyújtanak a kérdéskörben.

A kutatás szerint a megkérdezett tanító szakos hallgatók inkább valamilyen nemzetgazdasági ágnek tulajdonítják a levegőszennyezést és nem a háztartásoknak, miközben statisztikai adatok alapján a háztartások által kerül a legtöbb káros hatású gáz a légkörbe. Kulman Katalin írása rávilágít a pedagógusképzés felelősségére. Ahhoz, hogy a tanító kilépjen az iskola, a tanterem falain kívülre és megismertesse a tanítványaival a környezetet, szüksége van belső indíttatásra, értékrendre, emellett birtokában kell lennie a megfelelő ismereteknek (Kulman, 2020).

A gyerekek számára a tevékenységközpontú módszerek alkalmazása segítséget nyújthat abban, hogy az ember tevékenységeinek környezetkárosító hatását felfedezzék, az ok-okozati összefüggéseket meglássák és megértsék (Csenger, 2015). *Bauer Zita és Gonda Judit* írásukban amellest érvelnek, hogy a gyermeki *tevékenységek* a környezet megismerése mellett segítik az ökológiai- és rendszerszemlélet, valamint a környezet iránti pozitív attitűdök kialakulását, melyek a fenntarthatóság pedagógiai tartalmának megvalósulásában fontos alappilléreket jelentenek. Ezen célok elérésének alapvető eszközei lehetnek a tanórán kívüli foglalkozások, így a szakkörök is. A Szerzők által vezetett szakkör kialakításában alapvető szempont volt, *hogy a gyerekek aktív résztvevőként* és ne passzív szemlélőként, megfigyelőként vagy segítőként vegyenek részt a szakkör tevékenységeiben. Tapasztalatokat összegezve nyilvánvaló, hogy a negyedik osztályos gyerekeknek természetessé vált az eszközhasználat, melyet sokszor, ha volt rá lehetőség, otthon is alkalmaztak, egy-egy kísérletet újra alkottak. Érdeemes az írásból felfejteni, mi okozhatta, hogy a gyerekek lelkesedése a szakkör iránt mindvégig töretlen maradt (Bauer & Gonda, 2020).

Nagy Bence, Persa Mária és Munkácsy Béla (2020) gyakorló pedagógusokat monitorozó kutatásukban azt az eredményt kapták, hogy az iskolán kívüli pedagógiai lehetőségeket csak a válaszadók 32,5%-a alkalmazta eddigi oktatói munkája során. A legtöbb esetben ezek terepgyakorlat jellegű programok, tematikus táborok, szemétszedések, illetve gyárlátogatások voltak. Azok a tanárok, akik nem alkalmaznak ilyen módszereket, elsősorban idő- és erőforráshiányra hivatkoznak, illetve többek szerint ez a jellegű program-szervezés nem tartozik a feladataik közé. Ugyanakkor szakirodalmi források rámutattak arra, hogy az iskolán kívüli programok segítik a diákok elméleti ismereteinek gyakorlatban történő alkalmazását, általuk olyan kulcsélményeket szerezhetnek, melyek nagyban hozzájárulnak fenntarthatósággal kapcsolatos szemléletük megfelelő formálásához.

A fenntarthatósági nevelés nem lehet egyetlen tantárgyhoz kötött, inkább tantárgyakon átnyúló, a környezeti problémákat felismertető, együttműködést, részvételt kívánó tanítási és tanulási tevékenység (Csenger, 2015. p. 182). Nagy Bence és munkatársai kiemelik, hogy a 2020. januárjában a Magyar Közlönyben megjelent, és 2020 szeptemberében bevezetett módosított Nemzeti Alaptantervben már nem szerepel kulcskompetenciaként a természettudományos- és technikai kompetencia. A Szerzők abban bíznak, a szabályozási környezet változása ellenére, a pedagógusok továbbra is fontosnak tartják és megvalósítják a természettudományos szemléletformálást (Nagy et al., 2020).

Darvai Sarolta Hill Katalin, Fülöp Veronika és Venyingsi Beáta (2020) tanulmányukban felhívják a figyelmet a kisgyermeknevelők felelősségére, abban, hogy a fenntarthatóságra nevelést a mindennapi gyakorlatuk részévé tegyék. A fenntarthatóság környezeti-ökológiai-természeti dimenziója a kisgyermekkorai nevelés színterén a környezet és a természeti rendszerek működésének megismerését, megbecsülését, tiszteletét, azaz a *környezeti nevelést* jelenti. A születéstől hatéves korig terjedő évek fontosságát elismerték a gyermek fejlődésének kritikus tanulási időszakaként (Tilbury et al., 2005). A fenntarthatóságra nevelés lehetővé teszi a nevelők és a gyermekek számára, hogy előmozdítsák a felelősségvállalás alakulását, tiszteletben tartásuk a természeti környezetet, aktív résztvevői legyenek a mindennapi élet adta lehetőségeknek. Mivel ebben a folyamatban az intézmény minden alkalmazottjának mintaadó szerepe van, biztosítani kell a rendszeres továbbképzések lehetőségét minden érdeklődő számára. (Darvai et al., 2020)

Timár Gábor azt a kérdést veti fel izgalmas írásában, vajon kevesebbet tudnak-e a jelenleg egyetemi oktatásba belépő diákok, mint néhány generációval korábban végzett társaik? Timár Gábor tapasztalata szerint, a jelenleg (a természettudományi képzésben) egyetemi tanulmányukat végző hallgatók tárgyi tudása -az 1970-es, 1980-as években, az akkori köz- és felsőoktatásban, annak inkább az elit-szegmensében szocializálódott oktatóik szempontrendszer szerint- valóban *sokkal* kisebb, ugyanakkor tudásuk teljesen más rétegzettségű, igen sok tekintetben kiterjedtebb képesség-halmazzal párosul. Timár Gábor azt is felveti, hogy a felsőoktatás az egyetlen olyan képzési szint, ahol az oktatói kinevezéshez nem szükséges pedagógiai képzettség, véleménye szerint, az egyetemi képzés „szűz terepet” jelent a módszertani- és szakmódszertani fejlesztéseknek, amelyek valódi szakmai támogatást nyújthatnak az oktatóknak és a kutatóknak (Timár, 2020).

Wendy Russel angol nyelvű tanulmánya (*Exploring the Dilemma of Planning for Play in Schools*) hiánypótló a témában, a Szerző arról gondolkodik szisztematikusan, milyen arányban és milyen szakmódszertannal jelenjen meg az iskola alsó tagozatán a tervezett-, kezdeményezett, illetve a szabad játék (Russel, 2020). Az iskolai szabad játék fontosságáról jelenleg kevés szakirodalmi forrás található, így több szempontból is jelentős élmény elolvasni Wendy Russel tanulmányát.

Bagota Mónika, Szitányi Judit és Csikos Csaba az ELTE Tanító- és Óvóképző Kar Matematika Tanszékének munkatársai egy empirikus kutatás érdekes állomását mutatják meg tanulmányukban: egyetemi oktatásba belépő pedagógus

hallgatók matematikai képességeiről. Az írás kiváló tartalmain túl azért is jelentős, mert először járta végig az angol nyelvi lektorálás folyamatát és algoritmusát a Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat történetében (Bagota et al., 2020).

Klein Ágnes és Márkus Éva írása arra keres szakmai válaszokat, vajon milyen a választék, ha a gyerekkönyv nem egy standard nyelvváltozatban készült, hanem nyelvjárásban íródott. Egyáltalán milyen, a gyerekek számára megfelelő, érdeklődésüket felkeltő könyvek, képeskönyvek állnak a szülők, nevelők rendelkezésére, ha a magyarországi németek egyik nyelvjárását szeretnék közelebb hozni gyermekükhöz? Milyen verbális, és milyen esztétikai jellemzők határozzák meg a jó gyerekkönyveket ebben a témában? A Szerzők konkrét példákat is javasolnak írásukban, ezzel is segítve a mindennapi pedagógiai gyakorlatot (Klein & Márkus, 2020).

Hill Katalin könyv-ismertetése azonnal Fekete István könyveit juttatja az éles szemű, vájt fülű Olvasók eszébe. Fekete István regényeinek többségében a fő motívum maga a természet, az író minden sorából érezhető, ahogyan teljes lényét áthatja a természettel való egység, a természet iránt érzett őszinte, fellobbanó szerelem, mivel a természet iránti nyitottság az emberlét lényegét képezi. Jelenleg éppen kialakulóban van a pszichológia új irányzata, az *ökopszichológia*, melynek fő célja, segítséget nyújtani az embereknek vissza-, azaz hazatalálni a természethez (Hill, 2020). A Szerző Herbert Renz-Polster és Gerald Hüther 2017-ben kiadott, *Vissza a gyökerekhez - Így fejlődnek „ezek a mai gyerekek”* című könyvét mutatja be, amely az Ursus Libris kiadó gondozásában jelent meg, 240 oldal terjedelemben.

A könyv állítása szerint, a természet és a gyermek viszonyuk megváltozása ellenére is ösztönös kapcsolatban maradnak. Ez a zsigeri kapcsolódás a gyermek minden sejtjében írva van, legfeljebb elhalkult, a hangosabb ingerek elnyomják a hangját. Ugyanakkor a természethez való kötődés formálódik, amikor a gyermek kapcsolatba kerül az élő és élettelen természeti elemekkel, például fákkal, madarakkal, kövekkel, illatokkal, hőmérséklettel. A kötődés élményeként úgy érzi, hozzá tartozik a fához, a fa pedig őhozzá. Itt visszakanyarodtunk az Előszó elején bemutatott dán erdőóvodához, mert a könyv Szerzői kifeltetik a kérdést: Vajon mire van szüksége a gyerekeknek? Kontrollált pedagógiai irányításra, vagy szabad felfedezésre és játékra a természetben?

A könyvben feltett kérdések valószínűleg sok pedagógusban motoszkálnak. Tény, hogy manapság a gyermekek idejük igen nagy részét töltik vezetett, szervezett pedagógiai környezetben, így kevés idejük marad az önszerveződő szabad játékra, az ebből fakadó tanulásra. A szerzőpáros gondolatébresztő felvetései segítenek megérteni a gyermekek mozgatórugóit, támogatnak abban, hogy pedagógusként könnyebben megtaláljuk az egyensúlyt a didaktikus pedagógia vezetés és a szabad, kötetlen önszervező tanulás, a spontán alakuló képességfejlődés között. Mivel mindkettő nagyon fontos és szükséges, a feladat szép kihívás. Bármelyik irány mellett köteleződünk el, a célunk mindig ugyanaz: a gyermekek támogatása, abban, hogy saját élményeikre alapozva megismerhessék, megszerethessék a természetet, így a természetért aktívan küzdő felnőttekké váljanak (Hill, 2020).

Kora gyermekkori nevelés és a fenntarthatóság komplex értelmezése

A környezeti problémák folyamatosan változnak, ezért a kisgyermeknevelő-, az óvodapedagógus-, a tanító-, valamint a tanárképzés során elsajátított alaptudást szükséges folyamatosan fejleszteni, ennek a tudásnak a bővítését, színesítését tűzte célul lapszámunk. Kutatások megerősítik a korai évek fontosságát a gyermekek hosszú távú pozitív befolyásolásában, a gyermekek értékorientációjának kialakulásában. A kora gyermekkori nevelők óriási potenciállal rendelkeznek az értékek, attitűdök, készségek és a magatartás formálásában, amelyek támogatják a fenntarthatósági célok megvalósítását: mint például az interkulturalitás, a méltányosság, a nemek közötti egyenlőség, a demokrácia és a természeti erőforrások felhasználása (Wells & Lekies, 2006). Egyes kutatók – például Hamilton (2015) – már egyenesen új földtörténeti korszaknak, antropocénnek nevezik korunkat, melyben az ember kezdi teljesen és egyúttal visszafordíthatatlanul átformálni a földi ökoszisztémát.

A fenntarthatóság érdekében végzett munka egy regeneráló folyamatot jelent a Föld rendszerei számára, amiben mindenkinek feladata van. A Brundtland-jelentés (WCED, 1987) óta a fenntarthatóság fogalma fokozatosan elmozdult egy komplexebb, globális értelmezés irányába. Az UNESCO (2010) fenntarthatósági koncepciója már ezt a komplexitást szemlélteti, amely a fenntarthatóság sokféle módon egymásba kapcsolódó dimenzióját egyszerre jeleníti meg: a környezeti (ökológiai, természeti), a társadalmi, a gazdasági és a politikai dimenziót.

A kora gyermekkori nevelés és gondozás (Early Childhood Education and Care, ECEC) alapelveinek négy fő szempontja: a társadalom, a gyermekek, a szülők és a pedagógusok szempontja. A gyerekek, a társadalom, a szülők és a pedagógusok szempontjából egyaránt fontos az élethosszig tartó tanulásra, az önálló élmény-, és ismeretszerzésre való felkészítés (Radnóti, 2005). Ebből a nézőpontból is indokolt, hogy a pedagógusok az információszerzés lehetőségeit adekvát módon legyenek képesek megmutatni a gyerekek számára.

A fenntartható fejlődés nemcsak a környezettel és a társadalommal kapcsolatos viselkedésminták megváltoztatását igényli, hanem az emberi viselkedést formáló szélesebb rendszerek megváltoztatását. Szükséges megváltoztatni a jóléti paradigmákat, az anyagi javak felhalmozódásától a tudatosság felé elmozdulni. Az oktatásnak nagy szerepe van ebben a társadalmi változásban: az egyetemi oktatók, a kora gyermekkori nevelők tudatosan, valamint saját életpéldájukon keresztül egyaránt folyamatosan adják át tudásukat, értékeiket, attitűdjeiket (Salonen et al., 2013).

Jól tudjuk, a magyar társadalom akkor lesz képes sikeres válaszokat adni a 21. század globális kihívásaira, amennyiben széles körben polgárjogot nyer a fenntarthatóság szemlélete, az élhető természeti és társadalmi környezet megóvásának közös felelőssége. A fenntarthatóságot célként kitűző komplex nevelési munkában kiemelt szerepet játszik az oktatás, amelynek – többek között – közvetítenie kell ezt a közös felelősséget a felnövekvő nemzedékek számára. A Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat 2020/ 3. száma a fenn-

tarthatóság eléréshez nélkülözhetetlen természeti és társadalmi környezetvédelem szemléleti alapjait, valamint az oktatási rendszer ezzel kapcsolatos általános és nagyon is kézzelfogható feladatait fogalmazza meg.

Jó olvasást, elmélkedést kívánunk, természetesen nemcsak a pedagógusok, hanem mindenki számára. *Cupiditati nihilest satis, naturae satis est etiam parum*⁴, valamint: Vissza a természetbe!

Irodalom

- Bagota, M., Csíkos, Cs. & Szitányi, J. (2020). Introductory placement tests of students with primary school teacher major in Hungary. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat*, 8(3), 24–34, <https://doi.org/10.31074/gyntf.2020.3.24.34>
- Balogh B. & B. Zsoffay K. (2020). Erdőóvoda. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat*, 8(3), 221–236, <https://doi.org/10.31074/gyntf.2020.3.237.252>
- Bauer Z. & Gonda J. (2020). Tanuljunk emberséget az állatoktól! *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat*, 8(3), 93–115, <https://doi.org/10.31074/gyntf.2020.3.93.115>
- Csenger, L. (2015). A környezeti nevelés elmélete és gyakorlata. *Képzés és Gyakorlat*, 13(1–2.), 181–194.
- Darvai S., Hill K., Fülöp V. & Venyngi B. (2020). A környezeti fenntarthatóságra nevelés a bölcsődében. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat*, 8(3), 131–144, <https://doi.org/10.31074/gyntf.2020.3.131.144>
- Hamilton, C. (2015). *Requiem for a Species*. Earthscan.
- Havas, P. & Varga, A. (2006). A környezeti neveléstől a fenntarthatóság pedagógiai gyakorlata felé. In Varga, A. (Ed.), *Tanulás a fenntarthatóságért* (pp. 49–72). OKI.
- Hill K. (2020). A természet közelségének jelentősége a 21. századi gyermekek fejlődésében. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat*, 8(3), 217–220, <https://doi.org/10.31074/gyntf.2020.3.230.233>
- Klein Á. & Márkus É. (2020). Képeskönyvek nyelvjárásban. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat*, 8(3), 35–54, <https://doi.org/10.31074/gyntf.2020.3.35.54>
- Kulman K. (2020). Tanító szakos hallgatók véleménye a magyarországi környezeti problémákról. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat*, 8(3), 116–130, <https://doi.org/10.31074/gyntf.2020.3.116.130>
- Nagy B., Persa M. & Munkácsy B. (2020). Helyzetkép az iskolai és iskolán kívüli környezeti szemléletformálásról. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat*, 8(3), 145–165, <https://doi.org/10.31074/gyntf.2020.3.145.165>
- Kaga, Y. (2008). Early childhood education for a sustainable world. In Samuelsson, I. P. & Kaga, Y. (Eds.), *The contribution of early childhood education to a sustainable society*. 53–57. Gothenburg University. (2020.12.27.)
- M. Nádasi, M. (2012). *Adaptivitás az iskolában*. ELTE Eötvös Kiadó.

⁴ Semmi sem elég a vágynak, a természet kevéssel is beéri (Seneca).

- UNESCO (2010). *Four Dimensions of Sustainable Development*. www.unesco.org/education/tlsf/mods/theme_a/popups/mod04t01s03.html. (2020.12. 29.)
- Radnóti, K. (2005). Az önálló ismeretszerzésre alapozott tanítás lehetősége a természettudományi nevelésben. *Új Pedagógiai Szemle*, 55(10), 61–67.
- Renz-Polster, H. & Hüther, G. (2017). *Vissza a gyökerekhez. Így fejlődnek „ezek a mai gyerekek”*. Ursus Libris.
- Russell, W. (2020). Exploring the Dilemma of Planning for Play in Schools. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat*, 8(3), 16–23, <https://doi.org/10.31074/gyntf.2020.3.16.23>
- Salonen, A., Tast, S. & Hakari, S. (2013). Finnish Early Childhood Educators and Sustainable Development. *Journal of Sustainable Development*, 6(2), 70–85. <https://doi.org/10.5539/jsd.v6n2p70> (2020. 12. 29.)
- Tilbury, D., Coleman, V. & Garlick, D. (2005). *A National Review of Environmental Education and its Contribution to Sustainability in Australia- School Education*. Australian Government Department of the Environment and Heritage and Australian Research Institute in Education for Sustainability (ARIES). http://aries.mq.edu.au/projects/national_review/files/volume2/Volume2_Final05.pdf (2020. 12. 29.)
- Timár G. (2020). Tudásszint és képességek változása a természettudományos képzés egy szegletében – Vélemény. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat*, 8(3), 210–216, <https://doi.org/10.31074/gyntf.2020.3.1.210.216>
- Vincze Gy. (2020). Az erkölcsi ítéletalkotás fejlődése és fejlesztési lehetőségei intézményes keretek között. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat*, 8(3), 72–92, <https://doi.org/10.31074/gyntf.2020.3.72.92>
- WCED. World Commission on Environment & Development. (1987). *The Brundtland report: Our common future*. Oxford University Press. <https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/5987our-common-future.pdf> (2020. 12. 29.)
- Wells, N. & Lekies, K. S. (2006). Nature and Life Course: Pathways from Childhood Nature Experiences to Adult Environmentalism. *Children, Youth and Environments*, 16(1), 1–24. <http://www.colorado.edu/journals/cye/> (2020. 12. 29.)



Kolosai Nedda: <https://orcid.org/0000-0001-7932-4443>



Exploring the Dilemma of Planning for Play in Schools

Russell, Wendy

University of Gloucestershire

Abstract

Play presents a dilemma for educators. The world of education is ever more outcome focused, with those outcomes becoming increasingly economic and competitive. Teachers and school leaders feel a pressure to perform well according to externally set standards. Within this context, play becomes problematic unless it can be harnessed in some way to these outcomes. This requires that the value of play be linked to something other than play. Specific kinds of play become valued for the outcomes they are thought to deliver. Planning involves planning the ‘rights kinds of play’ for the ‘right kinds of outcomes.’ In this chapter, I explore these assumptions further — not to dismiss them entirely, but to see what a critical gaze might offer — and suggest that, valuable though it is, this misses out a lot of what play is about and why this matters for educational institutions. We know that children will play wherever and whenever the conditions are right. Playing is spontaneous and opportunistic, it can go in any direction, and its unique value lies in its intrinsic nature. Given this, predicting outcomes is not only difficult, but it risks turning whatever is planned into something other than play. This paper explores this dilemma, drawing on several conceptual tools from anthropology and philosophy that can help us think about the conditions that support playing in educational settings. In particular, it considers approaches to planning a space that is open for play to emerge.

Keywords: spontaneous play, planning for play, space

Introduction

Play presents a dilemma for educators. The world of education is ever more outcome focused, with those outcomes becoming increasingly economic and competitive. Teachers and school leaders feel a pressure to perform well according to externally set standards. Within this context, play becomes problematic unless it can be harnessed in some way to these outcomes. This requires that the value of play be linked to something other than play. Specific kinds of play become valued for the outcomes they are thought to deliver. Planning involves planning the ‘rights kinds of play’ for the ‘right kinds of outcomes.’ In this chapter, I explore these assumptions further – not to dis-

miss them entirely, but to see what a critical gaze might offer – and suggest that, valuable though it is, this misses out a lot of what play is about and why this matters for educational institutions.

The chapter opens with a brief exploration of what the rise in measurement and outcomes focus does in terms of educational policy and practice. Following on from this I consider ways of thinking about play beyond this simple cause and effect instrumentalization. I argue that there are benefits to schools integrating play into their policy, planning and practice that can help them realise their educational goals. Finally, I make the argument that planning for play is less a matter of providing resources and activities with specific outcomes in mind and more of paying attention to the conditions that support playing to emerge. For all of this, I draw on ideas from anthropology and philosophy as well as the research and practice-based experience of our partnership work on the EU Erasmus+ funded CAPS (Children's Access to Play) project which developed and disseminated a kitemark for Play Friendly Schools.¹

Thinking straight about childhood: how measuring everything affects school life

Generally, 'thinking straight' is seen as A Good Thing: it is rational, unencumbered by untrustworthy emotions, and brings clarity, legibility and a sense of certainty to life. A straight line from a point of departure to one of arrival (with identified calling points along the way) allows for generalisations and an impression of control. Anthropologist Tim Ingold (2007, 2015) calls this 'navigation'.

We can see such navigation in the straight line of child development, which has its predetermined routes between points of birth, infancy, early childhood, middle childhood and adolescence to the destination of adulthood. This straight line is so pervasive that it has become accepted as common sense, difficult to argue against. Yet it is more than a neutral representation: it is *performative*, in that it influences policies and practices and affects our habits and routines and our everyday relationships with children. Local, national and international measures of progress set standards for children's development at each stage of the journey. The task of those working with children is to ensure they reach such milestones, with additional interventions if children are judged to be at risk of not reaching their full potential.

One such measure is the OECD's Programme for International Student Assessment (PISA). Launched in 2000, it assesses 15-year-olds every three years on their readiness for the world of work, across three domains of reading, mathematics and science. Such measuring is not a neutral practice, however. As Sjøberg (2019, p. 14) states:

¹ More information on this project, including resources in 5 European languages, can be found here: <http://playfriendlyschools.eu/>

The intentions of PISA are, of course, related to the overall aims of the OECD and its commitment to a competitive global free market economy ... It seems “common sense” that high scores on reading, mathematics and science are predictors for the country’s future economic competitiveness. Hence, bad rankings on PISA are assumed to be bad signals for the future of the country.

Given this, PISA is a key influence on national and EU education policy and curricula, not just at secondary but also at primary level. Poor performance is a cause for concern, as can be seen in the European Commission’s (2019, p. 6) response to the published league tables from the 2018 tests: ‘the continued high share of underachievers at EU level is both a worrying social issue and a drag on EU future economic competitiveness.’ PISA scores feed into the EU’s strategic framework *Education and Training 2020* (ET2020), which set benchmarks to be reached across the EU by 2020 and which also informs EU funding.

This example of PISA illustrates the power of economically grounded, universal tests that determine straight lines for governments to navigate, and how this trickles down to education policies and the culture of schools at primary level. The narrative is a very powerful one. It was evident, for example, in the UK government’s concern about the closure of schools during the current COVID-19 pandemic, where the talk was about children ‘falling behind’ and needing to ‘catch up.’ It is understandable how such a powerful narrative permeates school culture and affects every aspect of school life, including the organisation of the school day. The pressure to perform produces a focus on navigating towards each test.

What does this miss out? How might play fit within such a world of navigation?

Constructions of play time

Playgrounds and play time are an established feature of school life in most countries. How these spaces and times are valued corresponds with the overall intention of education. In their longitudinal study of English school play times, Baines and Blatchford (2019) found that, although teaching staff value play time as an opportunity for children to have a break from lessons, let off steam, socialize with friends and get some fresh air, largely, ‘for many adults, breaks are simply a habitual, relatively unimportant pause in a busy day’ (p. 5). The research found that there had been a significant reduction in break and lunch times since 1995; often this is to make more time for teaching and learning in order to meet the demands of the national curriculum, or because of perceived problems associated with playground behaviour. Given that break and lunch times still make up a significant percentage of the time children spend in school (between 16-22% at primary level in England), it is worth paying a little more attention to it.

Adult beliefs regarding school playgrounds and play time can be grouped into three perspectives: the romantic playground, the problem playground and the public health playground (Pearce and Bailey, 2011). In the romantic playground, play is the natural state of childhood, exemplified in the move towards outdoor classrooms and nature play (e.g., Prisk and Cusworth, 2018). The public health playground is linked to concerns over obesity and the physical health of children and can be seen in interventions to increase physical literacy and activity (e.g., Willenberg *et al.*, 2010). The problem playground sees play as a distraction from the real purpose of school (learning), or as a site for problem behaviour or for risk of injury or harm (Lester *et al.*, 2011).

Play: a different line of enquiry

Let's return now to Ingold's lines. These constructions of the playground illustrate straight line thinking – navigating – that aims for specific outcomes from play. What if we think differently about lines? Ingold (2007) contrasts navigating with the more ancient concept of wayfaring. Wayfaring draws on collective memory, landscape, stories, histories; even if the trail has been travelled before, each time offers something different. Wayfarers inhabit, navigators seek to arrive in the most efficient manner possible. Anyone who has ever walked down a street with a three-year-old child will immediately recognise that this is how children inhabit the world: low walls are there for balancing on, fallen leaves are to be picked up, cats to be stroked, slugs to be poked. The journey is what matters, not the arriving, often much to any accompanying adult's frustration. Children are wayfarers, it is the basis for their exploration of and connection with the world, particularly in their play.

Australian children's folklorist June Factor likens children's relationships with school playgrounds to the song lines and story lines of Aboriginal societies: invisible tracks inscribed onto the landscape that 'trace the history, meaning and use of every significant feature of the environment' (Factor, 2004, p. 142). She talks of 'play lines'. What adults may see as the mundane features of playgrounds (tree stumps, drain covers, rubbish bins, cracks in the tarmac, etc.) assume great significance for children's play. Marc Armitage (2005) tells a story of how generations of children at one school used the same drainpipe as a counting pole for chase games, yet the teachers were unaware of its significance. (Had they known what to look for, they would have seen how much the paint on the pipe had worn away over the decades.) Sometimes, these features are destroyed in the name of school playground improvements because adults are unaware of their significance, in the same way that colonisers destroyed sacred lands in Australia and elsewhere.

There is a further element of Ingold's work that is useful in this examination of children's play. In our need to make the world comprehensible, we create what he calls 'blobs'; organisms and phenomena are defined and categorised, fixed within boundaries. We can see this with the attempts to

define play. Defining is a boundary making practice; it is useful, and at the same time it fixes what is being defined. We argue over what is and is not play, or even what type of play it is. Play becomes separated from the rest of life. Perhaps rather than thinking of play as a separate time and space bound activity, we should recognise its entanglement with all aspects of everyday life. Schools have designated spaces and designated times for playing; this does not mean, however, that these are the only times and spaces where children play, or that everything that happens there/then is play.

In such a world of separation, Ingold suggests that such static blobs have no life, unless they throw out a line. He gives the example of bacteria, which have a blob like cell and a tail: the blob gives energy, the tail motility. Lines give movement, they have vivacity, they can entangle themselves with other lines. What if we think of playing as a wayfaring line rather than a blob, as a process rather than a thing? What if we pay attention to inhabiting play lines rather than navigational straight lines of individual, separate 'blobby' children on their route to adulthood?

When we do this, we inevitably move away from universal generalisations and towards the particular. We can see play erupting in small and lively 'mo(ve)ments' (Curti and Moreno, 2010) interwoven in everyday life. We can also imagine other benefits beyond the important ones of learning specific skills or as a break from learning. Playing offers moments where life is better, but this is more than mere indulgence. Sutton-Smith (2017) suggests that it is the basis of emotional survival. From the high thrill of risk taking to moments of nonsense, fantasy, rude jokes, ghost stories, or just mucking about, children can experience the vitality of raw primary emotions (anger, fear, shock, disgust, happiness and sadness) without the consequences that such behaviour might bring in the 'real' world. These emotions are held in check by the rules of engagement in playing. Of course, this includes forms of playing that adults might find either offensive or dangerous (play is not always 'nice'), but:

play promotes the immediate liveliness of being alive and keeps us emotionally vibrant and capable of joy in an otherwise hostile and scary world (Sutton-Smith, 2017, p. 241).

Why should schools bother about play time? Well, these intrinsic benefits are worthy in their own right and they also relate to more instrumental ones. Our research for the Erasmus+ play-friendly schools project (CAPS) found that:

Children who can find time and space to play are more likely to be happier, more settled and more engaged in other aspects of school life. Aside from the wellbeing benefits the pupils gain from quality play opportunities within the school day, from the perspective of the school, we know that where schools have the conditions right in supporting play, they see a significant decline in behaviour issues and reported accidents, saving hours of teacher time and money in resolving these (Burton *et al.*, 2019, p. 2).

The dilemma of planning for play

Playing is spontaneous and opportunistic, it can go in any direction, and its unique value lies in its intrinsic nature as well as its very nonsense and triviality. Given this, predicting outcomes is not only difficult, it risks turning whatever is planned into something other than play. I suggest that we can address the dilemma of planning for play through thinking of play lines and using conceptual tools that come from theories of space. This shifts attention away from navigational straight lines from input to outcome and looks instead at the spatial conditions that can support play.

Space is not merely a physical surface or neutral container, it is produced through interrelations between people, material objects, landscapes, atmosphere, histories – the stories-so-far (Massey, 2005). Henri Lefebvre (1991) suggests that we can imagine three interdependent dimensions to this production of space:

- *Conceived space* is the space of planners and designers, both physical design and the policies and codes for behaviour, and this is mostly where we see straight-line, navigational thinking. School spaces are designed to control the minds and bodies of the children that attend, in order to support their learning efficiently.
- *Perceived space* (also called *spatial practice*) refers to the ways in which individuals participate in the conventions determined by conceived space.
- *Lived space* is where we see wayfaring: it marks the idiosyncratic and distinctive ways in which conceived space and spatial practices are negotiated, while not being completely constrained by them. This is the space of play, which can be supported both through intentional design and through children's own disturbances of the intentions for space.

In conceived space, the playground can be designed using what we already know in terms of what works. This list of 'ingredients' of a rich play environment is useful:

- material richness and physical diversity
- loose parts and modifiable space
- spaces to hide and survey
- spaces within spaces; networking of spaces
- flexibility
- seasonality and access to nature
- the opportunity to play with the senses (sight, sound, smell, touch and taste); with one's identity (girl/boy, leader/follower, etc); with concepts (such as death or war or marriage) and with the elements (earth, water, air and fire)²
- an overall playful feel (Burton et al., 2019, p. 48).

The last item on the list deserves a little more explanation: this is about the culture rather than the physical design, although in terms of the produc-

² This is what Bob Hughes (2012) refers to as the 'playwork curriculum'

tion of space, these cannot be separated. Yet this is where the tension arises in Lefebvre's spatial triad. We cannot plan lived space (for that would make it conceived space); all three dimensions are important. The overall playful feel is produced through developing a culture over time that says it is ok to play here. It can be supported by design and policies and particularly by staff attitudes. Everything flows from that. More details on this can be found in the play-friendly schools handbook (Burton *et al.*, 2019).

In playing with the dilemma of planning for play, the twin concepts of account-ability and response-ability (Lester, 2020) are useful. Account-ability is about how to account for children's play, acknowledging how it emerges from whatever is to hand in ways that enliven things. It requires paying attention to the small details of children's relationship with space and time, their play lines, but not with the intention of colonising them. Response-ability is about holding up to critical scrutiny the spatial habits and routines to see how spaces can be made more open for playing.

Final words

This chapter has drawn on Ingold's work on lines, and particularly the distinction between navigation (clear, efficient routes between points towards a known destination) and wayfaring (dwelling in a shared landscape that acknowledges stories that have come before and are yet to come) in order to consider the dilemma of planning for play in schools. The production of space by more powerful adults makes assumptions about the value of space-time for children's education and for the future of national economies. Children, however, are proficient at finding spacetime for playing in the cracks left behind after adult orderings. Planning for play becomes a matter of developing an awareness of children's relationship with spacetime and working to support that.

References

- Armitage, M. (2005). The Influence of School Architecture and Design on the Outdoor Play Experience within the Primary School, *Paedagogica Historica*, 41(4), 535–553.
- Baines, E. & Blatchford, P. (2019). *School Break and Lunch Times and Young People's Social Lives: A follow-up national study*. UCL Institute of Education.
- Burton, L., Russell, W., Suhajda, E. V. & Vastag, Zs. (2019). *The Play-Friendly School label. A handbook for schools*. University of Gloucestershire
- Curti, G. H. & Moreno, C. M. (2010). Institutional Borders, Revolutionary Imaginings and the Becoming-Adult of the Child. *Children's Geographies*, 8(4), 413–427.
- European Commission (2019). *PISA 2018 and the EU: Striving for social fairness through education*. Publications Office of the EU.

- Factor, J. (2004). Tree Stumps, Manhole Covers and Rubbish Tins: The invisible play lines of a primary school playground. *Childhood*, 11(2), 142–154.
- Hughes, B. (2012). *Evolutionary Playwork* 2nd edition. Routledge.
- Ingold, T. (2007). *Lines: A brief history*. Routledge.
- Ingold, T. (2015). *The Life of Lines*. Routledge.
- Lefebvre, H. (1991). *The production of space*. trans D. Nicholson-Smith, Blackwell.
- Lester, S. (2020). *Everyday Playfulness: A new approach to children's play and adult responses to it*. Jessica Kingsley.
- Lester, S., Jones, O. & Russell, W. (2011). *Supporting School Improvement through Play: an Evaluation of South Gloucestershire's Outdoor Play and Learning Programme*. National Children's Bureau.
- Massey, D. (2005). *For space*. Sage.
- Pearce, G. & Bailey, R. (2011). Football Pitches and Barbie Dolls: Young children's perceptions of their school playgrounds. *Early Child Development and Care*, 181(10), 1361–1379.
- Prisk, C. & Cusworth, H. (2018). *From Muddy Hands and Dirty Faces ... to Higher Grades and Happy Places: Outdoor learning and play at schools around the world*. Outdoor Classroom Day.
- Sjøberg, S. (2019). The PISA Syndrome: How the OECD has hijacked the way we perceive pupils, schools and education. *Confero*, 7(1), 12–65.
- Sutton-Smith, B. (2017). *Play for Life: Play theory and play as emotional survival*. The Strong Museum.
- Willenberg, L. J., Ashbolt, R., Holland, D., Gibbs, L., MacDougall, C., Garrard, J., Green, J. B. & Waters, E. (2010). Increasing School Playground Physical Activity: A mixed methods study combining environmental measures and children's perspectives. *Journal of Science and Medicine in Sport*, 13, 210–216.



Russell, Wendy: <https://orcid.org/0000-0002-5028-6428>



Introductory placement tests of students with primary school teacher major in Hungary

Bagota, Mónika¹, Csíkos, Csaba¹ & Szitányi, Judit¹

¹ELTE Faculty of Primary and Pre-School Education

Abstract

In the academic year of 2016/17, the Department of Mathematics at the ELTE Faculty of Primary and Pre-School Education (Budapest) has introduced a new, Mathematics Primer Course for first-year students majoring in primary school education. Since this year, every first-year student to enrol has taken a compulsory placement test in Mathematics. Our supposition from this was that the students who attain weaker results do not have poorer abilities, but rather suffer lacks in their factual knowledge. Moreover, they do not possess adequate experience or skills in how best to apply their knowledge to an exact problem. By reviewing the methods and techniques to be applied when solving the placement test, we can deduce which topics demand greater emphasis in the future.

Keywords: Mathematics, placement tests, primary school teacher major

Introduction

Supporting the process of becoming an educator also means developing the views, knowledge, abilities, practical skills, devotion and attitudes held by pre-service elementary teachers in Hungary (Falus, 2004). Moreover, the factual knowledge among these, which the pedagogues will use later during their teaching career, is essential and not negligible at all. As regards the subject of Mathematics, The Hungarian National Curriculum formulates the following expectations:

Developing a confident level of counting skills is of utmost importance among the fields of mathematical literacy. The development of communication is also important (reading comprehension, listening and understanding of the ideas of others communicated in written or oral form, the expression of one's own ideas), the ability of debating based on arguments.

It is essential in the mathematical development and learning process of pupils to be able to choose and apply the models, the ways of thinking and different methods that describe various natural and social phenomena.

It is similarly important to develop those abilities which help to reach decisions regarding the scope and practical application of the models. It is also necessary to experience and learn the reproductive, problem-solving, creative way of thinking, while gaining a level of automaticity in basic activities (e.g. measurement), mathematical operations (e.g. arithmetical, algebra operations, transformations) is not to be neglected either.

There is a need for Mathematics teachers who are well-trained methodologically and possess sufficient mathematical knowledge to fulfil the goals formulated in the National Curriculum. Given the current tendencies, it is especially important to realise that the most important prerequisite in creating a well-working educational system is to ensure a high standard of teacher training (Barber, & Mourshed, 2007). To this end, it is not only essential for future educators to undergo thorough and comprehensive preparation, but also to filter those whose mathematical knowledge displays gaps and subsequently help them address these weaknesses. By doing so, it is our hope that the elementary teachers' training program at the Faculty of Primary and Pre-School Education will be more united as regards both the work of our professors and the students' academic progress.

With a view toward addressing the aspects mentioned above, in the academic year of 2016/17 the Department of Mathematics of the ELTE Faculty of Primary and Pre-School Education (Budapest) introduced a new, Mathematics Primer Course for first-year students majoring in primary education. In Hungary, entrance to the Faculty is precluded by an eligibility exam in speaking, music and physical aptitude; no mathematical eligibility exam is required prior to entering teacher training. Therefore, all accepted students must sit for an introductory levelling test before the start of the autumn semester. Every student who enrolls for the first year has had to sit for the compulsory placement test since 2016/2017. The exams occur at two dates and under the same conditions. The students have seventy minutes to solve the test without usage of a calculator or any other aid. From 2016/17 to 2019/20, a total of 824 students have participated in this exam.

Open-ended mathematical tasks are customarily assigned to students in Hungary's secondary schools; this type of exercise is also a common feature of the maturation exam that all students must take at the end of their secondary school studies. In order to ensure and enhance objectivity while attaining the most information within the given time constraints (covering each important mathematical topics within the narrow time limit), we also introduced multiple-choice tasks to the Mathematics Primer test. Consisting of two parts every year, the test contains twenty test exercises and four problems that require detailed solutions. All of the test exercises were multiplied choice tests with four possible given answers out of which only one was correct. Among the possible answers there are some that may appear correct due to weak counting ability, poor comprehension, or a lack of mathematical knowledge among first-year students. Moreover, all test exercises are worth one point, thus 20 points can be gained. Since the four

problems demanding detailed solutions contain five items, the overall test score equals 40 points. (During the academic year of 2016/17, the problems requiring detailed solutions consisted of four items, therefore the results of these exercises were examined from the next term and regarded 591 students.)

In our opinion, only the students who genuinely need to refresh their mathematical knowledge should attend the Mathematics Primer Course. Thus, we formulate the student groups for this course according to their levelling test results. The Primer Course has to be taken by those students whose results did not reach 50% at the introductory levelling test. Within the full-time students training to become primary teachers, generally two courses are offered, with thirty participants each. One Primer Course is available to correspondence students, of whom 15 can register. Beginning in 2016/17, this remedial training course lasts thirteen weeks and consists of forty-five-minute lessons held once per week for full-time students. Correspondence students complete 60% of the worksheets during three contact occasions under the direction of teachers; the remaining tasks are assigned as individual work for them.

Based on the National Curriculum and Framework, the topics that form a part of the training include the following:

- Writing numbers, neighbour numbers, rounding off
- Division with remainders, divisibility, greatest common divisor, least common multiple
- Fractions
- Order of arithmetical operations, algebraic transformations, open sentences
- Simple logical exercises
- Simple combinatorial tasks
- Conversions of length, volume, weight and time measures
- Geometry (plane figures, calculating the area and the perimeter; characteristics of solid shapes)

At each lesson, we teach students the material for a given theoretical topic by means of exact exercises (Bagota, 2019). The worksheets contain an average of 15-20 exercises, which the students complete together during the lessons. Another part of the exercises is done individually as homework. Apart from the continuous teacher consultation, the students – whether full-time or attending correspondence courses – receive the solutions for all the exercises in electronic form. At the end of the course, the students take another test containing twenty-four questions in order to ascertain their acquired knowledge. The structure of the test is identical to the structure of the introductory test and contains twenty multiple-choice test questions and four open-ended answer exercises. Based on our current experience, these remedial lessons are successful: by using this method and these exercises, students reach a result of 90% on the follow-up test. A detailed study discusses the results of first-year students for 2016/17 (Dancs, Kulman, & Pintér, 2017); moreover, we have also compared the results of first- and third-year students for 2016/17 (Bagota, & Sztányi, 2018).

Methods

Due to the fact that our exercises mainly tested the knowledge (or lack thereof) required for primary school, we designed the arrangement of exercises that both most of the simpler and the more complicated ones were word problems. Our choice was determined by our experience regarding how the different strategies of solutions for word problems are not conscious for students (Csíkos, Szitányi, & Kelemen, 2012). “The work with word problems has two main functions at the lower division of school. One function is concerning the understanding of mathematical operations. The other function is concerning the development of problem-solving thinking, making a question mathematical, creation of models” (C. Neményi, & R. Dr. Szendrei, 2010: 213). We also made sure that there would be exercises among the chosen ones which

- have a model of counting exercise or open sentence;
- the solution is one or two numbers, a pair of numbers, or data;
- the answer can be retrieved in one or more steps;
- the formulation is straight in text, or reverse (C. Neményi, & R. Dr. Szendrei, 2010: 239).

In Hungary the National Core Curriculum summarises the mathematical competence for forms 1-4 in elementary schools as the following (10688-10707):

The pupil is able to sense the place, size of objects in relation to each other, able to navigate in three and two dimensions as well. The pupil discovers the relationship between quantities according to his or her experiences, and able to formulate these experiences. The pupil is able to do simple measurements, able to express the results with the learnt units of quantities. He or she is able to recall and use mathematical algorithms during practical activities. The pupil can count in his or her head in the scope of 1000. He or she can decide the verity of simple statements, realises simple logical relations.

In adherence to the expectations of the National Curriculum and Framework, we select the tasks for the test so that all of the exercises belong to one of the four categories mentioned below:

- comprehension
- concept of number, mathematical operations
- measuring
- context understanding.

On the test, all four categories contain five exercises in order to fulfil our aim of representing the developmental categories emphasised during the lower division of primary school.

Sample exercises of each of the four categories:

Comprehension

Gerry and Helga have 158 marbles altogether. Gerry has 30 more than Helga. How many marbles does Helga have?

- (A) 64 (B) 128 (C) 94 (D) 109

Concept of number, mathematical operations

How many is the sum of the following amount:

27 tens + 32 thousands + 85 ones + 19 hundreds?

- (A) 32 192 785 (B) 3 311 155 (C) 34 255 (D) 33 155

This exercise requires not only accurate way of writing the digits in the decimal number system, but also checks the correct calculation (Csíkos, 2016).

Measuring

Mary cuts 35-centimetre-long ribbons from a 17-meter reel to wrap eight presents. How long is the ribbon that is left on the reel?

- (A) 135 cm (B) 1420 cm (C) 142 cm (D) 14 m 2 cm

Context understanding

One license plate for each of three cars is removed. How many ways is it possible to take back all three so that exactly one number plate returns to its original place?

- (A) 1 (B) 3 (C) 6 (D) 10

We used Version 16 of the IBM SPSS program package and the 2016 version of Microsoft Excel to calculate the results; our hypotheses were tested on a test of 5 % significance. All of the test exercises are used to assess the students' simple mathematical problem-solving ability and knowledge. The inner consistence of the whole test is acceptably high (See Figure 1).

Year	N	Cronbach's α (20 multiple-choice items and four open-ended tasks)
2016	233	0,74
2017	204	0,76
2018	236	0,86
2019	220	0,79

Figure 1

Note: In 2016, reliability is calculated without the open-ended tasks

The obtained results were as follows (See Figure 2)

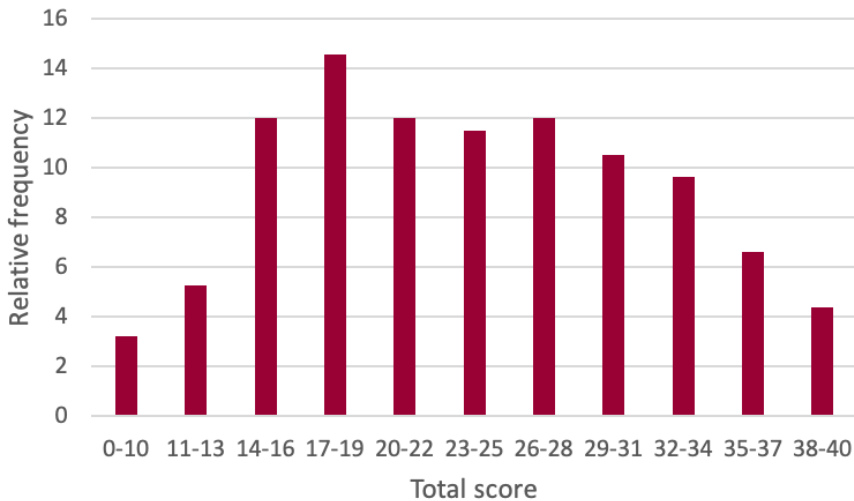


Figure 2
Distribution of levelling test points

We viewed the average result (23.62 points, 59.05%) as a markedly low one since the tasks were made to suit pupils who had finished the fourth form in elementary school. In the case of multiple-choice test exercises, the average is a bit better (13.93 points, 69.65%). The result falls due to the open-ended answer exercises, tasks that demand more intellectual steps and planning (9.9 points, 49.5%). It can be observed in the attached frequency diagrams that while in the case of multiply choice test exercises the dispersion slants strongly toward the right direction, it is more balanced in the case of open-ended answer exercises (See Figure 3). This also suggests that our students' largest challenge is to work out and conduct complex solving plans, even if they are able to solve separate parts of the exercise. Of course, successfully solving the test and the open-ended answer exercises are not independent from each other given that the relation is of medium strength. All correlation coefficients are significant at the $p < .001$ level.

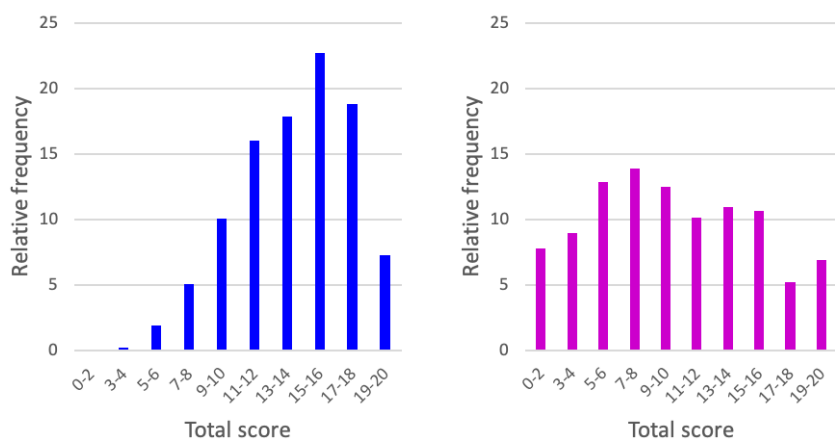


Figure 3

Distribution of multiple-choice items; Distribution of open-ended tasks

The analysis of the four types of exercises shows that the students solve the tasks on the topic of measuring above 72% success and are able to solve exercises regarding place-value number systems when adding above ten. Nor did tasks requiring simple, direct thinking pose a challenge (See Figure 4). The students who fall into the low quartile are most successful at exercises that can be solved graphically (by drawing) and exercises that demand interpreting the place-value number system. However, the results of our students fall below 67% in cases when the task requires inverse thinking, a formula is needed for the solution, or the definition of a certain exact mathematical concept has to be used. We found that the exercise that causes problems even for students who generally attained high scores is the type with context understanding: for example, a ranking exercise that cannot be solved by formula, or a word problem exercise where there are unknowns on both sides to be solved via a formula. Exercises requiring the interpretation of exact mathematical concepts also posed difficulties as the results garnered by this kind of task are under 66%. The explanation of this phenomenon may be that these types of exercises usually cannot be easily solved when relying upon drilled-in practice; solving them necessitates a slightly different kind of thinking, or leads to some mathematical function. The conclusion we drew from this was that students with weaker results do not lack abilities, but rather exhibit gaps in their factual knowledge. Furthermore, when it comes to applying their knowledge in the case of an exact problem, their skills are not appropriate.

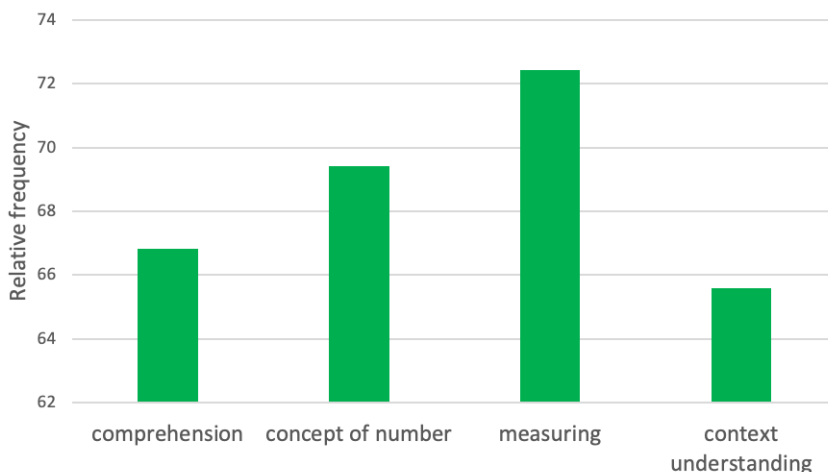


Figure 4
Distribution of points in the 4 types of the multiple-choice items

The presentation of the wrong solution to the following open-ended answer exercise also implies that there are serious problems concerning exercises involving the interpretation of exact mathematical concepts in the case of several students.

Exercise: We divided a square by lines parallel to one of its sides into four, congruent narrow rectangles. Each of these rectangles' perimeters is 30 cm. What is the perimeter of the whole square?

Not only is it obvious that the student knows the formula of calculating the perimeter of the rectangle, it can also be seen based on the second formula that he or she interprets the first sentence of the exercise well (See Figure 5). However, from this point on, our experience seems to be confirmed that the application of the different problem-solving strategies concerning word problems is not a conscious process for the students (Csíkos, Sztányi & Kelemen, 2012). In other words, the student used the right formula, but deducted the area of the rectangle (this is shown by the applied 30 cm^2 instead of 30 cm), and the incorrect solution emerges from this misstep. In this case we think that the student was not aware that he or she should have taken into consideration the length of the line bordering the small rectangle in the exercise in order to calculate the line bordering the square.

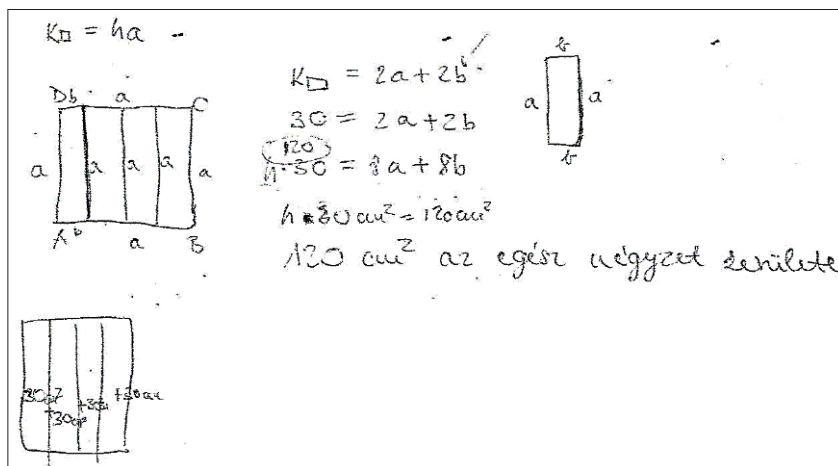


Figure 5

Summary

Based on the results of the survey, we can state that the lack of knowledge in the case of the students displaying weaker results mainly originated from a lack of knowledge of mathematical concepts, including problem-solving strategies and the application of their already extant knowledge. These students can now hopefully be aided with a targeted program in remedial education; we therefore view our initiative in starting our Mathematics Primer Course justified.

Upon reviewing the methods and techniques to be applied when solving the placement test, we can deduce the tasks that demand greater emphasis in the future (Ambrus, 2004). According to our opinion, further development can be achieved, when we place a stronger emphasis on the learning and teaching of practical knowledge in the curriculum, thereby allowing our students to acquire a deeper knowledge of the problem-solving techniques, methods needed for the lower division of primary school. Our training will furthermore have a positive effect on developing our students' competencies in problem-solving.

Our plan is to have graduating students retake the eligibility test; for our students who started the program in the academic year, 2016/17, this test will be due this semester. By comparing their results, not only will our department gain access to new research data, we will also be able to assess the long-term effectiveness of our courses and further tailor our methods and approach to suit the needs of future primary teachers.

Reference

- Ambrus, G. (2004). A gyakorlás újfajta értelmezése a matematikadidaktikában és a matematikatanárok képzésében. [A new approach to practice and exercise in mathematics education and in mathematics teacher training.] *A Matematika Tanítása*, 12(3), 10–15.
- Bagota, M. & Szitányi, J. (2018). Tanító szakos hallgatók matematikai ismereteinek szintfelmérése. [Level testing of first year elementary pre-service teachers.] *Képzés és gyakorlat*, 16(1), 63–72.
<https://doi.org/10.17165/TP.2018.1.7>
- Bagota, M. (2019). Matematikai praktikum. Feladatgyűjtemény tanítóknak. [Mathematical practicum. Task collection for elementary teacher.] ELTE Reader. <http://www.eltereader.hu/kiadvanyok/bago-ta-monika-matematikai-praktikum-feladatgyujtemeny-tanitoknak/> (2020. 01. 10.)
- Barber, M. & Mourshed, M. (2007). *How the world's best performing school systems come out on top*. McKinsey & Company.
https://www.mckinsey.com/~media/mckinsey/industries/social%20sector/our%20insights/how%20the%20worlds%20best%20performing%20school%20systems%20come%20out%20on%20top/how_the_world_s_best-performing_school_systems_come_out_on_top.ashx (2020. 01. 10.)
- C. Neményi, E. & Szendrei, J. (2010). *A számolás tanítása. Szöveges feladatok*. ELTE Eötvös Kiadó.
- Csíkos, Cs. (2016). Strategies and performance in elementary students' three-digit mental addition. *Educational Studies in Mathematics*, 91(1), 123–139.
<https://doi.org/10.1007/s10649-015-9658-3>
- Csíkos, Cs., Szitányi, J. & Kelemen, R. (2012). The effects of using drawings in developing young children's mathematical word problem solving: A design experiment with third grade Hungarian students. *Educational Studies in Mathematics*, 81(1), 47–65.
<https://doi.org/10.1007/s10649-011-9360-z>
- Dancs, G., Kulman, K. & Pintér, M. (2017). Elsőéves tanítóképzős hallgatók matematikai képességfelmérésének eredményei. In Karlovitz, J. T. (Ed.), *Válogatott tanulmányok a pedagógiai elmélet és szakmódszertanok köréből*. [Results of first-year elementary pre-service teachers on entrance level test. 228–235.
<http://www.irisro.org/pedagogia2017januar/52DancsGabor-KulmanKatalin-PinterMariann.pdf> (2020. 01. 10.)
- Falus, I. (2004). A pedagógussá válás folyamata [The process of becoming an educator]. *Educatio*, 13(3), 359–374.
- Kerettanterv az általános iskola 1-4. évfolyamára [Frame Curriculum for Grades 1 to 4]
http://kerettanterv.ofi.hu/01_melleklet_1-4/index_alt_isk_also.html (2020. 01. 10.)
- Nemzeti alaptanterv 2012. Matematika [National Core Curriculum 2021 Mathematics]

https://ofi.oh.gov.hu/sites/default/files/attachments/mk_nat_20121.pdf (2020. 01. 10.)

<http://docplayer.hu/16223946-Nemzeti-alaptanterv-2012-matematika.html> (2020. 01. 10.)

<https://doi.org/10.15520/ijnd.v10i06.2942>



Mónika Bagota: <https://orcid.org/0000-0001-9203-3552>

Csaba Csíkos: <https://orcid.org/0000-0003-3328-5535>

Judit Szitányi: <https://orcid.org/0000-0003-3266-5966>



Képeskönyvek nyelvjárásban

Klein Ágnes¹ és Márkus Éva²

¹Pécsi Tudományegyetem, Kultúratudományi, Pedagógusképző és Vidékfejlesztési Kar,
Pedagógiai és Pszichológiai Tanszék

²ELTE Tanító- és Óvóképző Kar, Idegen Nyelvi és Irodalmi Tanszék

Absztrakt

Jelen tanulmány a képeskönyvek nyelvtanulásban betöltött lehetőségeivel foglalkozik. Ebben az összefüggésben a kép és a szöveg egyaránt fontos szerepet játszanak. Mivel a nyelvtanulás jelentősége felértékelődött napjainkban, széles kínálat jellemzi a piacot, ha angol vagy német, esetleg francia vagy olasz nyelvvél ismerkedik a gyermek. Milyen a választék, ha a könyv nem egy standard nyelvváltozatban készült, hanem nyelvjárásban íródott? Egyáltalán milyen, a gyerekek számára megfelelő, érdeklődésüket felkeltő könyvek, képeskönyvek állnak a szülők, nevelők rendelkezésére, ha a magyarországi németek egyik nyelvjárását szeretnék közelebb hozni gyermekükhöz? Milyen típusú és milyen szövegbeli, esztétikai jellemzők határozzák meg a könyvet? A magyarországi németek nyelvvesztésének tükrében nem egyszerű a feladat. Erre a kérdésre összpontosít a tanulmány, amelyben a szerzők igyekeznek külföldi példák alapján is ötleteket nyújtani a megvalósításhoz.

Kulcsszavak: magyarországi németek, képeskönyv, nyelvelsajátítás, nyelvvesztés, nyelvjárás

Bevezetés

A hangos olvasással, verseléssel az irodalmi, azon belül leginkább a prozódikus-ritmikus tapasztalatok gyűjtése már születés előtt elkezdődik. A folytatás az egyik legfontosabb élmény, amely befolyásolja az irodalommal és az olvasással való kapcsolatot. A „literacy” kifejezés azontúl, hogy az olvasás és írás elsajátításának folyamatát lefedi, magában foglalja a különböző könyvek, képek, szimbólumok megismerését és általában az írott szövegekkel való találkozást és megismerkedést is (Rau, 2009). Szűkebb értelemben az írás és az olvasás képességét jelenti, tágabb értelemben azoknak a készségeknek és tapasztalatoknak a közös jellegét értjük alatta, amelyek az elbeszélés, a könyv, a kép, média- és írási kultúra megszerzésére irányulnak (Mehler & Weitkamp, 2013). Ebben az értelemben a literációs környezet megteremtése a gyermekeket már csecsemőkortól kezdve számos új tapasztalattal gazdagítja. Felnőttek számára egyértelmű, de gyerekeknek meg kell ismerkedni azzal, hogy hogyan kell a könyvet tartani, illetve azzal is, hogy a mi kultúrkörünkben

balról jobbra olvasunk, hogy a szövegek szintén információhordozók, és hogy általában egy szöveget az elejétől kezdünk el olvasni. A lapozás mindennapi, automatikus tevékenység felnőttek számára, de elfelejtjük, hogy ez egy összetett mozgás, amely támogatja a szem és a kéz közötti koordináció fejlesztését, ami olyan gyakorlat, ami nem lebecsülendő a kisgyermek számára. Már a hároméves gyermekek képesek azonosítani a szimbólumokat és elmondani, hogy mit jelentenek. Gondoljunk csak a legegyszerűbb, mindennapi jelekre, mint például a szív vagy négylevelű lóhere, vagy kezünkkel és ujjainkkal is kifejezhető érzésekre vagy véleményekre.

Ez a helyzet, amikor gyermekekkel nézzük a képeskönyveket, észreveszük az egyes képeket és a hozzájuk tartozó szavakat, mondatokat. Ilyen módon a gyermekek élvezik egy stimuláló nyelvi környezet előnyeit, ha a kommunikáció párhuzamos formáinak ebben a korai, orális szakaszában, például megjelenik a mesemondás, a képeskönyv nézegetése, a hangos olvasás, az éneklés, a nyelvi játékok, az ujj-játékok és a rímek, amelyek a szülők támogatásával motiválják a gyermekeket arra, hogy ők is megszólaljanak. Ez a korai tanulási folyamat a szülőkkel, nagyszülőkkel, gondozókkal együttműködve zajlik, akik iránt bizalmat éreznek. A képeskönyv, mint a folyamat résztvevője szintén hozzájárul ehhez, mert „érzelmileg töltött”, azaz a gyermekek ragaszkodnak, kötődnek egy-egy könyvhöz, meséhez, ami felgyorsítja a tanulási folyamatot¹. Hurrelmann (1994) hangsúlyozza, hogy a képes könyvek és a hangos olvasás „hintaszék” a szóbeliség és az írásbeliség között. Ennek a kultúrának a gyökerei a családban vannak, de a napközik, bölcsődék, óvoda és iskola szintén fontos szerepet játszanak kialakításukban.

A kicsik számára az első olyan könyv, amely a kezükbe kerül játék, olyan játék, amely lehetővé teszi az áttérést az irodalom, az írásbeliség felé. Mindannyian ismerjük ezeket a könyveket, amelyek többnyire könnyűek, kis méretűek, az egyik oldalon van egy tárgy, állat, vagy például személy, amely felhívja a gyermekek figyelmét a tárgy és a szó közötti kapcsolatra (Rau, 2009), ezért nevezhetők „a korai koncepció könyveinek” (Kümmerling-Meibauer, 2005). A gyerekek képekben gondolkodnak, és egy szó vagy kifejezés nagyon szorosan kapcsolódik a tárgyhoz (Rau, 2009). Ezek az illusztrációk támogatják a gyermekeket a szavak elsajátításában, különösen a kezdeti időszakban.

Ez a folyamat hasonlóan zajlik a gyermekkorban a második nyelv elsajátítása során is. Ekkor egyszerre két nyelvvvel tehát szimultán vagy időben elcsúsztatva, szukcesszív módon, de hasonló lépésekben, mint az anyanyelven ismerkedik a gyermek a számára ismerős és biztonságos környezetben irodalmi alkotásokon keresztül a második nyelvvvel.

A gyerekek egy vagy két nyelven belenőnek a kultúrába, megtanulják, hogyan kell használni a könyveket, a könyvek hogyan továbbítják a tudást. Ezekben a könyvekben a képek dominálnak, vannak olyanok is, amelyek szö-

¹ (https://www.t-online.de/leben/familie/kleinkind/id_60881344/fruehfoerderung-kleinkinder-lernen-mit-bilderbuechern-mehr-als-mit-tablet-pc.html)

veg nélkül közölnek egy történetet. Képek is képesek átadni az eseményeket, a részleteket vagy akár egy rejtett tartalmat. Vannak illusztrált gyermekkönyvek idősebb gyermekek számára, amelyekben a képek mellett a szöveg is nagy szerepet játszik. Valójában a szöveg alapján készültek az illusztrációk. Ezek a könyvek az olvasás előfutárainak tekinthetők a gyermekek számára.

A kép és a szöveg közötti kapcsolat a képeskönyvekben

Amikor gyermekek számára íródott hosszabb szövegekről beszélünk, akkor ma mindenféleképpen hozzágondoljuk a képeket is, amelyek kiegészítik, élővé és még izgalmasabbá varázsolják a mesélést. A képeskönyvek nézegetése és a felolvasás belőlük már egyéves kor előtt, a gyermek érdeklődésének megfelelően elkezdődhet. A vizuális kódokkal való ismerkedés körülbelül kilenc hónapos korban kezdődik, amikor a gyermekek képesek egyszerű tárgyakat képeken felismerni és azonosítani. Ez a folyamat a felnőtté válás során, sőt felnőtt korukban is végigkíséri őket. Ez utóbbi megállapítás különösen vonatkozik arra, hogy folyamatosan új technikai, informatikai eszközök jelennek meg, amelyek vizuális kódjait meg kell tanulnunk dekódolni. Az említett alapkódok mellett, amelyeket korán elsajátítunk, léteznek univerzális kódok, mint például a közel és távol megkülönböztetése a képeken vagy a helyviszonyok felmérése. Ezek differenciált megkülönböztetése időnként a felnőttek számára is gondot okozhat. Az interkulturális kódok felismerése sem mindig egyszerű feladat. Természetesen minél közelebb áll a két kultúra egymáshoz, annál egyszerűbb a dekódolás. A legegyszerűbb és legalapvetőbb különbség az írás irányának eltérése például arab vagy távol-keleti országokban vagy a cirill írásmód karakterei az általunk ismert nyelvhez képest. Mit jelent a fekete macska vagy egy négylevelű lóhere adott kontextusban, aki nem ismeri ezeknek a kulturális hátterét, nehezen fejt meg a szöveg és kép teljes mondanivalóját. Egy képeskönyv esetében a kép és szöveg együttese adják a teljes információt. Képnek és szövegnek azonban nem kell feltétlenül megegyeznie annak minden pontján, különböző módon valósulhat meg a kép és a szöveg összjátéka. Előfordulhat, hogy amit a kép megjelenít, azt a szöveg verbalizálja, de felfedezhetünk egyes könyvekben hiányokat is például a szövegben, amit aztán a képek pótolnak és tesznek egészszé. Multimodalitásról beszélünk, ugyanis egyszerre két jelrendszerrel kell számolnunk, amelynek mindegyikét ismernünk kell ahhoz, hogy eligazodjunk az információk között. A képek továbbá egy úgynevezett vizuális grammatikával rendelkeznek, ami azért lényeges, mert nem elég az egyes szimbólumok és kódok jelentését megérteni, hanem fel kell ismernünk azok egymáshoz való viszonyát és a kép értelmezésében betöltött szerepüket (Kress & van Leeuwen, 2006).

A kép és a szöveg, ahogyan azt már említettük, különböző kapcsolatban állhatnak egymással. Lehet ez a kapcsolat kongruens, azaz megegyező, így alternatív módon tanulmányozható a kép és a szöveg, lehetnek az információk komplementerek, azaz kiegészítők, ekkor ellentétek, kétértelműség állhat elő,

amennyiben külön-külön tanulmányozzuk őket, a közös tanulmányozás során tárul fel a történet teljes mondanivalója (Lewis, 2001). Éppen a képeskönyveknek ezek a jellemzői segítenek elő egy kódváltást kép és szöveg között. Ezt a váltást realizálja a gyermek, aki képeskönyvet néz és olvas, vagy mesét hallgat. Hogy ez miért is fontos? „Ma a legtöbb szöveg komplex együttese írott szövegnek és képnek és más grafikus vagy hangzós elemnek, amelyek összetartozó elemek együtteseként jelennek meg.” (Kress & van Leeuwen, 2006, p. 18).

Irodalom a kezdetek kezdetén

Milyen legyen a kezdőknek szóló irodalom, különösen, ha az a második nyelven van? Milyen az a szórakoztató és érthető szöveg, amely hozzájárul a készségek-, valamint a gyermekek világról való tudásának fejlesztéséhez? Olyan művekre gondolunk, amelyek borítója és megjelenése érdeklődést vált ki, amelyekben a szöveg hossza, az egyszerű és szabályos mondszerkezet, a szókincs egyaránt figyelembe veszi a gyermekek képességeit, és amelyek összekapcsolódnak a gyermekek élményeivel (Stenzel, 2009). Általában elfogadott a tény, hogy a mesemondás során többször hallott ismerős szavak és kifejezések segítenek a gyermekeknek a szókincs elsajátításában és annak sikeres tárolásában. A folyamat azért hatékony, mert a történetek kontextust kínálnak az egyén által megtapasztalt, észlelt szavak és frázisok számára. Ezek számos verziójával ismerkedik meg egy gyermek egy-egy történetben, mesében, aminek révén a szavak és kifejezések az egyén számára használhatóvá válnak, különösen, ha változatos formában (történetmesélés, képeskönyvek, filmek, bábjátékok stb.), különféle csatornákon (hallgatás, megtekintés, olvasás és/vagy dramatizálás) keresztül tapasztalják meg. Ebben az értelemben a történetek rendelkezésre álló formatervezési mintáknak, a jelentésalkotás forrásainak tekinthetők. A megértés folyamata során a gyermekek (egyelőre még, mint hallgatók, később majd olvasók) az új jelentések megfogalmazásához tapasztalataikra támaszkodnak. Ennek eredményeként a mesehallgatás érdeklődésük és tapasztalataik alapján a saját maguk számára létrehozott szövegek alkotásának forrásává válik (Mewald, Klein & Wallner, 2018).

A képeskönyvekben olyan szöveggel és akár narratívákkal is találkozhatunk, amelyek struktúrái nem jellemzőek a mindennapi nyelvhasználatban, különösen nem olyan átgondolt és megfogalmazott formában. Magától értetődik, hogy ez kiváló lehetőség ezeknek a struktúráknak a megtanulására és alkalmazására. A gyerekek árnyaltabb szókinccsel, szinonimákkal, antonimákkal és homonimákkal ismerkedhetnek meg, amelyek ebben a mennyiségben nem szerepelnek a hétköznapi beszédben. A mondszerkezetek szabályszerűsége jellemző a nyomtatott szövegekre. Gawlitzek (2013), aki angol és német nyelvű gyermekkönyveket elemzett és hasonlított össze, megállapította, hogy nincsenek alapvető nyelvi különbségek, az eltérések a két nyelv tipológiai sokféleségéből fakadnak. Ebben az értelemben utalhatunk a gyermekirodalom nemzetköziségére, amely különösen a második nyelvvél ismerkedő gyermekek számára előnyös, sikerélményt nyújt

és motivál. Konkrétan: a gyermek hall egy történetet a második nyelven², első nyelvén megtervezi, aztán második nyelvén ezt újratervezi mesélés, játszás közben a rendelkezésére álló szókinccsel. Ezt a folyamatot támogatják, teszik kézzel foghatóvá és érthetővé, valamint ismételtetővé a képeskönyvek (vagy bármely más, a vizualitást biztosító képi háttér).

Könyvajánlás

A gyermekirodalom minden műfaja fontos szerepet játszik a gyermekek fejlődésében³. Sajátos módon támogatják a gyermekek nyelvi fejlődését: rövid lírai rímekkel és dalokkal kezdődnek, amelyek a világ és a test megismerését kezdeményezik. „A kisgyermek korai érdeklődése a rövid, ritmikus szövegekben felsejlik, a belső és külső világban megnyilvánuló algoritmusok iránt már korán megmutatkozik: a népi mondókák, dalok, népi gyermekjátékok sorainak lüktetését érzik és élvezik, a verses formák mozgásingert váltanak ki bennük.” (Bereczkiné Záluszkai, 2017). Ezenkívül lehetőséget kínálnak a felnőttek arcának, arckifejezéseinek és gesztusainak, és mindenekelőtt a száj mozgásának megfigyelésére. A gyermekek számára a nyelvtanulás kezdetén a legfontosabb motiváció a közelség, a hang, a szeretett, elfogadott felnőtt mozgása. Az idő múlásával a lírai művek mellett megjelennek a prózai művek is. Most már nem elegendő az arc, meg akarják ismerni a világ dolgait is. Ehhez meg kell tapasztalni, ismerni a dolgok, személyek, tárgyak nevét, amelyek közös elnevezése a legszebb játék. Szükség van képeskönyvekre, hogy együtt lehessen ezt megtenni, majd a történetek hosszabbá és összetettebbé váljanak. A gyermek világában természetesen vannak jelen a rímek, versek és dalok, de később már nem a felnőttekkel való szokásos interakcióban, hanem társadalmi szerepek és pozíciók eljátszásában, és más gyermekekkel együttműködve jelennek meg. A pedagógusképzés feladata így ezen a területen is összetett. A jelölteknek meg kell ismerniük és szeretniük a célnyelvi gyermekirodalmat, annak műfajait, jellemzőit, értékeit; továbbá fel kell készülniük a művek élményszerű átadására és azok segítségével a gyermekek holisztikus és nyelvi fejlesztésére (Kovács & Trentinné, 2003, 2006).

A képeskönyvek kiemelkedő szerepet játszanak a második nyelv elsajátításában az óvodában és otthon. Piepho (2002) szerint egy-egy történet az új tudás tűzijátékát nyithatja meg. A történetek érdekes, könnyen érthető információkat nyújtanak a gyermekeknek, amelyek kombinálhatók a multiszenzoros tanulással (Gerngross-Puchta, 1996). A gyermekek aktívan részt vesznek a történetek hallgatásában képek és tárgyak segítségével, ez biztosítja a motivációt és a koncentrációt, és rögzíti a nyelvi anyagot. A kézi bábokkal bemutatott tündérmesék segítenek az óvodásoknak fenntartani ér-

² A kevésbé ismert, az új nyelv, amivel például az óvodában találkozunk.

³ Az óvodai idegen nyelvi és kétnyelvű fejlesztés kontextusában lásd Kovács & Trentinné, 2010; Csögér & Árva, 2020; kisiskoláskorban lásd Trentinné, 2003; Trentinné & Szepesi, 2006.

deklódésüket a nyelv iránt, és biztosítják a nyelv elsajátításának motivációját. A gyermekirodalom olyan „speciális lábbeli” (Stadnik, 2011, p. 7), amelyben a gyermekek megteszik az első lépéseket az irodalom világában. Ebben az új világban megismerik a szereplők különböző perspektívái és világnézetét. Képesek lesznek tapasztalatok beépítésére, arra ösztönzi őket a történet, hogy megpróbálják megérteni annak okait és következményeit (Bobe, 2002). Dióhéjban összefoglalva, a gyerekek a következő tapasztalatokat szerzik meg: „[...] a tudatosság, a képzelet, az idő esztétikai tapasztalata, a szereplőkkel való azonosulás és az empátia, más perspektívákat tudnak elfogadni, ami lehetővé teszi azt, hogy megértsék a különbséget, különbözőséget. A sajátos irodalmi-esztétikai készségek fejlődnek, [...] megtanulják értelmezni a szimbólumokat, megismerik a különféle műfajokat, fejlesztik kulturális emlékeiket, és mindez beépül a kommunikációjukba.” (Büker & Vorst, 2010, p. 35).

Mielőtt a második nyelvi nevelést támogató mesekönyvekről szólnánk, ki kell emelnünk az adott nyelvi ismeretek fontosságát. Ez sokkal inkább számít, mint a könyv végén, fedőlapján megjelenő életkori ajánlás. Persze az első nyelv ismerete támogatja a második nyelv fejlődését. Nézzünk egy példát: ha már tud számolni, csak a számok nevét kell megtanulnia, magához a fogalomhoz tud jelentést csatolni a cselekvés elvégzése nélkül. Amennyiben a gyermekek harmadik életévükben kezdenek ismerkedni egy második nyelvvel, akkor ez a kor a kezdetet, az alapvető szavak és kifejezések elsajátítását, valamint a hallásértés fejlesztését jelenti. Lehet magyar, de célszerű német nyelvű képeskönyveket használni, amelyek megkönnyítik az óvodapedagógusok számára a tárgyak, dolgok megnevezését, majd a megbeszélte szavakat be lehet vezetni a játékba, más helyzetekbe, azért, hogy a hallott szókinccs aktívvá váljon a használat során. Az idegen nyelvű képeskönyvek olvasgatása akár a kétnyelvű környezeti nevelés kiegészítő eszközeként is alkalmazható (Árva, 2018, 2019).

Játék- és képeskönyvfajták

Azokat a műveket igyekszünk bemutatni, amelyek benyomást tesznek a gyermekekre, amelyek megteremtik a későbbi esztétikai élmények pszichológiai feltételeit, amelyek megfelelnek a megértés stratégiáinak és attitűdjeinek (Tancz, 2013), és akár több nyelven is fejlesztik azokat, továbbá erősítik azt az érzést, hogy az olvasás és a mesehallgatás nem csak anyanyelven lehet az öröm forrása.

A könyveket a gyermekek életkorától függően lehet kiválasztani, mindegyik típusnak van saját funkciója: például a fürdőkád-könyvvel is el lehet sajátítani a könyvek kezelésével kapcsolatos ismereteket, beszélgetési lehetőséget ad, szókinccset fejleszt, vagy akár szájba vehető. A következőkben azokat a csoportokat mutatjuk be, amelyekbe a gyermekek könyveit osztottuk az ajánlott életkor, jellemzőik, valamint a gyermekek számára kínált cselekvési lehetőségek szerint.

Kádkönyv/Pancsolókönyv

A fürdőkádkönyvek lehetővé teszik a gyerekeknek, hogy könyvet „olvasva” üljenek a kádban és fröcsköljenek. Műanyagból készül, így nem árt neki a víz. Fürdés közben beszélgethetünk a gyermekekkel, képeket mutathatunk és megnevezhetjük őket, párbeszédet alakíthatunk ki.

Karton képeskönyv

A klasszikus képeskönyv az első évtől. Ábrázolják a tipikus, ismerős tárgyakat, úgy, mint a valóságban, eltérések nélkül. A gyerekek megtanulják áttekinteni és kezükben tartani a könyveket. Ezen felül az első szavakkal ismerkednek meg a képek és az olvasási helyzet felhasználásával.

Simogatós könyv

A gyerekek megérintik, simogatják, érzik a tárgyakat, állatokat, a taktilis csatorna segítségével fejlesztik szókincsüket, nyelvi kifejező képességüket.

Ujj-játék könyvek

A kicsik mozgathatják az ujjukat fülként, lábként vagy más testrészként. Ez ügyesebbé teszi a kezüket, fejleszti a szem-kéz koordinációt, és lehetővé teszi számukra a szavak vagy a szöveg egyes részeinek megismétlését játékosan, ujjukat mozgatva.

Kukucskálós képeskönyv

Minden kép mögött egy másik kép rejlik, ami kíváncsivá teszi a gyermekeket, és arra ösztönzi őket, hogy folytassák a böngészést, ezáltal fejlesztették a szem-kéz koordinációjukat, valamint beszédkészségüket és szókincsüket.

Ablakos-fülecskés képeskönyv

A gyerekek szeretik ezeket a divatos könyveket, ahol a felszín alá nézhetnek, például *Mi van a tyúkházban?* *Mi van a motorháztető alatt?* Ehhez meg kell húzni a szárnyakat, vagy el kell csavarni őket, esetleg utánozva azokat a szülőket, nagyszülőket vagy nevelőket, akik a mozdulathoz, képhez hozzátették a megfelelő szavakat, mondatokat, kifejezéseket.

Hangoskönyv

A gyerekek megtanulják, hogyan kapcsolják össze a látványt a hallottakkal: például állatok, szállítóeszközök vagy hangszerek képét és hangját. A világ ismeretét auditív szempontból kínálják a gyerekeknek.

Rejtett tárgy

Az oldalakon már több kép és festői ábrázolás található. Már nem az egyes szavak ismétlése a feladat, itt a mondatok játszanak fontos szerepet. Sok olyan apró részlet, amely a gyermekek figyelmét leköti, feltűnik az oldalakon, erről beszélnek, miközben keresnek egy elrejtett tárgyat vagy elrejtőzött állatot, vagy válaszolnak különféle kérdésekre.

Kifestőkönyvek

Sok gyermeknek már kétéves korától a kezébe adható. Fejleszti a kézi és nyelvi készségeket: a kép festése, színezése vagy kitöltése közben mesélhet a képről, kérdésekre válaszolhat.

Mágneses képeskönyvek

Csak óvodás kortól alkalmasak gyermekek számára, mert apró részeket tartalmaznak. Számukra azonban bevált eszköz a szókincs bővítésére, a beszéd-készség, a kézügyesség, a kreativitás és a fantázia fejlesztésére.

Kirakós könyvek

A gyerekek helyükre illesztik a puzzle-darabokat, és megismerik a járművek vagy az állatok világát. Logikai gondolkodásukat, problémamegoldó készségüket fejleszti, továbbá türelemre és kitartóképességre nevel, pláne, ha közben élvezetesen beszélgetni is lehet.

Ismeretterjesztő könyvek

Ezek a könyvek idősebb gyermekek számára megfelelőek, általános iskolások számára is. A különféle szakterületek ismerete mellett szakszókincs birtokába juttatja a gyermekeket.

Mesekönyv

Ez a műfaj nagyon tág lehetőségeket kínál – a bölcsődés korosztálytól az általános iskoláig találunk történeteket. Az állatmesékkel kezdődően, amelyek rövidek, szókincsük egyszerű, cselekményük egy szálon fut, könnyen követhetőek, egészen a tündérmesékig az idősebb gyermekek számára.

Magyarországi német nyelvjárások a gyermekek körében

Jelenleg elmondhatjuk, hogy a családok nyelvátörökítő funkciója nem működik a magyarországi német családok jelentős részénél. A rendszerváltást követően a dialektusok erózióját, amelyet az ismert politikai, gazdasági és társadalmi okokra vezethetünk vissza, már nem lehetett megállítani, ám az új politikai légkör és a nyitás megváltoztatta a német nyelv standard változa-

tának presztízsét (Klein, 2010). A nemzetiségi óvodák és iskolák támogatják és előmozdítják a standard német nyelvváltozat elsajátítását és a nyelvtanulást, ám a nyelvjárások, a magyarországi németek eredeti anyanyelve, marginálisan jelenik meg az intézményekben. A kisebbség nyelvvesztésének mértékét legjobban a gyermekek nyelvtudásával lehet megmérni. A következő, 2007-es felmérés során (Klein, 2007) a nemzetiségi óvodák óvodapedagógusai adták meg a lenti táblázat adatait, amely azt tartalmazza, hogy ugyanazon évben az óvodát kezdő gyermekek milyen nyelvi készségekkel rendelkeztek. A gyermekek nyelvtudása felhasználható annak mérésére, hogy a dialektusok nyelvi transzportja az elsődleges szocializációban, a családban milyen mértékben működik.

1. táblázat

Óvodáskorú gyermekek nyelvismerete az óvodába való belépéskor

a	Nyelvjárás anyanyelvként	14	0,25%
b	Standard német anyanyelvként	39	0,7%
c	Nyelvjárást érti és beszéli valamennyire	84	1,5%
d	Standard német nyelvváltozatot érti és beszéli valamennyire	122	2,2%
e	A német nyelv egyik változata nem ismeretlen	1128	20%
f	Semmi kapcsolat a német nyelvhez	4249	75,4%
	Összesen	5636	100%

A gyermekek 0,25% -a lép óvodába egy német nyelvjárás anyanyelvi szintű ismeretével. A felmérés azt bizonyította, hogy a német nyelv standard változata több gyermek számára jelenik meg a családokban (0,75%), mint a hagyományos magyarországi német nyelvjárások. A német nyelv a gyermekek túlnyomó többsége (75%) számára azonban idegen.

Nem lehet elég nyomatékosan hangsúlyozni a nyelvjárási ismeretek előnyeit a standard német változat tanulása során. A kiejtés tökéletesítése szempontjából sokat segíthet, de az összehasonlítások felébresztik a nyelvek iránti érdeklődést, ami fokozottabb nyelvi tudatosságot eredményez. Óvodában, általános iskola alsó tagozatán több lehetőség van arra, hogy az órákat holisztikusan tartsuk: a zene, a mozgás, a népművészet, az irodalom, de a természettudományok is (például természeti jelenségek, állatok, növények, domborzati képződmények neve), játékok (mese rajzolás, éneklés stb.) mind lehetőséget adnak egy-egy terület szókincsének elsajátítására. Közben megtanulják, hogyan lehet különféle szövegtípusokat és stratégiákat hasz-

nálni a szöveg megértéséhez, értelmezéséhez. Amikor a gyerekek közösen énekelnek, mondókákat mondanak, annak olyan pozitív érzelmi hatása van, amely szerepet játszik az identitásépítésben is.

Anélkül, hogy az óvodában és az iskolában segítséget nyújtanának a pedagógusoknak a dalok, szövegek, mondókák vagy szókinccs kezelésében, nem várható változás a dialektusnak a tanulási folyamatba való integrációjában. Nagyon jó és teljes gyűjtemények találhatóak a gyermekdalok, népmesék, mondókák és dialektusok területén (Horak & Horak, 2014; Wild & Metzler, p. 182; Korb, 2011), valamint nyelvjárási szótárak a legfontosabb kifejezésekkel és az egyes települések szókinccsével is léteznek, ezek írásban elérhetőek, ám nehezen használhatóak olyan emberek számára, akik a nyelvjárást nem ismerik. Sok bátorítás és támogatás szükséges a területen dolgozó kollégák számára is, mert a legtöbb tanár és szülő egyszerűen fél a dialektus használatától. Egyrészt azért, mert soha nem hallották vagy soha nem használták, másrészt, mert a nyelvjárást úgy kezelik, mint egy kiállítás egy darabját. Értékelik, de nem szabad hozzányúlni, mert azzal kárt okozhatunk. Ezt a hozzáállást különféle hangzó szövegek és didaktikai-módszertani, gyakorlati és gyakorlatias ajánlások megfogalmazásával lehetne megváltoztatni. A gyermekeknek tervezett nyelvjárási szövegeket modern, színes képekkel illusztrálva is fel kellene kínálni, amelyek segítenek megérteni a szavak és kifejezések tartalmát, felkelthetik a gyermekek érdeklődését. A tanulási folyamat kezdődhet a kicsikkel a családban, bölcsődében és óvodában. Erre a következő képeskönyvtípusok nyújtanak remek lehetőséget a már ismertettek közül:

Karton képeskönyv

A klasszikus képeskönyv, bármilyen formában alkalmas arra, hogy felnőttek és gyerekek megjelenítse a képek mellett azt az egyszerű szöveget, ami természetes módon bevezeti a kicsiket a német dialektusok világába tetszőleges témakörben vagy egyszerű történet bemutatása során.

Simogatós könyv

Több érzékszerv bevonásával ismerkedhetnek meg a gyermekek olyan eszközök, tárgyak felületével vagy állatok kültakarójával saját tapasztalat alapján, ami különösen városban élő bölcsődések vagy óvodások számára újdonság lehet, közelebb hozza és integrálja életükbe egy letűnt korszak szókinccsét, a ma technikai megoldásainak segítségével újra élővé téve azt.

Kukucskálós képeskönyv

Mi van a konyhában? Mi van a konyhaszekrényben? Ezek a konyhai eszközök ma is kaphatók? Minden kép mögött van egy másik kép, amely felfedezhető, és melynek nevet adhatunk.

Hangoskönyv

Nagyon jó módszer a látottak és a hallottak jelentésének kombinálására, különösen előnyös a nyelvjárás esetében, hiszen biztosságot ad, az utánzást biztosítja, továbbá gyakorlásra, ismétlésre is lehetőséget ad, továbbá kreatív szavak és mondatok alkotását is előkészíti.

Rejtett tárgyak, kifestőkönyvek, puzzle-könyvek

Haladó és kezdő felhasználók számára egyaránt remek a differenciálási lehetőségeknek köszönhetően. Kezdhetjük szavakkal, majd, amikor már nemcsak a szavakat akarják mondani, mondatba foglalhatjuk, foglaltathatjuk a látottakat. Jó fejlesztési lehetőség, mivel a témák a már ismert történetekre, tárgyakra, cselekményekre is felépíthetők, de kiegészíthetjük az adott szöveget például a keresendő tárggyal, hasonlóan működhet interaktívan egy színezés is.

Mesekönyvek

Rövid, egyszerű állatmesék, amelyek szintén alkalmasak olvasásra és hangos olvasásra, elbeszélésre és újra mesélésre, és amelyek élvezetesek óvodásoknak és iskolásoknak egyaránt.

Jó gyakorlatok német nyelvterületről

A német nyelvű országokban remek kezdeményezéseket találhatunk arra, hogyan segítik könyvekkel a nyelvjárás megismertetését. Gyönyörű kiállítású, nyelvjárásban íródott könyveket jelentettek meg az elmúlt években. Példaként említhető Aacheni Melanie Morgano, aki képeskönyvet írt *Mein erstes Öcher Bildwörterbuch* (Első aacheni képeskönyvem) címmel⁴. A könyvecske játékos formában ismerteti meg a kicsikkel Aachen város nyelvjárásának 26 darab kifejezését (például állatok, ételek, családtagok, ruhadarabok, játékok neve) – a köznyelvi német nyelvi megfelelőt is feltüntetve. A könyv beszámolóik szerint nagy keresletnek örvend, annál is inkább, mert gyermekeknek szóló ilyen jellegű könyvek korábban nem jelentek meg (Krüsmann, 2018).

Az *Első ezer szavam* című könyvsorozat, amely általában a játékos, szó-rakoztató, élményszerű idegen nyelv tanulás segítése céljából jelenik meg, Németországban hunsrückeri és alemann nyelvjárásban is megjelent. Ezeknek az a céljuk, hogy a nyelvjárás tanulását segítsék, megkönnyítsék. A *Meine ersten tausend Wörter in Hunsrücker Mundart* (Első ezer szavam hunsrückeri nyelvjárásban) című 64 oldalas könyvet Josef Peil fordította, 2019-ben jelent meg Stephen Cartwright színes illusztrációival. A könyv méretei: 21 x 27,9 cm, és 0–6 éves korú gyermekeknek ajánlják. A könyv az alapszókinszbe tar-

⁴ Einhard Kiadó, 12 hónapos kortól ajánlott.

tozókifejezéseket tartalmazza, az illusztrációk a szavak elsajátítása mellett mesélésre is ösztönöznek. A *Meine ersten tausend Wörter auf Alemannisch* (Első ezer szavam alemann nyelvjárásban) című böngészőkönyvet Markus Manfred Jung fordította felső alemann nyelvjárásra, Wendelinus Wurth pedig alsó alemann nyelvjárásra. A könyvből, a gyerekek játékosan tanulják meg, hogy alemann nyelvjárás nem is létezik, csak felső és alsó alemann változatai vannak, minden kép mellett ez a két nyelvjárási megfelelő szerepel. A használatot inspirálja a játékoság is, mivel a gyermekeknek a könyv minden oldalán egy elrejtett kacsát kell megkeresnie.

Kölsch für uns Pänz – E Bildwöderboch címmel a kölni nyelvjárásban jelent meg 2016-ban az Anaconda kiadónál Detlef Reich és Ruth Reich tollából egy képeskönyv, amelye 4–14 éves gyerekeknek ajánlanak, otthoni, óvodai vagy iskolai használatra. Hartmut Ronge nyelvjárási képeskönyvsorozatának (*Mundart-Bilderbuch*) egyes darabjai az északi területektől a délnémet területekig több nyelvjárás számára is elkészültek: a Plattdeutsch és Pott nyelvjárásra északon, a bajor és sváb nyelvjárásra (megjelentek 2017-ben) délen. A könyvsorozat célja, hogy a képek és a hozzájuk tartozó kifejezések és szófordulatok segítségével mindenki számára elérhetővé váljon a nyelvjárás megtanulása. A sorozat kötetei nem használnak a megszokottól eltérő írásjeleket, így segítségükkel olvasóbarát formában ismerkedhetünk nagyobb nyelvjárási területekkel.

Kiseb nyelvjárási területtel, a dél-hesseni nyelvjárással foglalkozik a *Südhessisch für Grodde un Lauser* című képeskönyv, amelye fiatalabb korosztály, 2–4 évesek számára írt Gaby van Emmerich 2018-ban. A karton képeskönyvet a Bachem kiadó jelentette meg. Egy testvérpár vezeti az olvasót, és kíséri el a természetbe és Frankfurt, Wiesbaden, valamint Darmstadt város látnivalóihoz: kilenc oldaltükrön (oldalpáron) ismerkedhetnek a gyerekek az alapszókinccs szavaival. Gaby van Emmerich számos más nyelvjárási képeskönyvet (36 hónap – 6 éves korig) is szerzőként jegyez, például: *Kölsch für et Ströppche* (2009), *Schwäbisch fürs gloi Buddsale* (2017), *Berlinerisch für die Allerkleinsten* (2016) vagy *Boarisch fürd Zwergal* (2017) – ezek a kölni, sváb, berlini és bajor nyelvjárást ismertetik meg a gyerekekkel, mindegyik kilenc oldaltükrön, játékos formában fejleszti a korai nyelvjárás-elsajátítást.

Nagyobb korosztály, iskolások számára íródott az *En Tüt met Leckerjots. Op Kölsch erklärt: die Schultüte* című, kölni, ripuári nyelvjárásban, 2018-ban megjelent képeskönyv. A *Paul und Emma* sorozatot szintén az iskolás korosztály számára állították össze. A sorozatot a Quickborn kiadó gondozza, kimondottan az észak-német nyelvjárások iskolai oktatása céljából. Paul és Emma Észak-Németországban élnek, és 16–20, a hétköznapi életből vett jelenettel (iskola, bevásárlás, nyaralás a tengerparton, sport stb.) hozzák közelebb játékos módon a gyerekekhez az észak-német nyelvterület különböző nyelvi variánsait. A *Paul an Emma: snaake fering* például az északi fríz nyelvjárást tanulók számára íródott. A fríz nyelvjárás számára további nyelvjárási gyermekkönyvek is találhatóak a piacon: 2018-ban jelentek meg

a *Min fering-öömrang ABC / Mein friesisches Alphabet* (Fríz ábécém) és a *Min fering-öömrang 1 2 3 / Meine friesischen Zahlen* (Fríz számaim) című képeskönyvek, szerzőjük: Maggy Fischer, Kerrin Ketels és Uta Marienfeld. 2019-ben jelent meg a sorozat harmadik kötete, *Min fering-öömrang klöören / Meine friesischen Farben* (Fríz színeim) címmel.

A német nyelvterületen ismert és kedvelt gyermekkönyvek is gyakran jelennek meg nyelvjárási fordításban, például a *Gruffelo* könyvek, a *Tudod, mennyire szeretlek?* és az *Asterix* könyvek. Eric Carle kedvelt képeskönyve, *A telhetetlen hernyócska* is megjelent például bajor fordításban (*De gloane Raupm Griagdnedgna*).

Ahogy a felsorolt példákban jól látszik, Németországban van kereslet a nyelvjárási gyermekkönyvek iránt, fontosnak tartják a nyelvjárások megőrzését és továbbadását. Az összes nagy nyelvjárási terület számára készültek gyermekkönyvek, mind a nagyobb nyelvjárási egységek, mind a kisebb területek, akár városok nyelvjárásáig. Különböző korosztályok számára is külön-külön találunk megfelelő könyvet, az egészen kicsiknek szóló karton képeskönyvtől az iskolások számára készült munkafüzetekig és képes szótárakig. A kiadványok lehetnek önálló, egyedi ötletből, kezdeményezésből született könyvek, de láttunk példákat már létező könyvek vagy könyvsorozatok nyelvjárási fordításának megjelentetésére is.

A magyarországi helyzetkép

Magyarországon nem találunk ilyen gazdag repertoárt. A törökbálinti Csupaszív nemzetiségi óvoda kezdeményezésére és kiadásában jelent meg az *Eine faule Frau – A kemietliches Weib. Der Brauttanz* (Egy lusta asszony. A menyasszonytánc) című nagy alakú képes mesekönyv, amely nyelvjárásban mesél el egy rövid mesét. A nagyalakú, spirálozott könyvet óvodás csoportfoglalkozáson egy körben ülve kényelmesen meg tudja mutatni az óvodapedagógus a gyerekeknek, miközben ő a képek hátlapján el tudja olvasni a nyelvjárási szöveget, és annak köznyelvi német megfelelőjét is. A spirálozás felhasználóbarát megoldás, segít az óvodapedagógusnak a kényelmes lapozásban.

Hasznos lenne, ha a magyarországi német nyelvjárások számára további gyermekkönyvek jelennének meg. Akár a képeskönyvek, akár a képes szótárak remek lehetőséget nyújtanának arra, hogy az eltűnőfélben lévő nyelvjárásokat közelebb hozzák a gyerekekhez – családi körben, óvodában vagy iskolában olvasgatva. Példaként szolgálhatnak a fentiekben bemutatott, szemet gyönyörködtetően, a gyermekek igényeihez alkalmazkodva, igényesen illusztrált és kivitelezett német nyelvjárási gyermekkönyvek. Ilyen és hasonló könyvek megjelentetésével a nemzetiségi önkormányzatok elérhetnék, hogy a magyarországi német nyelvjárások ne haljanak ki menthetetlenül, nyom nélkül, hanem maradjanak velünk, maradjanak a gyerekek életének is részei. Hiszen amellet, hogy ismeretüket előírják a nemzetiségi oktatási-nevelési dokumen-

tumok, fontos szerepet játszanak a magyarországi német identitás megőrzésében, erősítésében is. Fontos hangsúlyozni, hogy a magyarországi németek esetében minden településnek megvolt a maga nyelvjárása, így tulajdonképpen minden németek lakta település saját gyermekkönyvet jelentethet meg.

Jó példa erre az ELTE TÓK-on Baumgartner Bence tanító nemzetiségi szakos hallgató kutatása, aki Veszprémfajsz település számára készített 2020-ban háromnyelvű (köznyelvi német – nyelvjárás – magyar) képes szótárt gyerekeknek.

A nyelvjárások szerepéről a magyarországi német nemzetiségi oktatásban bővebben lásd Kerekes, 2019; Müller, 2010 ; Müller & Knipf-Komlósi, 2012; a magyarországi német nyelvjárások helyéről a nemzetiségi oktatáspolitikai dokumentumokban és kerettantervekben, valamint az oktatáshoz használható segédanyagokról lásd Márkus, 2014 és Márkus, 2016; konkrét, a nemzetiségi oktatásban felhasználható feladatokért lásd Márkus 2015. A nyelvjárások oktatásához hasznos gyakorlati ötleteket, módszertani segítséget nyújt Balázs-Lukács & Müller, 2017; a népismeret tantárgy oktatásába ágyazott nyelvjárási ismeretek átadásához nyújt ötleteket Erb & Márkus, 2020, p. 31; Juhász, 2017a a nemzetiségi gyermekirodalom oktatásban való szerepéről szól általánosságban, egy konkrét nyelvjárási mese feldolgozásával foglalkozik Juhász 2017b; a *Reigöd vum Weidepam* című nyelvjárási mesekötettel foglalkozik Márkus, 2017 és a nyelvjárás lehetséges szerepéről a német nyelvű környezetismeretórán és a célnyelvi óvodai környezeti nevelés foglalkozásokon lásd Márkus & Klein, 2018.

Összefoglalás

Ha közelebb kívánjuk hozni a nyelvjárásokat a gyerekekhez, akkor el kell mozdulnunk abból a pozícióból, hogy félünk azt megérinteni. Ehelyett olyan eszköznek kell látnunk, amelye t kreatívan, játékosan és a gyermekek számára megfelelő módon lehet kezelni. Ezért alapvető fontosságú a modern, a halláson alapuló, a gyermeki életkor aspektusait is figyelembe vevő, bő kínálat nemcsak a képeskönyvek szegmensében, hanem a legújabb információs és kommunikációs eszközök használatában is. A tanulmány bemutatta a német nyelvterület jó gyakorlatait is, melyekkel a német nyelvjárásokat teszik elérhetővé és érthetővé a csecsemőkorú gyermekektől az iskolás korosztályig, élvezetes, igényes, színes gyermekkönyvek formájában, segítve ezzel a családok és a pedagógusok nyelvjárási fejlesztő munkáját.

Irodalom

- Amery, H. és Peil J. (2019). *Meine ersten tausend Wörter in Hunsrücker Mundart*. Tintenfaß.
- Amery, H., Jung, M. M. & Wurth, W. (2019). *Meine ersten tausend Wörter auf Alemannisch*. Tintenfaß.

- Árva, V. (2018). Science in picturebooks. Integrating picturebooks into science/social studies sessions in English-Hungarian bilingual kindergartens. In: Fehér Á. & Megyeriné Runyó, A. (Eds.), *A mese szerepe a nevelésben, oktatásban* (pp. 65–75). Vác.
- Árva, V. (2019). Picture books for science education in bilingual kindergartens. In Camps-Casals, N., Canals Botines, M. & Medina Casanovas, N. (Eds.), *Storytelling Revisited 2018. Gender, Language, Music, Cinema* (pp. 15–24). Servei de Publicacions de la Universitat de Vic-Universitat de Catalunya.
- Ashtarany, N. (2018). *Paul an Emma snaake fering*. Quickborn-Verlag.
- Ashtarany, N. (2018). *Paul un Emma schnacken plattdüütsch*. Ein spannendes Bilderbuch mit plattdeutschen Wörtern für Lerngruppen und für Zuhause, eingerichtet für Mecklenburg-Vorpommern. Quickborn-Verlag.
- Ashtarany, N., Ehlers, M., Langhanke, R. & Nehlsen K. (2018). *Paul un Emma un ehr Frünnen. Lehrbook för Plattdüütsch in de Grundschool*. Lehrbuch für Plattdeutsch in der Grundschule (Klasse 3 und 4). Quickborn-Verlag.
- Balázs-Lukács, K. & Müller, M. (2017). Lyrikdidaktik und Mundarttexte. In Klein, Á. & Márkus, É. (Eds.), *Ungarndeutsche Kinderliteratur in Theorie und Praxis: Didaktische Handreichung für Pädagog_innen zum Unterricht der ungarndeutschen Nationalitätenkinderliteratur im Kindergarten und in der Primarstufe* (pp. 42–49). Pécsi Tudományegyetem.
- Bereczkiné Záluski, A. (2017). Esztétikai érzelmek támogatása irodalommal. In Bajzath, A. & Bereczkiné Záluski, A. (Eds.), *Paragon – Újítások a nevelés-gondozás bölcsőjében, Józsefvárosban* (pp. 26–36). Józsefvárosi Egyesített Bölcsődék – ELTE Tanító- és Óvóképző Kar, http://www.bolcsode-bp08.hu/jebkiadvanyok/paragon_hu.pdf
- Bobe, C. (2002). Fremdverstehensförderung mit Kinderliteratur am Beispiel eines handlungs- und produktionsorientierten Umgangs mit Irgendwie Anders in der Grundschule. *Beiträge Jugendliteratur und Medien*, 3, 180–187.
- Büker, P. & Vorst, C. (2010). Kompetenzen und Unterrichtsziele im Lese- und Literaturunterricht der Grundschule. In Winfried, U. (Ed.), *Deutschunterricht in Theorie und Praxis. Lese- und Literaturunterricht* (pp. 21–48). Schneider Verlag.
- Csögör, L. & Árva, V. (2020). The Role of Nursery Rhymes in Bilingual Kindergarten Education. In Vitályos, G. Á. (Ed.), *Mester és tanítvány VI*. (pp. 10–21). ELTE Eötvös Kiadó.
- Davis, O. L. & Seifert, J. G. (1967). Some Linguistics Features of Five Literature Books for Children. *Elementary English*, 8, 878–882. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED032297.pdf>
- Erb, D. & Márkus, É. (2020). Traditionsbewahrung in Großnaarad/Nagynyárad. Der erlebnisreiche Volkskundeunterricht im Sinne der lebendigen Traditionsbewahrung in Großnaarad. In Vitályos, G. Á. (Ed.), *Mester és tanítvány VI*. (pp. 21–34). ELTE Eötvös Kiadó. http://www.eltereader.hu/media/2020/04/MesterEsTanitvanyVI_webre.pdf

- Fischer, M., Ketels, K. & Marienfeld, U. (2018a). *Min fering-öömrang ABC / Mein friesisches Alphabet*. Husum Druck.
- Fischer, M., Ketels, K. & Marienfeld, U. (2018b). *Min fering-öömrang 1 2 3 / Meine friesischen Zahlen*. Husum Druck.
- Fischer, M., Ketels, K. & Marienfeld, U. (2019). *Min fering-öömrang klöören / Meine friesischen Farben*. Husum Druck.
- Gawlitzeck, I. (2013). Linguistische Herausforderung in Kinderliteratur (nicht nur) für mehrsprachige Kinder. In Gawlitzeck, I. & Kümmerling-Meibauer, B. (Eds.), *Mehrsprachigkeit und Kinderliteratur* (pp. 289–315). Fillibach.
- Gerngross, G. & Puchta, H. (1996). *Do and understand*. Addison Wesley, Longman.
- Horak, K & Horak, G. (2014). *Kinderlieder, Reime und Spiele der Ungarndeutschen*, ELTE, Germanistisches Institut Ungarndeutsches Archiv, 13.
- Hurrelmann, B. (1994). Leseförderung. *Praxis Deutsch*, Heft 127, 17–26.
- Juhász, M. (2017a). Mundartliteratur im Deutschunterricht – aber was und wie?! In Klein, Á. & Márkus, É. (Eds.), *Ungarndeutsche Kinderliteratur in Theorie und Praxis. Didaktische Handreichung für Pädagog_innen zum Unterricht der ungarndeutschen Nationalitätenkinderliteratur im Kindergarten und in der Primarstufe* (pp. 20–28). Bolko-Print Kft.
- Juhász, M. (2017b). Möglichkeiten zur sprachlichen Bearbeitung eines Mundartmärchens. In Klein, Á. & Márkus, É. (Eds.), *Ungarndeutsche Kinderliteratur in Theorie und Praxis. Didaktische Handreichung für Pädagog_innen zum Unterricht der ungarndeutschen Nationalitätenkinderliteratur im Kindergarten und in der Primarstufe* (pp. 50–57). Bolko-Print Kft.
- Kerekes, G. (2019). Bairische Dialektreime im Deutschunterricht. In Bordás, S. (Ed.), *Módszerek és teóriák* (pp. 163–176). Eötvös József Főiskola.
- Klein, Á. (2010). Sprachgebrauch zwischen den beiden Weltkriegen im Kreise der Ungarndeutschen im Komitat Tolnau. In Kurucz, R., Klein, Á., Józán-Jilling, M. & Krémer, Gy. (Eds.), *Die deutsche Minderheit im Komitat Tolnau*. Szekszárd.
- Klein, Á. (2007). *Nyelv és kultúra. Adatok átörökítésükhöz a német nemzetiségi óvodákban*. PTE, IGYK.
- Korb, A. & Schuth, J. (2011). *Reigöd vum Weidepam. Kaanr Vrzählstickr von Mathilde. Geiszkopf*. Neue Zeitung Stiftung.
- Kovács, J. & Trentinné Benkő, É. (2003/2011/2013). *A Task-based Reader on Methodology and Children's Literature: For Students of Primary Teacher Training = Módszertani és gyermekirodalmi szöveg- és feladatgyűjtemény*. ELTE Eötvös Kiadó.
- Kovács, J. & Trentinné Benkő, É. (2006). How to Help Young Learners Become Children's Literature 'Consumers'? *Reading is for Everyone. Publication of IATEFL-Hungary Young Learners Special Interest Group: Spring Issue* (pp. 10–13). IATEFL.

- Kovács J. & Trentinné Benkő, É. (2010). Hitek és tévhit: Idegen nyelvi fejlesztés az óvodában. In Altbäcker E., Ferenczi T., Libor, E. & Vizvári, T. (Eds.), *Óvónők kincsestára: Módszertani kézikönyv* (pp. 1–24). Raabe Kiadó.
- Kress, G. & van Leeuwen, Th. (1996/2006). *Reading Images. The Grammar of Visual Design*. Routledge, <https://doi.org/10.4324/9780203619728>
- Krüsmann, N. (2018). Aachenerin entwickelt Bilderbuch auf Öcher Platt: So lernen die kleinen Aachener erste Schritte im Öcher Platt. *Aachener Zeitung*, 11. 11. https://www.aachener-zeitung.de/lokales/aachen/neues-bilderbuch-auf-oecher-platt-aus-aachen_aid-34416895
- Kümmerling-Meibauer, B. (2013). Interaktion von Bild und Text im mehrsprachigen Bilderbuch. In Gawlitzek, I. & Kümmerling-Meibauer, B. (Eds.) *Mehrsprachigkeit und Kinderliteratur* (pp. 23–47). Fillibach.
- Lewis, D. (2001). *Reading contemporary picturebooks. Picturing texts*. Routledge.
- Márkus, É. (2014). A német nyelvjárások szerepe a német nemzetiségi oktatásban. In Márkus, É. & Trentinné Benkő, É. (Eds.), *A korai idegen nyelvi fejlesztés elmélete és gyakorlata. Konferenciaelőadások és háttér tanulmányok* (pp. 322–329). ELTE Eötvös Kiadó, http://tamop2014.tok.elte.hu/dok/szakmai_anyagok/tp_modszertani_anyagok/Markus_Trentinne_2014_A_korai_idegennyelvi_fejlesztés_elmelete_es_gyakorlata.pdf
- Márkus, É. (2015). Magyarországi német nyelvjárások az általános iskolai német nemzetiségi oktatásban. In Major É. & Tóth, E. (Eds.), *Szakedagógiai Körkép II. Idegennyelv-pedagógiai tanulmányok. (= Bölcsész- és Művészetpedagógiai Kiadványok 3.)* (pp. 96–115), Eötvös Loránd Tudományegyetem, http://metodika.btk.elte.hu/file/TAMOP_BTK_BMK_3.pdf
- Márkus, É. (2016). Milyen szerepet játszanak a nyelvjárások a német nemzetiségi oktatásban? *Gyermeknevelés*, 4(1), 152–157, <https://doi.org/10.31074/gyntf.2016.1.152.157>
- Márkus, É. (2017). Praktische Verwendungsbeispiele mundartlicher Texte im Unterricht anhand von Beispielen aus der Märchensammlung *Reigöd vum Weidepam*. In Márkus É. & Klein Á. (Eds.), *Ungarndeutsche Kinderliteratur in Theorie und Praxis. Didaktische Handreichung für Pädagog_innen zum Unterricht der ungarndeutschen Nationalitätenkinderliteratur im Kindergarten und in der Primarstufe* (pp. 58–71). Bolko-Print Kft.
- Márkus, É. & Klein, Á. (2018). Die Rolle der Mundart in den Sachkundanregungen und -stunden der ungarndeutschen Kindergärten und Minderheitenschulen, In Horák, R. & Samu, J (Eds.), *ÉVKÖNYV, Tanulmánygyűjtemény, Zbornik radova, Papers of Studies, Abhandlungen*. 13(1), 100–115, <http://magister.uns.ac.rs/files/kiadvanyok/evkonyv/Evkonyv2018.pdf>
- Mehler, K. & Weitkamp, R. (2013). Kompetenzen pädagogischer Fachkräfte bei der dialogischen Bilderbuchbetrachtung mit ein-mehrsprachigen Kindern. In Gawlitzek, I. & Kümmerling-Meibauer, B. (Eds.), *Mehrsprachigkeit und Kinderliteratur* (pp. 315–337). Fillibach.

- Mewald, C., Klein, Á. & Sabine, W. (2019). Are you sitting comfortably? About the value of stories in the development of multilingualism and multiliteracies. *R&E-SOURCE*, 11, 1–19, <https://journal.ph-noe.ac.at/index.php/resource/issue/view/30>
- Morgano, M. (2018). *Mein erstes Öcher Bildwörterbuch*. Einhard Verlag.
- Müller, M. (2010). Möglichkeiten und Grenzen der Dialekterhaltung in einer ungarndeutschen Gemeinde. In Zimányi, Á. (Ed.), *A tudomány nyelve – a nyelv tudománya* (pp. 651–658). MANYE – Eszterházy Károly Főiskola.
- Müller, M. & Knipf-Komlósi, E. (2012). Mundarten im Minderheitenunterricht in ungarndeutschen Schulen. In Glauning, M. & Barabas, B. (Eds.), *Wortschatz und Sprachkontakt im Kontext oberdeutscher Wörterbücher, Sprachatlanten und Sprachinseln. Werner Bauer zum 70. Geburtstag & Ortsgrammatiken als Unterrichtsbehelf: „Laiengrammatiken“ für Minderheitensprachen* (pp. 209–222).
- Nägler, S. (2005). *Literacy – Kinder entdecken Buch-, Erzähl-, und Schriftkultur*. Herder.
- sz.n. *Eine faule Frau – A kemietliches Weib. Der Brauttanz*.
- sz. n. (2012). Kleinkinder lernen mit Bilderbüchern mehr als mit dem Tablet-PC. http://www.t-online.de/eltern/kleinkind/id_60881344/fruehfoerderung-kleinkinder-lernen-mit-bilderbuechern-mehr-als-mit-tablet-pc.html
- Piepho, H.-E. (2002). Stories'ways. In Belyl, W. (Ed.), *Fremdsprachen in der Grundschule. Geschichten erzählen im Anfangsunterricht*. Schwedel.
- Rau, M. L. (2009). *Literacy. Vom ersten Bilderbuch zum Erzählen, Lesen und Schreiben*. Haupt Verlag, .
- Ronge, H. (2017). *Bairisch – Das Mundart-Bilderbuch*. riva.
- Ronge, H. (2017). *Plattdeutsch – Das Mundart-Bilderbuch*. riva.
- Ronge, H. (2017). *Pott – Das Mundart-Bilderbuch*. riva.
- Ronge, H. (2017). *Schwäbisch – Das Mundart-Bilderbuch*. riva.
- Stadnik, U. (2011). *Lernen mit Kinderbüchern. Sprach- und Leseförderung in einer multilingualen Grundschulklasse*. Klett Verlag.
- Steickmann, E. (2018). *En Tüt met Leckerjots. Op Kölsch erklärt: die Schultüte*. Marzellen Verlag.
- Stenzel, G. (2009). Erstlesebücher. In Franz, K., Lange, G. & Payrhuber, F.-J. (Eds.), *Kinder-und Jugendliteratur Ein Lexikon. 5: Literarische Begriffe, Werke, Medien*, (pp. 1–35), Corian Verlag.
- Tancz, T. (2013). Az olvasóvá válás első lépései. A könyvek szerepe a kora gyermekkorban. In Bús, I. (Ed.), *Tanulmányok a gyermekkultúráról* (pp. 97–123). PTE IGYK és Gyermekművelés Kutatócsoport.
- Thiele, J. (2000). *Das Bilderbuch*. Isensee.
- Trentinné Benkő, É. & Szepesi, J. (2006). Programterv a „Mesemondóka“ című programcsomaghoz az 1–6. évfolyamra. In *Idegen nyelvi kompetenciaterület: Konceptiók és programtervek* (pp. 31–78). Sulinova Kht.

- Trentinné Benkő, É. (2003). Teaching Songs and Rhymes to Young Learners: Rationale and Report of a Survey. In Bodó, E. & Márkus, É. (Eds.), *Education and/und Forschung: Tanulmányok az angol és német irodalom, valamint az alkalmazott nyelvészet területéről* (pp. 123–167). Trezor Kiadó.
- van Emmerich, G. (2009). *Kölsch för et Ströppche*. J.P. Bachem Verlag.
- van Emmerich, G. (2016). *Berlinerisch für die Allerkleinsten*. J.P. Bachem Verlag.
- van Emmerich, G. (2017a). *Boarisch fürd Zwergal*. J.P. Bachem Verlag.
- van Emmerich, G. (2017b). *Schwäbisch fürs gloi Buddsale*. J.P. Bachem Verlag.
- van Emmerich, G. (2018). *Südheßisch für Grodde un Lauser*. J. P. Bachem.
- Wild, K. & Metzler, R. (1982). *Hoppe, hoppe Reiter. Reime, Lieder und Spiele aus der Baranya*. Tankönyvkiadó.



Klein, Á. & Márkus, É.

Picture books in dialects

The present study is concerned with the possibilities of using picture books in language learning. In this respect, text and image play equally important roles. As language learning has become increasingly important in recent years, there is wide range of books on offer if the child is learning standard English or German, or possibly French or Italian. But what is the choice if the books are in a non-standard dialect? In fact, what kind of books suitable for children are available if parents and educators want to kindle their interest in one of the dialects of Hungary's German-speaking minority? What are the textual and aesthetic characteristics of such books? In light of language attrition among Hungary's ethnic Germans the task is not a simple one. This study focuses on this issue, with the authors offering overseas examples, too, to help realise this objective.

Keywords: German dialect in Hungary, picture books, language acquisition, language loss, dialect



Klein Ágnes: <https://orcid.org/0000-0001-6108-1914>

Márkus Éva: <https://orcid.org/0000-0002-3571-8472>



Óvodapedagógus és gyermek viszonyának vizsgálata egy kapcsolatdiagnosztikai mérőeszköz kísérleti kialakításával – első eredmények

Nász Barbara¹ és Ináncsy-Pap Judit²

¹Eszterházy Károly Egyetem Pedagógiai Kar Gyógynevelési Tanszék
²Debreceni Egyetem Pszichológia Intézet Pedagógiai Pszichológia Tanszék

Absztrakt

Kutatásunkban a gyerek és az óvodapedagógus közötti érzelmi kapcsolat jellemzésének új módszertani lehetőségeit kerestük. Arra kerestünk választ, hogy a gyermek nézőpontjából nézve milyen jellegzetességek ragadhatók meg a gyermekek óvodapedagógushoz való viszonyulását illetően, illetve hogyan és milyen eszközzel válhatnak mérhetővé a kapcsolatra jellemző sajátosságok. Tanulmányunkban egy szimbolikus reprezentációkon alapuló mérőeszköz fejlesztésének első lépéseit és első eredményeit mutatjuk be. Az adatközlőként részt vevő 45 ötéves gyermek válaszai alapján arra következtethetünk, hogy tesztünk alkalmas lehet arra, hogy a válaszminták alapján különböző csoportokat különítsünk el a gyermekek óvodapedagógushoz való viszonyát illetően a kötődés, az önállóság és az elkerülés faktorok mentén. Módszerünk finomításával egy hiánypótló kapcsolatdiagnosztikai eszközt hozhatunk létre, melynek segítségével megismerhetőbbé és segíthetőbbé válhat az óvodapedagógus és gyermek között lévő kapcsolat.

Kulcsszavak: többszörös kötődés, óvodáskor, szimbolikus reprezentációk, kapcsolatdiagnosztika

Bevezetés

Korai életeseményeink képesek nagymértékben befolyásolni életünk további szakaszait. A gyermekkori tapasztalatok szerveződésében, a társas interakciókban különösen kiemelt jelentősége van a gyerek közvetlen családi környezetéből származó személyi kapcsolati rendszernek. Ugyanakkor a család mellett kiemelten fontos szerepet kaphatnak azok a személyek is, akikkel közvetlen és gyakori kapcsolatban áll az egyén, így válhat a gyerekkor meghatározó szereplőjévé, többek között, az óvodapedagógus is. A gyermekek életében egy óvodapedagógus többféle szerepet tölthet be: a két fél között kialakulhat po-

zítív kapcsolódás, de ennek az inverze is megtörténhet, valamint létezik olyan forgatókönyv is, ahol nem történik érzelmi bevonódás a gyermek részéről. A gyermek-pedagógus kapcsolat többféle aspektusból vizsgálható. Jelen kutatásunk fókuszában elsősorban az áll, hogy milyen jellegzetességek ragadhatók meg a gyermekek óvodapedagógushoz való kötődését illetően, illetve hogy hogyan tehetők mérhetővé ezek a sajátságok. A kötődés témája a fejlődéslektan számos problémájával összefüggésben régóta jelen van a hazai kutatási gyakorlatban (.például Zsolnai, 1989; Inántsý-Pap & Máth, 2004; Tóth & Gervai, 2005; Tóth, Regényi, Takács & Kasik 2009). Kutatásunk elsősorban arra vállalkozik, hogy a gyerekek és óvodapedagógusok közötti érzelmi kapcsolat jellemzőinek vizsgálatában új lehetőségeket találjon.

Szakirodalmi áttekintésünk fókuszába a kötődéssel kapcsolatos elméleteket és vizsgálatokat, valamint az óvodáskori jellemzők bemutatását helyeztük.

A kötődéselméletről általánosságban

Bowlby (1973), a kötődéselmélet megalkotója, a korra jellemző szemléleti kereten túllépve szakított a kötődés érdekszeretet-alapú megközelítésével. A kötődést – a táplálkozástól teljes mértékben független – motivációs bázissal rendelkező rendszerként definiálta, amely a törzsfejlődés során a gyermek túlélésének biztosítására alakult ki (magyarul összefoglalásként Péley, 2000).

A kötődési rendszer célja, hogy szabályozza azokat a viselkedéseket, melyek a kötődési figurával kapcsolatos közelséget fokozzák olyan helyzetekben, amikor stresszt érzékel a csecsemő. A kötődési viselkedés adaptív, veleszületett elemei (például a sírás, a szociális mosoly, a megkapaszkodási reflex) fenyegető helyzetben (a gondozótól való szeparálódás esetén) aktivizálódnak, s gondozói közelséget, gondoskodást váltanak ki. A kötődési és gondozói viselkedés egymás komplementereiként, interaktívan működnek.

Pszichés szempontból a kötődés a biztonság keresését, ezen keresztül pedig az érzelmi regulációt szolgálja, amelynek kezdeti szakaszában az anya vagy gondozó tölti be a feszültségszabályozó szerepét, és csak fokozatosan alakul ki a belsőleg motivált érzelmi szabályozás pszichés mechanizmusa, illetve ennek mentális reprezentációja. Bowlby azt feltételezte, hogy a kötődés folyamatában különböző reprezentációk alakulnak a gyermekben a szelfről, a gondozóról és magáról a szülő-szelf diádról. A tapasztalatok összefüggő rendszerének internalizált változatait belső munkamodellnek nevezte. A belső munkamodell a kötődéselmélet szerint stabilitást mutat az egyén élete során, azonban dinamikus működésének köszönhetően, kiegészülve a kapcsolati élményekből származó tapasztalatokkal adaptálódik a változásokhoz (Hámori et al., 2016). Jelen kutatás témája szempontjából kiemelendő, hogy a korai kötődési kapcsolat tapasztalatainak reprezentációi generalizálódhatnak az egyén későbbi, hasonló típusú kapcsolataira is, beleértve a közvetlen családi környezetet kívüli jelentős személyekkel (például pedagógussal) kialakuló kapcsolatokat is (Cassidy, 2016).

A kötődés óvodáskori jellegzetességei

Csecsemőkorban és az azt közvetlenül követő szakaszban a kötődés elsődleges célja a veszélyforrásokkal szembeni védelem elérése. A szakasz általános viselkedéses jellegzetessége a közelségkeresés, ennek révén pedig a biztonságérzet fokozása (Inántsyt-Pap, 2009).

Bowlby (1973) szerint, ha ebben a szenzitív periódusban a gyermek sikeres kötődési kapcsolatot tud kialakítani, akkor a későbbi életszakaszokban a kötődés jelentősége csökkenhet. Mások azonban (Sroufe, 1983; Cicchetti et al, 1990) amellett érvelnek, hogy a kötődés jelentősége nem változik a különböző fejlődési szakaszokban, azonban a kötődés organizációja, szerveződésének jellege módosul.

Cicchetti és munkatársai (1990) három domináns területet neveznek meg, melyek fejlődése összefüggést mutat a kötődés szerveződésével: a tér, az idő és a kapcsolati dimenziók. A mozgásfejlődésben mutatott változások lehetővé teszik, a Bowlby által is definiált, a kötődési rendszer mellett működő, explorációs rendszer aktivizálódását: a motoros és mozgásos fejlődésnek köszönhetően a gyermek képes lesz térben és időben is távolabb kerülni gondozójától, felfedezni a környezetét, azonban a veszélyelkerülés tekintetében még nem mutatkozik teljesen önállóan.

Az óvodáskori kognitív és érzelmi változások több aspektusból tekintve is jelentősek, s a kötődési rendszerre is hatással vannak. Kognitív szempontból több területen is nagy léptékű változások mutatkoznak: a perspektíva felvétel kialakulása, ugrásszerű változások a nyelvi fejlődés tekintetében, illetve a kommunikációs jellegzetességeket illetően, valamint az én és a másik megértésének képessége is differenciálódik (Marvin & Britner, 1999). A tudatelmélet kialakulása is nagyjából a negyedik, ötödik életévre tehető. Vagyis ekkor lesz képes arra a gyermek, hogy mások mentális állapotairól gondolkodni tudjon (Astington, 1993). Mindezek alapját adják annak, hogy a magától eltérő tudati állapotokat képes másoknak tulajdonítani. Azzal, hogy belátást nyer a másik személy, például a szülő motivációiba, érzelmeibe, egy sokkal összetettebb társas kapcsolati viszony kialakulására nyílik lehetőség (Inántsyt-Pap, 2009). A szülő-gyermek kapcsolat vonatkozásában bekövetkező változások a viszony alapvető jellegét érintik, amit Bowlby partnerszerű kapcsolatnak nevez.

A partnerség az óvodába kerüléssel a kortárskapcsolatok területén is érvényesül, de a felnőttek oldaláról támasztott szociális elvárásoknak való megfelelés is egy új dimenzió lehet a gyermek életében (Inántsyt-Pap, 2009).

Többszörös kötődés

A kötődélmélet szerint az egyén életében, az elsődleges gondozón kívül, más kötődési személyek is jelen lehetnek. A kötődési figurák hierarchiába rendeződnek, ami a személyek eltérő fontosságát jeleníti meg. Ezt elsősor-

ban az együtt töltött idő, a kapcsolat és a gondozás minősége, és a gondozó érzelmi válaszkészsége határozza meg (Cassidy, 2016; Inántsý-Pap, 2020). Bowlby monotrópiának nevezi azt a jelenséget, amikor a gyermek fenyegető helyzetekben az elsődleges kötődési személyt, aki általában a szülő, preferálja a többiekkel szemben (Ainsworth, 1964; Bowlby, 1982). Jelentős másikként, potenciális kötődési személyként, azonban a pedagógus is szerephez juthat a gyermek életében. A monotrópia értelmében, a pedagógus mint másodlagos kötődési személy értelmezhető. A legtöbb vizsgálat, amely a pedagógusok és a gyerekek között kialakuló kötődéssel foglalkozik, a kapcsolat szorosságát emeli ki, ami a viszony melegségében és a nyílt kommunikációban jelentkezik. A gyermek nézőpontjából tekintve a kapcsolat szorossága azt mutatja meg, mennyire érzi magát biztonságban a pedagógus mellett, valamint hogy számíthat-e támogatására, védelmére (F. Lassú, 2011). Egy iskolai előkészítőben végzett vizsgálatban azt találták, hogy amennyiben a pedagógus megfelelő érzékenységgel reagált a gyermekekre, úgy képes volt megakadályozni a kötődési zavarok átvitelét a pedagógus-gyermek kapcsolatra, azaz a belső munkamodell átprogramozására. Fontos kiemelni, hogy a pedagógus személye csak akkor jelenhet meg protektív faktorként, ha a kapcsolat diákként működik, azaz a pedagógus nem általánosságban mutat érzékenységet, figyelmességet a csoportba járó gyerekek felé, hanem specifikusan az adott gyermekhez szól az odafordulása (F. Lassú, 2011).

A pedagógusokhoz való kötődés kérdése iránt hosszú ideje jelentős tudományos érdeklődést mutatkozik. Az elmúlt közel húsz évben, a pedagógus és gyermek közötti kapcsolatot a kötődélmélet kontextusában több szempontból is vizsgálták. Nagy hangsúlyt helyeztek a gyerekek szüleikhez, illetve pedagógusaihoz való kötődésének összefüggésvizsgálatára, a pedagógusok szerepére a veszélyeztetett gyerekek esetében, illetve a pedagógus és gyermek közötti kötődés következményeire (Verschueren & Koomen, 2012). Pianta & Steineberg (1992) vizsgálataik során a pedagógushoz való kötődés és az iskolai teljesítmény között találtak összefüggést.

Az óvodapedagógusokhoz fűződő kötődéssel kapcsolatban is lényeges kutatások születtek az elmúlt években. Van Ijzendoorn és munkatársai (1992) kísérletükben három- és ötéves gyerekeket vizsgáltak *idegen helyzetben*. A vizsgálat során egy idegen személyhez, illetve a pedagógushoz való viszony jellegzetességeit kutatták és azt találták, hogy az idegen felé nem, azonban a pedagógus irányába kötődéses viselkedést mutattak a kísérleti személyek. Howes & Ritchie (1999) három- és ötéves gyermekek viselkedéses jellemzői és a pedagógussal való interakcióik alapján sorolták csoportba a gyermekeket, a klasszikus kötődési típusoknak megfelelően. Az óvodapedagógusokhoz való kötődés iskolai következményeit vizsgálta Commodori (2013). Kutatásában összefüggést mutatott ki az óvodapedagógushoz való biztonságos kötődés és az iskolaalkalmassághoz szükséges pszichomotoros készségek, a nyelvi fejlettség és a tanulási nehézségek kockázata között. Veríssimo és munkatársai (2017) 52 portugál óvodással történő vizsgálatának

eredményei azt mutatják, hogy a pedagógushoz való biztonságos kötődés szorosan korrelál a verbális intelligenciaszinttel.

A fõnt említett tanulmányok sokféle szempontból, sokféle kontextusban vizsgálják a pedagógushoz való kötődés ismérveit, jellegzetességeit. Jelen kutatásunk a mérőeszközök palettájának bővítésével hozhat újszerű megközelítést, s járulhat hozzá további eredmények eléréséhez a gyermekek és az óvodapedagógusok közötti kötődéses kapcsolat megismerésében.

A kutatás célja, kérdései

Kutatásunk középpontjában az óvodapedagógus és a gyerekek kapcsolati jellemzőinek vizsgálata állt a gondozóval való kapcsolat legfontosabb dimenziói, a kötődés, önállóság és elkerülés szempontjából. A gyermek és az óvodapedagógus kapcsolatát a gyermek nézőpontjából közelítettük, az óvodapedagógusok szempontját nem elemeztük. Kutatásunk jelenlegi szakaszában csak az óvónókhöz való viszonyt vizsgáltuk, nem tértünk ki a gyerekek férfi óvodapedagógusokkal való kapcsolatára, illetve a válaszokat sem kategorizáltuk nemek szerinti megoszlásban. Az óvodapedagógus szakmában fõlreprezentált a nõk jelenléte, vizsgálati mintánkban sem talákoztunk férfi óvodapedagógussal, így eredményeink az óvónõ és a gyermek viszonyában értelmezendõek. Jelen vizsgálatunkra kísérleti konstrukcióként tekintünk, az egyéb változók – például a nemek jelentõsége a pedagógushoz való kötődés esetében – bevonása és elemzése a kutatás egy következõ fázisában lehet esedékes. Kutatásunk alapvetõen kétdimenziós: egyfelõl az általunk kialakított mérõeszköz alkalmazhatóságát vizsgáltuk, azaz, hogy alkalmas-e az eszközünk arra, hogy differenciálja az öt éves gyerekeket az óvodapedagógushoz fûzõdõ viszonyuk kötõdéses jellemzõi alapján; illetve, hogy vizsgálhatóak-e a pedagógussal való kapcsolatfelvétel során, a kötõdés aspektusából mutatott, egyes gyerekekre jellemzõ preferenciák.

A kutatás módszerének és eszközeinek bemutatása

Az óvodapedagógus és a gyermekek kapcsolatának vizsgálatára egy szimbolikus reprezentáción alapuló mérõeszköz kísérleti kialakítására törekedtünk. A korai életszakaszban a viselkedéses megnyilvánulásokról szûrhetõ le a gondozási tapasztalatok alapján létrejövõ, kötõdéshez kapcsolódó belsõ reprezentáció. A szimbolikus reprezentáción alapuló eljárások a késõbbi életszakaszokat célozzák, és azt feltételezik, hogy ahogyan a korai szakaszban a viselkedésbõl, úgy a késõbbiekben pedig a szimbolikus tevékenységet közvetítõ struktúrák által közvetítõdnek a kötõdés mintázatok (Inántsyt-Pap, 2009). Az eszköz létrehozásakor a gondozó és a gyermek közötti kötõdés mérésére leggyakrabban alkalmazott projektív módszertan képezte a kiindulási alapot.

Módszertani elõképként Slough & Greenberg (1990) által kialakított Szeparációs Szorongás Teszt seattle-i változata (továbbiakban SAT) szolgált.

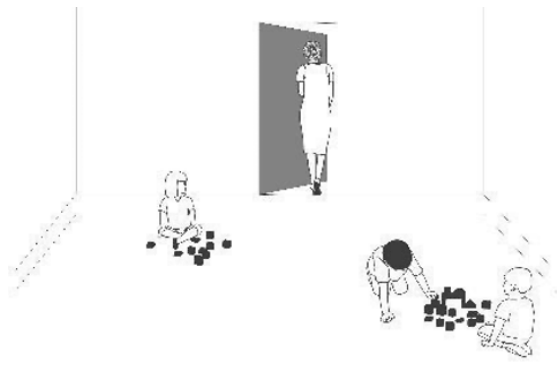
Ebben az eljárásban a szülőkhoz való kötődés belső munkamodelljét projektív módon, képekre adott válaszok alapján tárják föl. A képek jellegzetes szeparációs helyzeteket jelenítenek meg, melyben az egyik szereplő a gyermek, míg a másik a kötődési személy (egy vagy mindkét szülő). A teszt hat szeparációs – három enyhe és három súlyos – helyzetet mutat be, kódolási rendszere pedig az ötéves gyerekek válaszreakcióinak értékelésére szolgál. A teszt magyar változatának ismertetése és vele kapcsolatos vizsgálat Inántsý-Pap Judit és Máth János (2004) munkájában olvasható.

Jelen vizsgálatban a SAT analógiájaképpen egy új, óvodai szituációra illesztett tesztváltozatot hoztunk létre, megtartva az eredeti teszt alapvető jellegzetességeit (projektív, nondirektív) és kiértékelési struktúráját. Mérészközünk hat rajzolt képet tartalmaz, amelyek különböző óvodai szituációkat mutatnak be. A képeket a megjelenített helyzetek alapján enyhe vagy súlyos minősítéssel láttuk el. Ehhez tízóvodapedagógust kértünk meg, hogy kategorizálják a képeket, aszerint, hogy mennyire tekintik a helyzeteket a gyermek számára súlyosabb vagy enyhébb fokban megterhelőnek. Válaszaik alapján az alábbiak szerint alakultak a kategóriák: az 1., 2. és 4. kép súlyos, míg a 3., 5. és 6. kép enyhe jelzést kapott.

A képek két verzióban készültek, egy sorozat a lányoknak, egy a fiúknak. A két sorozat képei lényegében ugyanazokat a helyzeteket ábrázolják, csupán szereplők vannak kicserélve. A képek létrehozásában Kiss Annamária, grafikus volt segítségünkre.

A képeken látható jelenetek a következők voltak:

1. Az óvodapedagógusnak el kell mennie két napra és egy másik óvónénit kér meg, hogy menjen be a gyerekekhez.
2. A kisfiú/kislány elesik az óvoda udvarán és vérzik a lába.
3. Az óvodapedagógus kirándulni viszi a gyerekeket a parkba és megkéri őket, hogy játszanak egyedül, mert szeretne beszélgetni egy másik óvónénivel.
4. Az óvodapedagógus elutazik két hétre, előtte ajándékot ad a gyerekeknek.
5. A kisfiú/kislány kiönti a kakaót a csoportszobában az asztalterítőre.
6. Az óvodapedagógus kimegy a teremből, a gyerekeket egyedül hagyja. (1. kép)



1. kép

*Az óvodapedagógus elhagyja a helyiséget, a gyerekek magukra maradnak
(Forrás: Kiss Annamária, 2018)*

A tesztfelvétel körülményei

A tesztfelvételre egyénileg, négy szemközti helyzetben került sor a tesztet felvevő kutató és a gyermek részvételével. A képek bemutatása előtt egy rövid értelmező üzenetet, helyzetleírást is megfogalmaztunk, amely így hangzott:

„A gyerekek sok időt töltenek az óvodában a többi gyerek és az óvónéni társaságában. Néha azonban az óvónéninek el kell mennie egy kis időre. Szeretnénk megtudni, hogy a gyerekek hogyan érzik magukat ilyenkor. Van, aki vidám, van, aki dühös, mások jól érzik magukat. Szeretném, ha segítenél nekem megtudni, hogyan érzik magukat a gyerekek. Képeket fogok neked mutatni és kérdezni fogok.”

Ezt követően került sor a képek egyenkénti bemutatására. A hat képet mindig a fenti (a jeleneteket ismertető részben látható) sorrendben mutatuk be. Minden egyes kép esetében elmagyaráztuk a képen látható helyzetet, majd három kérdést tettünk föl a gyerekeknek:

- Hogyan érzi magát a kislány/kisfiú? (aki a képen látható)
- Miért érzi magát így ez a kislány/kisfiú?
- Mit fog csinálni a kislány/kisfiú?

A kérdések feltevésékor E/3. személyű, nondirektív formulát használtunk, elősegítve a projektív identifikáció lehetőségét, bízva abban, hogy ezáltal őszintébb, valóságghűbb választ kapunk a gyerekektől. Ez a fajta távolítás, illetve a mérőeszköz sajátosságából fakadó jelképeség, lehetőséget ad a gyermek kötődéses jellemzőinek megismerésére is.

Teszteredmények kiértékelése

A teszteredmények kiértékeléséhez a SAT értékelési struktúráját vettük alapul. A kötődésmélet alaptézisét figyelembe véve, azt mondhatjuk, hogy ha a gyermek egy reagáló és hozzáférhető modellt alakít ki a gondozóról, akkor könnyebb helyzetekben önállóságot mutat és nem érzi rosszul magát, míg nehezebb helyzetekben kifejezi aggodalmát, szomorúságát a helyzettel kapcsolatban. A bizonytalanul kötődő gyermek ezzel szemben többféle módon reagálhat, például logikátlanul beszél vagy például nem hajlandó a szeparációt tudomásul venni (Inántsý-Pap, 2009). Ugyanezt feltételeztük az óvodapedagógussal való kapcsolat vonatkozásában is.

A képekre adott válaszokat alapvetően három dimenzió alapján értékeltük, mind a szeparációs, mind a problémafókuszú helyzetek esetében:

1. Kötődésösszetevő: mennyire képes a gyermek kifejezni a problémákkal, illetve szeparációval kapcsolatos szükségleteit
2. Önállóságösszetevő: mennyire képes a gyermek önállóan kezelni a problémahelyzeteket, szeparációs helyzeteket, illetve mennyire képes az ön-bizalom kifejezésére.
3. Elkerülésösszetevő: milyen mértékben kerüli a gyermek a szeparációs helyzetek megbeszélését.

A szeparációs helyzetek kiértékelésének struktúrája

A hat képből összesen négy mutatott be szeparációs helyzetet, melynek analízisében a SAT instrukcióit követtük, mind a kategorizálásban, mind a pontozásban, mely az alábbiak szerint alakult.

A válaszokat elsőként az alábbi öt kategória egyikébe soroltuk:

- Kötődés: a válaszok fókuszában a szeparáció áll, például „Rosszul érzi magát, mert elmegy az óvónéni, játszani fog.”
- Önállóság: a válaszok fókuszában nem a szeparáció áll, azaz például az egyedüllet élvezete, vagy a kép egy másik jelentős eleme, például: „Jól fogja érezni magát, mert a parkban lehet játszani, labdázni fog.”
- Elkerülő: azok a válaszok tartoznak ide, amelyek esetében nem kapunk válaszokat, hiányos válaszokat kapunk vagy oda nem tartozó témákról beszél a gyerek, például: „Rosszul érzi magát, mert egyedül van, nem tudom, hogy mit fog csinálni.”
- Kötődés/önálló: mind a kötődés, mind az önállóság elemei fellelhetők a válaszokban, például: „Rosszul is érzi magát, meg jól is, mert az óvónéni elutazik, de kap tőle ajándékot. „Játszani fog egy másik társal és keresni fog egy másik óvónénit.”
- Egyéb: azok a válaszok tartoznak ide, melyekben tetten érhető a szorongás, vagy más, normától eltérő zavarodott tartalom, például: „Játszós kedvében van, mert elmúltak a bajok, játszani fog.”

A képek esetében egy fő kategóriába soroltuk a választ: mindhárom kérdést figyelembe véve. Az első kérdésre (*Hogyan érzi magát a kisfiú/kislány*) adott válasz, az érzés színezetét jelöli, vagyis: pozitív, negatív vagy vegyes; a második kérdés (*Miért érzi magát így?*) az érzés magyarázatára ad választ; a harmadik kérdés (*Mit fog csinálni?*) pedig a helyzettel való megküzdést fogja jelölni.

Miután megtörtént a besorolás, az öt fő kategória után a válaszokat a SAT valamelyik alkategóriába helyeztük, ennek segítségével a gyerekek válaszait tovább tudtuk árnyalni. A végső értékelésben pedig, a válaszok megoszlása alapján, a különböző alcsoportokra adható pontértékek összesítése történt, a kötődés, önállóság, elkerülés dimenziói alapján.

A problémafókuszú helyzetek kiértékelésének struktúrája

A problémafókuszú szituációk értékelésében kevesebb alcsoporttal dolgoztunk, mint a szeparációs helyzeteket illetően. Tesztünk egy súlyos és egy enyhe problémafókuszú helyzetet tartalmaz. Ahogyan a szeparációs helyzetek esetében is, úgy itt is azt az analógiát alkalmaztuk, hogy a súlyos helyzet a kötődéses motívumokra, míg az enyhe helyzet az önállóság jellegzetességeire fókuszál. Összességében itt is a kötődés, önállóság és elkerülés dimenziókban gondolkodtunk, de a helyzetek sajátosságainak, illetve a vizsgált mintában kapott válaszok jellegzetességeinek figyelembevételével csökkentettük az alcsoportok számát. Ezek alapján az alábbi kategóriákat alakítottuk ki:

I. Kötődéskategória

Tipikus kötődésnek minősítettük azokat a válaszokat, ahol negatív érzésválaszt ad a gyermek, indoklásként a problémát nevezi meg, a problémahelyzet megoldásában pedig az óvodapedagógus segítségére hagyatkozik a gyerek. Például, „Oda fog menni az óvónénihez és bekenik varázskrémmel.”; „Az óvónéni felveszi és ezután lepihen.”; „Jön az óvónéni és feltörli.”

II. Önállóságg kategória

Tipikus önállóságnak minősítettük az olyan helyzeteket, ahol negatív érzésválaszt ad a gyermek, indoklásként a problémát nevezi meg, a problémahelyzet megoldására pedig olyan választ ad, ami a gyermek önállóságáról tanúskodik. Például, „Rosszul érzi magát, mert elesett, föl fog állni.”; „Rosszul érzi magát, mert kiöntötte a kakaót, fel fogja törölni.”

Alacsony önállósággként definiáltuk az olyan válaszokat, ahol a gyermek negatív érzésválaszt ad, melyet a problémahelyzetnek titulál, de megoldásként nem értelmezhető választ ad, vagy nem ad választ. Például, „Rosszul érzi magát, mert kiöntötte a kakaót, nem fog csinálni semmit.”

III. Szorongókategória

Szorongó válaszként kezeltük azokat a feleleteket, ahol a gyerek válaszaiból a szorongás vagy a félelem jelei szűrhetők le. Teljes válaszokról van szó, vagyis az érzés, annak indoklása és a helyzet megoldására utaló magatartás is szerepel a válaszban, azonban a szomorúság helyett inkább a rémültség, ijedtség tükröződik. Például, „Fél, hogy mérges lesz az óvónéni, mert kiöntötte a kakaót, bocsánatot fog kérni az óvónénitől.”; „Rosszul érzi magát, mert megbüntetik, sírni fog.”

IV. Elkerülőkategória

Elkerülő válaszként értelmeztük, hasonlóan a szeparációs helyzetekéhez, azokat a válaszokat, amelyek hiányosak voltak vagy oda nem illő helyzetekről szóltak. Például, „Rosszul érzi magát, mert fáj a lába, nem tudom, hogy mit fog csinálni.”

Természetesen a problémahelyzetekben mutatott elkerülésre utaló jellegzetességeket is pontosítottuk, a SAT instrukciói alapján, azaz a különböző alkategóriákhoz tartozó pontszámok szerint.

A mintavételi eljárás bemutatása

Vizsgálatunk alapvető célja egy olyan mérőeszköz kísérleti kialakítása, amely az óvodapedagógus és a gyerek viszonyának kötődéssel kapcsolatos jellegzetességeit helyezi fókuszba. Ezt a célt vettük alapul a mintavételi eljárás során is, vagyis jelen kutatás fókuszában nem a reprezentativitásra való törekvés állt, hanem egy olyan elemszámú minta kialakítása, amely alkalmas arra, hogy az alaptéziseinket megvizsgálhassuk. Kutatásunk tulajdonképpen pilotvizsgálat, amely megalapozhat egy későbbi, reprezentatív mérést is.

A vizsgálatot 2018 decemberében kezdtük és 2019 februárjában fejeztük be, az egyik megyeszékhely és vonzáskörzetének néhány óvodájában vettük föl a tesztet, hólabda mintavételi technikát alkalmazva. A tesztek fölvétele során az etikai irányelveket szem előtt tartottuk, mivel a vizsgálatunk célcsoportját az ötéves gyerekek képzik, így szülői beleegyezéssel, illetve az óvodapedagógus hozzájárulásával végeztük a vizsgálatot.

A minta bemutatása

Vizsgálatunkban 45 ötéves (azaz az ötödik életévét betöltött, de a hatodikat el nem érő) gyerek vett részt, 29 lány és 16 fiú, a vizsgálatban való részvétel anonim módon zajlott, a gyerekek nevét sehol nem tüntettük föl, helyette kódokat használtunk. A gyermekek kiválasztásánál egyedüli szempontként azt vettünk figyelembe, hogy legalább ötévesek legyenek. Az életkor pontos betartása a SAT egyik alapvető instrukciója, hiszen a gyermekkori fejlődés intenzív, azaz egy négyéves és egy hatéves az ötéveshez képest jelentős

különbséget mutat akár kognitív, akár affektív szempontból. A tesztfelvétel 27 óvodában történt, összesen tehát 45 gyerek 27 óvodapedagógushoz való viszonyának felmérését végeztük el. Mind a 27 óvodában női óvodapedagógussal találkoztunk, így nagyon fontosnak tartjuk hangsúlyozni, hogy a vizsgálatunk az ötévesek és a női óvodapedagógusok, vagyis az óvónők közötti kötődéses kapcsolatról adhat információkat – a férfi óvodapedagógusokhoz való kötődés vizsgálatára nem nyílt lehetőségünk.

Az eredmények bemutatása

A gyerekek válaszainak rögzítése után elvégeztük, a fõnt bemutatott metódus alapján, a kódolást, majd a kódolt adatokkal dolgoztunk tovább. Ezen adatok fontosabb statisztikai mutatóit tartalmazza az 1. táblázat.

1. táblázat

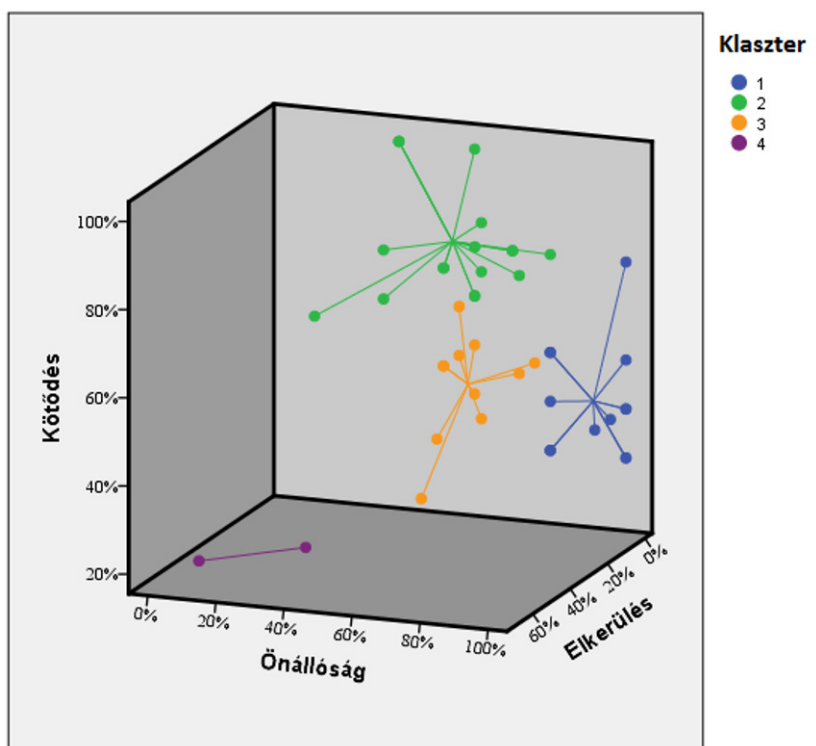
Az adatok főbb statisztikai mutatói

Faktor	N	Min.	Max.	Átlag	Szórás	relatív átlag	relatív szórás
Kötődés	45	5	12	8,44	1,95	60,5%	23.1%
Önállóság	45	4	12	8,73	2,1	64,0%	24.1%
Elkerülés	45	6	14	7,00	1,63	8,1%	23.3%

A kötődés faktorra adható maximális pontszám 12, a minimális pedig 3. Összesen három gyermek kapott maximum pontszámot erre a kérdéskörre és nem volt egyetlen olyan sem, aki csak a minimumot érte volna el. A kapott pontszámok átlaga a kötődés dimenziójában 8,44, melytől a kapott pontszámok átlagosan 1,95 ponttal térnek el. Az önállóság dimenzió pontozási rendszere megegyezik a kötődésével, vagyis a maximum pontszám itt is 12, a minimum pedig 3. Az önállóság faktorra hat gyerek kapott maximális pontszámot, minimum pontszám ebben a kategóriában sem fordult elő, a legkevesebb szerzett pont 4 volt. Az átlag (8,73) és szórás (2,1) értékek közel azonosak a kötődés faktorhoz. Az elkerülésfaktor pontozása más szabályok alapján történt, mint a kötődés és elkerülés esetében, így az itt kapható maximum 18, a minimum pedig 6 pont volt. Maximum pontszámot egyik válaszadó sem kapott, viszont a gyermekek több mint fele, összesen huszonöt, minimum pontot szereztek az elkerülés kategóriában. Az átlag, a fenti eltérések ellenére, alacsonyabb, mint a másik két faktornál, 7 pont, és a szórás is alacsonyabb.

A táblázatban a faktorok relatív átlaga és szórása az eltérő skálák miatt szerepel, amelyet úgy kaptunk meg, hogy mind a három skálát azonos terjedelemre vetítettük (0-100%), így kirajzolódik a relatív szórások hasonlósága és az elkerülés faktor átlagának jelentős eltérése.

Kutatásunk fő kérdése az volt, hogy vizsgálhatóak-e az óvónővel való kapcsolatfelvétel során, a kötődés aspektusából mutatott, egyes gyerekekre jellemző preferenciák. A kérdés megválaszolásához a kapott válaszmintákból Ward-módszerrel klasztereket képeztünk. A klaszterezéshez a kötődés, önállóság, elkerülés pontszámokat sztenderdizáltuk, hogy azonos skálán és tulajdonságokkal rendelkezzenek, így elkerülve a különböző faktorok eltérő súlyozását. A kialakított klaszterek számát négyben határoztuk meg. Az így képzett klasztereket szemlélteti a lenti háromdimenziós ábra relatív skálaléptékében. (1. ábra)



1. ábra

A klaszteranalízis során kialakult csoportok

A klaszterbe kerülés szelekciós kritériumai nem maradéktalanul egyértelműek, de néhány szabályosság azonosítható: Az 1. klaszterrel kapcsolatban megállapítható, hogy minimum 10-es önállóság pontszám, maximum 10-es kötődés és 8-as elkerülés pontszámúak a tagok. Az 1. klasztert ezek alapján *inkább önállóság dominanciát mutató* csoportnak neveztük, melybe 13 gyermek került.

A 2. klaszterbe kerüléshez minimum 9-es kötődés és maximum 10-10 önálló és elkerülő pontszámra volt szükség, így a csoportot *inkább kötődési igényt mutató* csoportnak nevezhetjük. 19 kitöltő kategorizálható ebbe a klaszterbe.

A 3. klaszterbe került válaszadók között egyik faktor tekintetében sincs kiemelkedően magas pontszám. Az önállóság faktorra adott 10-es pontszámmal ketten kerültek be a csoportba, de ezek az értékek is inkább felső korlátként értelmezhetőek. A csoportot „jellegzetes preferenciákat nem mutató” csoportként definiáltuk, 11-en kerültek ebbe a klaszterbe.

A 4. klaszter tartalmazza a 2 elkerülő válaszadót, a jellegzetességek alapján „elkerülő” csoportnak neveztük a negyedik klasztert, melybe mindössze 2 válaszadó került.

A klaszterelemzés alapján tehát arra következtethetünk, hogy a gyerekek különbözőképpen reagálnak az óvodai közegben átélt szeparációs, vagy problémafókuszú helyzetekre. Jelenlegi eredményeink alapján pedig azt feltételezhetjük, hogy mérőeszközünk alkalmas lehet arra, hogy differenciálja az ötéves gyermekeket az óvodapedagógushoz fűződő viszonyuk kötődéses jellemzői alapján.

Az eredmények megvitatása

Az eredeti SAT a gyermekek szüleikhez, azaz elsődleges gondozójához kapcsolódó kötődési rendszerét vizsgálja. Az óvodai helyzet és az óvodapedagógushoz való kapcsolat ettől számos, lényeges ponton eltérő. Abban viszont mindkét kapcsolati helyzet egyértelműen megegyezik, hogy akár a szülei környezetében, akár az óvodában nézzük, a legfontosabb feladat a gyermek biztonságérzetének megteremtése. Ennek megfelelően számos, az eredeti SAT-ban megjelenítettekhez hasonló szituáció alkalmas lehet arra, hogy az óvodapedagógus személyét és az óvodai környezetet vizsgáljuk abból a szempontból, hogy miként működik közre a gyermek biztonságérzetének alakulásában.

A kötődésemélet alapján azt feltételeztük, hogy ha az óvodapedagógus személye alapvetően reagáló és odaforduló, akkor a tapasztalatok alapján, súlyos problémahelyzetben segítségkérés, súlyos szeparációs helyzetben pedig kötődésre utaló viselkedés léphet föl a gyerekeknél. Egyáltalán nem biztos azonban, hogy mélyebb, alapvető bizalmon alapuló érzelmi kapcsolat alakul majd ki a gyermek és az óvodapedagógus között, még akkor sem, ha az óvodapedagógus alapvetően hozzáférhető modellként van jelen a gyerekek életében. Ennek a jelenségnek a magyarázata a kötődésemélet szempontjából az, hogy az elsődleges gondozóhoz történő kapcsolódás minősége, a belső munkamodell kialakulása kapcsán, lényegileg befolyásolja a további szociális kapcsolatok alakulását.

Fontos még tisztázni azt is, hogy az óvodai szituációkban adaptív formának minősíthetjük az önállóságot is és a kötődéses jellegű viselkedésmintákat is: azaz megfelelő megküzdésként tekinthetünk arra, hogy ha a gyermek

nem von be senkit a problémák megoldásába, de természetesen arra is, ha bizonyos szituációkban segítséget kér.

A tanulmány egy mérőeszköz kialakításának első lépéseit írja le. A vizsgálat ezen szakasza számos olyan problémára hívhatja föl a figyelmet, amelyek észrevétele központi jelentőségű, ha egy valid, reliábilis teszt létrehozása a cél. A vizsgálatunk során sikerült megvilágítanunk több bizonytalan pontot az eszközfejlesztéssel kapcsolatban, amelyek jövőbeli korrigálása lehetővé teszi, hogy egy olyan mérőeszközt alakítsunk ki, amelynek segítségével érvényes, a valóságra vonatkoztatható megállapításokat tehetünk.

A vizsgálati eredmények alapján a teszttel kapcsolatban az alábbi kérdések merültek föl: a válaszkódok kialakításánál, a szeparációs helyzetek esetében, a SAT instrukcióit vettük alapul, a kategorizálás során felhasználva mind a 21 alkategóriát. Elképzelhető, hogy az óvodapedagógus és a gyerekek kapcsolatában nem értelmezhető mind a 21 szülő-gyermek kapcsolati jellegzetesség, így talán nem érdemes mind a 21 kategóriát felhasználni. Optimalizálni kellene a kategóriák mennyiségét és átgondolni a relevanciájukat óvodai környezetben, ahogy tettük ezt a problémafókuszú helyzetek kategóriáinak kialakítása során is. Érdemes lehet az elkerülés kategóriájának pontozási rendszerét átgondolni. A teszt egyik erőssége lehetne, hogy segítségével az óvodapedagógushoz való kötődés és az óvodai környezetben mutatott önállóság motívumainak feltárása mellett, az elkerülő viselkedést mutató gyerekeket felismerjük, így nagyobb hangsúlyt lehetne fektetni az elkerülés kategória vizsgálatára.

Kutatásunk következő fázisában, az eddig alkalmazott elméleti triangulációs elvek betartása mellett, nagyobb hangsúlyt kell fektetnünk például a módszertani triangulációs elvek megvalósulására, hiszen ezzel is biztosíthatjuk, hogy egy hiteles mérőeszközt hozunk létre. Mérőeszközünk jelenlegi állapotában nem tesz eleget a megbízhatóság kritériumainak (Cronbach alfa $< 0,6$) de a kapott eredmények kódolásának átgondolásával, a teszt újra tesztelésével növelhető a megbízhatóság.

Összegzés

Kutatásunk célja elsősorban a módszertani lehetőségek bővítése volt a gyerekek és az óvodapedagógus érzelmi kapcsolatának megismerésében. Vizsgálati eredményeinkre, összességében, egy megfelelő kiindulási pontként tekintünk egy, az óvodai környezetben alkalmazható, hiánypótló, kapcsolati-diagnosztikai eszköz kialakításában. Mérőeszközünk pontosítása, fejlesztése lehetővé teszi, hogy az óvodapedagógus és a gyerekek közti kapcsolat jellegzetességei megismerhetővé váljanak, ugyanakkor nem pusztán a jelenségkutatás pozitív hozadékainak feltárása, hanem a teszt prevenciót, intervenciót kívánó helyzetekben való alkalmazási lehetősége is kamatoztatható lenne, különös tekintettel az elkerülésre hajlamos gyerekek felismerésére és segítésére.

Irodalom

- Ainsworth, M. D. S. (1964). Patterns of attachment behavior shown by the infant in interaction with his mother. *Merrill–Palmer Quarterly*, 10(1), 51–58.
- Astington, J. W. (1993). *The developing child. The child's discovery of the mind*. Harvard University Press.
- Bowlby, J. (1973). *Attachment and loss: Vol. 2. Separation*. Basic Books.
- Bowlby, J. (1982/1969). *Attachment and loss: Vol. 1. Attachment*. Basic Books.
- Cassidy, J. (2016). The nature of the child's tie. In Cassidy, J. & Shaver, P. R. (Eds.), *Handbook of Attachment: Theory, Research and Clinical Applications* (pp. 3–25). Guilford.
- Cicchetti, D., Cummings, E. M., Greenberg, M. T. & Marvin, R. S. (1990). An organizational perspective on attachment beyond infancy: Implications for theory, measurement, and research. In Greenberg, M.T., Cicchetti, D. & Cummings, E.M. (Eds.), *The John D. and Catherine T. MacArthur Foundation series on mental health and development. Attachment in the preschool years: Theory, research, and intervention* (pp. 3-49). University of Chicago Press.
- Commodori, E. (2013). Preschool teacher attachment, school readiness and risk of learning difficulties. *Early Childhood Research Quarterly*, 28(1), 123-133, <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2012.03.004>
- F. Lassú Zs. (2011). Kötődés és változatai a szülő mentális sérülékenységének kontextusában. In F. Lassú Zs. (Ed.) *Gyermekek mentálisan sérülékeny családokban* (pp. 51–75). ELTE Eötvös Kiadó.
- Gervai J. (2005). A Budapesti Családvizsgálat. *Alkalmazott Pszichológia*, 7(4), 5-13.
- Hámori E., Dankahzainé H. T., Horváth-Szabó K., Martos T., Kézdy A. & Urbán Sz. (2016). A felnőtt kötődés mérése: A Kötődési Stílus Kérdőív (ASQ-H) magyar változata. *Alkalmazott Pszichológia*, 16(3), 119–144. <https://doi.org/10.17627/ALKPSZICH.2016.3.119>
- Howes, C. & Ritchie, S. (1999). Attachment organizations in children with difficult life circumstances. *Development and Psychopathology*, 11(2), 251–268 <https://doi.org/10.1017/S0954579499002047>
- Inántsý-Pap J. & Máth J. (2004). A szülőkhez való kötődés és az óvodai társas kapcsolatok. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 59(2), 5–25. <https://doi.org/10.1556/MPSzle.59.2004.2.3>
- Inántsý-Pap J. (2009). *Kötődés és kortárskapcsolatok óvodáskorban*. Kocka Kör Tehetség Gondozó Kulturális Egyesület.
- Inántsý-Pap J. (2020). A kötődésemélet szerepe a korai anya-gyermek kapcsolat jellegzetességeinek azonosításában. In Jávorka G. (Ed.), *Bölcsődevezetők kézikönyve – Kisgyermeknevelők szakmai-módszertani tudástára* (pp. 1–22). Raabe Klett Oktatási Tanácsadó és Kiadó Kft.

- Marvin, R. S. & Britner, P. A. (1999). Normative development: The ontogeny of attachment. In J. Cassidy & P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications* (pp. 44–67). Guilford Press.
- Pianta, R.C. & Steinberg, M. (1992). Teacher–child relationships and the process of adjusting to school. In R.C. Pianta (Ed.), *New directions for child development: Vol. 57. Beyond the parent: The role of other adults in children's lives* (pp. 61–80). Jossey Bass
- Péley B. (2000). Az evolúciós gondolkodás szerepe a lelki fejlődés modelljeiben. *Pszichológia*, 20(3), 281–302.
- Slough, N. M. & Greenberg, M. T. (1990). Five-year olds' representations of separation from parents: Responses from the perspective of self and other. *New Directions for Child Development*, 48, 67–84.
- Sroufe, A. (1983). Infant-caregiver attachment and patterns of adaptation in preschool. The roots of maladaptation and competence. In Perlmutter, M. (Ed.), *The Minnesota Symposium on Child Psychology* (pp. 41–81). Erlbaum.
- Tóth E., Regényi E., Takács I., K. & Kasik L. (2009): A kötődéskutatás pedagógiai vonatkozásai. Az anya-gyermek kötődés és zavarai. *Iskolakultúra*, 19(10), 58–75.
- Tóth, I. & Gervai, J. (2005). A kötődés minőségének mérése csecsemő- és óvodáskorban. *Alkalmazott Pszichológia*, 7(4), 14–26.
- Van Ijzendorp, M. H., Goldberg, S., Kroonenberg, P. M. & Frenkel, O.J. (1992). The relative effects of maternal and child problems on the quality of attachment: a meta-analysis of attachment in clinical samples. *Child Development*, 67, 1015–1033.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1992.tb01665.x>
- Veríssimo, M., Torres, N., Silva, F., Fernandes, C., Vaughn, B.E., & Santos, A. J. (2017). Children's representations of attachment and positive teacher-child relationships. *Frontiers in Psychology*, (8) Article 2270,
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.02270>
- Verschueren, K., & Koomen, H. M.Y. (2012). Teacher–child relationships from an attachment perspective. *Attachment & Human Development*, 14(3), 205–211
<https://doi.org/10.1080/14616734.2012.672260>
- Zsolnai A. (1989). A gyermekkori kötődések vizsgálatának lehetőségei. *Pedagógiai Szemle*, 39(5), 430–437.



Nász, B. & Ináncsy-Pap, J.

Aspects of the attitude of kindergarten children to their kindergarten teacher

In our study, we tried to find a new methodological way to characterise the main aspects of the attitude of kindergarten children to their kindergarten teacher. Furthermore we tried to make an appropriate psychological measurement tool to show the peculiarities of this relationship. This paper presents the first steps of developing the tool, based on symbolic representation, and the first results of the research. According to the responses of 45 five-year-old children we can conclude that our test may be able to separate groups in terms of attachment, independence and avoidance factors. By refining our method, we could create a supplementary relationship-diagnostic tool which could help to identify the problems and support to strengthen the connection between the kindergarten teacher and the child.

Keywords: multiple attachment, preschool, symbolic representations, relationship diagnosis





Az erkölcsi ítéletalkotás fejlődése és fejlesztési lehetőségei intézményes keretek között

Vincze Györgyi

*ELTE Neveléstudományi Doktori Iskola,
ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar, Gyógypedagógiai Pszichológiai Intézet*

Absztrakt

A tanulmány az erkölcsi ítéletalkotás fejlődésének és mérésének szakirodalmi összefoglalására tesz kísérletet. A téma gazdag filozófiai múlttal rendelkezik, melynek teljes feltárása jelen munkának nem volt célja, így csupán azoknak az elméleteknek a bemutatására szorítkoztam, amelyek hatással voltak a 20. század nagy pszichológiai irányzataira: a pszichoanalitikus iskolára, a szociális tanuláselméletre és a kognitív fejlődéselméletre. Az, ahogyan ma az erkölcsi ítéletalkotás fejlődéséről gondolkodunk, Jean Piaget (1965) és Lawrence Kohlberg (1976) klasszikus elméletein, vagy éppen ezek kritikáján alapul. Ezek bemutatása után térek ki az újabb kutatási irányokra, amelyek a ma forgalomban lévő, az erkölcsi fejlődés szintjének felmérésére alkalmas eszközöket adták, valamint jelentősen átirták azt, amit az erkölcsi gondolkodás megjelenésének kezdetéről korábban gondoltunk. Kitérek az erkölcsi ítéletalkotás szociális kompetenciába való integrálásának lehetőségére, mely hazánkban elterjedt nézőpont a széles körben alkalmazott DIFER-mérések miatt. Bemutatom, hogy milyen lehetőségek vannak az erkölcsi ítéletalkotás intézményes keretek közötti fejlesztésre, milyen a szakemberképzés, és milyen módszertani elgondolások jelennek meg.

Kulcsszavak: erkölcsi ítéletalkotás, klasszikus és új elméletek, mérési eszközök, intézményi szabályozás, módszertan

Bevezetés

„Senki sem jó véletlenül. Az erényt tanulni kell.”¹

Seneca sorai óta évszázadok teltek el, de a 20. századi pszichológiai iskolák is hasonlóan vélekednek az erkölcsről: a morális viselkedés nem velünk született, hanem tanult magatartásforma. Az erkölcs a társadalom által

¹ Sárosi, Gy. (1943, ford.) *Seneca leveleiből*. Officina nyomda és kiadóvállalat. p. 119.

szentesített szabályokból tevődik össze, amelyeknek legfontosabb területe a viselkedés szabályozása. Azt, hogy az *erkölcs társadalmi termék*; mi sem bizonyíthatja ezt jobban, mint hogy az erkölcs mindig az adott társadalommal együtt változik (Durkheim, 1917 idézi Piaget, 1969). *Az erkölcs a jó és a rossz közti különbségtétel képessége és a cselekvő felelőssége* – ebben az értelemben pedig a világ működésének feltétele (Heller, 1994).

Kérdés azonban, hogy mégis hogyan megy végbe az a folyamat, amelyet az erkölcsi ítéletalkotás fejlődésének nevezünk? Hogyan tanuljuk meg a számtalan kontextusfüggő viselkedési szabályt, mi alapján döntünk morális kérdésekben, honnan tudjuk valamiről, hogy igazságos vagy igazságtalan.

Az erkölcsi ítéletalkotással kapcsolatos teoretikus kérdések mellett a terület kutatása is sok kérdést vet fel, főként egy technikai problémát, hogy hogyan tudjuk megfoghatóvá, mérhetővé tenni egy ember normáit, értékeit. S még inkább kérdés: hogyan vizsgáljuk ezen értékek és normák változását (Szekszárdi et al., 2000).

S ha képesek voltunk megvizsgálni ezt a nehezen megfogható területet, következhet az a kérdés, amely a gyakorlatban dolgozó szakemberek (például kisgyermeknevelők, óvodapedagógusok, tanítók, gyógypedagógusok, iskolapszichológusok, szociális munkások) érdeklődésére leginkább számot tarthat. Hogyan lehet az erkölcsi ítéletalkotás fejlődését kedvező irányba terelni? Ha az érényt tanulni kell, melyek azok a módszerek, amelyekkel ezt a folyamatot hatékonyan támogathatjuk? Milyen lehetőségei vannak egy pedagógusnak intézményes keretek között? A következőkben ezekre a kérdésekre keresem a válaszokat.

Filozófiai gyökerek

Az újszülöttek világrajövele rendszeresen ismétlődő barbár invázió. Parsons (1954, idézi Ranschburg, 1998) ezzel arra utal, hogy a gyerekek kezdetben nem ismerik annak a társadalomnak a normáit, szabályait és értékrendszerét, amelybe beleszületnek, hanem később tanulják meg. E gondolat gyökere egészen Arisztotelészig nyúlik vissza, aki szerint az erkölcsi érények természetből fogva nincsenek meg bennünk, hanem a szokásból keletkeznek (Arisztotelész, 1987). Rousseau szintén amellet érvel, hogy erkölcsi ismereteinket a saját vagy mások tapasztalatából szerezzük (Rousseau, 1997).

Az erkölcs tárgyalásánál kikerülhetetlen a *felelősség* kérdésköre. Felelősség nélkül nincs erkölcs sem, hiszen elvesztené az értelmét. Arisztotelész (1987) azt mondja, hogy csak akkor vonhatunk bárkit is felelősségre a tetteiért, ha a saját akaratából cselekedett. Nincs helye dicséretnek vagy megrovásnak azért, ami kényszer vagy tudatlanság miatt megy végbe. Rousseau (1997) hasonló állásponton van: az ember csak az akarattal, szándékosan elkövetett hibáért vonható felelősségre, a tudatlanságból eredőekért nem. Ezzel a nézőponttal ellentétesnek tekinthető az „ignorantia juris non excusat” elve, ami a jelenkor jogalkotásában talán az egyik legismertebb. Ez azt

mondja ki, hogy ha valaki nem ismeri a törvényt, az még nem mentesíti őt a felelősség alól. E nézetütközés egyfajta feloldását Kant (1991) kínálja. Az ő szemében az az ember morális, aki tud élni a választás szabadságával. Úgy véli, hogy a választás lehetősége még a legvégtetesebb körülmények között is adott, és képesnek kell lennünk minden anyagi haszontól vagy más előnyöktől elvonatkoztatva dönteni.

Mi alapján mondunk azonban ítéletet egy cselekedet fölött? Vajon a szándék-e a fontosabb, vagy a következmény? Kant (1991) szerint ítéletünket a következmény alapján kell meghoznunk, a szándék elhanyagolható. Kifejezi azt az igényét, hogy kell egy szükségszerű, feltétlen erkölcsi törvény, amely minden esetben alkalmas az iránymutatásra: ez a kategorikus imperatívusz, ami maga az emberséges viselkedés. Abélard ezzel szemben amellett érvel, hogy csak a szándékot kell nézni egy tett megítélésekor, függetlenül attól, hogy végül milyen következményekkel szembesülünk. Ő a cselekedet előzményére koncentrált; tehát nézőpontját a szándékética jellemzi. Számára a lelkiismeret, a belső indíték helyessége olyannyira fontos, hogy az eredménytől eltekint. A rossz szándékot bűnnek tekinti akkor is, ha nem követi semmilyen tett (Bertók, 2013).

A *következmény- és szándékética* perspektíváira rímel a gyermeki ítéletalkotás fejlődése. Jean Piaget (Piaget & Inhelder, 2004) vizsgálatai során arra a következtetésre jutott, hogy minél fiatalabb egy gyerek, annál inkább az objektív felelősség irányába dönt, tehát a nagyobb kárral járó vétket minősíti nagyobb vétkeknek, tekintet nélkül a szándéokra, majd az életkor növekedésével a gyerekek egyre inkább képesek az utóbbit is figyelembe venni.

A következőkben azt fogom bemutatni, hogy a 20. és 21. században hogyan változott az, amit az erkölcsi ítéletalkotás fejlődéséről gondolunk: a klasszikus irányzatoktól kezdve egészen napjainkig, és ez hogyan befolyásolta a kutatási irányokat.

Klasszikus pszichológiai kutatások

Pszichoanalitikus iskola

A pszichoanalitikus elmélet elválaszthatatlanul összefonódott Sigmund Freud nevével. Freud strukturális személyiségelmélete alapján a személyiségnek három összetevője van: az Ego (én), az Id (ösztön-én) és a Szuperego (felettes én). Az ösztön-én az örömevnek megfelelően működik, amely szerint a szükségleteknek azonnal ki kell elégülniük. Az objektív valósághoz való alkalmazkodásra az Ego szolgál, feladata, hogy az ösztön-én impulzusait a külvilág igényeinek figyelembevételével elégítse ki. A *felettes én* dönt arról, hogy mi helyes és helytelen, a szülői és társadalmi értékek alapján. Introjekciónak nevezzük azt a folyamatot, amely során a gyermek a szülők (és ezzel együtt a tágabb társadalom értékeit is) átveszi. A felettes én két alrendszere az énídeál és a lelkiismeret. Az énídeál tartalmazza a helyes, a szülők által

elvárt viselkedések képzetét, míg a *lelkiismeret* a helytelenített és büntetett viselkedésekre vonatkozó tiltásokat. A büntudat a helytelen viselkedés következménye (Freud, 1991).

Az alapján, hogy a feletten én milyen mértékben épül be a személyiségbe, többféle típusú emberről beszélhetünk. Ha egyáltalán nem épül be, az azt jelenti, hogy olyan, mintha az illetőnek nem lenne lelkiismerete. Hiányzik az a személyiségrész, amely a vágyakat és kielégülési törekvéseket korlátok közé szorítaná. Az ilyen, amorálisként jellemezhető embert az antiszociális viselkedéstől csak a külső autoritás tarthatja vissza. Immorális az a személy, akinek az esetében az erkölcsös viselkedés nem belülről fakad. Ha nincs jelen a külső kontrollt képviselő személy, nem képes ellenállni a csábításnak. És végül morális az az ember, aki akkor is erkölcsösen viselkedik, ha senki nem látja, azaz a viselkedése hátterében belső motiváció áll (Ranschburg, 1998).

Szociális tanulásemélet

A pszichoanalitikus irányzat rámutatott arra, hogy az erkölcsi fejlődésben jelentős szerepet játszik, hogy milyen szülői példa van a gyerekek előtt. A szociális tanuláseméleti megközelítés szerint az erkölcsi szocializáció megerősítéseken keresztül alakul, amelyben központi szerepet játszik a viselkedés modellje, és hogy a megfigyelő tanúja-e annak, hogy megerősítik a modell viselkedését (Ranschburg, 1998).

Ha ennek nyomán a megfigyelő szert tesz arra a képességre, hogy megismételje a modell cselekvését, akkor megfigyeléses tanulásról beszélünk. Annak, hogy a megfigyeléses tanulás létrejöhesse, több feltétele van. Szükség van arra, hogy a megfigyelő kellően motivált legyen arra, hogy figyeljen a modell viselkedésére, képes legyen megőrizni az emlékezetében a tapasztalatokat, majd képes legyen az adott viselkedést reprodukálni (Bandura, 1986).

A pszichoanalitikus iskola álláspontjához képest a szociális tanulásemélet tehát kimondja, hogy az erkölcsi ítéletalkotás fejlődéséhez nem elégséges, ha megfelelő modell áll a gyermek előtt. Szükség van arra is, hogy tanúja legyen annak, hogy a modell viselkedését pozitívan megerősítik, illetve az ő aktív, motivált közreműködésére az elvárt viselkedés reprodukációjában (Bandura, 1986).

Kognitív fejlődéselmélet

Míg a szociális tanulásemélet a környezeti feltételekre helyezi a hangsúlyt, addig az erkölcsi szocializáció kognitív elmélete szerint az erkölcsiség kialakulása a gondolkodás fejlődésében gyökerezik (Piaget, 1965). Ezt a nézetet alátámasztják Kohlberg és Turiel vizsgálatai (1972), amelyek szerint az autonóm moralitás kialakulásához magas fokú intellektuális fejlettség szükséges (Mönks & Knoers, 2004).

A normák és értékek internalizálásának folyamatáról alkotott nézetét tekintve a kognitív fejlődéselmélet álláspontja hasonlít a pszichoanalitikus

iskoláéhoz, miszerint a normák és értékek az eszményképnek tartott személyekkel való identifikáció által válnak belsővé. Lutte hét európai országban vizsgálta az identifikáció folyamatát serdülőkorban. Vizsgálatából az derült ki, hogy a 12–16 évesek kezdetben a közvetlen környezetükből választanak maguknak ideált, majd az életkor előrehaladtával egyre távolabbi körökből, míg végül megjelennek az elvont eszményképek. Kohlberg szerint a morális fejlődést az identifikáció mellett az erkölcsi nevelés is elősegíti (Mönks & Knoers, 2004).

Az erkölcsi fejlődés két, talán legjelentősebb elméletalkotója Jean Piaget és Lawrence Kohlberg. A fejlődés mindkettőjük szerint a relativizálódás felé halad, azaz minél inkább magasabb szinten áll valaki az erkölcsi fejlődésben, annál inkább képes figyelembe venni ítéletalkotáskor a szándékot, illetve a körülményeket. Mindkét elméletalkotó egyetért abban, hogy az erkölcs tanítható. Különbség, hogy Piaget szerint tízéves kor körül közel állunk az erkölcsi fejlődés csúcsához, Kohlberg ezzel szemben úgy gondolta, hogy ez a fejlődés körülbelül 16–17 éves korig tart (Piaget & Inhelder, 2004; Kohlberg, 1976).

Piaget az erkölcsi fejlődés két szintjét különböztette meg. Az első szint a *heteronómia*, ami itt azt jelenti, hogy külsőleg megszabott, és a 7–8 évesnél kisebb gyerekekre jellemző. A jó és a rossz a felnőttek reagálásától függ; tehát a mérges szülő rossz gyereket jelent (Paley, 1981, idézi Cole & Cole, 2003). Az utasítások hatalma összekapcsolódik annak fizikai jelenlétével, aki az utasításokat adta. Az ő távollétében a törvény érvényét veszti, és ha azt a gyerek megszegi, az csupán pillanatnyi rossz érzést eredményez (Piaget & Inhelder, 2004). Ebben az életkorban hazudni, lopni nem önmagában erkölcstelen, hanem azért, mert ezzel a gyerek tilalmat szeg meg. Majd 7–8 éves kor után a gyerekek új erkölcsi relációkhoz jutnak el a társas együttműködés fejlődésével, amelyek bizonyos autonómiához vezetnek (Piaget & Inhelder, 2004). A nagyobbak a szabályokat megállapodás termékének tekintik, elfogadják, hogy módosíthatók, ha ebben mindannyian megegyeznek. Ebben az életkorban a szabályt már nem engedelmességből, hanem belátásból kell követni. Ez az *autonómia* szintje (Mérei & Binét, 1981). Piaget az erkölcsi gondolkodás fejlődését három területen vizsgálta: a játékszabályok terén, az erkölcsi realizmus tekintetében (a viselkedés objektív és szubjektív értékelésének kapcsolatát vizsgálta), és az igazságról, a törvényről alkotott gyermeki elképzelések területén (Piaget, 1965).

Kohlberg (1976) a vizsgálataiban során a gyerekeknek olyan történeteket mondott, amelyek erkölcsi dilemmákat tartalmaztak. Az *erkölcsi dilemmák* jellemzője, hogy egy etikai szempont ütközik valamilyen más, nem etikai szemponttal, például a törvényi szabályozással. Az erkölcsi dilemmákra nem létezik jó megoldás, és konszenzus sincs a megoldásukra. A történetekhez többféle megoldás tartozott, amelyekből azt kellett kiválasztani, amelyiket helyesnek tartották, és a választást meg is kellett indokolni. Kohlberg leg híresebb története a *Heinz-dilemma*: „Valahol Európában egy asszony rákban haldoklott. Egy gyógyszer, amelyet nem sokkal korábban fedezett fel egy

ugyanabban a városban élő gyógyszerész, esetleg megmenthette volna az életét. A gyógyszerész 2000 dollárért árulta a szert, tízszer annyiért, amennyibe az előállításra került. A beteg asszony férje, Heinz mindenkit felkéréselt, akit csak ismert, hogy pénzt kérjen kölcsön, de az orvosság árának csak a felét tudta összegyűjteni. Megmondta a gyógyszerésznek, hogy a felesége haldoklik, és arra kérte, adja olcsóbban az orvosságot, vagy tegye lehetővé, hogy később fizesse ki az árát. A gyógyszerész azonban nemet mondott. A férj elkeseredésében betört a gyógyszerész üzletébe, hogy ellopja az orvosságot a feleségének. Szabad volt-e ezt tennie? Miért?” (Cole & Cole, 2004, p. 564–566).

Piaget elméletéből kiindulva Kohlberg 3 szint és 6 szakasz megkülönböztetését javasolta, amelyek alapján az erkölcsi fejlődés a fiatal felnőttkorig tart. (1. táblázat) A *prekonvencionális* szintet az jellemzi, hogy a gyerekek gondolkodása nem társadalmi konvenciókra, illetve törvényekre támaszkodik. Még nem veszik figyelembe, hogy a társadalmi együttéléshez közös viselkedési normákra van szükség. A *konvencionális* szinten már képesek figyelembe venni a társadalmi konvenciókat. A *posztkonvencionális* szinten pedig már a társadalmi konvenciókon túli szempontok figyelembevételére is képesek. Felismerik azt, hogy a törvények gyakran ellentmondásba kerülnek morális elvekkel. Sokan csak később, vagy egyáltalán nem érik el ezt a szintet (Kohlberg, 1976). Kohlberg leírt egy úgynevezett nulla-állapotot is, amely a prekonvencionális szint előtt figyelhető meg. Ekkor a gyermek azt tartja jónak, ami összhangban van a kívánságaival és szükségleteivel. 1981-ben Erikson nyolc fejlődési szakaszának hatására kiegészítette szakaszolását a 7. szakasszal, amelyben az ember a kötelesség határain túlmenő, egy magasabb rendű hatalom által irányított cselekvésre érez késztetést. Ezen a szinten nyilvánvaló a vallásossággal való összefüggés (Mönks & Knoers, 2004).

1. táblázat

Az erkölcsi fejlődés szintjei és szakaszai Kohlberg (1976) alapján

I. Prekonvencionális szint	1. szakasz: Heteronóm erkölcs
	2. szakasz: Individualizmus, instrumentális erkölcs, csereelv
2. Konvencionális szint	3. szakasz: Kölcsönös személyközi elvárások, viszonyok és személyközi igazodás
	4. szakasz: Társadalmi rendszer és lelkiismeret
3. Posztkonvencionális szint	5. szakasz: Társadalmi szerződés, hasznosság és egyéni jogok
	6. szakasz: Egyetemes etikai elvek

Modern elméletek és kutatások – a legkisebbektől a felnőttekig

Az erkölcsi ítéletalkotás kutatásában Piaget és Kohlberg kiemelkedő szerepe megkérdőjelezhetetlen, ugyanakkor a forgalomban lévő fejlődéslélektannal foglalkozó szakirodalom jelentős hiányossága, hogy e klasszikus elméletalkotókat ért kritikákat és az újabb kutatási irányokat, ha meg is említi, nem tárgyalja részletesen (Vajda, 1999). A következőkben ennek a hiányosságnak a pótlására teszünk kísérletet.

Piaget és Kohlberg egyik legismertebb kritikusa Carol Gilligan (1982, idézi Vajda, 1999). Szerinte az erkölcs nem abszolút, hanem relatív fogalom, és emellett érvel, hogy a férfi és a női erkölcs alapvetően eltérő. Gilligan rávilágít a nők és a férfiak erkölcsi ítéleteinek minőségi különbségeire: a nők erkölcsi ítéleteit jellemzően a gondoskodás vágya és az empátia motiválja, míg a férfiak döntéseit általában a szabálykövető magatartás.

A kognitív fejlődéseméleti perspektíva alternatívájaként jelenik meg Turiel és Nucci (1978, idézi Vajda, 1999) nézőpontja, akik úgy gondolják, hogy a gyerekek nem tanulás útján, hanem spontán fejlődés során sajátítják el azt a képességet, hogy megkülönböztessék az erkölcsi szabályokat a szociális szabályoktól. Ezek megkülönböztetése azért jelentős, mert a szociális szabályok társadalmi konvenciókra épülnek; ide tartoznak például az illemszabályok is. Ezek kultúránként, de akár az adott szociális kontextus függvényében is változhatnak. Ezzel szemben szerintük az, amit morális viselkedésnek tartunk, objektívnek és univerzálisnak tekinthető. Feltételezték, hogy e két terület egymástól függetlenül fejlődik. Bár ezt a nézőpontot nagy elemszámú vizsgálatokkal igyekeztek igazolni, korai vizsgálataikkal kapcsolatban komoly módszertani kifogások vetődnek fel, például, hogy az alkalmazott történetekből, amelyeket a gyerekeknek el kellett bírálniuk, világosan látszik, hogy mi a vizsgálatvezető által elvárt „helyes” válasz.

Az Elliot Turiel nevéhez köthető *kulturális pszichológiai irányzat* szerint az egyének azonosulnak a saját kultúrájuk szociális és morális értékrendjével. Mivel jelentős különbségek vannak az individualista és a kollektivisták között, joggal feltételezhetjük, hogy ezeknek a jellemzői hatással lesznek a morális értékek milyenségére is. Egy individualista kultúrában, amely a választás szabadságára és a függetlenségre épül, a moralitás elsősorban a jogokon alapszik. Egy kollektivistákultúrában jelentősebb szerepet tölt be a csoport, és az egymástól való kölcsönös függés. A moralitás a kötelességekhez és szabályokhoz való ragaszkodáson alapul (Turiel & Banas, 2020). A kulturális hatások jelentőségére a következőkben még visszatérünk.

Turiel (Turiel & Banas, 2020) szerint a morális ítéletalkotást jelentősen befolyásolja az a *társadalmi kontextus*, amelyben döntenünk kell. Például az olyan játékok vagy sporttevékenységek esetében, amelyekben a résztvevők önként vonódnak be, és mindenki egyetért a szabályokkal, a morális szabályok felülíródhatnak. Egy kísérletben 6-11 éves gyerekek vélekedését vizsgálták a szóbeli bántalmazással kapcsolatban. A gyerekek nagy része elfo-

gadhatónak találta, hogy valakit „hülyének” nevezzenek egy játék során, de csak abban az esetben, ha a játékszabályt mindenki elfogadta, önként vettek benne részt, és tudták, hogy ebben a játékban ez előfordulhat. A játék kontextusán kívül ugyanez a viselkedés nem volt számukra elfogadható.

Tehát az adott társadalmi kontextus jelentősen befolyásolja, hogy hogyan értékelünk egy helyzetet, de a legtöbbször úgy kell morális döntést hoznunk, hogy egynél több szempontot kell figyelembe vennünk. Gyakran különböző morális célok ütköznek egymással, vagy morális célok ütköznek társadalmi szempontokkal. Egy nagyon egyszerű példával élve, lehet egy hazugság is morális szempontból helyes döntés, ha egy gyilkosnak hazudunk, aki afelől érdeklődik, merre ment a kiszemelt áldozata. Ebben az esetben az okozhatja a dilemmát, hogy mondjunk igazat, mert az a tisztességes, vagy mentsük meg egy ember életét (Turiel & Banas, 2020). Befolyásoló tényező az is, hogy *milyen kapcsolatban vagyunk a másikkal*. Serdülőket vizsgálva (Turiel & Gingo, 2017, id. Turiel & Banas, 2020) a túlnyomó többség elfogadhatóbbnak tartotta a szülők megtévesztését, mint a kortásaikét. A serdülők válaszai alapján a kortársakkal való kapcsolat az egyenlőségen és a kölcsönösségen alapul, amibe a hazugság semmiképpen sem fér bele, míg a szülővel való viszony aszimmetrikus, és gyakran az autoritásra épül.

Az erkölcsi ítéletalkotás fejlődését kutató klasszikus vizsgálatok esetében (Piaget, 1965; Kohlberg, 1976) azt látjuk, hogy 4–5 évesnél idősebb gyerekeket vontak be, tehát az ennél fiatalabb korosztály esetében nem voltak megfigyelések. Az újabb kutatások azonban igyekeztek kiterjeszteni a vizsgálatokat az ennél kisebb gyerekekre is, és azt láthatjuk, hogy jól megtervezett kísérletek segítségével *már az első életévben megcsillan a morális ítéletalkotás és az etikai érzék szikrája*. De hogyan lehet kisbabákat vizsgálni? Van valami, amit már az egészen kicsik is tudnak kontrollálni: ez pedig a *szemmozgás*. Ha valamit érdekesnek vagy meglepőnek találnak, azt hosszabb ideig nézik. A babák nézésének időtartama pedig olyan változó, amely könnyedén mérhető. Emellett az emberi fejlődés során néhány vonás már nagyon korán megmutatkozik. Ezek nem morális alapúak, de közel állnak hozzá. Ilyen például, hogy a babák is átérzik mások fájdalmát (ez tükröződik az arcukon), és amint képesek erre fizikailag, megpróbálják a másikat megnyugtatni azzal, hogy megérintik vagy megsimogatják. Egy kísérletben a már járnai tudó kicsik, ha látták, hogy egy felnőtt nem tud valamit egyedül megcsinálni, akkor spontán módon a segítségére siettek, bármiféle kérés, bátorítás vagy jutalom nélkül (Bloom, 2010).

Bloom (2010) több kísérletről is beszámol, amelyekben vagy rövid animációs filmet, vagy valódi figurákkal eljátszott jeleneteket mutattak a kicsiknek. Az egyik ilyen kísérletben azt vizsgálták, hogy mit gondolnak a segítségnyújtásról és a másik akadályozásáról. Az egyik jelenetben egyszerű geometriai formákat használtak, amelyeknek arcuk is volt. Egy piros labda fel szeretett volna gurulni egy dombra. Az egyik kisfilmben a sárga négyzet segíteni akart neki ebben, míg a másik filmben a zöld háromszög akadályozta őt azzal, hogy

elé állt, és lelökte. Minden 9–12 hónapos baba hosszabb ideig figyelte azt a jelenetet, amelyikben a segítségnyújtásra látott példát. Ezt a kísérletet megismételték valódi, kézzel fogható figurákkal is, és azt találták, hogy a babák már 6–10 hónapos korban előnyben részesítették a segítő szereplőt a hátráló szereplőhöz képest.

A gyerekek morális ítéletalkotása a mindennapi élményeiken keresztül formálódik: az emberek jutalmazásain és bántásain, valamint az igazságos és igazságtalan bánásmódon keresztül. A négy éves gyerekek már felismerik a saját szerepüket abban, ha valakit megbántottak, és annak a szükségességét, hogy ezt valahogy megpróbálják helyrehozni. Egy serdülő pedig már olyan komplex módon szemlél egy hasonló szituációt, hogy képes egyszerre reflektálni a másikkal való kapcsolatára, hogy abban hogyan viselkedett, és hogyan kellene viselkednie a jövőben (Turiel & Banas, 2020).

A következőkben olyan szerzőket mutatok be, akik elfogadták Kohlberg elméletének alapvetéseit. Az általuk megalkotott vizsgálati eszközök közös jellemzője, hogy az erkölcsi fejlődés kohlbergi szakaszolását veszik alapul, és morális dilemmák megítélésén keresztül térképezik fel a válaszadó erkölcsi ítéletalkotását.

Damon és Rest (1978, idézi Vajda, 1999) olyan kutatók, akik elfogadták Piaget és Kohlberg klasszikus megközelítését. Munkásságuk során alátámasztják, hogy szakaszosság figyelhető meg az erkölcsi fejlődés során. Damon (1975, 1977, 1980, idézi Cole & Cole, 2003) a javak és jutalmak elosztására vonatkozó gyermeki elképzeléseket vizsgálta. Kezdetben az Egyesült Államokban végzett vizsgálatokat, később azonban Izraelben, Puerto Ricóban és néhány európai országban is hasonló, szakaszos fejlődési mintát igazolt. Rest (1978, id. Vajda, 1999) eredményei szintén alátámasztják, hogy az erkölcsi ítéletek alakulását befolyásolja az életkor növekedése, és emellett arra jutott, hogy az iskolai végzettség szintén jelentős tényező.

James Rest (1979, idézi Enden et al., 2019) eredeti kérdőíve, a *DIT-1 (Defining Issues Test)* hat morális dilemmát tartalmaz, és 14 éves kortól alkalmazható. Az egyik történet a Kohlbergtől átvett híres Heinz-dilemma, de megtalálható benne az orvos dilemmája is, amely a következőképpen hangzik. Ha a végstádiumban lévő, haldokló beteg arra kéri az orvost, hogy adjon neki annyi gyógyszert, amivel segít neki meghalni, akkor ezt megteheti-e? A DIT kidolgozása során reagáltak Gilligan kritikájára, és különös hangsúlyt fektettek arra, hogy az eszköz nők és férfiak esetében egyaránt érvényes legyen (Rest, 1999). A DIT-1 után 20 évvel megszületett a *DIT-2* (Rest et al., 1999, idézi Enden et al., 2019), amely eggyel kevesebb, azaz öt dilemmát tartalmaz. Úgy találták, hogy az első verzió nyelvezete és történetei kezdenek túlhaladottá válni, ezért frissítették a kérdőív anyagát.

A Georg Lind (2016) által kidolgozott *MJT (Moral Judgment Test)* egy kérdőív két morális dilemmával, melyet tízéves kor fölött és jó olvasási készség mellett alkalmazható. Az egyik dilemma a lopáshoz kapcsolódik, a másik az eutanázia kérdését feszegeti, és egyértelmű a hasonlóság az orvos dilemmájával, amely a DIT-1-ben jelent meg. A Lind-féle történet így hangzik: egy

nő rákban haldoklott, és semmi remény nem volt a gyógyulásra. Szörnyű fájdalmai voltak, és annyira levolt gyengülve, hogy egy nagy adag fájdalomcsillapító a halálát okozhatta volna. Amikor már haldoklott, azért könyörgött az orvosának, hogy adjon neki annyi morfiumot, amennyi elég ahhoz, hogy megölje őt. Azt mondta, hogy nem tudja elviselni a fájdalmat, és néhány héten belül amúgy is meghalna. Az orvos eleget tett a kívánságának. A dilemma megismerése után a válaszadónak döntenie kell, hogy szerint az adott cselekedet helyes vagy helytelen volt. Majd hat-hat érvet olvashat, amelyek a cselekedet mellett és ellen szólnak. Ezek elfogadhatóságát kilencfokú Likert-skálán kell megítélnie. Az érvek megfeleltethetők valamelyik Kohlbergi szakasznak, s ez adja a besorolás alapját.

Yang és Wu (2008) kínai tinédzserek és fiatal felnőttek morális ítéletalkotását vizsgálták a Lind (2016) által fejlesztett MJT segítségével. A mintába összesen 724 fő került, életkorukat tekintve 14 és 27 év közöttiek. A morális ítéletalkotás tekintetében jelentős különbséget csak az elsőéves egyetemisták és az annál magasabb évfolyamon tanulók között találtak. Ez az eredmény különbözik a nyugati országokban végzett korábbi kutatások eredményétől. Ennek az lehet az oka, hogy a kínai oktatási rendszerben rendkívül hangsúlyos a matematika, a természettudományok, a humán és egyéb interdiszciplináris ismeretek elsajátítása, de a diákoknak kevés lehetőségük nyílik morális problémákkal találkozni, és az ezekről való vitában rutint szerezni. A szerzők lefordították Lind (2016) dilemmáit kínaira, és a kutatást megelőzően gondot fordítottak az eszköz validálására. A dilemmák kínai közegre való adaptálása azonban elmaradt, a szerzők jelzik is ezt a hiányosságot, mint a kutatás egyik korlátját. Kiemelik még, hogy a vizsgált diákok jóval toleránsabbak voltak az eutanáziával kapcsolatban, mint a lopással. Meglátásuk szerint ennek egyik lehetséges oka, hogy Kínában az eutanázia nem esik olyan egyértelmű szabályozás alá, mint a nyugati országokban. Ez a vizsgálat pont azért rendkívül jelentős, mert a várttal ellentétes eredményeket hozott. Egy nyugati, individualista beállítottságú kultúrkörben kidolgozott eszközt használtak fel Kínában, egy olyan kulturális közegben, ami híresen kollektivistá beállítottságú. Ez rávilágít arra, hogy mekkora jelentősége van annak, ha egy eszköz más kulturális közegben született, mint amiben használni szeretnénk – s ezzel igazolódni látszik Turiel (Turiel & Banas, 2020) álláspontja, mely szerint *a morális értékek megítélését jelentősen befolyásolja a kulturális kontextus*.

Az MJT-hez hasonló felépítésű MDII (*Moral Development Interview Inventory*) tíz morális dilemmát tartalmaz, és a kidolgozásakor gondot fordítottak arra, hogy a történetek illeszkedjenek a pakisztáni kultúrához. Négyéves kortól egészen felnőttkorig alkalmazható. Az eszköz alkalmazása során megfigyelhető volt a szakaszosság a morális fejlődésben (Khanam & Iqbal, 2018). Safder és Abid (2018) az MDII-t használták egy olyan, nagy elemszámú kutatásban, amelyben összesen 1239 pandzsábi középiskolás diák került a vizsgált mintába. Szignifikáns összefüggést mutattak ki a tanárok morális viselkedése és a diákok erkölcsi fejlődése között. Ez az eredmény tulajdon-

képpen egybevágg azzal a korábbi kutatási eredménnyel, amelyre a szerzők utalnak is. Hart és Carlo (2005, idézi Safder & Abid, 2018) hangsúlyozzák, hogy a gyerekek morális nevelésének legfontosabb meghatározói a szülők mellett a tanárok. Ez az eredmény rámutat arra, hogy az iskolai oktatás-nevelés során a pedagógusoknak a lexikális tudás átadása mellett lehetőségük van a gyerekek morális fejlődését célzottan támogatni.

Egy fejlesztési megközelítés

– az erkölcsi ítéletalkotás mint a szociális kompetencia része

A szociális kompetencia egyik jelentős hazai kutatója Nagy József (1996), aki rámutat arra, hogy az emberek, közösségek között mindig szociális kölcsönhatás van, amely a szociális viselkedésben nyilvánul meg. A szociális kölcsönhatást befolyásolja az aktuális szociális helyzet, a résztvevők szociális értékrendje és szociális kompetenciája. A *szociális kompetencia* olyan pszichikus rendszer, amely lehetővé teszi a szociális viselkedést, komponensei öröklöttek és tanultak. A szociális kompetencia fejlődésének feltétele ennek a komponenskészletnek a gyarapodása, ami a spontán és szándékos szocializációtól, a neveléstől függ. A szociális komponenskészlet elemei közé tartoznak: a szociális szokások, minták, készségek és ismeretek.

A szociális kompetencia fejlődése az öröklött és tanult tényezők hierarchizálódásával és a proszocialitás erősödésével jellemezhető. A *proszocialitás* az, ami lehetővé teszi, hogy viselkedésünk során mások érdekeit is figyelembe vegyük (Nagy, 1996). A szociális kompetencia fejlődését a család mellett az intézményes nevelés is jelentősen befolyásolja. Ha a család oldalát nézzük, akkor a pozitív szülő-gyermek viszony, a szülők szociális-érzelmi kompetenciája és gazdag szociális kapcsolatrendszere, a pozitív modellnyújtás és az elfogadó attitűd támogatják leginkább a fejlődést. Az óvoda és az iskola oldaláról meghatározó az intézmény fizikai környezete, szociális strukturaltsága és kultúrája (Tunstal, 1994, idézi Zsolnai & Kasik, 2007). Nagy (1996) kiemeli az intézmény által közvetített szociális értékek jelentőségét. A pedagógus visszajelzései, empátiája, hitelessége és vezetési stílusa szintén fontos tényezők (Zsolnai, 1999). Azokban a csoportokban és osztályokban, ahol a pedagógusnak pozitív az önértékelése, segítőkész, következetes és megfelelően kezeli az érzelmeit, ott a kortársak között szignifikánsan több a pozitív interakció (Zsolnai & Kasik, 2007).

A *szociális kompetencia jelentős része tanult rendszer*, amiből az következik, hogy tanítható is (Nagy & Zsolnai, 2001). Ha az erkölcsi ítéletalkotást a szociális kompetencia részének tekintjük, azzal számos kézzel fogható eszközt nyerhetünk a gyakorlati pedagógia számára. Ezt a nézőpontot támogatja, hogy az itthon széles körben alkalmazott DIFER-ben (diagnosztikus fejlődésvizsgáló rendszer 4–8 évesek számára) az *erkölcsi érzék* vizsgálata a szocialitás vizsgálatának részeként jelenik meg. A vizsgálatvezető öt hétköznapi történetet mond, majd beszélgetést kezdeményez a gyerekekkel. A törté-

netek lopásról, együttérzésről, erőszakról, károkozásról és együttműködésről szólnak (Fazekasné et al., 2016). A szociális kompetencia fejlesztésére intézményes keretek között bevált technikát jelent a modellnyújtás, a felmerülő konfliktusok problémamegoldó kezelése, az elvárt viselkedés megerősítése, a szerepjátékok alkalmazása vagy történetek megbeszélése. Az eredményes fejlesztés feltétele, hogy a megfelelő módszerek és eszközök ismeretén túl a pedagógus maga is fejlett szociális kompetenciával rendelkezzen (Nagy & Zsolnai, 2001). Ezek olyan technikák, amelyek alkalmasak lehetnek az erkölcsi ítéletalkotás fejlődésének támogatására is.

A szociális kompetencia első hazai kutatásai a '90-es évekre tehetőek. Ezekből, illetve a további DIFER-mérésekből az derült ki, hogy a szociális készségek fejlődésének jelentős része óvodáskorban, illetve azt megelőzően zajlik. Ez alól éppen az erkölcsi érzék jelent kivételt, mivel ennek a fejlettségi szintjében kifejezetten iskolába lépéskor, illetve az első osztályban láthatunk nagyobb ugrást. A pedagógiai tervezés szempontjából nem elhanyagolható tényező az sem, hogy az iskolába lépő gyerekek szocialitása szélsőségesen különböző fejlettségi szinteket mutat (Nagy, 2002, idézi Zsolnai, Kinyó & Jámbori, 2012), illetve a szociális készségek 10 és 13 éves kor között spontán módon nem fejlődnek, és a gyerekek jelentős részénél 13 éves korban még tart a fejlődés. Ezért hát kiemelten fontos mind az óvodai, mind az iskolai fejlesztés (Józsa & Zsolnai, idézi Zsolnai, Kinyó & Jámbori, 2012). Ennek fényében a következőkben arról adok áttekintést, hogy hazai szinten milyen lehetőségek vannak az erkölcsi ítéletalkotás fejlesztésére intézményes keretek között.

Fejlesztési lehetőségek intézményes keretek között – hazai szabályozás, pedagógusképzés, módszertan

Heller Ágnes (1994) szerint erkölcsöt tanítani annyit jelent, mint tartalmat adni annak a képességünknek, amellyel a jót és a rosszat megkülönböztetjük. Kamarás István (2013) szerint régen nem kérdés már, hogy tanítható-e az erkölcs, és az sem, hogy mikortól – az igazi kérdés sokkal inkább ez: hogyan, milyen módszertannal. Erre a kérdésre még visszatérünk. Először tekintsük át, milyen formában jelenik meg az erkölcsi nevelés a hazai intézményrendszerben.

A bölcsődei nevelés-gondozás országos alapprogramjában (2017) nem jelenik meg explicit módon az erkölcsi nevelés, ám az érzelmi és társas kompetenciák fejlesztése ott van a bölcsődei nevelés feladatai között. A mindennapi együttlét helyzetei a tolerancia és az empátia gyakorlásának színterei. A mesélés már ebben az életkorban is a személyiség formálásának kiváló eszköze.

Az óvodai nevelés feladatai között már ott van az erkölcsi nevelés, az erkölcsi tulajdonságok megalapozása, mint például az együttérzés, segítőkészség, önzetlenség és figyelmesség. Az óvodai életben jelentős tevékenységforma a verselés és mesélés. A mese, amit az óvodapedagógus kiegészíthet

a bábozás és a dramatizálás eszközeivel, az óvodai erkölcsi fejlesztés egyik fő eszköze. Emellett a mindennapi nevelés részeként is megjelenik, indirekt formában az utánzás, modellkövetés és azonosulás révén (2012, Alapprogram).

Az Óvodai nevelés országos alapprogramjában és a Nemzeti alaptantervben meghatározott célok és fejlesztési területek a sajátos nevelési igényű gyermekek esetében is érvényesek².

A bölcsőde és óvoda után tekintünk át az *általános és a középiskola* helyzetét. Kamarás István (2013) egyértelműen amellett érvel, hogy az erkölcsi nevelés fontos színtere az iskola, és hasznos, ha önálló tantárgy és időkeret áll a pedagógus rendelkezésére. Ez teremti meg a lehetőséget sajátos arculatok megvalósítására – mert ennek a tantárgynak sokféle jól működő alternatívája lehet.

Európában az erkölcsstan jellegű tantárgyak helyzetét nagymértékben befolyásolja, hogy az adott országban mennyire erős a vallásos nevelés pozíciója. A kép szinte évről évre változik, de a hittan tantárgy alternatívái között a leggyakrabban az etika, a világnézetileg semleges vallásismeret vagy vallásstan, illetve a társadalomismeret vagy polgári ismeretek szerepelnek. A hazai jellemzőket megvizsgálva az látjuk, hogy a tantárgyi oktatás az *ember- és erkölcsstan* megjelenésével kezdődött. Ez a születésekor, az 1990-es évek elején Európában kuriózumnak számított egyrészt azért, hogy komplex módon összehangolta a leíró és normatív embertudományokat, másrészt kötelező jellegével. Ebben az időszakban ugyanis a környező országokban sokkal jellemzőbb volt a hittan uralkodó helyzete. Aztán ez a tendencia megfordult a kétezres évekre: míg körülöttünk erősödött az oktatásügyben az ember-, erkölcs- és társadalomismereti tantárgyak jelenléte, addig hazánkban 2001 és 2010 között jelentősen gyengült. Ez legélesebben abban mutatkozott meg, hogy ebben az időszakban a tantárgy óraszám a korábbihoz képest egyharmadára csökkent (Kamarás, 2013).

A 2012-es Nemzeti alaptantervben aztán az erkölcsi nevelés, mint kiemelt fejlesztési terület jelent meg. A tantárgyi keret mellett minden műveltségterületben részt kapott kisebb-nagyobb mértékben (2012, Nat). A 2012-es kerettanterv 1-8. évfolyam között heti egy órára növelte az óraszámot, és a tantárgy nevét *erkölcsstanra* változtatta, míg a 9–12. évfolyamon meghagyta az alacsony óraszámot – a 11. évfolyamon heti egy órát –, és a tárgy nevét *etikára* módosította. Az erkölcsstan kerettanterv deklarálja, hogy a pedagógusnak nem feladata erkölcsi kinyilatkoztatásokat megfogalmazni, ellenben a kérdés, gondolkodás, állásfoglalás bátorítása, valamint a szabad beszélgetések, viták és a nézőpontváltást elősegítő szerepjátékok moderálása kifejezetten megjelenik benne. A tanulókra nem közlések befogadóiaként, ha-

² 32/2012. (X. 8.) EMMI rendelet a Sajátos nevelési igényű gyermekek óvodai nevelésének irányelve és a Sajátos nevelési igényű tanulók iskolai oktatásának irányelve kiadásáról.

nem mint aktív résztvevőkre tekint³. A tantárgy 2012-től kezdve az általános iskolában választható lett: a szülők dönthetnek arról, hogy a gyermekük *erkölcstan* vagy *hit-és erkölcstan* oktatásban részesüljön. Ez az elsőre demokratikusnak tűnő lehetőség azt a veszélyt rejt magában, hogy mindkét csoport hátrányt fog szenvedni, mert bizonyos tartalmakkal értelemszerűen nem fog találkozni (Kamarás, 2013). Az erkölcstan tartalmát és követelményeit a valamit Nat szabályozza, a hit- és erkölcstan esetében az adott egyház nevében eljáró egyházi jogi személy dönt a keretekről (2011. év CXC. törvény a nemzeti köznevelésről). Sajnálatos, hogy a két tárgy céljainak, tartalmainak és követelményeinek egyeztetése azóta sem történt meg. Szükséges lenne, hogy a jelenleginél hatékonyabb párbeszéd folyjon a két tantárgy fejlesztői és pedagógusai között (Alexandrov, Fenyődi & Jakab, 2015).

A NAT 2020-as módosításakor az általános iskola 1–8. évfolyamán megmaradt a heti egy óra, a 9–12. évfolyam palettájáról azonban teljes egészében lekerült az etika mint tantárgy. Az továbbra is választható, hogy a tanuló *hit-és erkölcstan*- vagy *etikaoktatásban* részesüljön. Láthatjuk, hogy a korábbi erkölcstan elnevezést etikára módosították⁴. A NAT 2020-as módosításához illeszkedő etika kerettantervben is fontos szempontként jelenik meg, hogy a tanító legyen nyitott, támogassa és tartsa tiszteltben az őszinte véleménynyilvánítást.

Milyen a *szakemberképzés*? A felvi.hu-n a 2020 szeptemberében induló képzéseket áttekintve azt láthatjuk, hogy a felsőoktatási paletta elég széles. Osztatlan tanári képzésben 10 félév alatt lehet etikatanári képesítést szerezni, de van etikatanári mesterképzés is. Ez utóbbi végzettséggel kifejezetten a középiskolai etika oktatásban lett volna lehetőség elhelyezkedni, de időközben⁵ a 9–12. évfolyamon megszüntették a tantárgy oktatását. Szakirányú továbbképzés elvégzése útján kettő félév alatt a jelentkezőből erkölcstan, etika szakos pedagógus válhat, valamint 4 félév után pedagógus szakvizsgát lehet tenni az etika és erkölcsi nevelés területén. A már gyakorlatban dolgozó pedagógusok számára hirdetett, akkreditált, 60 órás továbbképzés is elérhető, melynek keretében elsajátíthatóak az etika oktatásához szükséges elméleti és módszertani ismeretek. A tanfolyam kifejezetten az általános iskola felső tagozatára koncentrál. Az érdeklődő jelenléti és távoktatásos munkarenddel is találkozhat a továbbképzési lehetőségek böngészése közben.

Ki taníthatja a tantárgyat? A 2020-as NAT módosításához illeszkedő kerettanterv kimondja, hogy az etika tanítása empátiát, sokoldalú ismereteket, adaptivitást és rugalmasságot igényel. Olyan pedagógus vállalja az etika órák vezetését, aki szakmailag kompetens, megfelelő fejlődéslelektani, peda-

³ 51/2012. (XII. 21.) számú EMMI rendelet 1., 2. és 6. melléklete

⁴ 5/2020. (I. 31.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet módosításáról

⁵ 5/2020. (I. 31.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet módosításáról

gógiai, szakdidaktikai és módszertani felkészültséggel rendelkeznek. Homor (2015) ajánlása szerint legyen tájékozott a modern nevelési és oktatási koncepciók területén, legyen jártas a kooperatív és interaktív pedagógiai módszerek használatában, valamint tapasztalt a konfliktuskezelésben. A jelenleg hatályos rendelet alapján⁶ az alsó tagozaton az osztályban egyébként is dolgozó tanító láthatja el a tárgy oktatását, felső tagozaton pedig rendelkezni kell a tárgynak megfelelő szakos tanári végzettséggel, vagy ennek hiányában az 5–8. évfolyamon pedagógus munkakör betöltésére jogosító végzettség mellett el kell végezni a fentebb már említett 60 órás továbbképzést. Azt látjuk tehát, hogy az elvárt magas szintű szakmai kompetenciák (és az elérhető felsőoktatási képzések sokszínűsége) ellenére ahhoz, hogy valaki etikát taníthasson, alsó tagozaton nem szükséges szakos tanári végzettség, felső tagozaton pedig opcionális.

Milyen módszertannal? A pedagógus feladatai közül a legfontosabb a gyermekközpontú szemlélet megvalósítása. El kell érnie, hogy a tanulók ne az ő véleményének akarjanak megfelelni, hanem lehessen vele vitatkozni. Tudatosítania kell, hogy nincs rossz válasz! Persze az lehetséges, hogy ő maga nem ért vele egyet. Az önismeret, önreflexió nemcsak a tanulók esetében kiemelkedő jelentőségű. A pedagógusnak magának is meg kell fogalmaznia, milyen értékeket és elveket tart fontosnak, és mit jelentenek ezek az ő számára. Fel kell készülnie arra is, hogy a gyerekek között lehetnek olyanok, akik az ő értékeit elutasítják (Fenyődi, 2015).

Az iskolai erkölcsi nevelés nem lehet sem represszív, sem diszkriminatív. Ezt az alapvető követelményt a pedagógus többféleképpen is megvalósíthatja, de a szakirodalomban leginkább elfogadott megoldás az értékartikulációs módszer. Ez ütközteti a már tisztázott álláspontokat, vitára bocsájtja őket, és nem kívánja meg, hogy a vita során „közös” értékítélet, vagy valamilyen kötelező jellegű értékrendszer fogalmazódjon meg a résztvevőkben (Mihály, 2001). Az értékartikulációs módszer megvalósítását a jelenleg hatályos köznevelési törvény is támogatja, legalábbis az állami és önkormányzati fenntartású intézményekben. A törvény kimondja, hogy a vallási és világnézeti információkat tárgyilagosan és sokoldalúan kell közvetíteni⁷.

Kamarás István (2013) a tanulót alkotótársnak tekinti, és olyan tevékenységeket ajánl, mint a mesehallgatás, filmnézés, olvasmányok feldolgozása és elemzése, és az ezekről való beszélgetés, könyvtári kutatás, sajtófigyelés, kiállítások rendezése, művészi alkotások létrehozása, kísérletezés. A felsorolásból kitetszik, hogy nagymértékben számít a tanulói aktivitásra és kreativitásra. Alexandrov, Fenyődi és Jakab (2015) kimondják, hogy pusztán a megértés nem vezet változáshoz. Erkölcsi kérdésekről tehát nem elég gondolkodni és beszélgetni, a gyerekek számára szituációkat kell teremteni,

⁶ 417/2020. (VIII. 30.) Korm. rendelet a közneveléssel összefüggő egyes kormányrendeletek módosításáról

⁷ 2011. év CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről

amelyben kipróbálhatják az újonnan megszerzett tudásukat. Ez ismét csak a tanulói aktivitás jelentőségét hangsúlyozza. Az óravezetésbe hatékonyan beépíthető a resztoratív szemlélet, az erőszakmentes kommunikáció és a drámapedagógia eszköztára.

Az erkölcsi érzék fejlesztésének egy gyakorlati módszere a Georg Lind által kifejlesztett *erkölcsidilemma-diszkusszió modellje*. A modellel kapcsolatos hazai tapasztalatokról Szekszárdi és Tusa (2006) számolnak be. Ez a módszer nem írja elő, hogy mi az erkölcsi szempontból helyes vagy helytelen döntés, hanem útmutatás mellett ugyan, de a döntés meghozását az egyénre bízta. A modell konkrét élethelyzetekkel dolgozik, amelyek esetében nincs egyértelműen jó vagy rossz megoldási alternatíva – éppen úgy, ahogyan ez az életben sem szokott egyértelműen látszani. A különböző véleményekre építve vitára ösztönözhetjük a tanulókat. A vita mederben tartására kész séma áll rendelkezésre, mely 90 percre van tervezve, így két tanítási órát vesz igénybe. A tapasztalatok alapján erre a 90 percre addig van szükség, amíg az osztály begyakorolja a módszert, utána egy téma feldolgozására elegendő a 45 perces időkeret. Leginkább az 5–10. évfolyam között ajánlják. Bár kis mintán vizsgálták (egy veszprémi általános iskola felső tagozatán), a modell alkalmazásával kapcsolatos első hazai tapasztalatok egyértelműen pozitívak voltak. A diákokat akkor lehetett jól bevonni a vitába, ha a téma konkrét volt, és kapcsolódott a mindennapjaikhoz.

Az érdeklődő pedagógusok rendelkezésére áll számos módszertani ajánlás és segédlet, amelyekből ötleteket meríthetnek. Ilyen például az *Erkölcstant tanítók*⁸ weboldal, amelyet Fenyődi Andrea, aki a 2012-es erkölcsstan kerettanterv írója és tankönyvszerző, valamint Pénzesné Börzsei Anita szerkesztenek, aki szintén részt vett a tankönyvírásban. Az oldalt azzal a céllal hozták létre, hogy segítséget nyújtsanak az akkor, 2012-ben újonnan bevezetett tantárgy tanításához, illetve felületet teremtsenek a kollégáknak a gyakorlatban szerzett tapasztalatok megosztására. Az oldal rendkívül sokrétű tartalmat kínál: a módszertani és értékelési ajánlások mellett rengeteg tanári segédlet is található, úgymint a témában releváns, friss publikációk, játékgyűjtemények, szöveg- és versgyűjtemények, tematikus képgyűjtemény, módszertani segédkönyvek, óratervek. Az *Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet* honlapján⁹ további, témák szerint rendszerezett képet, cikket és videót találhatunk, amelyekhez még a feldolgozást segítő kérdéseket és szempontokat is kidolgoztak.

⁸ <https://www.erkolcstant-tanitok.hu/>

⁹ https://ofi.oh.gov.hu/gyujtemenyek?fbclid=IwAR09wecp53_cVvjI79YESoSn0OqGc6pfkNumLWJYUuNiW5Qqgdh2sq5EZPs

Konklúzió

Jelen munka célja, áttekinteni az erkölcsi ítéletalkotás fejlődésével és mérésével foglalkozó szakirodalmakat: a téma filozófiai gyökereinek megjelenésétől kezdve az olyan klasszikus elméletalkotókon keresztül, mint Jean Piaget és Lawrence Kohlberg, a napjainkban megjelenő új kutatási irányokig.

A két klasszikus kétségkívül jelentős hatással volt arra, amit az erkölcsi ítéletalkotás fejlődéséről gondolunk. Piaget (1965) és Kohlberg (1976) elméletein – vagy éppen ezek kritikáján – alapulnak azok a vizsgálati eszközök, amelyek a 20. század második felében születtek, és a mai napig forgalomban vannak. A DIT (Rest, 1978), az MJT (Lind, 2016) és az MDII (Khanam, 2018) közös jellemzője, hogy a kohlbergi szakaszolást veszik alapul, és morális dilemmák megítélésén keresztül térképezik fel a válaszadó erkölcsi ítéletalkotását. Azok a tapasztalatok, amelyek akkor keletkeztek, amikor ezeket az eszközöket más kulturális közegben használták, mint amiben a kidolgozásukra sor került (Yang & Wu, 2008), rávilágítanak a kulturális hatások és a társadalmi kontextus jelentőségére az erkölcsi ítéletalkotásban (Turiel & Banas, 2020). Az új eszközök mellett bemutattunk olyan kutatási irányokat, amelyek kiterjesztették a vizsgált populáció életkori határát a korai időszakra is, és az eredményeikkel felülírták azt, amit a morális gondolkodás kezdetéről sokáig gondoltunk (Bloom, 2010).

A másik, sokkal inkább a mindennapi pedagógiai gyakorlathoz kapcsolódó kérdéskör, amelyre választ kerestünk, hogy melyek azok az eszközök és módszerek, amelyekkel az erkölcsi ítéletalkotás fejlődését hatékonyan megtámogathatjuk, és a pedagógusoknak milyen lehetőségeik vannak a fejlesztésre intézményes keretek között. Először bemutattunk egy olyan megközelítést, amely az erkölcsi érzéket a szociális kompetenciába ágyazottan kezeli. Ennek a nézőpontnak hazánkban nagy hagyománya van a széles körben alkalmazott DIFER-mérések miatt. Ezután áttekintettük a hazai intézményi szabályozást a bölcsődei, óvodai, iskolai és középiskolai szintéren, és ennek közelmúltbeli változásait. Iskolai keretek között az erkölcsstan/etika tantárgynak több évtizedes hagyománya van, mely a szakemberképzés sokszínűségében is megmutatkozik. Ezzel együtt, s az elvárt magas szintű szakmai kompetenciák ellenére jelenleg opcionális, és nem elvárás a szakos tanári végzettség. Ugyanakkor az érdeklődő pedagógusok rendelkezésére áll számos módszertani ajánlás és segédlet, amelyekből ötleteket meríthetnek, ezzel megalapozva a színvonalas szakmai munkát.

Irodalom

Alexandrov A., Fenyődi A. & Jakab Gy. (2015). Az erkölcsstan tantárgy útkeresése. *Iskolakultúra*, 25(9). 56–74.

<https://doi.org/10.17543/ISKKULT.2015.9.56>

Arisztotelész (1987). *Nikomakhoszi etika*. Budapest: Európa Könyvkiadó.

- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. Prentice-Hall.
- Bertók R. (2013). Az írásbeliség szigorú etikája és egy tipikus szándék-etika. In Bertók R. (Ed.), *Bevezetés az etika történetének tanulmányozásába*. (pp. 48–50). Virágmandula Kft.
- Bloom, P. (2010). *The Moral Life of Babies*. The New York Times, <https://www.nytimes.com/2010/05/09/magazine/09babies-t.html> (2020. 18. 18.)
- Cole, M., Cole, S. (2003). *Fejlődéslélektan*. Osiris Kiadó.
- Enden, T., Boom, J., Brugman, D., & Thoma S. (2019). Stages of moral judgment development: Applying item response theory to Defining Issues Test data. *Journal of Moral Education*, 48(4), 423–438. <https://doi.org/10.1080/03057240.2018.1540973>
- Fazekasné Fenyvesi M., Józsa K., Nagy J. & Vidákovich T. (2016). *Diagnosztikus Fejlődésvizsgáló rendszer 4–8 évesek számára*. Mozaik Kiadó.
- Fenyődi A. (2015). Az elme erkölcsé. In *Térátlépések konferenciakötet* (pp. 97–104). Pannon Egyetem.
- Freud, S. (1991). *Az őszalami és az én*. Hatágú Síp Alapítvány.
- Heller Á. (1994). Általános etika. Cserépfalvi Könyvkiadó.
- Homor T. (2015). Korszerűség az erkölcsstan/etika tanításban. *Iskolakultúra*, 25(10). 127–138.
- Kamarás I. (2013). Tanítható-e az erkölcs? *Neveléstudomány*, 1(4). 6–20.
- Kant, I. (1991). *Az erkölcsök metafizikájának alapvetése*. Gondolat Kiadó.
- Khanam, A. & Iqbal, M. Z. (2018). Development of MDII (Moral Development Interview Inventory). *Journal of Elementary Education*, 22(2). 1–12.
- Kohlberg, L. (1976). Moral stages and moralisation: The cognitive-developmental approach. In Lickona, J. (Ed.) *Moral development behavior: Theory, research and social issues*. (pp. 31–53), Holt, Reinhardt and Winston.
- Lind, G. (2016). *How to teach morality. Promoting deliberation and discussion, Reducing violence and deceit*. Logos.
- Mérei F., & Binét Á. (1981). *Gyermeklélektan*. Gondolat Kiadó.
- Mihály O. (2011). Pedagógiai, etikai, tudományos és jogi normák az iskolai erkölcsi szocializációban. *Új Pedagógiai Szemle*, 51(1) 4–16.
- Mönks, F. & Knoers, A. (2004). *Fejlődéslélektan*. Urbis Könyvkiadó.
- Nagy J. (1996). *Nevelési kézikönyv személyiségfejlesztő pedagógiai programok készítéséhez*. Mozaik Oktatási Stúdió.
- Nagy J. & Zsolnai A. (2001). Szociális kompetencia és nevelés. In Báthory Z. & Falus I. (Eds.), *Tanulmányok a neveléstudomány köréből*. (pp. 251–269). Osiris Kiadó.
- Piaget, J. (1965). *The Moral Judgement of the Child*. Free Press.

- Piaget, J. (1969). A gyermek kétféle erkölcsé. In Kiss Á. (Ed.), *Válogatott tanulmányok*. (pp. 407–439). Gondolat Kiadó.
- Piaget, J. & Inhelder, B. (2004). *Gyermeklélektan*. Osiris Kiadó.
- Ranschburg J. (1998). *Szeretet, erkölcs, autonómia*. Okker Kiadó Kft.
- Rousseau, J.-J. (1997). *Emil, avagy a nevelésről*. Papyrusz Book.
- Rest, J., Narvaez, D., Bebeau, M.J. & Thoma, S.J. (1999). A Neo-Kohlbergian Approach: The DIT and Schema Theory. *Educational Psychology Review*, 11(4), 291–324.
<https://doi.org/10.1023/A:1022053215271>
- Safder, M. & Ch. Abid, H. (2018). Relationship between Moral Atmosphere of School and Moral Development of Secondary School Students. *Bulletin of Education and Research*, 40(3), 63–71.
- Szekszárdi J., Horváth H. A., Buda M. & Simonfalvi I. (2000). Serdülők erkölcsi szocializációja. (Útkeresés a labirintusban). *Magyar Pedagógia*, 100(4). 473–498.
- Szekszárdi J. & Tusa C. (2006). Osztályviták erkölcsi dilemmákról egy veszprémi általános iskolában. *Új Pedagógiai Szemle*, 56(7–8), 85–95.
- Turiel, E. & Banas, K. A. (2020). The Development of Moral and Social Judgements: Social Contexts and Process of Coordination. *Eurasian Journal of Educational Research*, 85. 23–44.
<https://doi.org/10.14689/ejer.2020.85.2>
- Vajda Zs. (1999). Az erkölcsi ítélet fejlődésének kutatása Piaget és Kohlberg után. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 54(3), 339–356.
- Yang, S. G. & Wu, H. H. (2008). The Features of Moral Judgement Competence among Chinese Adolescents. *Asia Pacific Education Review*, 9(3), 296–307.
<https://doi.org/10.1007/BF03026718>
- Zsolnai A. (1999). *Összefüggések a szociális kompetencia egyes komponensei, a tanulási motívumok és az iskolai tudás között*. JATEPress.
- Zsolnai A. & Kasik L. (2007). Az érzelmek szerepe a szociális kompetencia működésében. *Új Pedagógiai Szemle*, 57(7–8), 3–16.
- Zsolnai A., Kinyó L. & Jámbori Sz. (2012). Szocializáció, szociális viselkedés, személyiségfejlődés. In Csapó B. (Ed.), *Mérlegen a magyar iskola* (pp. 327–366). Nemzeti Tankönyvkiadó.

Törvények és rendeletek

2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről

<https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1100190.tv>

2017. A Bölcsődei nevelés-gondozás országos alapprogramja

<https://www.magyarbolcsodek.hu/files/shares/Bolcsodei%20neveles-gondozas%20orszagos%20alapprogramja%202017.pdf>

- 363/2012. (XII. 17.) Korm. rendelet az Óvodai nevelés országos alapprogramjáról
<https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1200363.kor>
- 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról
<https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1200110.kor>
- 51/2012. (XII. 21.) számú EMMI rendelet 1. melléklete
https://kerettanterv.oh.gov.hu/01_melleklet_1-4/index_alt_isk_also.html
- 51/2012. (XII. 21.) számú EMMI rendelet 2. melléklete
https://kerettanterv.oh.gov.hu/02_melleklet_5-8/index_alt_isk_felso.html
- 51/2012. (XII. 21.) számú EMMI rendelet 6. melléklete
https://kerettanterv.oh.gov.hu/06_melleklet_9-12_szki/index_szakkozep.html
- 5/2020. (I. 31.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet módosításáról
<http://www.kozlonyok.hu/nkonline/MKPDF/hiteles/MK20017.pdf>
- A Nemzeti alaptanterv 2020-as módosításához illeszkedő tartalmi szabályozók (kerettantervek)
https://www.oktatas.hu/kozneveles/kerettantervek/2020_nat
- 417/2020. (VIII. 30.) Korm. rendelet a közneveléssel összefüggő egyes kormányrendeletek módosításáról
<http://www.kozlonyok.hu/nkonline/MKPDF/hiteles/MK20196.pdf>
- 32/2012. (X. 8.) EMMI rendelet a Sajátos nevelési igényű gyermekek óvodai nevelésének irányelve és a Sajátos nevelési igényű tanulók iskolai oktatásának irányelve kiadásáról
https://www.oktatas.hu/kozneveles/kerettantervek/2020_nat/iranyelvek_alapprogramok



Vincze, Gy.

**The development of moral judgement
and how to support it in an institutional context**

This article offers a systematic review of the literature on the development and measurement of moral judgements. While there are numerous philosophical contributions to this topic, it is beyond the scope of this article to deal with all of them and we can present only the theories that influenced the twentieth century's major schools of psychology: psychoanalysis, social cognitive theory and cognitive development theory. Two classical theorists, Jean Piaget (1965) and Lawrence Kohlberg (1979), have significantly influenced contemporary thinking on the development of moral judgement. We present their theories and then outline some criticisms and recent research. This research offers some tools for analysing the level of moral judgement, and have significantly changed our thinking concerning the beginning of moral thought in early childhood. We reflect on the integration of moral judgement into social competence, which is currently in favour in Hungary because of DIFER-measurements that are in wide use. We suggest ways to support the development of moral judgement in an institutional context, and discuss what kind of techniques and specialised forms of pedagogical training are available in Hungary.

Keywords: moral judgement, classical and contemporary theories, measurement, institutional regulation, methodology



Vincze Györgyi: <https://orcid.org/0000-0002-9036-3184>



Tanuljunk emberséget az állatoktól!

Bauer Zita¹ és Gonda Judit²

¹Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító- és Óvóképző Kar, Természettudományi Tanszék
²Scheiber Sándor Gimnázium, Általános Iskola és Kollégium, Budapest

Absztrakt

Írásunkat gyakorló tanítóknak és az alsó tagozatos gyermekek nevelésével foglalkozó szakembereknek szánjuk. *Tanulmányunkban komplex programot mutatunk be, melyben két tanító közös munkája eredményeként a szociális kompetenciák fejlesztését, a gyerekek integrációját tűztük ki célul. E tanulmányban az elméleti háttér és a gyakorlati megvalósítás első lépéseit szemlélítjük.*

Kulcsszavak: természet, állatok, állatasszisztált fejlesztés, integráció

A kisgyermek és a természet kapcsolata

A mai városi ember számára már kevésbé fontos a természet, mint évszázadokkal vagy évezredekkel ezelőtt volt. Az urbanizáció térhódításával élettereinkből kezd kiszorulni a természetes környezet. Igaz ez akkor is, ha olykor-olykor megpróbáljuk visszacsempészni hétköznapijainkba. Szívesen tesszük természetes anyagokkal otthonosabbá lakókörnyezetünket. Szobanövényeinkkel zöldebb környezetet alakítunk ki magunk körül. Ez nyugtató hatással van ránk. Ugyanis mélyen lakozik bennünk ez a természet közelségére való törekvés, amit Wilson (Wilson, 1984) biofilának nevez. Ez egy belénk kódolt, velünk született, genetikai eredetű igény és érzelmi vonzódás az élet és más élőlények iránt. Az emberiség mentális fejlődéséhez és egészségéhez szükség van arra, hogy az embert más fajokhoz és a természethez is mély, kiegyensúlyozott kapcsolat fűzze. Ez a nézőpont felveti az intézményes nevelés felelősségét is a természeti környezet iránti érdeklődés, pozitív irányultság és beállítódás alakulásáért.

Sokszor tapasztalhatjuk, hogy a kisgyermek inkább szemléli a világot a természet részeként létező entitásként, mint a felnőttek. H angulatváltozásaik, megérzéseik, vonzódásaik sokkal inkább hasonlítanak a természet közeli vagy konkrétan a természetben élő embertársainkéira. Nincsenek előítéleteik, rácsodálkoznak a különféle élőlényekre. Azokra is, amelyek mellett egy felnőtt jobb esetben érdeklődés nélkül elmegy, de az is meglehet, hogy undorral, félelemmel figyel rájuk. Miközben a természet, ezen belül az állatvilág a gyermek „természetes” közege. A genetikai eredetű vonzódás fokozottabban jelenik meg náluk, mint a felnőtteknél.

Mivel a kisgyermek minden cselekedetét, tettét intenzív érzelem kíséri, az állatokkal való kapcsolatot is ez az impulzivitás hatja át. A pozitív érzelmi attitűd megélése jó hatással van közérzetére, így önkéntelenül is törekszik arra, hogy minél többször részese legyen e jó érzésnek, ezért gyakran keresi az állatokkal való kapcsolatokat.

Iskolai munkánk során naponta megtapasztalhatjuk, hogy a kisgyerekek milyen erősen vonzódnak az állatokhoz, foglalkoztatják őket a velük kapcsolatos ismeretek, folyamatosan keresik a miérteket, az állatvilággal és az állatok élőhelyével, életmódjával kapcsolatos ok-okozati összefüggéseket. Ezért is szívesen kerülnek közvetlen kapcsolatba élő állatokkal akár házi kedvencként, akár természeti megfigyelések során, állatkerti foglalkozások keretében. A megismerési folyamatok közben erősödik a vizsgált élőlényekkel kapcsolatos pozitív érzelmi kötődés és felelősségérzet. Ez pedig jó kiindulási alap a tágabb környezet és annak elemei iránti felelősség kialakításához és formálásához (Bihariné, 2011).

Állatassisztált fejlesztés

Régóta közzismert tény, hogy az idegrendszeri fejlődésben lemaradó, figyelemproblémás gyerekek fejlesztésében jó eredményeket lehet elérni állatok terápiás céllal való bevonásával. Hiszen az állatok érintése, a puha melegségük jó hatással van a kisgyermekre. Az állattal való foglalkozás rendszerességet, időnként határozottságot követel, ami szintén fejlesztő lehet. Az állat ösztönösen viszonyozza a szeretetet bújásával, különféle hangokkal, tekintetével. E visszajelzések hatására az állatassisztált foglalkozások során igen erős kötődés alakul ki a gyermek és az állat között. A Kaposvári Egyetem munkatársai kutatásuk során rámutattak arra is, hogy az állat assisztált terápia fontos lehetőség a teljesítményszorongás kezelésében, segít a szorongás oldásában, az önértékelés optimalizálásában is (Takács & Szalai, 2017). A terápiás foglalkozások jellemző állatai azok az emlősállatok, amelyekkel könnyű kapcsolatot létesíteni (1. kép), ilyenek a nyúl, a kutya vagy a ló. Azonban a kisgyermek intenzíven érdeklődnek az egzotikus állatok iránt is, bár közvetlen kontaktust nem, vagy csak ritkán tudnak létesíteni, de talán épp ez váltja ki érdeklődésüket.



1. kép
Érzékenyítő nap

Az állatvilág témakör feldolgozása a komplex fejlesztés szolgálatában

Mindennapi munkánk során magunk is megtapasztaltuk, hogy az élő környezet, ezen belül az állatvilág témakör bekapcsolása a tanulási folyamatokba nem csak a nehézségekkel küzdőknek kedvez, hanem minden kisgyermek fejlesztéséhez sokrétű feltételrendszert kínál. Nézzünk néhány példát a legjelentősebbek közül:

A környezettudatosság fejlesztése

A kisiskolások a világra nyitottak, fogékonyak, érzékenyek. Gondolkodásukat gyakran érzelmeik vezérik. Érzelmi viszonyulásaik azonban csak a környezetükben átélt személyes élményeikből tudnak kialakulni. Miközben perceptuális úton megfigyelik az állatokat, számos tapasztalatot szereznek azok jellemzőiről. Amennyiben az ismerkedés feszültségmentes és sokszínű, pozitív élmények sorához juttatja a gyermeket, a folyamatban – biztonságban érzi magát. Ez felerősíti pozitív érzelmeit, fejlődik környezettudatos szemléletmódja, a természeti környezet iránti nyitottsága, érzékenysége, felelősségérzete.

Természetesen a gyermekeknek is vannak kedvenc, szeretett állataik, de vannak olyanok is, amelyektől már iskolába lépéskor okkal vagy ok nélkül irtóznak, esetleg félnek is. Az állatokkal való közvetlen és sikeres kapcsolatépítés segíthet e félelmek feloldásában, gyakran legyőzésében. De hozzájárulhat egy olyan holisztikus szemlélet kialakulásához is, melynek alapja minden élő és élettelen tisztelete.

Nem erőszakolhatjuk a gyerekekre azoknak az állatoknak a szeretetét, melyektől esetleg idegenkednek. De a velük való ismerkedés, az élővilágban betöltött szerepük megmutatása kifejleszti irántuk is azt a tiszteletet, amely hozzájárulhat a közvetlen természeti környezetükhöz való kötődésük erősödéséhez.

A tevékenységek során számos párhuzam vonható az állat-ember és az ember-ember kapcsolat között, így szociális érzékenységüket, egymás iránti felelősségérzetüket is fokozhatjuk. Mivel esetünkben a szociális kompetenciafejlesztés központi témáját az állatok jelentik, az ökológiai területen is segítjük a fenntartható fejlődést. E pedagógiai törekvésünkben kiemelt fontosságot kap a multikulturális perspektívák és eltérő esélyek pedagógiai nézőpontja. Az eltérő kulturális szokásokkal, más hagyományokkal, eltérő társadalmi-gazdasági háttérrel rendelkező gyerekek/fiatalok számára ugyanis kiemelt fontosságú, hogy azonos esélyt teremtve biztosítsuk a szükséges differenciált képzésüket és képességfejlesztésüket.

A problémamegoldó- gondolkodás fejlesztése

Ha tanítványainkat problémák megoldására szeretnénk nevelni, vagyis tudásrendszerüket arra a szintre szeretnénk fejleszteni, hogy képesek legyenek a valós életben felmerülő problémák megoldására, illetve a problémamegoldással kapcsolatos általános tudásukat is fejleszteni szeretnénk, akkor elsősorban az iskola falain kívül végzett munka kínál kiváló feltételeket. A tantermi folyamatokban megfogalmazható problémák ugyanis bizonyos mértékig műviek. Bár megpróbálhatunk maximálisan életszerű kontextusokat létrehozni, például természetsarok kialakításával, a leghatékonyabb mégis az, ha a saját élőhelyükön figyeltetjük meg az élőlényeket. A tanteremben kevésbé nyílik lehetőség a problémák önálló felismerésére, megfogalmazására, mert az esetek nagy részében maga a pedagógus fogalmazza meg a tanulmányozni, megoldani kívánt problémát. Az iskola falain kívül történő váratlan helyzetek valóságok. Előállításuk esetén nagy valószínűséggel következik be, hogy a tanulók, a csoportok önállóan veszik észre a megoldandó problémákat, fogalmazzák meg azokat, s önállóan törekednek a megoldásukra.

Egy kirándulás megszervezése során gondosan eltervezhetjük, hogy mire, milyen összefüggések megfigyelésére szeretnénk tanítványaink figyelmét felhívni. A legértékesebb kérdések azonban mégis azok lesznek, amelyek a helyszínen a gyerekek gondolkodásában születnek meg. Nem készülhetünk fel például az olyan helyzet megoldására, mint amikor földön hánykolódó madárfiókával találkozunk. Kiesett a fészekből? Vagy kidobták? Ha kidobták, vajon miért? Mit

tegyünk, ha sérült, beteg madarat, vagy fészkeből kiesett madárfiókát találunk? Fel lehet nevelni otthon egy kismadarat? Hogyan gondoskodjunk róla? És még számtalan kérdést tehetnénk fel, de ezek nagy része csak egy valódi, aktuális problémahelyzet megtapasztalásakor születhet meg (Gonda, 2014).

Az élő környezet, az állatok viselkedésének természetes élethelyzetekben történő megfigyelése szolgáltat olyan helyzeteket, amelyekben keresnünk lehet az ok-okozati összefüggéseket, melyekből következtetéseket tudunk levonni, valós problémahelyzeteket oldhatunk meg.

Tehetséggondozás

A tehetséggondozás során négy fő célt kell szem előtt tartanunk, amelyeknek különböző hangsúllyal, de folyamatosan jelen kell lenniük a fejlesztés folyamatában.

A tehetséges gyerekek nagyon sokszor átlagon felüli logikával, absztrakciós képességekkel rendelkeznek és általában érdeklődnek a világ dolgai iránt. Az érdeklődésüket könnyű felkelteni, ha a téma megannyi rejtély megválaszolására, összefüggés feltárására ad lehetőséget. Az állatvilág megismeréséhez kapcsolható foglalkozások számos alkalmat kínálnak arra, hogy *fejlesztjük a tehetséges gyermek* amúgy is különösen *erős oldalát*.

De egy-egy természeti, etológiai megfigyelés próbára teszi a monotonia tűrést, továbbá fegyelmet, kitartást követel. Az állatokkal való kapcsolatfelvételhez empátiára és türelemre van szükség. Sok kisgyerekeknek ezt is tanulnia kell. Ez pedig *fejleszti a tehetséges gyermek tehetséggel összefüggő gyengébb területeit*.

Sok érdeklődő, tehetséges kisgyermeknek alkalomadtán tudatosan kell megálljt parancsolni. Időnként ki kell őket zökkeníteni a napi gondolatmenetből, akár az érdeklődésük középpontjában álló problémák megoldásából. Mi lehetne pihentetőbb, mint egy erdei séta, madárfütty hallgatása vagy szarvasbogár nézegetése? De egy kedves háziállat simogatása a *relaxációt* is szolgálhatja, ezáltal a tehetséggondozás egyik figyelemreméltó célját valósítja meg.

A tehetséggondozás negyedik célja a *légkörjavítás*. Már szóltunk róla, hogy az állatasszisztált foglalkozások oldják a szorongást, ezáltal e célunkat is szolgálják. Az a felismerés pedig, amikor a hasonló érdeklődésű gyerekek találhatnak egymásra témánk kapcsán, a közösségfejlesztés szempontjából is igen üdvözítő lehetőség.

A szociális kompetenciafejlesztés, integráció elősegítése

2017-ben több szempontból is érdekes EU-s projekt indult a Fővárosi Állat- és Növénykert, a Rogers Személyközpontú Oktatásért Alapítvány, a „Milvus Csoport” Madártani és Természetvédelmi Egyesület (Románia) és a TANDEM (Szlovákia) együttműködésével a „Learning Humanity from Animals” – LEHUA (avagy Tanuljunk emberséget az állatoktól!) címmel. A három éven át tartó projekt fókuszába az ember-állat interakciók kerültek. A résztvevők a rra keresték a

választ, hogy az állatokkal való kapcsolódás hogyan tud hozzájárulni az intra- és interperszonális képességek kibontakozásához, az empátia, az önreflexió, a reziliencia, és a megküzdőképesség fejlesztéséhez. A munkacsoport által kidolgozott programok a 13–29 éves korosztály számára készültek.

A „Tanuljunk emberséget az állatoktól!” programot az alsó tagozatos gyermekek tanításához, fejlesztéséhez adaptáljuk, beépítve kutatási eredményeit a nevelő-oktató munkánk folyamatába. A program játékeinak segítségével különösen jól fejleszthetők a szociális kompetenciák, melyek támogatják problémás tanítványaink sikeres iskolai integrációját is.

A „Tanuljunk emberséget az állatoktól!” program a sikeres integráció szolgálatában

A program iskolai adaptálásával és kisiskolás tanítványaink nevelésébe történő bevezetésével elsősorban a szociális kompetenciák fejlesztése a célunk, hiszen ezek optimális szintje a sikeres integráció alapvető feltétele. Sokéves gyakorlati tapasztalatunk szerint az integrációs folyamatnak kettős célja van: részint a közösséget kell alkalmassá tenni a befogadásra, részint az integrálandó személyt kell alkalmassá tenni arra, hogy elfogadható legyen a társak számára.

Ezért egyidejűleg és párhuzamosan kell fejlesztenünk az egyén szociális kompetenciáit és alakítanunk a befogadó közösséget. Így a programunkban célokként (Zsolnai Anikó és Kasik László nyomán) az alábbi területek fejlesztését tűztük ki nyomatékosan:

- a szociálisérdek-érvényesítő képességek (együttműködés, segítség, versengés, vezetés);
- az érzelmi képességek (érzelmek felismerésének, kifejezésének, megértésének és szabályozásának képessége);
- a szociálisprobléma-megoldó képesség (problémaorientációs és problémamegoldási képesség);
- a megküzdési stratégiák (a proszociális és agresszív viselkedésben szerepet játszó, érzelmi és szociális készségekkel összekapcsolódó megküzdési formák);
- szociális kommunikáció.

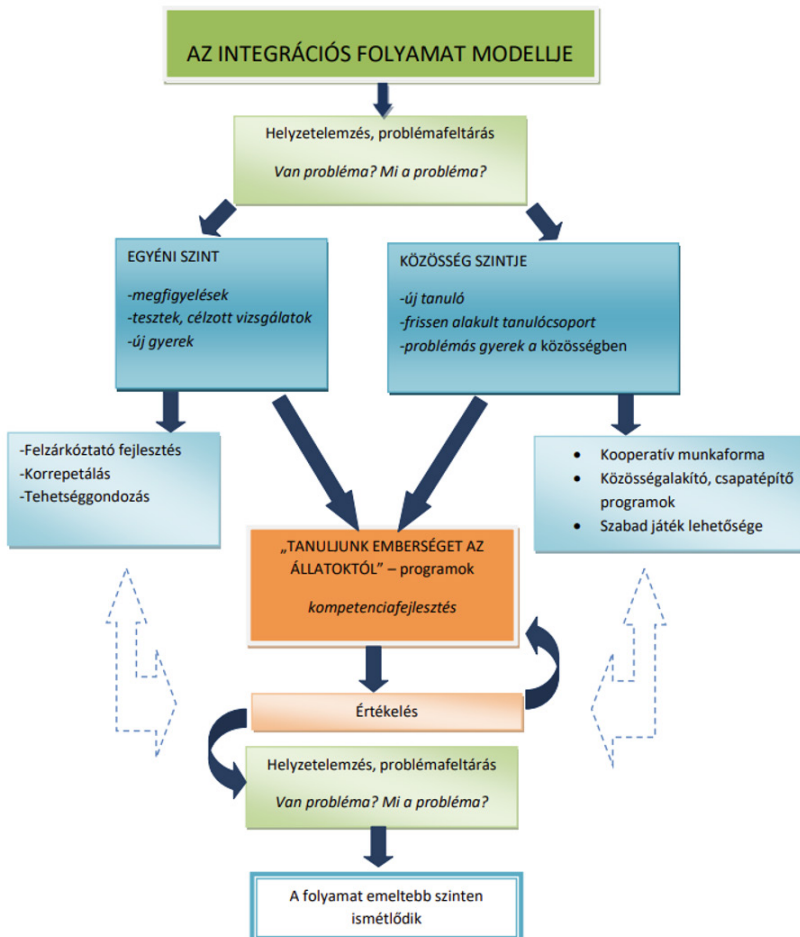
A felsorolt összetevők a nemzetközi vizsgálatok (például Grusec & Hastings, 2007; Forgas & Fitness, 2008) eredményei szerint külön-külön, s egymással való kölcsönhatásuk miatt is nagyon fontos szerepet játszanak az egyén és a környezete számára. Egyaránt hatékonyak a kapcsolatok kialakításában és kezelésében, a társadalmi szabályokhoz, normákhoz és értékekhez való alkalmazkodásban, illetve ezek minél tudatosabb alakításában.

A „Tanuljunk emberséget az állatoktól!” program szervesen illeszkedik a mindennapi pedagógiai gyakorlathoz.

Alkalmazásához mindenekelőtt meg kell ismerkednünk a csoport összetételével, annak szokásrendjével, hagyományaival, a csoporton belüli kap-

csolatrendszerrel. Iskolakezdekőkor vagy új tanulócsoport átvételekor ezek hiányosságaiból kell kiindulnunk céljaink és feladataink meghatározásához. Csak ezek ismeretében építhetjük fel fejlesztési tervünket mind a közösség, mind pedig az egyén szintjére. E „klasszikus” tervezési folyamat gyakorlati megvalósulását, gazdagítja a „Tanuljunk emberséget az állatoktól!” program.

Az alábbiakban az integrációs folyamat algoritmusát figyelhetjük meg. (1. ábra)



1. ábra
Az integrációs folyamat modellje

A program domináns tevékenységei, módszerei

Élő állatok és a közvetlen természeti környezet megfigyelése; az egyes állatokkal kapcsolatos valós tapasztalatokra épülő ismeretszerzés

A természeti környezettel a gyerekek változatos módon ismerkedhetnek. A gyerekek közvetlen környezetébe (közeli park, utca, iskolakert) rendszeresen szervezzünk megfigyeléseket célzó sétákat. Fontos ugyanis, hogy jól ismerjék azt a környezetet, amelyben élnek. Milyen emlősök, madarak, rovarok találhatóak ott? Milyen természeti hangok figyelhetők meg? Hogyan változik a környezetünk az évszakok változásával?

Álljon itt egy példa, mennyi érdekes kérdést vetett fel például az egyik sétánk, amelyet ilyen céllal szerveztünk:

- “Keress és fényképezz le:
- ...valamit, ami a Nap felé nyúlik!
- ... valamit, ami elrejtja a Napot!
- ...valamit, ami felhővé válhat!
- ...valamit, ami megmutatja, ha fúj a szél!
- ...valamit, ami az eső után jön létre!
- ...egy olyan állattal/állatokkal kapcsolatos jelenséget, amely a hagyományok szerint előre jelzi az időjárást!
- ...egy zivatar átvészelésére alkalmas helyet!
- ...egy olyan helyet, ahol jó hűsölni!
- ...tollakat!
- ...egy magot, amit elfúj a szél!
- ...valamiből kereken 100 darabot!
- ...vadgesztenye leveleket!
- ...természetes úton létrejött faodút!
- ...madárfészkek építéséhez alkalmas anyagot!
- ...állatok jelenlétére utaló jeleket!
- ...hangyabolyt!
- ...három különböző magot!
- ...valami kereket!
- ...valami hegyeset!
- ...öt darab szemetet, amit emberek dobtak el!
- ...valamit, ami tökéletesen egyenes!
- ...valami gyönyörűt!
- ...valamit, aminek nincs szerepe a természetben!*
- ...valamit, amibe bele van harapva! (De ne te harapj bele!)
- ...valamit, ami hangokat ad ki!
- ...valami fehérét!
- ...valamit, ami fontos a természetben!*
- ...valamit, amiről azt gondold, hogy hasonlít rád!
- ...valami puhát!

– ...egy nagy mosolyt!”

*ez egy beugratós pont, hiszen azokon a dolgokon kívül, amit emberek találtak ki és helyeztek el, mindennek megvan a maga szerepe a természetben.

Ideális esetben nagyon hasznos, ha az osztályteremben élő állatokkal, növényekkel, természetben található “kincsekkel”, például madárfészkekkel, tojáshéjakkal, tollakkal természetsarkot tudunk kialakítani. A gyerekeknek nagy élmény például, ha szünetekben kivehetik, simogathatják az osztály hörcsögét, miközben azt is megtapasztalják, megtanulják, hogy hogyan gondoskodjanak egy kisállatról. Végigkövethetik egy állat életét a születéstől az elpusztulásig, közben pedig kedvezően alakul felelősségérzetük, empátiájuk.

Az élő állatok megfigyelésének egy speciális módja, hogy folyamatosan részt veszünk a Fővárosi Állat- és Növénykert *zoopedagógiai foglalkozásaiban*. Itt olyan állatokkal is találkozunk, amelyekkel ritkábban van lehetőségük megismerkedni. Megérinthetünk “nem-szeretem” állatokat is, ami remekül fejleszti a gyermekek érzelmi viszonyulásait.

Ezen foglalkozások anyagába olyan információkat is csempészünk, amelyekhez egyszerű állatkerti látogatóként nem juthatnának. Nagy élmény találkozni például egy téli álmot alvó pelével, agámát és kígyót simogatni, vagy megfigyelni, hogy valóban ezer lába van-e az ezerlábúnak.

Az állatkerti foglalkozások alkalmával nagyon sok kérdés fogalmazódik meg a gyerekekben, számos ok-okozati összefüggésre derülhet fény. Megfigyelhető az is, hogy milyen az együttműködés az állatok között. A családi szerepek alakulásának tanulmányozása egyébként a szociális érdekérvényesítő képességek fejlődésének kiváló terepe.





2–5. kép
Állatsimogatás

Szituációs játékok

Játékaink által a gyerekek ismeretei belsővé válnak, interiorizálódnak. A tanulók maguk élik át azokat a helyzeteket, amelyeket az állatvilág megfigyelése során megtapasztaltak, megtanultak. Például azt, hogyan tájékozódik egy denevér, ha csak az ultrahangokat érzékelheti, vagy miért válik bizalmatlanná az orrszarvú, ha nincs megfelelő térlátása.



6–7. kép

Ilyen lenne orrszarvúnak vagy denevérnek lenni

A játékot kísérő pozitív érzelmi hangulat által még jobban rögzülnek a tapasztaltak.

Az állatkerti megfigyelésen alapuló szerepjátékokkal, a testtartás, a gesztusok, a mimika megfigyelésével, a szemkontaktus jelentésének értelmezésével, utánzásokkal a szociális kommunikációt fejlesztjük.

Szövegértés-szövegalkotás kompetenciaterülethez kapcsolódó olvasmányok feldolgozása

Egy-egy téma feldolgozásához használjunk irodalmi élményt. Az állatos mesék, versek, regényrészletek, elbeszélések segítik a gyerekek egy-egy állattal történő azonosulását, ezáltal pozitív irányban fejlődik beleérző képességük, empátiás készségük.

A gyerekek szívesen játszanak olyan játékot, amelyben a mese egy szereplőjének "bőrébe bújhatnak": mondaniuk kell magukról egy olyan állítást, amelyről a többieknek ki kell találniuk, hogy ki lehet ő. A szociális problémamegoldó képesség fejlesztése céljából nagy jelentősége van ezeknek a szempontváltós játékoknak.

A példaként itt bemutatott gyakorlatok nem direkt tanulási szituációkban fejlesztik a szociális kompetenciákat, hanem folyamatosan mélyítik az olyan alapvető fontosságú összetevőket, mint a személyközi viselkedés, az önmagunkkal szembeni felelős viselkedés, a feladattudat vagy a környezettudatos magatartás.

Tantárgyi integráció

Szélesítve ezt a témakört az iskolai élet minden percét úgy szervezzük, hogy – a tantárgyakat integrálva – a foglalkozásokat áthassa a környezet szeretetének gondolata, a környezet iránti érzékenység, a környezettudatosság szemlélete.

Az alábbiakban bemutatunk egy olyan komplex tanórai tanulási folyamatot, mellyel szemléltetni szeretnénk, hogy a különböző tantárgyak miként támogathatják egymást a közös cél, a szociális kompetencia fejlesztés megvalósulásában.

Komplex szemléletű óraterv

Tanító: Bauer Zita – Gonda Judit

A tanítás ideje: 2020. 02. 13.

A tanítás helye: Scheiber Sándor Gimnázium, Általános Iskola és Kollégium

Osztály: 1.a osztály

Tantárgy: komplex óra

Témakör: Tanuljunk emberséget az állatoktól!

Téma: Valóságban megfigyelhető állat tulajdonságai, élőhelye és életmódja

Tananyag: A csiga

Domináns didaktikai feladat: Új ismeret feldolgozása

Fejlesztési célok, feladatok:

Tanulási képességek fejlesztése

- Megfigyelőképesség fejlesztése a közönséges achátcsiga érzékelhető tulajdonságainak, a terrárium berendezésének, továbbá a szépia anyagának megfigyelésével.
- Leíró képesség fejlesztése a csigákról tanult ismeretek felelevenítésével, asszociációs játékkal, valamint a közönséges achátcsiga érzékelhető tulajdonságainak, a terrárium berendezésének, továbbá a szépia anyagának megfigyelése közben szerzett tapasztalatok megfogalmazásával.
- Azonosító – megkülönböztető képesség fejlesztése a közönséges achátcsiga és más csigák (vízi és szárazföldi) érzékelhető tulajdonságainak, valamint a szépia és a csigaház anyagának összehasonlításával.
- Divergens gondolkodás fejlesztése asszociációs játékkal.
- Ok-okozati összefüggések meglátásának képessége a szépia anyagának és a csigaház anyagának megfigyelésével.

Szociális kompetenciák fejlesztése:

- Proszociális megküzdési stratégia fejlesztése azáltal, hogy egy másfajta élőlény, egy állat helyébe képzelik a gyerekek magukat.
- Az érzelmi viszonyulások fejlesztése „nem-szeretem” állatok érintésével, pozitív tapasztalatok gyűjtésével.
- Fenntarthatóságra nevelés a csigákhoz kötődő pozitív attitűd fejlesztésével.
- A kommunikációs képesség fejlesztése érvek megfogalmazásával, társak meggyőzésével. (1. táblázat)

1. táblázat
Óravázlat

Idő	Az óra menete	Módszer	Munkaforma	Eszköz
1p	<p>Ráhangelés</p> <p>1. A vízcsigákkal kapcsolatos előzetes számlálási feladat tapasztalatainak megbeszélése (Zita)</p> <p>A gyerekek előzetes feladata az volt, hogy számlálják meg, hány vízcsigát látnak, ebből mennyit a növény levelén, illetve mennyit az akvárium falán.</p> <p>- Emlékezzetek vissza, mit kértünk tőletek ma reggel: mit figyeljetek meg? Tapasztalatok összevetése, realitásuk értékelése. - Ki szereti a csigákat? Miért?</p> <p>2. Célkitűzés: Ma még többet megtudhattok róluk. Egyelőre ennyit árulunk el, a többi legyen meglepetés!</p>	<p>megbeszélés leírás</p> <p>közlés</p>	<p>frontális</p> <p>frontális</p>	<p>természetsarok akváriuma</p>
2p	<p>3. Asszociációs játék - A csigákkal kapcsolatos előzetes tapasztalatok felelevenítése (Jutka)</p> <p>Ha azt mondom, hogy CSIGA, mi jut róla eszetekbe?</p>	<p>beszélgetés</p>	<p>frontális</p>	
3p	<p>4. Szempontváltási gyakorlat: Óhajtó mondatok megfogalmazása szerepjátékkal (Állókép kivetítése: az állóképen lévő csiga egy árok partján áll. A gyerekeknek meg kell figyelniük, hogy mit látnak a képen, majd behelyezkedve a csiga nézőpontjába, el kell mondaniuk, mit lát a csiga, mit érezhet a csiga? <i>Igaz-hamis tábla segítségével jelezniük kell, sikerül-e átkelnie a csigának az árkon. Végül videó megfigyelése a csiga árkon való átkeléséről, mozgásáról.)</i></p> <p>- Mit látunk a képen? - Képzletben bújjunk bele a csiga bőrébe! Mit lát a csiga? - Mit éreznél, ha belebújnál ennek az állatnak a bőrébe? - Fogalmazzunk meg óhajtó mondatokat a csiga nevében! - Mit gondoltok, sikerül átkelnie a csigának az árkon? Ha igen, állítsátok a táblátokat a zöld színhez, ha nem, a piroszhoz! - Nézzük meg, sikerült-e átkelnie a csigának az árkon!</p>	<p>beszélgetés játék megfigyelés problémamegoldás</p>	<p>frontális</p> <p>frontális</p>	<p>számítógép projektor csigáról állókép, videó igaz-hamis tábla</p> <p>csiga</p>

4p	<p>II. Új ismeret feldolgozása</p> <p>1. Közöséges achátság érzékelhető tulajdonságainak megfigyelése (Zita)</p> <p>Nekünk vannak már csigáink, méghozzá vízcsigáink. Hol élhetnek még csigák? Mit szólnátok hozzá, ha nekünk is lenne szárazföldi csigánk?</p> <p>Szervezési feladat: (<i>Jutka: gyerekek körbeültetése</i> <i>Zita: behozza a terráriumot</i>)</p> <ul style="list-style-type: none"> - A gyerekek spontán megnyilatkozásainak meghallgatása - A csiga tulajdonságainak irányított megfigyelése <p>(<i>A tanító kezében lévő csiga érzékelhető tulajdonságainak megfigyelése, összehasonlítása az éticsigával és a vízcsigákkal szempontok alapján.</i></p> <p><i>Szempontok: szín, testrészei, ház alakja, nagyság, ház keménysége, anyaga</i>)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ez a csiga a közöséges achátság. <p>(Szokták afrikai, vagy óriás achátságának is hívni.)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Figyeljétek meg, milyen a színe! - Milyen testrészeit látjuk? - Ki tud-e bújni a házából? Miért nem? - Milyen a házában az alakja? - Mekkora a nagysága? Hasonlítuk össze a házát az éti csiga házával! <p>Annyit elárulhatok, hogy ez még egy fiatal csiga, fog még nőni a háza. Mit gondoltok, mekkora lesz?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Megnéztük, hogy a vízi csigának milyen anyagból van a háza. (meszes) Vajon a szárazföldi csigáknak milyen anyagból lehet a háza? Miből gondolod? 	megfigyelés beszélgetés szemléltetés összehasonlítás leírás megbeszélés	frontális	csiga
3p	<p>2. A közöséges achátság terráriumának megfigyelése (Jutka)</p> <p>(<i>Irányított kérdések segítségével a gyerekek megfigyelik és megfogalmazzák a terrárium berendezésével kapcsolatos tapasztalataikat, és megbeszéljük a csiga életfeltételeit.</i>)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Te hol tartanád ezt a csigát, ha a tiéd lenne? Ki hallotta már annak az üvegedénynek a nevét, amelyikben szárazföldi állat él? - Vizsgáljuk meg az achátság élőhelyét! <p>Mire van szüksége a terráriumában, hogy jól érezze magát? (étel: zöldség, haltáp; föld; növény/fa, medence)</p> <p>(<i>Szépia bemutatása</i>) Vajon ez micsoda? Ki látott már ilyet?</p> <p>Úgy nevezik, hogy szépia.</p> <p>Szépia körbeadása, tapintása, szaga</p> <p>Mit gondoltok, miért kell a csigáknak?</p> <p>Zita néni megmutatja nekünk, miből van a szépia és abból rá fogunk jönni, hogy miért is kell az achátság terráriumába tennünk?</p>	megfigyelés leírás megbeszélés szemléltetés problémafelvetés	frontális	csiga, terrárium, szépia

5p	<p>3. A szépia méisztartalmának megfigyelése (Zita) <i>(A tanító ecetet önt a szépiára. A gyerekek megfigyelik, hogy ugyanúgy, mint a csigaház, pezsegni kezd, feloldja a szépiát az ecet, hiszen meszet tartalmaz.)</i> - Ez egy szépiadarab. Ebben az üvegben mi van? <i>(folyadék)</i> Mely tulajdonságáról lehet felismerni a folyadékokat? Szagold meg! Emlékezz, mire kell vigyáznunk, ha egy folyadékot megszagolunk! - Felismered, milyen folyadék? - Milyen tulajdonságát ismered már az ecetnek? - Mit gondoltok, mi fog történni, ha ecetet öntök a szépiára? <i>(Ráöntünk ecetet a szépiára.)</i> Mit történik? - Mit bizonyít ez számunkra? - Vajon mit csinál a szépiával a csiga? - Miért van szüksége erre?</p>	megfigyelés szemléltetés bemutató leírás megbeszélés problémafelvetés		szépia, Petri-csésze, ecet
12p	<p>4. A közönséges achátcsigához való pozitív érzelmi viszony fejlesztése a csiga megfogásával, megérintésével (Jutka) szervezési feladat: csiga kézbeadása, kézmosás</p> <p><i>(A gyerekek 2 oldalra állnak. Azok a gyerekek, akik szeretnék megfogni a csigát, az egyik oldalra állnak, a másik oldalra, akik inkább csak megnézik. Aki megfogta, kézmosás után elmondja a tapasztalatait társainak, akik nem fogták meg a csigát. Aki kedvet kap, kézbe veheti, megfoghatja, megérintheti, megsimogathatja. Akik a csigához nyúltak, utána kezet mosnak.)</i></p> <p>- Még nem tesszük vissza a csigát a lakásába. Álljanak Zita nénihez libasorba azok, akik kézbe szeretnék venni a csigát! Hozzám azok jöjjenek, akik inkább csak megnéznék! Aki már megfogta a csigát, mossa meg a kezét, és jöjjön ide hozzám! A tapasztalatszerzés élményeinek megbeszélése: Milyen érzés volt megfogni a csigát? (Kellemes, kellemetlen, érdekes, váratlan, mehökkentő...) Aki kedvet kapott, átmehet Zita nénihez, és kézbe veheti a csigánkat. De ha erre még nem készültél fel, meg is érintheted, vagy akár megsimogathatod.</p>	tevékenykedtetés leírás megbeszélés szókincsfejlesztés	frontális	csiga
		beszélgetés	frontálisan irányított egyéni	

3p	<p>5. Párhuzam keresése az állat és az ember viselkedése között a „bebújik a csigaházba” szóláson keresztül <i>(A tanító „megijeszti” a csigát. A gyerekekkel megbeszéljük, mit jelenthet az a mondat, hogy valaki „bebújik a csigaházba”? Ezután a gyerekek olyan tulajdonságokat sorolnak fel, amelyek az ilyen emberre jellemzők. Végül a terem különböző pontjain elhelyezett, emberi érzelmeket ábrázoló négy „macis kártya” közül az elé kell állniuk, amelyik ezt a szólást, érzelmet mutatja.)</i></p> <p>(Zita) – Figyeld meg, mit csinálok a csigával! (A tanító közelít a kezével a csiga felé.) - Mi történt? Mit csinált a csiga? (<i>Bebújt a csigaházába</i>) <i>(Szervezési feladat: a csiga visszakerül a helyére.)</i> (Jutka): - Bebújik a csigaházba. Ki hallotta, hogy ezt nemcsak a csigára, hanem emberekre is mondják? - Milyen ember az, aki bebújik a csigaházába? Mondjunk tulajdonságokat! (Félénk, félszeg, ijedős) - Ha azt látnád, hogy ilyen a társad, hogyan segíthetnél neki?</p> <p>- A teremben több helyen láthatjátok a macis képeinket nagy alakban. Álljatok oda, amelyik kép azt ábrázolja, hogy bebújt a maci a csiga házába!</p>	szókincsfejlesztés erkölcsi tulajdonságok tartalmával kapcsolatos tapasztalatszerzés tevékenykedtetés megfigyelés megbeszélés	frontális	macis kártya képe
1p	<p>6. Gryllus Vilmos: <i>Lassan jár a csigabiga</i> című dalának eléneklése (Zita)</p> <p>A gyerekek éneklés közben a helyükre mennek.</p> <p>(Zita) – Most bújjunk ki a csigaházból lassan, és miközben ezt tesszük, énekeljük el a „Lassan jár a csigabiga” című dalt, és lassan menjünk is a helyünkre!</p>	mimetikus játék lazító, pihentető céllal ének	frontálisan írányított egyéni	

Az óra a természetsarkunk bővítésének folyamatába épült bele. Egy olyan élőlényel találkozhattak először és ismerkedhettek meg a gyermekek testközelből, mely a biológiai sokszínűséget jól szemlélteti.

Az óra különlegessége a kéttanítós tanulásirányítás volt. Mindketten komplex módon kezeltük a témát, de természetesen – elsősorban – a saját tantárgyunkhoz kapcsolódó fejlesztésért feleltünk. A szervezési feladatok megoldásában kölcsönösen segítettük egymás munkáját.

Az, hogy a gyerekek végig intenzíven dolgoztak, azt bizonyítja, hogy jól választottuk meg a témát és a fejlesztés fókuszait. A tanítók munkamegosztása tevékenységváltással is együtt járt, ami nem zavarta őket, sokkal inkább aktivitásuk ébrentartását eredményezte. (8. és 9. kép)



8. kép

Csigákkal kapcsolatos szavak és képek



9. kép
Szeretnéd megérinteni?

Az új ismeretszerzést előzetes gyűjtőmunkával (különbéle csigaházak kiállítás, rendszerezése), előismeretek mozgósításával és felhasználásával támogatjuk. (10. kép)



10. kép
Csigaházgyűjtemény

Gyakoroltuk a csigavonal rajzolását, ez első osztályban a finommotorika fejlesztéséhez különösen fontos. Változatos vizuális eszközökkel is középpontba állítottuk a témát. (11. és 12. kép)



11–12. kép

A csiga megjelenése a rajzokban

Azt tapasztaltuk a tanóra után, hogy a gyerekek érdeklődése megnőtt ezek iránt az élőlények iránt. Örömmel láttuk, hogy többször odamentek a terráriumhoz, és vizsgálták az új állatainkat, meséltek mozgásukkal, táplálkozásukkal kapcsolatos önálló megfigyeléseikről. Azáltal, hogy nevet adunk állatainknak, érzelmileg még közelebb hozzuk őket magunkhoz. (13. kép)



13. kép

Kisállatot tartunk: ismerkedés a csigával

Az ilyen típusú órák nem egyediek, fontosnak tartjuk, hogy több olyan állatot a középpontba állítsunk, amelyek később szintén az osztályunk, ezen belül a természetsarkunk részévé válhatnak (például földigiliszta).

A szociáliskompetencia-fejlesztő munkánk eredményességének távlatai

Munkánk sikerességét csak hosszabb távon tudjuk vizsgálni. Szeretnénk, ha 2-3 év múlva elmondhatnánk, hogy a közösség szintjén az osztályban nincs peremhelyzetben lévő gyerek. Fontos, hogy a mindennapi együttélés során azt tapasztalhassuk majd, hogy segítik és elfogadják egymást a gyerekek annak tudatában, hogy valamennyien különbözőek vagyunk. Azt szeretnénk látni, hogy szeretettel és tisztelettel fordulnak egymás felé és nyitottak egymás elfogadása iránt.

Az egyén szintjén azt szeretnénk tapasztalni, hogy fejlődik a pozitív önképük és biztonságban érzi magát mindenki a közösségünkben. Reméljük, hogy a gyerekek környezethez való érzelmi viszonyulása pozitív irányban változik a következő tanévek során.

Irodalom

- Bihariné Krekó, I. (2011). *Az óvodai környezeti nevelés módszertana*. ELTE Eötvös Kiadó.
- Gonda, J. (2014). *Paradigmaváltás: módszertani ajánlások a tanulók problémamegoldó gondolkodásának a fejlesztéséhez*. Bethlen Gábor Alapkezelő Zrt.
- Takács, I. & Szalai, K. (2017). Állatasszisztált kutatások Kaposvárott – 2011–2016. *Gyermeknevelés*, 5(2), 18–29.
<https://doi.org/10.31074/gyntf.2017.2.18.29>
- Wilson, E. O. (1984). *Biophilia*. Harvard University Press.
- Zsolnai, A. & Kasik, L. (2010). A szociális kompetenciák periodikus mérése a TÁMOP 3.1.8.-09/1-2010-0004 azonosítójú kiemelt projekt keretén belül https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/meresek/unios_tanulmanyok/Szocialis_kompetencia_tartalmi_keret.pdf (Letöltés: 2020. 11. 21.)

*A tanulmányban közölt képek a szülők hozzájárulásával kerültek publikálásra.



Bauer, Z. & Gonda, J.

Let's learn humanity from animals

The paper is focused to help teachers and scholars of primary schools. The authors present a complex program where work of two teachers aim at development of social competences and integration of pupils. The results are presented using theoretical backgrounds and showing best practices of authors.

Keywords: nature, animals, animal assisted development, integration





Tanító szakos hallgatók véleménye a magyarországi környezeti problémákról

Kulman Katalin

Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító- és Óvóképző Kar Matematika Tanszék

Absztrakt

Az általános iskolában tanító pedagógusok munkájának fontos része a környezeti nevelés és a fenntarthatóságra nevelés. Ezek keretében készítik fel tanítványaikat a mindennapi életben használható tudásra, a környezeti problémák megértésére és megoldási lehetőségük ismeretére. A környezeti neveléshez tartozik az egyén felelősségérzésének kialakítása, és a rendszerszemlélet elsajátítása – például, hogy bizonyos gazdasági, társadalmi és környezeti jelenségek összefüggnek egymással. A kutatásban tanító szakos hallgatók véleményét mértem fel, hogy Magyarországon milyen gazdasági tevékenységek okozzák a legtöbb környezeti problémát. Külön kiemelve vizsgáltam véleményüket a levegőbe kerülő szén-dioxid és az üvegházhatású gázok okozta problémákról. Kutatásom kitért arra is, milyen forrásokból származnak a témával kapcsolatos ismereteik, illetve gazdasági eredményesség szempontjából megérthető-e az ipari és/vagy a bányászati környezetrombolás egy gazdálkodó szervezetnek. A kutatást kérdőíves formában valósítottam meg, a válaszok értékelése SPSS program segítségével történt.

Kulcsszavak: környezeti problémák, gazdasági tevékenység, tanítóképzés

Bevezetés

Napjaink egyik kulcstémája a környezetszennyezés, a környezeti problémák súlyosbodása. Ezekkel a problémákkal találkozhatunk a televíziós csatornák híreiben, a reklámok figyelemfelkeltő plakátjain és az internetes forrásokban egyaránt. E tájékoztató jellegű beszámolók nemcsak a felnőttek érdeklődését kelthetik fel, hanem már a fiatalabb korosztályét is. A mondanivaló megértéséhez azonban szükség van a témában való tájékozottságra, amely több tényezőtől is függ. Az egyik ilyen tényező az iskolapadban szerzhető tudás megléte. Ennek alapján a környezeti problémákról kialakított egyéni vélemények vizsgálata a tanító- és tanárképzésben résztvevőknél kulcsfontosságú, hiszen ők lesznek a következő generációk pedagógusai, akik a közoktatás keretein belül közvetítik tanítványaik számára a környezeti tartalmakat. Az ismeretátadás mellett saját hozzáállásuk, környezettudatos magatartásuk is mintaként szolgál a diákok számára. Alapvető, hogy a pedagógusi minta, amelyet követni tudnak a gyermekek, példaértékű legyen.

A különböző természettudományos tantárgyak – jelen esetben a biológia, a kémia, a fizika és a földrajz – mindegyike foglalkozik valamilyen módon a gazdasági tevékenységek környezetet érő hatásaival és azok következményeivel, ugyanakkor jellegüknél fogva a földrajz tárgyhoz szorosabban kötődnek a bányászati és az ipari tevékenységek, valamint az általuk okozott környezeti problémák. A bányászat és az egyes iparágazatok kialakulása, ezeknek egy ország gazdaságában vagy a nemzetközi piacokon betöltött szerepük, eredményeik, hasznosságuk mind-mind a földrajzóra témái.

Alsó tagozaton ugyan nincs földrajz tantárgy, ennek ellenére adódhatnak olyan lehetőségek, főleg a környezetismeret-óra keretein belül, hogy a kiskolások az életkori sajátosságaiknak megfelelő mértékben a gazdasági tevékenységek által okozott környezeti gondokkal foglalkozzanak. A gazdasági tevékenységek bemutatására bárhol könnyedén találhatunk példákat, akár a közvetlen környezetünkben is. A természeti környezetet szinte mindenütt érik olyan hatások, néha katasztrófák, amelyeknek okozói a bányászat és az ipari ágazatok. Az alsó tagozatos gyerekeknek is bemutatható a lokális környezet, annak problémái és megoldási lehetőségeik. Több helyen találkozhatunk Magyarország területén például elhagyatott külszíni fejtéssel, amely ma már tanósvényként segíti az alapfokú oktatást. Számtalan olyan példát lehetne még sorolni, ahol a környezeti nevelés közvetlen tapasztalatszerzéssel, megfigyelésekkel, vizsgálatok végzésével valósulhat meg. A tanulók számára a tevékenység-központú módszerek alkalmazása segítséget nyújthat a gazdasági tevékenységek környezetkárosító hatásainak felfedezésében és az ok-okozati összefüggések meglátásában, megértésében (Csenger, 2015).

Ahhoz, hogy a tanító kilépjen az iskola, a tanterem falain kívülre, és megismertesse a tanítványaival a környezetet, szüksége van belső indíttatásra, értékrendre, és emellett birtokában kell lennie a megfelelő ismereteknek, tudásanyagoknak is.

Környezeti problémák, a levegő szennyezése

Földünk környezeti problémái közül az egyik legfontosabb a klímaváltozás. Ezt a tényt szakemberek kutatási eredményei bizonyítják. A levegő szennyezése, amely a klímaváltozást erősíti, alapvetően két forrásból származhat. Az egyik forrás a természetes légszennyezés, amelyet az emberiség közvetlenül nem befolyásol. Ilyenek lehetnek például a vulkánokból, erdőtüzekből, kozmikus eredetű anyagokból, valamint más forrásokból fakadó szennyező anyagok. Ezeket általában régóta zajló folyamatok eredményezik, amelyekhez a földi környezet és annak élővilága igazodik, és nem feltétlenül okoz károsodást (Pongrácz, 2012). A másik forrás az emberi tevékenységek által létrejövő, azaz antropogén eredetű légszennyezés. A szennyezőforrások közül példaként említhető az ipari termelés, a gépjárművek károsanyag-kibocsátása, a mezőgazdasági tevékenységek, a fosszilis energiahordozókat felhasználó erőművek, a bányászati tevékenységek és a hulladéklerakók (KSH, 2018). Az ilyen és ezekhez hasonló

szennyezésekhez már kevésbé tudunk alkalmazkodni, hiszen lokális vagy globális szinten magas károsanyag-koncentrációk jelentkezhettek (Bános, 2012).

A légszennyezők egyik típusa az aeroszolok, amelyek a levegő lebegő apró szilárd és cseppfolyós részecskéi. A másik csoportba a különböző gázok tartoznak, amelyek közül a tanulmány szempontjából kiemelendők az üvegházhatású gázok: vízgőz, szén-dioxid, metán, dinitrogén-oxid és ózon. Ezek a légkör olyan alkotóelemei, amelyek a rövid hullámhosszú napsugárzást szabadon átengedik, a földfelszínről visszaverődő hosszú hullámhosszú (infravörös) sugárzást elnyelik, ezzel az üvegházakkal megegyező működési elvvel melegítve bolygónkat. Az üvegházhatás fontos a földi lét szempontjából, hiszen enélkül a bolygónkon az átlaghőmérséklet csak $-18\text{ }^{\circ}\text{C}$ volna (Mészáros, 1993). Az üvegházhatás és a globális felmelegedés közötti összefüggést először Svante August Arrhenius jegyezte le 1896-ban. A kőszén égetésekor megnövekvő szén-dioxid koncentráció légköri következményeit írta le (Pongrácz & Bartholy, 2010). A fosszilis tüzelőanyagok használata során – gyárak, erőművek, közlekedési eszközök – nagy mennyiségű üvegházhatású gáz keletkezik. Az ipari forradalom kibontakozása óta a levegőben található mennyiségük jelentősen megnőtt (Kertész, 2001; Fry, 2008).

A pedagógusok számára a környezet szennyezésével, a globális felmelegedéssel kapcsolatos aktuális információk szerzése és ismerete elengedhetetlen ahhoz, hogy diákjaik számára megfelelő minőségű és mennyiségű új ismeretet adhassanak át. A mai világban már nemcsak a tankönyvekben leírtakra támaszkodhatnak a pedagógusok, hanem a különböző hírközlő papíralapú vagy online csatornákra is. A tanító- és tanárképzés során elsajátított alaptudást szükséges folyamatosan bővíteni, fejleszteni, hiszen a környezeti problémák is folyamatosan változnak. A diákok szempontjából is fontos az élet-hosszig tartó tanulásra, az önálló ismeretszerzésre való felkészítés (Radnóti, 2005). Ebből a nézőpontból is indokolt, hogy a pedagógusok az információ-szerzés lehetőségeit is megmutassák tanulóiknak, képesek legyenek a hírek és adatok sokaságában eligazodni, azok valóságtartalmát tanulmányozni, adott esetben kétségbe vonni. Az alsó tagozaton tanító pedagógusoknak is szükséges megtalálniuk azokat a környezeti tartalmakat, amelyek túlmutatnak a tankönyvekben leírtakon, amelyek az iskola falain kívül fedezhetők fel.

A kutatás jellemzői, célja

A kutatásban az ELTE Tanító- és Óvóképző Karának 41 hallgatója vett részt ($N=41$). Mindannyian végzős tanító szakosok voltak négy különböző műveltségi területről: Ember és társadalom (9 fő), Magyar nyelv és irodalom (10 fő), Természettudomány (13 fő) és Matematika (9 fő). A kutatás a 2019/2020-as tanév őszi szemeszterének második felében valósult meg önkitalöltős kérdőív formában. A feltett kérdéseket öt kérdéscsoportba soroltam. A tanulmányban a 2. kérdéscsoport kérdéseire adott válaszok elemzésére kerül sor. A kérdőívben többnyire zárt kérdések szerepeltek, emellett néhány kérdés

esetében, amelyeknél kíváncsi voltam a hallgatók egyéni meglátására, nyílt kérdések is voltak (Boncz, 2015). A válaszok kiértékelése SPSS program segítségével történt. A vizsgálat kényelmi mintavétellel történt, melynek során nem játszottak szerepet reprezentativitási szempontok.

A kutatásban a hallgatók véleményére voltam kíváncsi azzal kapcsolatban, hogy szerintük Magyarországon mely gazdasági tevékenységek okozzák a legnagyobb környezeti problémát, továbbá melyek által kerül jelentős mennyiségű üvegházhatású gáz és szén-dioxid a levegőbe. Szintén érdekelt, hogy milyen információforrásból tájékozódnak a témát illetően. Azzal kapcsolatban is tartalmazott kérdést a kérdőív, hogy a megkérdezettek szerint gazdasági eredményesség szempontjából egy gazdálkodó szervezet számára profitábilis lehet-e az ipari és/vagy bányászati környezetrombolás-e.

Eredmények

A kérdőív 2. kérdéscsoportja a magyarországi környezeti problémákra, a levegő szennyezésére és az azokkal kapcsolatos ismeretek forrására fókuszált. A normalitáspróbák elvégzése után többváltozós nem parametrikus ismételt méréses tesztlel (Friedman-teszt) vizsgáltam meg elsőként, hogy a válaszlehetőségek közötti eltérés szignifikáns-e vagy sem. Ezután megvizsgáltam azt, hogy a vizsgálatba bevont hallgatók szerint van-e összefüggés az információ forrása és a magyarországi környezeti problémák okozói, valamint a szén-dioxidot, illetve az üvegházhatású gázokat kibocsátó tevékenységek megítélése között (Field, 2017).

A vizsgált változók normalitás-tesztje valamennyi esetben szignifikáns eltérést mutat a normális eloszlástól, így nem feltételezve a normális eloszlást nem parametrikus próbával teszteltem a válaszlehetőségek közéértékét, azaz a mediánt (Falus & Ollé, 2000). (1. táblázat)

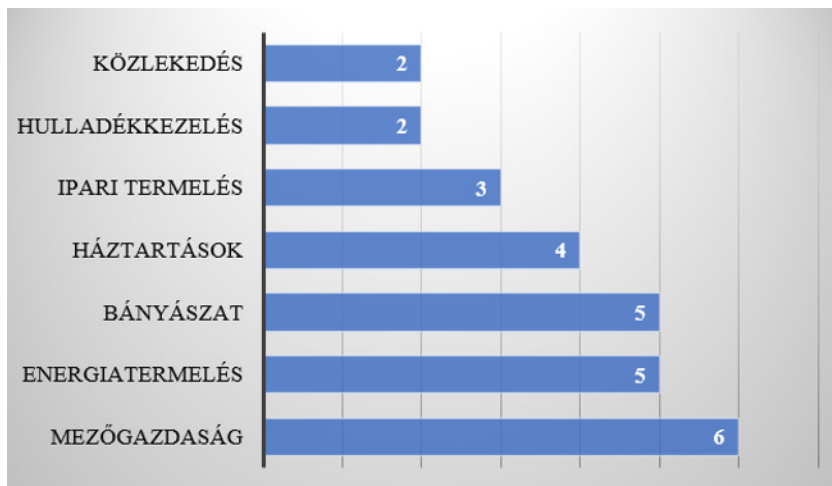
1. táblázat

A 2.3, 2.4., 2.5. és 2.7. kérdésre adott válaszok közéértékei (medián) és normalitás-tesztjeinek eredményei

Kérdés	Válaszlehetőség	Me	D	szf	Szig,
2.3. Véleménye szerint Magyarországon mi okozza a legtöbb környezeti problémát?	Mezőgazdaság	6	0,260	41	<0,001
	Bányászat	5	0,170	41	0,004
	Energiatermelés	5	0,206	41	<0,001
	Háztartások	4	0,148	41	0,023
	Ipari termelés	3	0,141	41	0,039
	Közlekedés	2	0,190	41	0,001
	Hulladékkezelés	2	0,246	41	<0,001

2.4. Véleménye szerint Magyarországon milyen tevékenységből származik a levegőbe kerülő széndioxid döntő része?	Mezőgazdaság, erdőgazdálkodás, halászat	6	0,230	41	<0,001
	Háztartások	5	0,194	41	<0,001
	Vízellátás; szennyvíz gyűjtése, kezelése, hulladékgyűjtés, szennykezelés, szennymentesítés	5	0,186	41	0,001
	Villamosenergia-, gáz-, gőzellátás, légkondicionálás	4	0,156	41	0,013
	Feldolgozóipar	3	0,194	41	<0,001
	Szállítás, közlekedés, raktározás	3	0,171	41	0,004
	Kereskedelem, gépjárműjavítás	3	0,169	41	0,005
2.5. Véleménye szerint Magyarországon milyen tevékenységek közül származnak döntően a levegőbe kerülő üvegházhatású gázok?	Mezőgazdaság, erdőgazdálkodás, halászat	5,5	0,243	40	<0,001
	Háztartások	5,5	0,215	40	<0,001
	Vízellátás; szennyvíz gyűjtése, kezelése, hulladékgyűjtés, szennykezelés, szennymentesítés	5	0,184	40	0,002
	Kereskedelem, gépjárműjavítás	4	0,188	40	0,001
	Villamosenergia-, gáz-, gőzellátás, légkondicionálás	3	0,166	40	0,007
	Szállítás, közlekedés, raktározás	3	0,183	40	0,002
	Feldolgozóipar	2	0,238	40	<0,001
2.7. Honnan származnak az ipar és a bányászat környezeti hatásaival kapcsolatos ismeretei?	Közösségi média (Facebook, Instagram stb.)	3	0,195	40	0,001
	Újságok, folyóiratok (online és nyomtatott)	3	0,174	40	0,004
	Iskola, tanárok	3	0,217	40	<0,001
	Televízió	2	0,189	40	0,001
	YouTube	2	0,269	39	<0,001
	Reklámok, plakátok, poszterek	2	0,234	40	<0,001
	Szülők, testvérek, rokonok	2	0,221	41	<0,001
	Barátok, osztálytársak	2	0,228	41	<0,001
	egyéb	1	0,431	21	<0,001

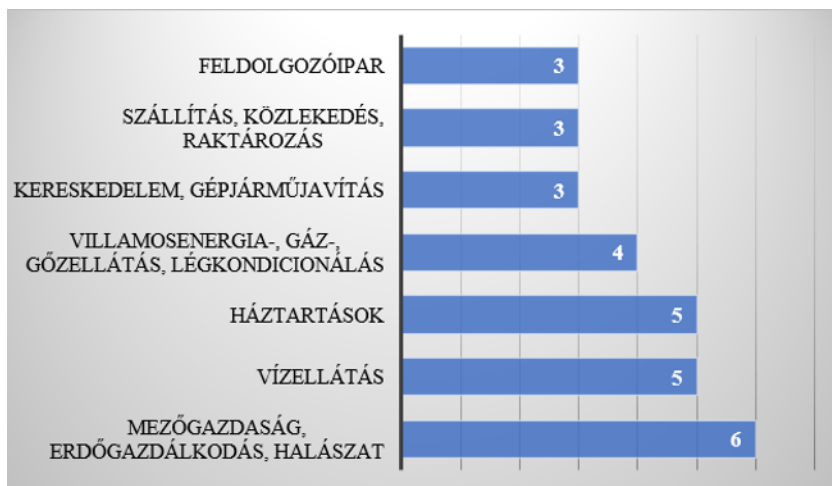
A 2.3-as kérdésben arra kértem a hallgatókat, hogy a felsorolt hét potenciális gazdasági tevékenységet rendezzék sorrendbe aszerint, hogy melyik okozza a legsúlyosabb környezeti problémát. A hallgatók a legsúlyosabbnak a közlekedést és a hulladékkezelést ítélték, melyeket az ipari termelés követt, majd a háztartások, ezután a bányászat és az energiatermelés következt holtversenyben, és végül a mezőgazdaság (1. ábra). Az elvégzett teszt alapján szignifikáns eltérést találtam az egyes környezeti problémákat okozó tevékenységek megítélése tekintetében ($\chi^2(6)=59,603$; $p<0,001$).



1. ábra

Véleménye szerint Magyarországon mi okozza a legtöbb környezeti problémát? kérdésre adott válaszok mediánjai (N=41 fő)

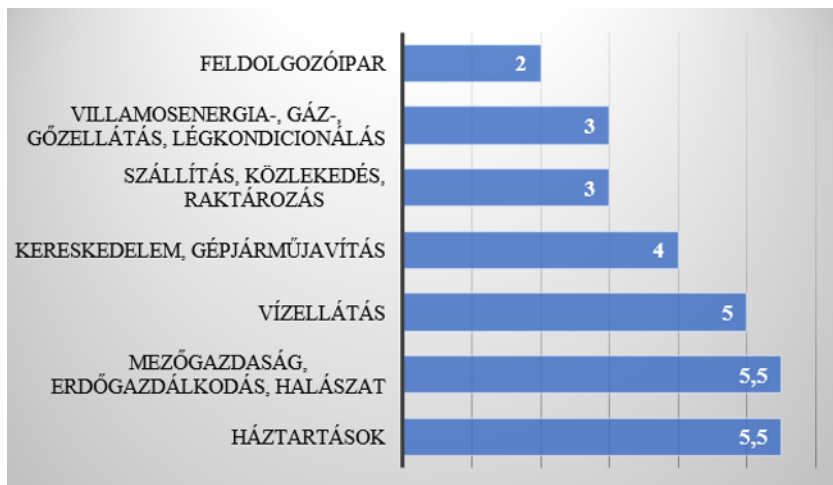
Vizsgálatom harmadik kérdése arra vonatkozott, hogy a megkérdezettek megítélése szerint milyen tevékenységekből származik a levegőbe kerülő szén-dioxid döntő része. Ismét arra kértem a hallgatókat, hogy tegyék sorrendbe a felsorolt hét tevékenységet, alacsonyabb rangszámot rendelve a súlyosabbnak ítéltéhez. (2. ábra) A válaszadások alapján a levegőbe kerülő szén-dioxid nagy részét a megkérdezettek a feldolgozóiparnak, a szállításnak, közlekedésnek, a raktározásnak és a kereskedelemnek, valamint a gépjárműjavításnak tulajdonítják. Ezek után következik a villamosenergia-, gáz- és gőzellátás, légkondicionálás, majd holtversenyben a háztartások és a vízellátás, legvégül pedig a mezőgazdaság, erdőgazdálkodás, halászat. Az előbb bemutatott elemek közötti válaszadói különbségtétel szignifikáns, amit az elvégzett homogenitási teszt eredménye is igazol ($\chi^2(6)=26,394$; $p<0,001$).



2. ábra

*Véleménye szerint Magyarországon milyen tevékenységből származik a levegőbe kerülő szén-dioxid döntő része?
kérdésre adott válaszok mediánjai (N=41 fő)*

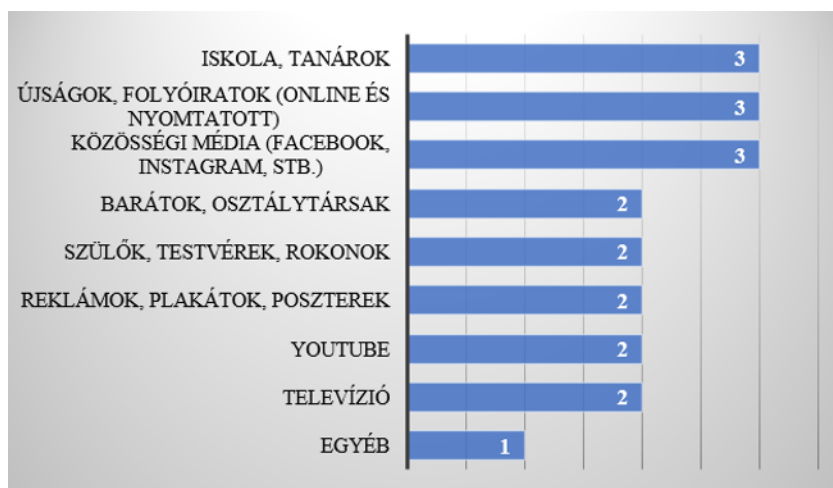
Az üvegházhatású gázok kibocsátásáért leginkább ismét a feldolgozóipart tették felelőssé a megkérdezettek, azonban ezen kérdésre adott válaszok alapján a villamosenergia-, gáz- és gőzellátás, a légkondicionálás előre ugrott a második helyre a szállítás, közlekedés, raktározással holtversenyben, majd következett a kereskedelem, gépjárműjavítás, ezután a vízellátás és végül holtversenyben a mezőgazdaság, erdőgazdálkodás, halászat és a háztartások. (3. ábra) Az összehasonlításhoz elvégzett teszt alapján a tevékenységek megítélésének foka közötti eltérés szignifikáns ($\chi^2(6)=18,739$; $p<0,001$).



3. ábra

Véleménye szerint Magyarországon milyen tevékenységekből származnak döntően a levegőbe kerülő üvegházhatású gázok? kérdésre adott válaszok mediánjai (N=41 fő)

Az ipari és a bányászati tevékenységek környezeti hatásaival kapcsolatos ismeretek több forrásból is származhatnak. A kérdőív 2.7-es blokkjában arra voltam kíváncsi, hogy az általam felsorolt források milyen mértékű információval szolgálnak a hallgatók számára. A nyolc nevesített információforrást a hallgatói válaszok alapján három csoportra lehet osztani: a legtöbb információt a témában, a vizsgálatba bevont hallgatók számára az iskola-tanárok, újságok-folyóiratok és a közösségi média adja. Közepes mennyiségű információforrásként szolgálnak számukra a barátok-osztálytársak, szülőktestvérek-rokonok, reklámok-plakátok-poszterek, a YouTube és a televízió. Legkisebb mértékben az egyéb forrást jelölték meg a hallgatók (4. ábra). Az ismeretek forrásainak az ismeret mennyisége tekintetében létrejövő sorrendje szignifikáns, amit az elvégzett teszt is igazol ($\chi^2(8)=40,910$; $N=41$; $p<0,001$).



4. ábra

Honnan származnak az ipar és a bányászat környezeti hatásaival kapcsolatos ismeretei? kérdésre adott válaszok mediánjai (N=41 fő)

A továbbiakban azt vizsgáltam meg, hogy van-e kapcsolat – és ha igen, akkor milyen irányú és milyen erős – az információszerezés forrása és a 2-es kérdéscsoport három kérdésére (2.3., 2.4. és 2.5.) adott válaszok között. Mivel nem volt feltételezhető a megkérdezettek válaszainak normális eloszlása (1. táblázat), továbbá valamennyi válasz ordinális mérési skálájú változó, ezért a Spearman-féle rangkorrelációs együtthatóval vizsgáltam a közöttük levő összefüggést (Field, 2017). Megjegyzendő, hogy a továbbiakban csupán a szignifikáns összefüggésekre térek ki (ezért sem szerepeltetem a „2.4. Véleménye szerint Magyarországon milyen tevékenységből származik a levegőbe kerülő szén-dioxid döntő része?” kérdésre adott válaszok összefüggéseit az információforrások fontosságát firtató kérdéssel, hiszen nem volt egyetlen kapcsolat sem szignifikáns) tekintettel a lehetséges változópárok nagy számára (189 darab). A könnyebb érthetőség érdekében a kapcsolat-szorossági mutató előjelét az ellentétére változtattam meg, mivel a kitöltés során a leg-súlyosabb probléma az egyes számot kapta, hiszen a rangsor elején szerepelt.

Többnyire pozitív összefüggéseket találtam az információforrás fontossága és a környezeti problémák súlyosságának megítélése között: eszerint minél gyakrabban tájékozódik valaki a televízióból probléma forrásként annál gyakrabban jelöli a közlekedést; ugyanígy az iskolát, tanárokat mint információforrásokat előtérbe helyezők a mezőgazdaságot inkább problémának jelölték; a hulladékkezelést pedig azok jelölték problémának, akik a televízióból, újságokból, folyóiratokból vagy a reklámokból, plakátokból

szerzik környezeti hatásokkal kapcsolatos ismereteik jelentős részét. A magyarországi környezeti problémák okozói esetében egyedül az „iskola, tanárok” mutatott negatív összefüggést az energiatermeléssel mint környezetre káros hatású tevékenységgel. Azaz minél inkább ezen forrásból merítette a megkérdezett az információit, annál kevésbé tartotta az energiatermelést a környezeti problémák forrásának. (2. táblázat)

2. táblázat

A Véleménye szerint Magyarországon mi okozza a legtöbb környezeti problémát? és a Honnan származnak az ipar és a bányászat környezeti hatásaival kapcsolatos ismeretei? kérdésekre adott hallgatói válaszok (N=41 fő) szignifikáns kapcsolatban levő válaszai

2.3. Véleménye szerint Magyarországon mi okozza a legtöbb környezeti problémát?	2.7. Honnan származnak az ipar és a bányászat környezeti hatásaival kapcsolatos ismeretei?	Minta	rho	Szig
Közlekedés	Televízió	40	0,489	0,001
Mezőgazdaság	Iskola, tanárok	40	0,414	0,008
Energiatermelés	Iskola, tanárok	40	-0,316	0,047
Hulladékkezelés	Televízió	40	0,357	0,024
Hulladékkezelés	Újságok, folyóiratok (online és nyomtatott)	40	0,338	0,033
Hulladékkezelés	Reklámok, plakátok, poszterek	40	0,483	0,002

A levegőbe kerülő üvegházhatású gázokért felelős tevékenységek közül kettő mutatott szignifikáns összefüggést az információ forrásával. Akik a YouTube-ról szerzik az információk nagyobb részét, azok a szállítás, közlekedés, raktározás esetében jobban érzik úgy, hogy ezen tevékenységek felelősek Magyarországon az üvegházhatású gázok levegőbe kerüléséért. Ezzel szemben az informális kapcsolatok megtettesítőinek (szülők, testvérek, rokonok, barátok, osztálytársak) fontossága mint információforrás kisebb valószínűséget rendel ahhoz, hogy valaki a kereskedelmet és a gépjárműjavítást tegye felelőssé az üvegházhatású gázok levegőbe kerüléséért. (3. táblázat)

3. táblázat

A Véleménye szerint Magyarországon milyen tevékenységekből származnak döntően a levegőbe kerülő üvegházhatású gázok? és a Honnan származnak az ipar és a bányászat környezeti hatásaival kapcsolatos ismeretei? kérdésekre adott hallgatói válaszok (N= 41 fő) szignifikáns kapcsolatban levő válaszai

2.5. Véleménye szerint Magyarországon milyen tevékenységekből származnak döntően a levegőbe kerülő üvegházhatású gázok?	2.7. Honnan származnak az ipar és a bányászat környezeti hatásaival kapcsolatos ismeretei?	Minta	rho	Szig
Szállítás, közlekedés, raktározás	YouTube	38	0,349	0,032
Kereskedelem, gépjárműjavítás	Szülők, testvérek, rokonok	40	-0,396	0,011
Kereskedelem, gépjárműjavítás	Barátok, osztálytársak	40	-0,410	0,009

Külön kérdés vonatkozott arra, hogy valaki mennyire érzi magát jól informáltként az ipar és a bányászati tevékenységek környezeti hatásaival kapcsolatban. A válaszadók a kérdésben ötfokozatú Likert-skálán jelölhették be az informáltságuk mértékét. A módszer lényege, hogy a válaszadók két szélsőséges álláspont között kialakított skálán értékelnek, ahol az egyik végpont az abszolút ellenkezést, míg a másik a teljes egyetértést, azonosulást fejezi ki. A páratlan fokozat miatt ki lehet alakítani semleges álláspontot a köztes válaszok között (Zerényi, 2016). Az erre a kérdésre adott válaszok összefüggésben vannak szinte valamennyi információforrás fontosságával, de leginkább az iskola és tanárok, szülő-testvér-rokonok, barátok-osztálytársak és az újságok-folyóiratok mint információforrások mutatnak kapcsolatot az ezen kérdésre adott válaszokkal. (4. táblázat) Azaz minél jobban informáltak érezték magukat valaki, annál inkább jelölte meg információforrásként az általam nevesített csatornát. Ez azt jelenti, hogy az előbb felsorolt források fogják leginkább azt erősíteni, hogy valaki a saját tudását megbízhatónak tartja ebben a témában.

4. táblázat

A Mennyire érzi jól informáltként saját magát az ipar és a bányászat környezeti hatásaival kapcsolatban? és a Honnan származnak az ipar és a bányászat környezeti hatásaival kapcsolatos ismeretei? kérdésekre adott hallgatói válaszok (N= 41 fő) szignifikáns kapcsolatai

2.7. Honnan származnak az ipar és a bányászat környezeti hatásaival kapcsolatos ismeretei?	Minta	rho	Szig
Televízió	40	0,380	0,016
YouTube	39	0,285	0,079
Közösségi média (Facebook, Instagram stb.)	40	0,339	0,033
Újságok, folyóiratok (online és nyomtatott)	40	0,453	0,003
Reklámok, plakátok, poszterek	40	0,274	0,087
Iskola, tanárok	40	0,576	<0,001
Szülők, testvérek, rokonok	41	0,530	<0,001
Barátok, osztálytársak	41	0,496	0,001

A Véleménye szerint gazdasági eredményesség szempontjából megérheti-e az ipari és/vagy bányászati környezetrombolás egy gazdálkodó szervezetnek? kérdéssel való egyetértés csökken, ha a forrás a közösségi média (Facebook, Instagram stb.). Ahogy látható, valamennyi információforrás jelentőséggel bír, csak más és más területen. Mindegyik információforrás eltérő véleményeket fog a megkérdezettekben generálni, azaz más és más tevékenységeket fognak károsnak ítélni Magyarország környezetével, levegőjének minőségével kapcsolatban.

Összegzés

A környezeti problémákról, ezen belül a légszennyezettségről is, a közoktatásban résztvevő pedagógusoknak tájékozottnak kell lenniük ahhoz, hogy tanulóiknak át tudják adni a tankönyvek tartalmán kívüli információkat. A kérdőíves vizsgálatban a tanítóképzésben lévő hallgatók vettek részt, így az is fontos szemponttá vált, hogy környezetükről, a majdani iskolájuk szűkebb környezetét érő káros hatásokról is jól informáltak legyenek. A kutatás eredményei azt mutatják, nem mindegy, hogy milyen információforrásból érkeznek a környezettel kapcsolatos hírek. Ezt figyelembe véve a tanítóképzés során azokon a kurzusokon, amelyek környezeti kérdésekkel és tantárgy-pedagógiai elemekkel is foglalkoznak, célszerű lenne a hallgatókat arra ösztönözni, hogy a kérdést illetően több helyről szerezzék be az információikat, így átfogóbb képet kaphatnak a környezeti probléma kialakulásáról, az oko-

zott károkról, a megoldási lehetőségekről és a hasonló esetek megelőzéséről. További kutatás tárgya lehet annak vizsgálata, hogy mely források mennyire megbízható információt nyújtanak.

Az aktuális helyzetek ismerete és a naprakész tudás megléte nélkülözhetetlen, ha valaki a pedagógus pályát választja. A Központi Statisztikai Hivatal 2018. évi adatai alapján a kutatásban felsorolt hazai nemzetgazdasági ágak és a háztartások adatait figyelembe véve elmondható, hogy a megkérdezettek informáltsága a levegőbe kerülő legnagyobb mennyiségű szén-dioxid és az üvegházhatású gázok forrásáról nem megfelelő. A statisztikai adatok alapján mindkét esetben a háztartások által kerül a legtöbb káros hatású gáz a légkörbe. A kutatás további folytatása lehet annak vizsgálata, vajon mi az oka annak, hogy a légszennyezés mértékét tekintve egyik esetben sem szerepeltek a háztartások első, második vagy harmadik helyen. A kutatás jelen állása szerint a megkérdezett tanító szakos hallgatók inkább valamilyen nemzetgazdasági ágak tulajdonítják a levegőszennyezést, és nem a háztartásoknak. Pedig a tavalyi végzős tanító szakos hallgatók – a megkérdezettek – idén valószínűleg már a tanítói pályán vannak, tanítják a gyerekeket. Elképzelhető, hogy környezetismeret-, esetleg természetismeretórát is tartanak, ahol hangsúlyozhatnák a háztartások szerepét a környezeti károk okozásában és az egyéni felelősségvállalás fontosságát, a környezettudatosságot. Vajon tényleg ezt teszik?

Irodalom

- Bános K. (2012). *A szálló por terheltség környezeti hatásai és csökkentésének gazdasági alternatívái*. Doktori értekezés, Szent István Egyetem, Gödöllő
- Boncz I. (2015). *Kutatásmódszertani alapismeretek*. Pécsi Tudományegyetem Egészségtudományi Kar. https://www.etk.pte.hu/protected/OktatasiAnyagok/%21Palyazati/sport/Kutatasmodszertan_e.pdf (2020.10.18.)
- Csenger L. (2015). A környezeti nevelés elmélete és gyakorlata. *Képzés és gyakorlat*, 13(1–2.), 181–194.
<https://doi.org/10.17165/TP.2015.1-2.11>
- Falus I. & Ollé, J. (2000). *Statisztikai módszerek pedagógusok számára*. Okker Kiadó.
- Field, A. (2017). *Discovering Statistics Using IBM SPSS Statistics*. SAGE Publications Ltd.
- Fry, C. (2008). *A klímaváltozás*. Totem Plusz Könyvkiadó.
- Központi Statisztikai Hivatal: Nemzetgazdasági ágak és háztartások üvegházhatású gáz-kibocsátása (1985–) http://www.ksh.hu/docs/hun/xstadat/xstadat_eves/i_ua025d.html (2020.10.20.)
- Központi Statisztikai Hivatal (2018). *Környezeti helyzetkép, 2018*. <http://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/pdf/kornyhelyzetkep18.pdf> (2020.10.20.)
- Kertész Á. (2001). *A globális klímaváltozás természetföldrajza*. Holnap Kiadó Kft.
- Mészáros E. (1993). *Légkörtan*. Veszprémi Egyetemi Kiadó.

- Pongrácz R. & Bartholy J. (2010). A globális felmelegedés. A klímaváltozás tendenciái, területi különbségek, globális felmelegedés. In Törő K. (Ed.), *Az éghajlatváltozás hatásai az emberi szervezetre* (pp. 17–66.). Medicina Könyvkiadó Zrt.
- Pongrácz R. (2012). Levegőtisztosítás és éghajlatváltozás. In Szabó M. & Angyal Zs. (Eds.), *A környezetvédelem alapjai* (pp. 154–217.). Typotex Kiadó.
- Radnóti K. (2005). Az önálló ismeretszerzésre alapozott tanítás lehetősége a természettudományi nevelésben. *Új Pedagógiai Szemle*, 55(10), 61–67.
- Zerényi, K. (2016). A Likert-skála adta lehetőségek és korlátok. *Opus et Educatio*, 3(4), 470–478.
<https://doi.org/10.3311/ope.39>



Kulman, K.

Opinion of students participating in elementary school teacher training on environmental problems in Hungary

An important part of the work of primary school teachers is the environmental education and the sustainability education. In the framework of these, they prepare their students for the knowledge that can be used in everyday life, to understand environmental problems and to know their possible solutions. Environmental education involves developing a sense of individual responsibility and mastering a systems approach - for example, that certain economic, social and environmental phenomena are interlinked. I was curious about the opinion of the students majoring in research about which economic activities cause the most environmental problems in Hungary. I examined their views on the causes of carbon dioxide and greenhouse gases in the air. My research also covered the sources of their knowledge of the topic and whether industrial and / or mining environmental degradation could be worthwhile for an economic organization in terms of economic efficiency. The results of surveys have been analyzed by use of the SPSS statistical software.

Keywords: environmental problems, economic activity, teacher training



Kulman Katalin: <https://orcid.org/0000-0003-2957-0253>



A környezeti fenntarthatóságra nevelés a bölcsődében

Darvai Sarolta^{1,2}, Hill Katalin¹, Fülöp Veronika¹ és Venyingi Beáta¹

¹ELTE Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító- és Óvóképző Kar Természettudományi Tanszék

²Selye János Egyetem Tanárképző Kar Biológia Tanszék

Absztrakt

A kisgyermeknevelők felelőssége, hogy a fenntarthatóságra nevelést a mindennapi gyakorlat részévé tegyék a bölcsődében. A fenntarthatóságra nevelés lehetővé teszi a nevelők és a gyermekek számára, hogy tiszteletben tartsák a természeti környezetet, aktív résztvevői legyenek a mindennapi élet adta lehetőségeknek. Kutatásunk területe a 0–3 éves korú gyermekek napközbeni ellátását végző intézményekben, a bölcsődékben zajló környezeti fenntarthatóságra nevelés megvalósulásának monitorozása a csecsemő- és kisgyermeknevelő hallgatók megítélése alapján. Az ELTE TÓK 242 csecsemő- és kisgyermeknevelő szakos, levelező tagozatos hallgatójának adatát dolgoztuk fel. Jelen tanulmányunkban a kutatási kérdések köréből az alábbi két témára koncentráltunk: a környezeti nevelés mely elemeit építik be a kisgyermeknevelők a mindennapi nevelő-gondozó bölcsődei gyakorlatukba; az egészségnevelés, egészséges szokásrendszer kialakítása mennyire jelenik meg az intézmény nevelő-gondozó munkájában. Az állítások megítélése ötfokú Likert-skálán történt. Az eredmények megítélése alapján a környezeti fenntarthatóság kérdésköre az intézmények életében megjelenik a bölcsődei nevelés-gondozás területén.

Kulcsszavak: fenntarthatóságra nevelés, egész intézményi megközelítés, egészségnevelés

Bevezetés

A fenntarthatóságra nevelés a változásról szól, a Földünkkel történő együttélésről és annak megváltozásáról. Állampolgárként meg kell értenünk, hogy miért van szükség a változásra, és hogyan tudjuk támogatni a mindenki számára fenntartható jövőkép elérését. Nem lesz könnyű a változás folyamata, de kisgyermekkorai nevelőként, szülőként, oktatóként a gyermekek érdekében, mind jelenlegi lehetőségeik, mind jövőjük szempontjából, meg kell tennünk azokat a lépéseket, amelyek a változásokat elősegítik. A globális klímaváltozás miatt a kisgyermekkorban a leginkább veszélyben. Különösen a kritikus, korai életévekben elszenvedett negatív epigenetikai hatások például az élelmezés- vagy vízbiztonság, a betegségek és a szélsőséges időjárási hatások élethosszig tartó hatásúak lehetnek (Currie & Deschênes, 2016).

A klímaváltozás tükrében elengedhetetlen a fenntarthatóság különböző dimenzióinak – természeti, társadalmi és gazdasági – megértése. A dolgok szokásos módon történő fenntartása már nem lehetséges. A fenntarthatóság érdekében végzett munka egy regeneráló folyamatot jelent a Föld rendszerei számára, amiben mindenkinek feladata van.

A Közös jövőnk címen megjelent Brundtland-jelentés (WCED, 1987) óta a fenntarthatóság fogalma fokozatosan elmozdult a komplexebb, globális értelmezés irányába. Az UNESCO (2010) fenntarthatósági koncepciója ezt a komplexitást szemlélteti, amely négy, sokféle módon egymásba kapcsolódó dimenziót jelenít meg, a környezeti (ökológiai, természeti), társadalmi, gazdasági és politikai dimenziót.

Az egymást követő nemzetközi jelentések (IPCC, 2018) rámutattak az éghajlatváltozás kihívásaira. A globális hőmérséklet két Celsius-fokos emelkedését manapság jelentős küszöbnek tekintik. Azt jóslták, hogy ezt a küszöböt túllépve a globális fenntarthatóság kezelésére irányuló jelenlegi erőfeszítések csak korlátozott hatásúak lesznek, és zavarok következnek be a környezeti, társadalmi és gazdasági rendszerben egyaránt.

Kisgyermekkorai nevelés a fenntarthatóság érdekében

A fenntarthatóságra nevelés életünk, világunk több szintjét átalakító változásról szól, a gondolkodásunkról, az életmódunkról és a Föld regenerálását szolgáló cselekedeteinkről.

Az egész intézményi megközelítés megvalósítása nem könnyű feladat és nem gyors folyamat eredménye, pedig sürgős cselekvésre van szükség. Minden szinten együttműködést igényel az egész intézményben, a szervezeti kultúra részeként kell megjelennie.

Az átalakító változásokban történő részvétel minden szinten kritikus gondolkodást igényel mind a nevelők, mind a gyermekek számára. Olyan kérdések felvetéséről van szó, amelyek a gondolkodásunk és a létezésünk különböző módjait vitatják meg. Ezek önmagukban is hasznosak, de nem elegendők, támogatniuk kell a változások előmozdítását és jelentős szerepet kell játszaniuk az intézményes nevelés helyszínein, a gyermekekkel, családokkal és közösségekkel folytatott cselekvés előmozdításában és megvalósításában (ACARA, 2018).

Az egész intézményi megközelítés értelmezése szerint a fenntarthatóság kérdésköre feladata a kisgyermekkorai nevelésnek. A fenntarthatóság a Bölcsődei nevelés-gondozás országos alapprogramjának (2017) fontos részét képezi, és ezt be kell építeni az intézmény saját szakmai protokolljába, a szolgáltatás minden egyes elemébe. A fenntarthatóságra nevelés tehát kiterjed az épített és természeti környezetre, az intézményi nevelő-gondozó munka minden területére, figyelembe véve a kisgyermekkor élettani és pszichológiai jellemzőit. A bölcsődében az egészséges környezet biztosítása (bölcsőde helyiségei, udvara), a jól megválasztott napirend, a helyes életritmus kiala-

kítása, az élettani szükségletnek megfelelő mennyiségi és minőségi étkezés biztosítása, az egészségvédelem, az egészséges életmód megalapozása, mind a harmonikus testi és lelki fejlődéséhez szükséges alapfeltételek, melyek a bölcsődei nevelés-gondozás legfontosabb feladatai közé tartoznak (Darvay, 2015).

Az Oktatási Hivatal által 2016-ban megjelent útmutató szerint az eddigi nyolc kisgyermeknevelői kompetencia egy újabb kompetenciával egészült ki. A kilencedik kompetencia „a környezeti nevelésben mutatott jártasság, a fenntarthatóság értékrendjének hiteles képviselője és a környezettudatossághoz kapcsolódó attitűdök átadásának módja” elnevezést kapta (OH, 2016).

A fenntarthatóság környezeti/ökológiai/természeti dimenziója a kisgyermekkorú nevelés színterén a környezeti nevelést jelenti. A környezet és a természeti rendszerek működésének megismerését, megbecsülését, tiszteletét jelenti. Ez az, amire szükségünk van a túléléshez és a jól-léthez, közvetlenül kapcsolódva a természeti környezethez.

A kisgyermeknevelők felelőssége, hogy a fenntarthatóságra nevelést a mindennapi gyakorlat részévé tegyék. A fenntarthatóságra nevelés lehetővé teszi a nevelők és a gyermekek számára, hogy előmozdítsák a felelősségvállalás alakulását, tiszteletben tartásuk a természeti környezetet, aktív résztvevői legyenek a mindennapi élet adta lehetőségeinek. A nevelők és a gyermekek együtt dolgoznak a környezet megismerésében, az erőforrások fenntartható felhasználásának előmozdításában, valamint a fenntartható gyakorlatok kidolgozásában és végrehajtásában. Ebben a folyamatban az intézmény minden alkalmazottjának mintaadó szerepe van. Ezért biztosítani kell a rendszeres továbbképzések lehetőségét mindenki számára.

Az eddigi gyakorlat igazolja, hogy a fenntarthatóságra nevelés integrálása az intézmény életébe az ott dolgozó vezetők és pedagógusok elhivatottságán, lelkesedésén, meggyőződésén is múlik. Ezt kell megerősíteni, támogatni a kompetenciafejlesztő tréningeken/workshopokon, továbbképzéseken, szakmai látogatásokon való részvétellel, hogy minél több elméleti és gyakorlati vonatkozásokat megismerjenek a fenntarthatóságra nevelés három dimenziójáról, a globális és lokális problémákról és megoldásokról (Gan et al., 2019; Varga & Könczei, 2019).

A kutatás célja

Kutatásunk területe a 0–3 éves korú gyermekek napközbeni ellátását végző intézményekben, a bölcsődékben zajló környezeti fenntarthatóságra nevelés megvalósulásának kutatása a csecsemő- és kisgyermeknevelő hallgatók megítélése alapján.

Kutatásunkban azt a célt tűztük ki, hogy megtudjuk, az ELTE TÓK csecsemő- és kisgyermeknevelő szakos, levelező tagozatos hallgatói, hogyan értékelik a környezeti fenntarthatóság megvalósítását a hazai bölcsődei intézményes nevelés mindennapjaiban.

A kutatás kérdései

A konkrét kutatási kérdések a következők voltak:

- Az egész intézményi megközelítés a bölcsődei fenntarthatóság elveinek megvalósítása terén kiterjed-e az épített és természeti környezetre, az intézményi nevelő-gondozó munka minden területére, figyelembe véve a kisgyermekkor élettani és pszichológiai jellemzőit?
- Integrálja-e a bölcsőde a fenntartható fejlődés környezeti, társadalmi és gazdasági dimenzióit nevelés-gondozás gyakorlatában?
- Hogyan valósul meg a környezeti fenntarthatóság elve a bölcsődei intézmény üzemeltetésének egyes területein?
- A környezeti nevelés mely elemeit építik be a kisgyermeknevelők a mindennapi nevelő-gondozó bölcsődei gyakorlatukba?
- Az egészségnevelés, egészséges szokásrendszer kialakítása mennyire jelenik meg az intézmény nevelő-gondozó munkájában?
- Biztosítják-e a bölcsődei kisgyermeknevelők az összes érdekelt fél aktív részvételét a környezeti nevelési programok megvalósításában (például a gyermekeket, a szülőket, helyi közösségeket)?
- A kutatásban részt vevő hallgatók mennyire értékelik saját magukat környezettudatosnak, egészségtudatosnak?

Az adatokat 2018 tavaszán és 2019 januárjában kérdőíves módszerrel gyűjtöttük a második és harmadik évfolyamos, levelező tagozatos, csecsemő- és kisgyermeknevelő szakos hallgatók körében.

A hallgatók feladata az volt, hogy azt a bölcsődét véleményezzék, ahol a bölcsődei nevelési gyakorlatukat végzik. Az ELTE TÓK levelező hallgatói maguk választanak gyakorlati helyszínt a képzés során. A hallgatók többsége a Közép-magyarországi Régióban él, és dolgozik.

A mintánk elemszáma 242 fő, 125 másodéves, 117 harmadéves hallgató. Háttér-információk a hallgató életkora, neme, bölcsődei gyakorlatának helyszíne (főváros, kerület, város, község), a levelező hallgatók munkahelye (bölcsődében dolgozik, nem dolgozik bölcsődében).

Életkoruk 20 és 61 év között volt. Az átlag életkor 37,42 év volt, valamenynyien nők.

A hallgatók 62% -a (165 fő) bölcsődében dolgozott a képzés alatt, az ott eltöltött munkaévek száma 10,89 év, legkevesebb 1, leghosszabb munkában eltöltött idő 38 év volt, 94%-uk kisgyermeknevelőként dolgozott (nem BA végzettséggel), 3%-uk vezető beosztásban dolgozott a bölcsődében. A megkérdezett hallgatók 38%-a (77 fő) nem dolgozott bölcsődében a mintavétel időpontjában.

A vizsgálatban részt vevő hallgatók 38%-a hallott a „zöld bölcsőde” programról, azaz 62%-a a hallgatóknak még nem.

A hallgatók 63%-a végzi a bölcsődei szakmai gyakorlatát a fővárosban a képzés ideje alatt, 35%-a városban, 2%-a községben. A mintában szereplő településtípusok megoszlása értelmében a vizsgálat eredményei többnyire a

főváros bölcsődéinek munkájáról adnak képet. A főváros 23 kerülete közül kiemelten a legmagasabb arányban a 11. kerület szerepelt a szakmai gyakorlat helyszínéül 23%-kal, ezt követi a 3. kerület 12%-kal, majd a 13. és a 14. kerület 7%-kal.

A résztvevők a környezeti nevelés általunk vizsgált elemeit (33 elem) ötfokú Likert-skálán (1–5) értékelték, az elem tényleges megvalósításának ismeretében (1-nem teljesül, 5-teljes mértékben teljesül). Külön jelölték, amennyiben nem tudták megítélni az adott vizsgált elem megvalósulását. A környezeti nevelés elemeinek értékelése és a háttér-információk képezték a mennyiségi adatokat. Kiszámoltuk az ötfokú Likert-skálán történt értékelések főbb statisztikai paramétereit (elemszám, minimum, maximum, átlag, szórás).

Eredmények

Jelen tanulmányunkban az anyag és módszer részben ismertetett kutatási kérdések köréből az alábbi két kérdésre koncentrálnak:

- A környezeti nevelés mely elemeit építik be a kisgyermeknevelők a mindennapi nevelő-gondozó bölcsődei gyakorlatukba?
- Az egészségnevelés, egészséges szokásrendszer kialakítása mennyire jelenik meg az intézmény nevelő-gondozó munkájában?

A vizsgálatban rész vevő hallgatók száma $N = 242$ fő volt, az eredményeket összefoglaló táblázatokban szereplő válaszadók elemszáma ellenben 203 és 232 között változik attól függően, hogy az adott állítást hányan tudták megítélni.

A környezeti neveléssel összefüggő állítások értékelése

A kutatásban részt vevő levelezős hallgatók válaszai alapján a környezeti nevelés megvalósulásának értékelése a mindennapi nevelő-gondozó bölcsődei gyakorlatban az alábbiak szerint értelmezhető. (1. táblázat) A táblázatban szereplő statisztikai paraméterek az 5 fokú Likert-skála értékei alapján számolt mutatók.

1. táblázat

A környezeti nevelés megvalósulása a kisgyermeknevelők nevelő-gondozó bölcsődei munkájában kérdéskörre vonatkozó állítások statisztikai paraméterei

Környezeti nevelés	N	Min.	Max	Átlag	Szórás
K1 A bölcsődei nevelés küldetésének tartja, hogy helyi környezeti nevelési programja legyen	215	1	5	3,27	1,216
K4 A bölcsőde minden dolgozója képviseli a környezettudatosság modelljét.	210	1	5	2,86	1,106
K19 Megtörténik a gyermekek bevonása a környezet megóvásába	227	1	5	3,35	1,226
K20 Megvalósul a kötődés kialakulásának lehetősége a természet elemeihez: növényekhez, állatokhoz, kövekhez, vízhez	223	1	5	3,18	1,207
K21 Megvalósulnak a kreatív játékok a természetben, szabadban	233	1	5	3,48	1,145
K22 Megvalósulnak a szenzitív/érzékszervi játékok a természetben, szabadban	229	1	5	3,31	1,180
K23 A bölcsőde rendelkezik természet- és/vagy madárbarát kerttel	216	1	5	2,59	1,522
K27 A mesék, játékok kapcsán formálódik az érzelmi viszonyulás, erősödik a természetszeretet, természettisztelet, természetvédelem	225	1	5	3,82	1,076
K28 Társas környezetben formálódik az: együttműködés, szolidaritás, empátia és egymás iránti tisztelet, segítség, szeretet tanulása.	228	1	5	4,18	,928
K33 A kisgyermeknevelők készítenek hulladék újrahasznosításával játékokat, díszítő elemeket	203	1	5	2,84	1,419

Az általunk megjelölt 10 állításból a legmagasabb értéket a megvalósulás megítélésében a *Társas környezetben formálódik az együttműködés, szolidaritás, empátia és egymás iránti tisztelet, segítség, szeretet tanulása* elem kapta (átlag 4,18). A *mesék, játékok kapcsán formálódik az érzelmi viszonyulás, erősödik a természetszeretet, természettisztelet, természetvédelem* elem (átlag 3,82) hasonlóan magas értékelést kapott. Ezt követik az alábbiak: *Megvalósulnak a kreatív játékok a természetben, szabadban* (átlag 3,48), *Megtörténik a gyermekek bevonása a környezet megóvásába* (átlag 3,35), *Megvalósulnak a szenzitív/érzékszervi játékok a természetben, szabadban* (átlag 3,31), *A bölcsődei nevelés küldetésének tartja, hogy helyi környezeti nevelési program-*

ja legyen (átlag 3,27), *Megvalósul a kötődés kialakulásának lehetősége a természet elemeihez: növényekhez, állatokhoz, kövekhez, vízhez* (átlag 3,18), *A kisgyermeknevelők készítenek hulladék újrahasznosításával játékokat, díszítő elemeket* (átlag 2,84), *A bölcsőde rendelkezik természet- és/vagy madárbarát kerttel* (átlag 2,59).

Minden intézmény a saját keretein belül tervezi a környezettudatosság megvalósulásának lehetőségeit. Az intézmény adottságai természetesen behatárolják a lehetőségeket. Ezek a tendenciák az eredményeink alapján is ki rajzolódnak, erre utalnak az átlagokhoz tartozó szórásértékek is.

Az egészségneveléssel összefüggő állítások értékelése

2. táblázat

Az egészségnevelés, egészséges szokásrendszer kialakításának megvalósulása a kisgyermeknevelők nevelő-gondozó bölcsődei munkájában kérdéskörre vonatkozó állítások statisztikai paramétereit

Egészségnevelés	N	Min.	Max	Átlag	Szórás
K2 A bölcsődei nevelés küldetésének tartja, hogy helyi egészségnevelési programja legyen	216	1	5	3,72	1,124
K5 A bölcsőde minden dolgozója képviseli az egészségtudatosság modelljét.	209	1	5	3,21	1,058
K14 Rendelkezik a gyermekek számára is elérhető kerttel (veteményeskert, gyógynövénykert)	223	1	5	2,39	1,683
K15 Lehetőség van a rendszeres szabad levegőn tartózkodásra, udvari játéokra	235	1	5	4,44	1,109
K16 Lehetőség van rendszeres kint alvásra	231	1	5	2,61	1,733
K18 Biztonságos a bölcsőde épülete, udvara, kertje	232	1	5	3,86	1,176

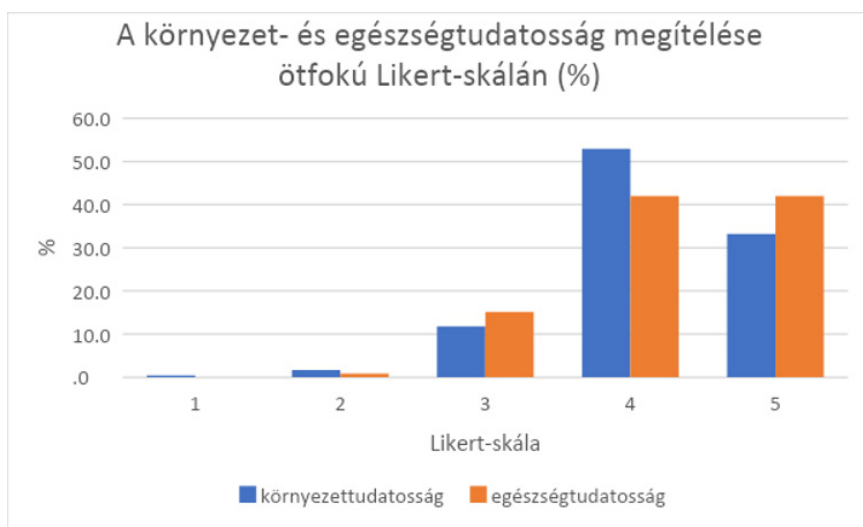
Az egészségnevelés, egészséges szokásrendszer kialakítása kérdéskörben szereplő 6 állítás közül a legmagasabb értéket a *Lehetőség van a rendszeres szabad levegőn tartózkodásra, udvari játéokra* (átlag 4,44) elem kapta, ezt követik az alábbiak *Biztonságos a bölcsőde épülete, udvara, kertje* (átlag 3,86), *A bölcsődei nevelés küldetésének tartja, hogy helyi egészségnevelési programja legyen* (átlag 3,72), *A bölcsőde minden dolgozója képviseli az egészségtudatosság modelljét* (átlag 3,21), *Lehetőség van rendszeres kint alvásra* (átlag 2,61). Ami az alacsony értéket illeti, Budapest viszonylatában nem meglepő, hiszen a levegő összetétele nem teszi lehetővé mindenhol ennek megvalósítását. A *Rendelkezik a gyermekek számára is elérhető kerttel* (veteményeskert, gyógynövénykert) (átlag 2,39) elem kapta a legalacsonyabb értéket. (2. táblázat)

Az egészségtudatosság a bölcsődei nevelés-gondozás alapértékei között szerepelt az intézményrendszer megalakulása óta. A lehetőségek bővítése, elmélyítése lehet a további feladat.

A vizsgálatban részt vett levelező tagozatos hallgatók vélekedése saját környezettudatosságukról, saját egészségtudatosságukról

A kutatás további kérdése volt, hogy a vizsgálatban részt vett levelező tagozatos hallgatók hogyan vélekednek saját környezettudatosságukról, saját egészségtudatosságukról. Minkettő megítélésében nagyon pozitívan nyilatkoztak. Az egészségtudatosságukat magasra értékelték (átlag 4,25), a környezettudatosságuk megítélése sem maradt el ettől számottevően (átlag 4,17).

A Likert-skála értékei alapján az egészségtudatosság megítélésében a 4-es és az 5-ös kategória egyenlő arányban oszlik meg (42%). A környezettudatosság tekintetében a 4-es kategóriában van a választ adók 53%-a, míg az 5-ös kategóriában a 33%-a. (1. ábra) Összességében 80%-ban pozitívan nyilatkoztak a megkérdezett hallgatók a saját tudatosságukat illetően.



1. ábra

A környezet- és egészségtudatosság megítélése öt fokú Likert-skálán

A kutatásunk korlátait az alábbi három megállapításban összegezzük. 1. Nem az intézmények szakemberei, hanem a hallgatói vélemények alapján történt a bölcsődék megítélése. 2. A kutatás résztvevőinek száma nem teszi lehetővé az adatok mélyebb elemzését, statisztikai számítások elvégzését. 3. Kizárólag a Közép-magyarországi Régióban vizsgált bölcsődékre, ezen belül

a főváros bizonyos kerületeire vonatkozik a megállapítások többsége. Vizsgálatunk nem tekinthető reprezentatívnak.

A korlátok ellenére mégis fontosnak tartjuk ráirányítja a hallgatók figyelmét a fenntarthatóság kérdéskörére. A kutatás által megismerték az egész intézményes megközelítés elvét és a megvalósítás lehetőségeit, a környezet-kultúra jelentőségét, a gyermek és a természet kapcsolatának fontosságát. Kutatásunk jelentős hozzáadéka a kisgyermeknevelő hallgatók számára, hogy a téma iránti érzékenyítés és szemléletformálás megvalósult.

Összefoglalás

A fenntarthatóságra nevelés célja, hogy felhatalmazza a polgárokat a pozitív környezeti és társadalmi változásokra való fellépésre azáltal, hogy ismereteket és készségeket ad az embereknek, hogy új megoldásokat találjanak társadalmi, gazdasági és környezeti problémáik kérdéseire (Otieno, 2008).

A biodiverzitás csökkenés, az éghajlatváltozás és a természetes életfenn tartó rendszerek problémái az ökológiailag fenntarthatatlan fejlődés jelei (Millenium Ecosystem Assisment, 2005; Rockström et al., 2009; Sale, 2011). A társadalmi fenntarthatóság alapja az Emberi Jogok Egyetemes Nyilatkozata. A társadalmi fenntarthatóság hangsúlyozza az emberi méltóságot és a szolidaritást, elősegíti a befogadást, a részvételt, a társadalmi identitást és a társadalmi kompetenciát, ami a kora gyermekkori nevelésben különösen hangsúlyosan van jelen (Boström, 2012; Murphy, 2012; Salonen et al., 2013a).

Alapvetően a fenntarthatóság egzisztenciális kérdés, amely a globális közösség minden emberét bevonja. Ezért a fenntartható fejlődés nemcsak a viselkedésminták megváltoztatását igényli a környezettel és a társadalommal kapcsolatban, hanem az emberi viselkedést formáló szélesebb rendszerek megváltoztatását is (Haughton, 1999). Ehhez meg kell változtatni a jóléti paradigmákat az anyagi javak felhalmozódásától a harmónia, koherencia és tudatosság felé kell elmozdulni (Salonen & Åhlberg, 2013b). Az oktatásnak nagy szerepe van ebben a társadalmi változásban. A kora gyermekkori nevelők tudatosan és nem tudatosan, a tudat alatti adják át gyermekeiknek tudásukat, értékeiket, attitűdjüket (Salonen et al., 2013a).

A kora gyermekkori nevelés és gondozás (Early Childhood Education and Care, ECEC) alapelveinek négy fő szempontja: a társadalom, a gyermekek, a szülők és a pedagógusok. A kisgyermekkori fenntarthatóságra nevelés területeit a Bölcsődei nevelés-gondozás országos alapprogramjára (2017) épülő helyi program határozza meg, amelyben különös jelentőséggel bírnak a fenntarthatósági célok társadalmi vonatkozásai.

Az Európai Unió Tanácsa a magas színvonalú kora gyermekkori nevelési és gondozási rendszerekről az alábbiak szerint nyilatkozik a 2019-es Ajánlásában: a magasabb szintű kompetenciafejlesztés és az oktatás sikerének előfeltétele, hogy a korai életévekben lerakják a szilárd alapokat, ami a gyermekek egészsége és jól-léte szempontjából is alapvető jelentőségű. Ezért a

kisgyermekkori nevelésre és gondozásra úgy kell tekinteni, mint az oktatási és képzési rendszerek alapjaira, és annak a teljes oktatási lánc szerves részét kell képeznie (EU COM, 2019).

A születéstől a hat évig terjedő évek fontosságát elismerték a gyermek fejlődésének kritikus tanulási időszakaként (Tilbury et al., 2005). A kutatások megerősítik a korai évek fontosságát a gyermekek hosszú távú pozitív befolyásolásában, a gyermekek értékorientációjának kialakulásában. A kora gyermekkori nevelés területe felismeri a fenntarthatósági célok megvalósításának fontosságát a kisgyermekek életében (Samuelsson & Kaga, 2010). Ez megerősíti azt az álláspontot, miszerint a fenntarthatóságra nevelést is a korai életszakaszban kell elkezdeni. Így a kora gyermekkori nevelők óriási potenciállal rendelkeznek az értékek, attitűdök, készségek és magatartás formálásában, amelyek támogatják a fenntarthatósági célok megvalósítását, mint például az interkulturalitás, a méltányosság, a nemek közötti egyenlőség, a demokrácia és a természeti erőforrások felhasználása (Davis & Gibson, 2006; Wells & Lekies, 2006).

Magyarországon a kora gyermekkori értelmezése eltér a fent említett szakirodalmi utalásoktól, a nemzetközi gyakorlattól. Megkülönböztetünk kisgyermekkori nevelést és óvodai nevelést. A kisgyermekkori nevelés, ami a 0-3 éves kort öleli fel, intézménye a bölcsőde, mini bölcsőde, szolgáltatók keretében pedig a munkahelyi bölcsőde és a családi bölcsőde. A nevelést végző szakemberek a kisgyermeknevelők, segítők a bölcsődei dajkák.

Örömmel nyugtáztuk, hogy Magyarországon új dimenzióval bővült a kisgyermekkori nevelés programja. A magyarországi kisgyermeknevelők kompetenciái közé került a fenntarthatóság értékrendjének hiteles képviselője és a környezettudatossághoz kapcsolódó attitűdök átadásának módja, a környezeti nevelésben mutatott jártasság. Hazánkban a 3–6 éves korú, óvodás gyermekek környezeti nevelése nagy múltra tekint vissza, ami a 2000-ben induló magyar ökoiskolai program mintájára épült (Varga & Havas, 2018).

2006 áprilisától a környezetvédelemért és az oktatásügyért felelős tárcák közösen hirdették meg a Zöld Óvoda pályázatot. Háromévenként lehet pályázni a cím elnyerésére, majd ezután, kilenc év környezeti nevelőmunkájának a bemutatásával lehet pályázni az örökös Zöld Óvoda címre (Bihariné & Kanczler, 2019; Vargáné, Pálfi, Szerepi, & Molnár, 2018).

Számos hazai bölcsőde életében évek óta jelen van a „Zöld Bölcsőde” program, melyben kiemelt figyelmet fordítanak a környezetvédelemre, a környezeti nevelésre. A program célja, környezettudatos szemlélet és magatartásformák megalapozása. A bölcsődei szakemberek jelentős lépéseket tesznek annak érdekében, hogy a hazánkban meglévő, a nemzetközi mércével mérve is magas színvonalú és elismert környezeti nevelés a kisgyermekkori nevelésben is a nevelés-gondozás egyik sarokpontja legyen.

A csecsemő-és kisgyermeknevelő BA-képzés feladata, hogy a nappali és levelező tagozatos hallgatók és a továbbképzésen részt vevő kollégák egyaránt a legszínvonalasabb elméleti és gyakorlati képzésben részesüljenek a fenntarthatóságra nevelés tárgykörében.

Irodalom

- ACARA. Australian Curriculum and Reporting Authority. (2018). *Australian Cross Curriculum Priorities*. www.australiancurriculum.edu.au/f-10-curriculum/cross-curriculum-priorities/sustainability/ (2020.10.27.)
- Bihariné Krekó, I. & Kanczler Gy. (2019). A környezeti nevelés előzményei és jellemzői. In Vitályos, G. Á. (Ed.), *Az óvodai környezeti nevelés módszertana* (pp.11–21). ELTE TÓK., http://www.eltereader.hu/media/2019/03/TOK_Ovodai_2019_02_22_WEB.pdf (2020.10.27.)
- Bölcsődei nevelés-gondozás országos alapprogramja, 2017
<https://www.magyarbolcsodek.hu/files/shares/Bolcsodei%20nevelés-gondozás%20országos%20alapprogramja%202017..pdf> (2020.10.27.)
- Currie, J. & Deschênes, O. (2016). Children and Climate Change: Introducing the Issue. *The Future of Children*, 26(1), 3–9.
<https://doi.org/10.1353/foc.2016.0000>
- Boström, M. (2012). A missing pillar? Challenges in theorizing and practicing social sustainability: introduction to the special issue. *Sustainability: Science, Practice, & Policy*, 8(1), 3–14.
<https://doi.org/10.1080/15487733.2012.11908080>
- Darvay, S. (2015). A kisgyermekes egészséges szokásrendszerének kialakítása a családban. In Nyitrai, Á. (Ed.), *Kisgyermekes nevelése a családban és a bölcsődében* (pp. 31–40). Kaposvári Egyetem Pedagógiai Kar.
- Davis, J. & Gibson, M. (2006). Embracing Complexity: Creating Cultural Change through Education for Sustainability. *International Journal of Knowledge, Culture and Change Management*, 6(2), 92–102.
<https://doi.org/10.18848/1447-9524/CGP/v06i02/49932>
- EU COM (2019). A Tanács Ajánlása a magas színvonalú kisgyermekes nevelési és gondozási rendszerekről (2019/C 189/02) [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019H0605\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019H0605(01)&from=EN) (2020.10.27.)
- Gan, D., Gal, A., Könczey, R. & Varga, A. (2019). Do eco-schools really help implementation of ESD? A comparison between eco-school systems of Hungary and Israel. *Hungarian Educational Research Journal*, 9(4), 628–653. <https://doi.org/10.1556/063.9.2019.4.53>
- IPCC. Intergovernmental Panel on Climate Change. (2018). *Global Warming of 1.5°C*. <http://ipcc.ch/> (2020.10.27.)
- Millennium Ecosystem Assessment. (2005). *Ecosystems and Human Well-being: Synthesis*. Island Press. <https://www.millenniumassessment.org/documents/document.356.aspx.pdf> (2020.10.27.)
- Murphy, K. (2012). The social pillar of sustainable development: a framework for policy analysis. *Sustainability: Science, Practice, & Policy*, 8(1). 15–29.
<https://doi.org/10.1080/15487733.2012.11908081> (2020.10.27.)

- Oktatási Hivatal (2016). *Kiegészítő Útmutató az Oktatási Hivatal által kidolgozott Útmutató a pedagógusok minősítési rendszeréhez című felhasználói dokumentáció értelmezéséhez. A bölcsődében, mini bölcsődében pedagógus munkakörben foglalkoztatottak részére.* https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/pem/bolcsode.pdf (2020.10.27.)
- Otieno, L. (2008). The role of culture in integration of education for sustainable development in early childhood education. *The role of early childhood education for a sustainable society*, 46-49. Gothenburg University. http://www.ufl.gu.se/digitalAssets/837/837347_Workshop_May07_papers.pdf (2020.10.27.)
- Rockström, J., Steffem, W., Noone, K., Persson, Å., Stuar Chapin III, F., Lambin, E. F. & Foley, J. A. (2009). A safe operating space for humanity. *Nature*, 461, 472–475. <http://dx.doi.org/10.1038/461472a>
- Sale, P. F. (2011). *Our Dying Planet. An Ecologist's View of the Crisis We Face.* University of California Press. <https://doi.org/10.1525/9780520949836>
- Salonen, A., Tast, S. & Hakari, S. (2013a). Finnish Early Childhood Educators and Sustainable Development. *Journal of Sustainable Development*, 6(2), 70–85. <https://doi.org/10.5539/jsd.v6n2p70>
- Salonen, A. & Åhlberg, M. (2013b). Towards sustainable society - From materialism to post-materialism. *International Journal of Sustainable Society*, 5(4), <http://dx.doi.org/10.1504/IJSSOC.2013.056846>
- Samuelsson, I. & Kaga, Y. (2010). Early Childhood Education to Transform Cultures for Sustainability. In Assadourian, L. Starke, & L. Mastny (Eds.), *State of the World 2010: Transforming Cultures: From Consumerism to Sustainability* (pp. 57-82). Worldwatch.
- Tilbury, D., Coleman, V. & Garlick, D. (2005). *A National Review of Environmental Education and its Contribution to Sustainability in Australia: School Education.* Australian Government Department of the Environment and Heritage and Australian Research Institute in Education for Sustainability (ARIES). http://aries.mq.edu.au/projects/national_review/files/volume2/Volume2_Final05.pdf (2020.10.27.)
- UNESCO. (2010). *Four Dimensions of Sustainable Development.* www.unesco.org/education/tlsf/mods/theme_a/popups/mod04t01s03.html. (2020.10.27.)
- Varga, A. & Havas, P. (2018). ENSI and its impact on the Hungarian educational system. In Affolter, C. & Varga, A. (Eds.), *Environment and school initiatives lessons from the ENSI network – Past, present and future* (pp. 142–148). ENSI/EKE-OFI. http://www.education21.ch/sites/default/files/uploads/pdf-d/news21/Lessons_from_the_ENSI_Network-book_web.pdf (2020.10.27.)
- Varga, A. & Könczey, R. (2019). Which ways of evaluation of education for sustainability is acceptable for Hungarian teachers? *Hungarian Educational Research Journal*, 9(4), (pp. 654–667).

<https://doi.org/10.1556/063.9.2019.4.54>

- Vargáné Nagy A., Pálfi S., Szerepi S. & Molnár B. (2018). Fenntartható fejlődésre nevelés lehetőségei a magyar óvodában. In Pálfi S. (Ed.), *A gyermekre fókuszáló korai nevelés*. (pp. 83–98). Debreceni Egyetem Kiadó.
- Wells, N. & Lekies, K. (2006). Nature and Life Course: Pathways from Childhood Nature Experiences to Adult Environmentalism. *Children, Youth and Environments*, 16(1), 1–25.
- WCED. World Commission on Environment & Development. (1987). *The Brundtland report: Our common future*. Oxford University Press. <https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/5987our-common-future.pdf> (2020.10.27.)



Darvay, S., Hill, K., Fülöp, V. & Venyingi, B.**Environmental sustainability in the nursery**

It is the responsibility of early childhood educators to make sustainability education a part of everyday practice in the nursery. Education for sustainability enables educators and children to promote responsibility, respect the natural environment, and be active participants in the opportunities offered by everyday life. The field of our research is the monitoring of the implementation of environmental sustainability in the nursery, based on the judgment of the university students. We processed the data of 242 students at ELTE TÖK, the Faculty of Early Years Education at the ELTE University of Budapest. In the present study, we focus on the following two research topics: which elements of environmental education do early childhood educators incorporate into their daily nursing practice; and we examined the role of health education in the work of the institution. The statements were judged on the five-point Likert scale. Based on the evaluation of the results, the issue of environmental sustainability appears to be firmly established in the life of nursery institutions.

Keywords: education for sustainability, institutional approach, health education



Darvay Sarolta: <https://orcid.org/0000-0001-9862-015X>

Hill Katalin: <https://orcid.org/0000-0002-8745-0332>

Fülöp Veronika: <https://orcid.org/0000-0001-7683-9791>

Venyingi Beáta: <https://orcid.org/0000-0001-8934-0025>



Helyzetkép az iskolai és iskolán kívüli környezeti szemléletformálásról¹

Nagy Bence¹, Persa Mária² és Munkácsy Béla³

¹ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar Neveléstudományi Doktori Iskola,

²Sashegyi Arany János Általános Iskola és Gimnázium

³ELTE Természettudományi Kar Környezet- és Tájföldrajzi Tanszék

Absztrakt

Egyre mélyülő környezeti válságba sodródunk. A problémák egy része már nem elkerülhető, de mérséklésükben a pedagógusoknak igen nagy szerepük kellene legyen. Ugyanakkor az ezzel kapcsolatos esetleges felismerés nem alakítja egyformán a szemléletformálás lehetőségéről alkotott vélekedésünket. E helyzet feltárására egy online kérdőíves felmérés szolgált, amelynek kitöltésében 256 magyar pedagógus vett részt. Az elemzés során kiderült, hogy túlnyomó többségük fontosnak tartja, hogy tanóráin környezettudatosságra való nevelés és szemléletformálás is történjen. A szaktanárok személyes példáin keresztül bizonyítható, hogy bármely szaktantárgy órai keretein belül van lehetőség a környezettudatosság fejlesztésére – ezt a kitöltők kitüntetett többsége fontosnak és a pedagógusoktól elvárhatónak is tartja. Tízből kilenc alkalmazott már ilyen jellegű specifikus feladatokat az óráin, viszont csak tízből három vett részt az iskolán kívüli programokban, szervezőként vagy támogatóként a témakörben. Azok, akik nem alkalmaznak ilyen módszereket, elsősorban ismeret-, idő- és erőforráshiányra hivatkoznak, illetve többek szerint az efféle „külsős” programok szervezése nem tartozik a feladatai közé. Ugyanakkor a szakirodalmi források rámutattak arra, hogy az iskolán kívüli programok segítik a diákok elméleti ismereteinek gyakorlatban történő alkalmazását, és olyan kulcsélményeket szerezhettek, melyek nagyban hozzájárulnak szemléletük formálásához.

Kulcsszavak: fenntarthatóságra nevelés, iskolai szemléletformálás, iskolán kívüli környezeti nevelés, oktatáskutatás

Bevezetés

A tanulmány írói földrajztanárok. Egyetértenek abban, hogy tanárként valamelyest kirakatemberekké, mintákká váltak, azaz *hatással vannak a diákjaira, nem csak szavaikkal, hanem cselekedeteikkel is*. Mindez nyilván a pedagógus társadalom szélesebb körére is általánosítható: a diákok megfigyelik

¹ A tanulmány az Innovációs és Technológiai Minisztérium ÚNKP-19-2 kódszámú Új Nemzeti Kiválóság Programjának szakmai támogatásával készült.

viselkedésünket, tetteinket, így akaratlanul is hatással vagyunk rájuk, mintáinkat beépíthetik, elsajátíthatják. Számukra tanárok vagyunk a boltban, amikor láthatják, hogy mit és hogyan vásárolunk, tanárok vagyunk a buszon, mielőtt az iskolába érkezünk, és akkor is, amikor a joghurt elfogyasztása után, egy óvatlan mozdulattal kidobjuk a műanyag edényt a kommunális hulladékba. Akár egyetlen cselekedet, egyetlen mozdulat, is mélyen bevésődhet a diákjainkba. Nehéz hitelesnek maradni a környezet- és természetvédelem témakörében, nemcsak tanárként, de szülőként is, hiszen az elsődleges szocializációs közeget mégiscsak az otthon, a szülők jelentik (Zrinszky, 2002). Ez súlyos felelősség, és meglehetősen riasztóan hangzik, sokakat esetleg elbátortalanít, de nap mint nap meg kell vívni a csatákat – sokszor saját magunkkal szemben is. A környezet védelme a család szintjén sem csupán pillanatnyi teljesítmény, hanem egy hosszútávú, következetes munka, amely a mai világban elengedhetetlenné vált. Nálunk sem megy minden tökéletesen, ahogy valószínűleg egyik háztartásban sem. Nem célunk, hogy bárki feje fölött pálcát törjünk, éppen ellenkezőleg. Érezzük a mindennapok nehézségeit a diákok között, ezért egy több éve folyó kutatás felismerései alapján szeretnénk támpontokat adni a tekintetben, hogy hogyan lehet érzelmi, gondolkodási és tapasztalati úton kialakítani és belsővé tenni számukra a környezetközponitú gondolkodást, hogy ezáltal egymás mintái és példái is lehessenek.

Klímavészhelyzet

2019. november 5-én a Fővárosi Közgyűlés érdemi határozatot hozott, amelyben deklarálták, hogy klímavészhelyzet van, hiszen az antropogén eredetű éghajlatváltozás már a jólétet, a békét és a következő generációk életkörülményeit veszélyezteti (Rockström, Steffen & Noone, 2009). 2019. november 28-án az Európai Parlament az egész Európai Unióra kiterjedően kihirdette a klímavészhelyzetet, amelyből nehéz más következtetésre jutni, mint arra, hogy valóban nagy a baj. Ugyanakkor a megoldások kapcsán eltérőek a vélemények: az atomenergia alkalmazása egyes gazdasági körök szerint jó megoldás, ám a statisztikák világosan igazolják, hogy a csernobili baleset óta a fejlett gazdaságok és demokráciák egészen más irányba mozdultak el.

Az új irányt a helyben elérhető megújuló energiaforrások jelentik, ezernyi alkalmazásuk számos területen hozott már forradalmi változásokat napjainkra is. Ugyanakkor klímavédelmi szempontból ezek a technológiák sem egyenértékűek, illetve sok országban – így hazánkban is – a térnyerés üteme sem kielégítő. Ugyanez a probléma az energetikai hatékonyság javításával, vagy a szükséges strukturális és szemléletbeli változások tempójával. Ráadásul könnyen alakulhat ki bennünk egy olyan hamis kép, mintha mindezen bonyolult folyamatokban mi magunk kívülről volnánk, ezekre nem volna ráhatásunk.

Ha nem is vagyunk egyformán felelősek a kialakult helyzetért, mindnyájan a saját bőrünkön érezzük az éghajlatváltozás hatásait. Védhetjük magunkat azzal, hogy az ipar sokkal jelentősebb kibocsátó, mint a lakosság, vagy,

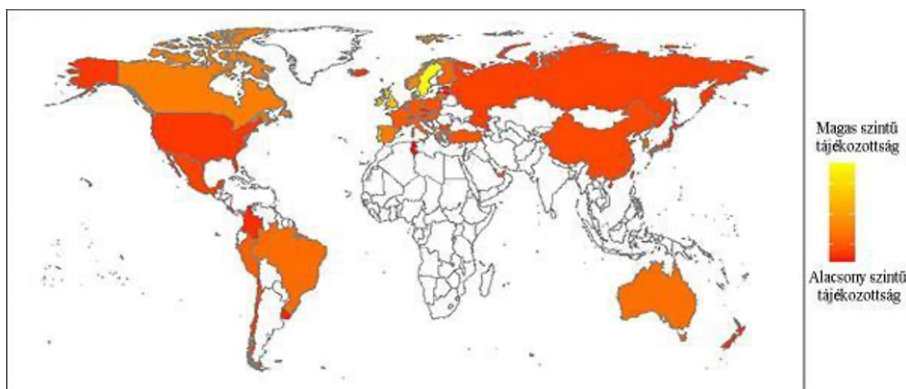
hogy az Egyesült Arab Emírségekben élők ökológiai lábnyoma sokszorosa egy átlag magyarországi lakosénak (Mogyorósi, 2018.) – ám a várható következmények ismeretében ennek kevés értelme van. Értelmiségiként különösen nagy a felelősségünk. Például minden vásárlásunkkal szavazunk valami mellett és másvalami ellen (Johnson, 2016), az ipar pedig csak annyit tesz, hogy létrehozza mindazt, amire igény van – igaz, hogy mindeközben az igényeink befolyásolására is törekszük. Ha a környezetbarát termékek iránt nőni fog a kereslet a nem környezetbarát termékek rovására, akkor azt a kínálat is követni fogja (Yilmaz, Majcen, Heidari, Mahmoodi, Brosch & Patel, 2019) – ez a döntéshozók súlyos felelősségét is felvillantja, hiszen a gazdasági és jogi szabályozás eszközei, amelyek révén ez a folyamat felgyorsítható, az ő kezükben vannak.

A tudományos világban már nincs arról vita, hogy az éghajlatváltozás valós, és sürgősen kezelendő probléma, de még így is vannak, akik szerint nem is létezik. Ám a klímaszkepticizmus szerencsére nem széles körben elterjedt jelenség (Poortinga, Spence, Whitmarsh, Capstick & Pidgeon, 2011) – ugyanakkor kijelenthető, hogy a háttérben legtöbbször a természettudományos műveltség és a hiteles hírforrások ismeretének hiánya áll, míg a döntéshozatalt gyakran rövid távú gazdasági érdekek befolyásolják.

Egyes kutatók – például Hamilton (2015) – már egyenesen új földtörténeti korszaknak, azaz antropocénnek nevezik korunkat, melyben az ember kezdi teljesen és egyúttal visszafordíthatatlanul átformálni a földi ökoszisztémát. Vannak olyan kutatások is, melyek szerint fel kell készülnünk az alkalmazkodásra, és meg kell tanulnunk, hogy hogyan élhetünk az összeomlásközeli instabil helyzetben (Benson & Craig, 2014; Foster, 2015). Születtek olyan tudományos munkák is, melyek egyértelműen a jelenlegi gazdasági és társadalmi rendszer összeomlását vetítik előre (Bendell, 2018).

Tanári felelősség

Ebben a helyzetben különösen nagy szükség van arra, hogy az oktatásból, bármilyen jellegű is, a lehető legtöbbet hozzuk ki. Ebben az oktatással kapcsolatos kutatási tevékenység nyújthat fontos támogatást. Az angliai Nottingham Egyetem kutatói összehasonlítást végeztek arról, hogy *a diákok mennyire vannak tisztában az éghajlatváltozással*, és annak folyamataival, következményeivel (Oliver & Adkins, 2020). A kutatásban 54 ország PISA adatai szerepeltek, köztük Magyarországé is. A lista élén Svédország és Portugália helyezkedik el, a diákok ezen országokban a leginkább informáltak a klímaváltozással kapcsolatban. (1. ábra) A térkép azt mutatja be, mennyi a valószínűsége, hogy a diákok a képzés során légköri üvegházgázokkal kapcsolatos információkkal találkoznak. Minél világosabb a szín, a valószínűség annál nagyobb, tehát a diákok a citromsárgával jelölt területeken találkoznak átlagosan a legtöbbet ezen információkkal.



1. ábra

A légköri üvegházgázokkal kapcsolatos tájékozottság országos arányban a 15 éves korosztályban (Oliver & Adkins, 2020)

Ennek oka lehet, hogy ezek az országok klímaszemléletre törekednek 2050-re, így nem csak az oktatásban, de a politikában és a médiában is megjelenik ez a problémakör. A magyar diákok ugyanezen listán közelebb állnak a legrosszabbul teljesítő Amerikai Egyesült Államokhoz, mint az európai átlaghoz. Mivel a politika és a média is igen kevésbé segíti a tudásátadást a témában, lényegesen nagyobb szerep és felelősség hárul az oktatásra. Kulcsfontosságú volna, hogy a Nemzeti Alaptanterv, illetve kerettantervek is kiemelten kezeljék a témakört, de a legutóbbi „reform” ismét a természettudományok jelentőségének csökkenését eredményezte. A környezeti válságra való felkészítést nem segíti az alsó tagozat első két évfolyamából a környezetismeret száműzése, de megbocsáthatatlan hiba a felsőbb évfolyamokban az óraszámok csökkentése és az elvont ismeretanyag is. Ebben – az akár drámainak is nevezhető – helyzetben különösen fontos a tanárok példamutatása, valamint a direkt és indirekt fejlesztés, amelyek az elsődleges színterei a fenntarthatóságra és környezeti felelősségvállalásra való nevelésnek.

Egyre fontosabbá válik tehát az a kérdés, hogy milyen mértékben vagyunk képesek ezeket a témákat és ismeretelemeket bevinni a szaktárgyi órákra vagy integrálni az egyéb iskolán belüli tevékenységekbe – ugyanakkor az iskolán kívüli terepi programok jelentőségét sem szabad alábecsülni. Mindezeknek a hazai gyakorlatban való megjelenését egy kérdőíves felmérésre alapozott kutatás keretében vizsgáltuk.

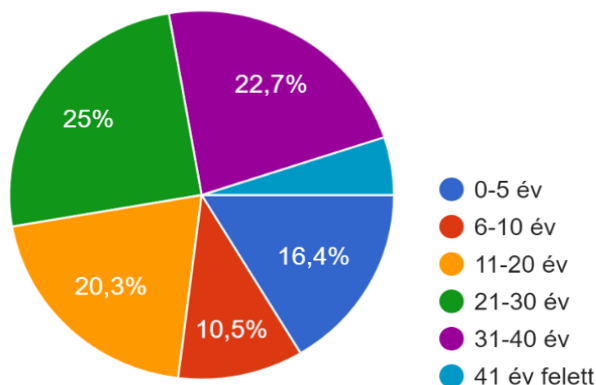
A kutatás bemutatása

Mérőeszköz

A felmérés online kérdőívvel, anonim, önkitöltős módszerrel, keresztmetszeti kényelmi mintavétellel történt. A kitöltés ideje hozzávetőlegesen három-öt perc volt. A kérdőív első felében a pedagógusok születési évét, tanítással töltött éveiknek számát, tanított szaktárgyaikat, továbbá iskolájuk típusát (melyben jelenleg is tanítanak) kérdeztük. Ezután két darab, ötfokú skálán mérő kérdés következett, ahol az 1 az *Egyáltalán nem tartom fontosnak* az 5 a *Kiemelten fontosnak tartom* opció volt. Az első kérdés *Mennyire tartja fontosnak, hogy a szaktárgyi óráján környezeti szemléletformálás is történjen?*, a második kérdés pedig *Mennyire ért Ön egyet azzal a kijelentéssel, hogy bármely tantárgy keretein belül van lehetőség a környezetvédelmi szemléletformálásra?* A második kérdés esetében az 1 jelentése szintén *Egyáltalán nem értek egyet* az 5 jelentése pedig *Teljes mértékben egyetértek* volt. Ezután két, szöveges választ igénylő kérdést kellett kitölteni a kutatásban résztvevőknek: *Alkalmaz-e Ön az óráin bármilyen módszert, vagy részt vesz-e iskolán belüli környezetvédelmi szemléletformáló programok szervezésében, megvalósításában?* illetve, *Alkalmaz-e Ön az óráin, vagy részt vesz-e iskolán kívüli környezetvédelmi szemléletformáló programok szervezésében, megvalósításában?* Ezekre a kérdésekre először egy *Igen* vagy *Nem* választ lehetett adni, majd mindkét esetben kértük az adott válasz részletes, szöveges indoklását.

Minta

A kérdőívet 2019.11.13. és 2019.11.28. között összesen 256 fő töltötte ki. Az adatok feldolgozása során nem kellett válaszadókat kizárni rossz válaszok, súlyos adathiány vagy látható adatismétlés miatt, így a feldolgozott adatok száma a kitöltőkkel megegyező. A 2. ábrán látható, hogy a kitöltő pedagógusok a tanítási évek alapján nagy szórást mutatnak, a mintában mind a tapasztaltabb, mind a pályakezdő pedagógusok megfelelő arányban vannak jelen. A kutatásban résztvevő pedagógusok átlagéletkora 47,44 év volt, amely csak igen kis mértékben (0,56 évvel) tér el az Gazdasági Együttműködési és Fejlesztési Szervezet (OECD) 2018-ban publikált nagymintás kutatásában leírtaktól (OECD 2018). Területi eloszlás szempontjából kérdéses a minta reprezentativitása, a kutatásban ez a szempont nem jelent meg.



2. ábra

A felmérést kitöltő pedagógusok megoszlása tanítási évek alapján

A kapott adatokból kiolvasható, hogy az általános iskolában tanítók a kitöltők között 45,29%-ban (130 fő); a gimnáziumi tanárok 30,66%-ban (88 fő); a szakgimnáziumi tanárok 14,28%-ban (41 fő); a szakközépiskolákban oktatók 7,3%-ban (21 fő); alapfokú művészetoktatási intézményben órát adók pedig 2,4%-ban (7 fő) voltak jelen.

Az adatokat szemlélve látható, hogy a kitöltők számának összege eltér a felmérésben résztvevő 256 főtől. Ennek oka, hogy több pedagógus tanít párhuzamosan más-más képzési szinteken. Szaktárgyak tekintetében a következőképpen alakultak az arányok:

- nyelvtanárok (benne magyar nyelv és irodalom, angol, német, olasz, orosz, spanyol, latin, portugál) 48% (124 fő);
- természettudományos tárgyakat tanítók (biológia; fizika; kémia; földrajz; természet- és környezetismeret; komplex természettudományok) 38% (98 fő);
- matematikatanárok 19% (46 fő);
- történelemtanárok 10% (26 fő);
- informatikatanárok 8,5% (22 fő);
- testneveléstanárok 6% (16 fő);
- tanítók 6% (16 fő);
- egyéb szakterületek, amelyek kevesebb mint 10 fővel képviselték magukat a kutatásban (pszichológia-, társadalomismeret-, ének-, etika-, filozófia-, technika-, média-, rajz-, szakmai- és fejlesztőtanárok), mindösszesen 64 fő.

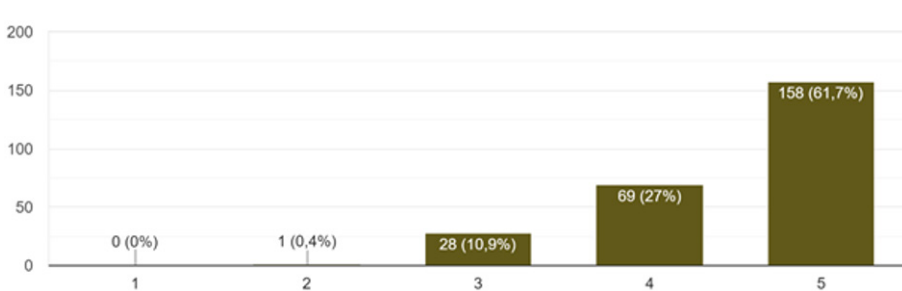
Az adatok összege és százalékos aránya ismételten eltér a 256 főtől, mert a kérdőívet egy- és többszakos tanárok is kitöltötték, így a fent jelölt bontásban egy tanár többször is szerepelhet. A fentiek azt mutatják, hogy a felmérésben a tanárok széles közösségétől kaptunk válaszokat, így a szerzett információkból kiolvasott következtetések sok szempontból megalapozottnak tekinthetők.

Az eljárás menete

A kérdőív kitöltője szaktól, tanítási tapasztalattól, foglalkoztatási formától és iskolatípustól függetlenül bárki lehetett, aki pedagógiai munkakörben dolgozik. A kitöltők toborzása tanárkollégák célzott megkeresésével, továbbá a kitöltési felhívás közösségi oldalakon történő megosztásával történt. Így potenciálisan több ezer pedagógushoz juthatott el az űrlap, az ország teljes területén. Ezen felül segítséget kaptunk Székesfehérvár Megyei Jogú Város Önkormányzatától is a kutatás Fejér megyében történő népszerűsítésében.

A kutatás eredményei

A kitöltő tanárok több mint 88%-a fontosnak vagy kiemelten fontosnak tartja, hogy a szaktárgyi óráin is történjen környezeti szemléletformálás. (3. ábra) Az ötfokú skálán adott pontok átlaga erre a kérdésre 4,5 pont volt. Ez az eredmény abból a szempontból is pozitív, hogy a kérdőívet bármely, a tanárképzésben tanulható szakkal rendelkező tanár kitöltötte.



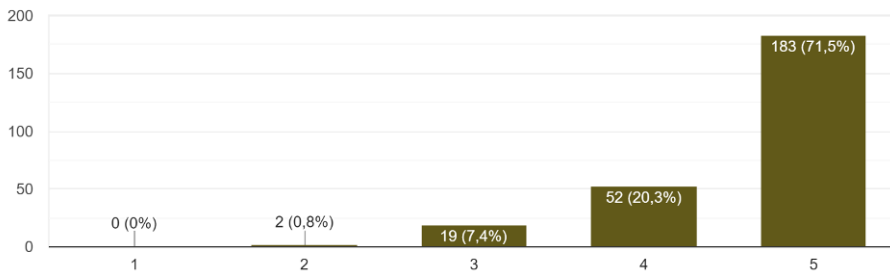
3. ábra

A felmérést kitöltő pedagógusok válaszainak megoszlása arról a kérdéssel, hogy mennyire tartják fontosnak a szaktárgyi óráikon a környezeti szemléletformálást

Szakirodalmi adatok alapján (Bella et al., 2013) a pedagógusok minimum kettő, maximum négy évig tekinthetők pályakezdőnek. A pályakezdők és a tapasztaltabb tanárok vélekedése eltérhet, ezért az ötfokozatú skálán adott válaszokat aszerint is külön választottuk, hogy az illető tanárok hány éve vannak a pályán. Ennek eredménye, hogy a 0-5 éve és a 6-10 éve tanítók

válaszainak átlagértéke 4,33 és 4,37. A 11-20, 21-30 és 31 év felett tanítók esetében ez az érték 4,53; 4,59 és 4,54. Ha pedig az öt évnél kevesebb időt és öt évnél több időt tanító tanárokat hasonlítjuk össze, akkor az átlag 4,33 és 4,51. Az látható, hogy – bár a különbség nem szignifikáns – a régebb óta tanító tanárok a szaktárgyuktól függetlenül némileg fontosabbnak tartják, hogy a tanóráikon a környezetvédelemmel és globális problémákkal is foglalkozzanak. Ennek a jelenségnek a miértjére egy kontroll méréssel, fókusz-csoportos beszélgetésekkel és specifikusabb vizsgálatokkal lehetne választ adni. A háttérben az is állhat, hogy a kerettantervek által elvárt tananyagok mennyisége meglehetősen nagy, ezért a kisebb tapasztalattal rendelkező tanárok még nehezebben tudják ezt beosztani, így kevésbé bátran visznek be a kerettantervben – sajnálatosan – nem elvárt témákat és aktualitásokat. Egy michigani általános iskolák körében végzett hasonló kutatásban (Forbes & Zint, 2010) szintén megjelenik, hogy statisztikailag jelentős az összefüggés a tanítási tapasztalat és aközött, hogy saját bevallásuk szerint mennyi időt töltenek a tanárok az órán természetvédelmi kérdések tanításával. A kutatás a tanárok önértékelésére vonatkozó kérdéseket is tartalmaz, melyek rámutatnak arra, hogy a tapasztaltabb tanárok inkább gondolják úgy, hogy megvan a tudásuk ahhoz, hogy természetvédelmi kérdésekkel foglalkozzanak, szemben a gyakorlatlanabb tanárokkal.

Bizakodásra adnak okot környezeti szemléletformálásnak egy adott tantárgyhoz való rögzítésével kapcsolatos nézetek. Egy ötfokú skálán kellett véleményt nyilvánítani arról, hogy mennyire értenek egyet azzal az állítással, hogy bármilyen tantárgy keretein belül van lehetőség környezeti szemléletformálást megvalósítani. (4. ábra) A kitöltők több mint 90%-a részben vagy teljes mértékben egyetértett egy nyitottabb megközelítéssel: a pontszámok átlaga 4,63 pont lett. Érdekes itt is megvizsgálni, hogy erről az állításról miként vélekednek a kitöltők aszerint, hogy hány éve tanítanak. A legalacsonyabb pontszámátlagot (4,48 pontot) ismételten a 0-5 éve tanító pedagógusok választák, az átlaghoz képest magasabb értékeket a 30 évnél régebb óta tanítók 4,68 pontot, pályakezdő és tapasztalt pedagógusok összehasonlításában pedig 4,48 és 4,66 ez a pontszámátlag-arány. Magyarozatként itt is a fiatalabb tanárok túlerheltségét és kevesebb tapasztalatát tudnánk megjelölni, azzal a kitételrel, hogy az átlagtól való eltérés nem nagy, így nem ad okot aggodalomra.



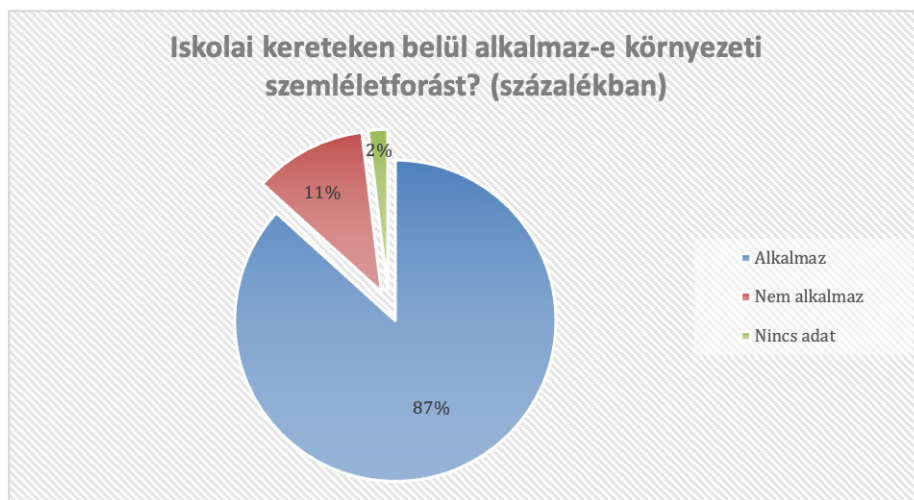
4. ábra

A felmérést kitöltő pedagógusok válaszainak megoszlása arról a kérdésről, hogy mennyire értenek egyet azzal az állítással, hogy bármely tantárgy keretein belül lehetőség van a környezeti szemléletformálásra

A fentiek rámutatnak arra is, hogy a kitöltő pedagógusok egyetértenek a 2012-ben elfogadott, a Nemzeti Alaptantervben is megfogalmazott alapelvvel és fejlesztési céllal, mely szerint minden pedagógus feladata a fenntarthatóságra és környezettudatosságra való nevelés, és a környezetért érzett felelősségtudat kialakítása (NAT, 2012). Ez teljes összhangban áll azzal a kijelentéssel, hogy a fenntarthatósági nevelés „nem lehet egy tantárgyhoz kötött, hanem csak a tantárgyakon átnyúló, a környezeti problémákat felismertető, mindenekelőtt együttműködést, részvételt kívánó tanítási tanulási tevékenység” (Csenger, 2015. p. 182).

Ugyanakkor megemlíthető az is, hogy a módosított, 2020. januárjában a Magyar Közlönyben megjelent, és 2020 szeptemberében bevezetett módosított Nemzeti Alaptantervben már nem szerepel kulcskompetenciaként a természettudományos- és technikai kompetencia (NAT, 2020), holott napjainkban ez még inkább fontos témakör a felnövekvő generáció számára. Jelen helyzetben csak abban bízhatunk, hogy a tanárok a szabályozási környezet kifejezetten hátrányos változása ellenére továbbra is fontosnak tartják és meg is valósítják a természettudományos szemléletformálást.

Pozitívumként értékelhető, hogy a kitöltő tanárok túlnyomó többsége, 87%-a alkalmaz tanórái során olyan specifikus feladatokat, melyeknek célja a fenntarthatóságra nevelés és környezeti szemléletformálás. (5. ábra) A pályakezdők 85%-a, míg a tapasztaltabb tanárok 88,15%-a alkalmaz saját bevallása szerint óráin specifikus feladatokat vagy módszereket. Itt azonban megemlíthető, hogy a kérdőívben nem szerepel kérdés azzal kapcsolatban, hogy a kitöltők pontosan mit értenek a fenntarthatóságra nevelés, a környezettudatosság, illetve a környezet- és természetvédelem fogalmain. Ezek tisztázására való igény már csak a kutatás lezártaival merült fel, így ezzel kapcsolatos megállapításokat levonni sajnos nem tudunk.



5. ábra

*Pedagógusok válaszainak megoszlása arra a kérdésre,
alkalmaznak-e iskolai kereteken belül környezeti szemléletformálást*

A továbbiakban ezekből szeretnénk bemutatni néhány módszert, melyet már sikerrel alkalmaznak a kitöltő tanárok, ami ötletadó, esetleg átvehető lehet mások számára is:

- magyar nyelvtan: „Olyan szövegértési feladatokat adok, amelyek környezetvédelmi témákról szólnak. Érvelés gyakorlásánál a témával kapcsolatos érvek megfogalmazása és előadása.”
- magyar irodalom: „Olyan műveket veszünk, amelyek rámutatnak az élhető környezet létfontosságára, és példásan szelektíven dobom kukába a szemetet a diákok előtt.”
- történelem: „...az emberi tevékenység környezetre gyakorolt hatásának tanulmányozása az adott kor képi, vagy szöveges forrásainak elemzésével.” „A vonatkozó tananyagtartalmaknál beszélünk róla (például Ipari forradalmak, migráció stb.)”
- angol nyelv: „Rengeteg anyag, nyelvkönyv foglalkozik szerencsére környezetvédelemmel, és tétel is érettségien, így nyelvoktatás keretében szerintem sok alkalom nyílik megvitatni a témát, új ismereteket tanítani ezzel kapcsolatban.”
- német nyelv: „Nyelvtanárként könnyű dolgom van, a német nyelvkönyvek fontos témája az Umwelt. Hosszú évek során nagyon sok, mindenféle nyelvi szinten használható anyagom gyűlt össze. Vita, érvelés, játékok... a gyerekek pedig élvezik a témát.”

- spanyol nyelv: *„Órán vitatémaként, beszélgetések témájaként újra és újra visszatér, akkor is, ha más témából indulunk ki (gazdaság, lakókörnyezet, életvitel, táplálkozási szokások stb.). Ezáltal érzékelik a diákok, hogy ez nem egy különálló dolog, hanem minden mindennel összefügg, átszövi az életünket.”*
- mérnöktanár: *„Óráimon az aktuális témánál kitérek a környezetvédelmi szempontokra. Például a számítógépek «kidobása», NYÁK (nyomatott áramkör) készítésénél a vegyszerek kezelésére, és környezeti hatására. Felhívom a figyelmet a takarékoskodásra.”*
- földrajz: *„Az órákon rendszeresen ebből a szempontból vizsgálódunk. Nincs külön módszer, átszövi az egész órát, évet ez a szemlélet.”*
- alsó tagozatos tanító: *„...tantárgyi integráció során, az aktuális környezettel kapcsolatos hírek értelmezése, környezetvédelemmel kapcsolatos filmek megtekintése, szelektív hulladékgyűjtés bevezetése és ismertetése.”*
- informatika: *„...témánapon a kommunikációs témában számítógéppel támogatva tanulói kérdőív kitöltése, majd elemzése; csoportmunkában különböző témakörökben kutatómunka, projekt készítése; a településen feltárni a problémás közösségi tereket.”*
- Waldorf-gimnázium, biológia-kémia szak: *„Napenergia-hasznosítással foglalkozó, és a hulladékgazdálkodással foglalkozó projektem is volt, mindkettő két hetes volt. Gyakran beszélgetek erről a diákokkal, és a tananyagba is beépítem.”*
- biológia: *“Szerencsére a biológia órák alkalmával sok lehetőségem van a szemléletformálásra. Szoktam kérni a diákokat, hogy az óra első néhány percére, gyűjtsenek híreket, amelyek az órához-témakörhöz kapcsolódnak, ott gyakran előjönnek környezetvédelmi témák. Maga az ökológia témaköre, állat- és növénytan, mind mind színtere lehet egy vitának, kiselőadásnak, vagy projektmunkának.”*
- életvitel: *„Direkt módon: udvaron, tankertben komposztálás, növénygondozás; kézműves foglalkozások során: újrahasznosítás felhasználható anyagoknál; és szelektív hulladékgyűjtés. Indirekt módon különféle előadások, projektmunkák, akadályversenyek”*
- testnevelés: *„Természet megszerettetésén keresztül annak értékének növelése a diákok szemében. - táborok, kirándulások szervezése. Szelektív hulladékgyűjtés kihangsúlyozása. Sok beszélgetés és példamutatás.”*

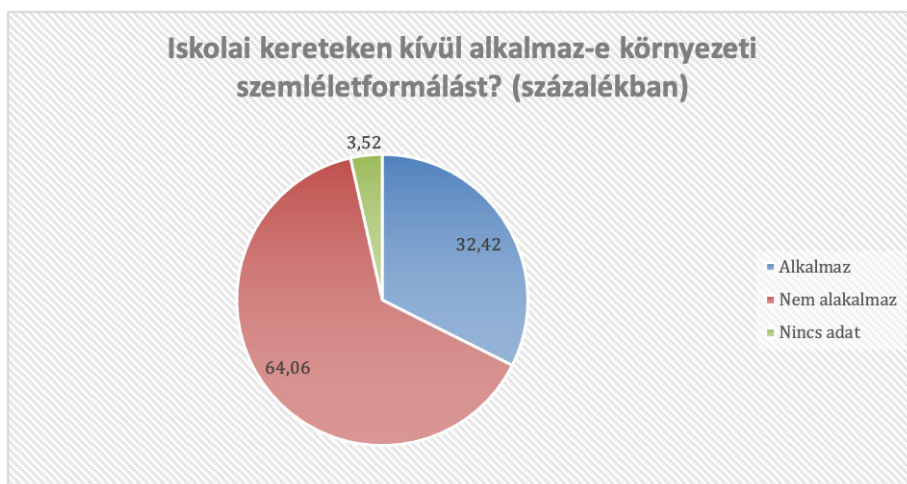
A kitöltők túlnyomó többsége szerint valóban van lehetőség bármilyen szaktárgy keretein belül direkt, vagy indirekt módon a fenntarthatósággal és a környezettudatosságra való neveléssel foglalkozni. Egyértelmű cél, hogy a diákokban olyan pozitív, a környezettel és természettel kapcsolatos szemléletmód alakuljon ki (Csenger, 2015), amely révén megtapasztalják, hogy a környezet- és természetvédelem kiemelten fontos területe az életünknek.

Tanulságos annak bemutatása is, hogy a pedagógusok mivel indokolják azt, ha nem alkalmaznak a tanítás során ilyen módszereket.

- „Csak a tanterv előírásait alkalmazom, és szerintem nem kell problémázní ezzel a témával.”
- „Nincs rá idő. Nagyon szoros a tanmenet.”
- „Időhiány miatt, nem tudtam még felkészülni erre a nagyon fontos feladatra.”
- „Engem más program jobban vonz. Ennek van az iskolában felelőse, aki jól is csinálja, így én nem kontárkodom ebbe bele.”
- „Nekem más feladataim vannak az óráimon” – írta egy természettudományos tanár

Ebben a felsorolásban olvashatók a leggyakrabban leírt válaszok (idő- és kapacitáshiány, illetve a tantervi kötöttség), továbbá néhány egyedi indok is. Ugyanezen indokokra való hivatkozást találhatunk egy Hong Kong iskolában végzett vizsgálat során is (Chi-chung Ko & Chi-kin Lee, 2003), tehát elmondható, hogy ezek a problémák nem csak hazánkban vannak jelen a tanárok életében.

A fenti, iskolai munkához szorosabban kapcsolódó felvetéseket érdemes összevetni az iskolán kívüli oktatási-nevelési projektekre irányuló kérdésekkel. A kitöltők önbevallása alapján, eddigi tanári munkája alatt iskolán kívüli programot csupán 32,5% alkalmaz, támogat, vagy vesz részt benne, míg 64%-ukra ez nem jellemző, 3,5% pedig nem válaszolt erre kérdésre. (6. ábra) A pályakezdők 26,85%-a, míg az 5 évnél régebb óta tanító tanárok 30,09%-a adott „Igen” választ.



6. ábra

Pedagógusok válaszainak megoszlása arra a kérdésre, alkalmaznak-e iskolai kereteken kívül környezeti szemléletformálást

Az iskolai kereteken kívüli programokhoz a legtöbb esetben tanulmányi kirándulás és terepgyakorlat szervezését adták válaszként. Ezt követték a tematikus táborok és erdei iskolai programok. Nagy számban jelölték meg a *közös szemétszedéseket* is. Több esetben csatlakoztak a „TeSzedd” mozgalomhoz, illetve volt olyan válaszadó is, aki az iskolájában a diákjainak és azok családjainak bevonásával rendszeresen *falutakarításokat* szervez. A *faülte-tési program* is jellemző válasz volt. Többen aktív természetvédelmi programot is megneveztek, mint például a *békamentés*, vagy *az erdőkben megjelenő tájjidegen, illetve invazív növényfajok célzott gyérítése*. Üzemlátogatásokat is említettek néhány esetben, például szennyvíztisztító telep és hulladéklerakó meglátogatását.

Fontosnak tartjuk azt megjegyezni, hogy a terepi munka során szerzett tapasztalatok olyan érzelmi hatásokkal vannak a diákokra, melyek segítik a tudatosítást és bevésoődést két irányban is (Robina-Ramírez, Melodio & McCallum, 2020), kulcsélményeket generálnak a diákokban. Egyrészt a természettel való egészséges és kellemes kapcsolat szeretetet és törődést válthat ki (Christou, 2018), másrészt a természet kizsákmányolásának tapasztalatai az együttérzést erősítik a környezet és az élőlények iránt (Luthans & Youssef, 2007).

Alkalmaz-e Ön az óráin bármilyen módszert, vagy részt vesz-e iskolán belüli környezetvédelmi szemléletformáló programok szervezésében, megvalósításában?		Alkalmaz-e Ön, vagy részt vesz-e iskolán kívüli környezetvédelmi szemléletformáló programok szervezésében, megvalósításában?	
Nincsen természettudományos szakja a pedagógusnak	Legalább egy természettudományos szakja van a pedagógusnak	Nincsen természettudományos szakja a pedagógusnak	Legalább egy természettudományos szakja van a pedagógusnak
1,73	2,41	Nincs adat (%)	3,47
83,82	92,77	Alkalmaz (%)	30,06
14,45	4,82	Nem alkalmaz (%)	66,47

7. ábra

Az iskolán belüli- és kívüli környezetvédelmi szemléletformálásban résztvevő pedagógusok százalékos eloszlása az alapján, hogy tanítanak-e legalább egy természettudományos tárgyat, vagy nem

Megvizsgáltuk, van-e összefüggés aközött, hogy a kérdőívet kitöltő pedagógusok végeznek-e, illetve részt vesznek-e iskolán belüli- és kívüli környezetvédelmi szemléletformálásban, illetve rendelkeznek-e legalább egy természettudományos tárgy felsőoktatási szintű ismeretével. (7. ábra) Erre azért volt szükség, mert azt feltételeztük, hogy ilyen ismeretekkel rendelkező tanárok nagyobb arányban alkalmaznak, illetve vesznek részt környezeti szemléletformálást célzó programokon. Az összehasonlításban természettudományos tárgynak tekintettük az alábbi tárgyakat: komplex természettudományok, biológia, földrajz, kémia, fizika, matematika, környezettan, környezetismeret és természetismeret. Nem tekintettük természettudományos tárgynak az ezen kívüli tárgyakat, és a tanítókat sem, mivel a legtöbb esetben nem derült ki, hogy tanítóként milyen tantárgyakat tanítanak.

Hipotézisünket az adatok alátámasztják, hiszen mind az iskolán belüli, mind pedig az iskolán kívüli programok alkalmazásában nagyobb a legalább egy természettudományos tárggyal rendelkező pedagógusok aránya. Ugyanakkor ez a különbség nem nevezhető jelentősnek. Iskolán belüli programokat 9%-kal, míg iskolán kívüli programokat 7%-kal több olyan pedagógus használ, aki magasabb szintű természettudományos ismeretekkel rendelkezik. Ezek alapján kijelenthető, hogy feltevésünk ezen felmérés alapján helyes volt, a természettudományos tárggyal rendelkező tanárok gyakrabban alkalmaznak tanóráikon vagy tanóránikon kívül környezetvédelmi szemléletformáló programokat, ugyanakkor a különbség nem jelentős.

Az eredmények alapján azt is leszögezhetjük, hogy azon pedagógusok, akik a *nem* választ jelölők több mint 100 esetben időhiány miatt nem szerveznek vagy vesznek részt efféle programon. Néhány esetben kifejtették, hogy a szaktanárok hiánya miatt jelentős az óraterhelésük, amely miatt nem jut idő hétféle vagy délutáni program megszervezésére, lebonyolítására. Több válaszadó is kiemelte, hogy ezt nem tekinti feladatának, és sokan válaszolták azt is, hogy erőforráshiány miatt nem tudnak megvalósulni az ilyen jellegű kezdeményezések. Az erőforrás alatt érthetjük a humán erőforrást is, azaz nem találnának kísérőtanárt, akivel közösen garantálni tudnák a diákok biztonságát terepi körülmények között. Szervesen idekapcsolódik az anyagi erőforrások hiányának problémája is, hiszen a tanárok a legtöbb esetben ezen túlmunkáért nem kapnak fizetést – többen utaltak arra, hogy nem tartanak etikusnak, hogy a diákok fizessék ki az ő kirándulásuk költségeit. Sokan jelezték, hogy – véleményük szerint – nem rendelkeznek kellő tudással, illetve információval egy ilyen program lebonyolításához. Ez kisebb részben önkritikaként, de valójában inkább a tanító- és tanárképzés hiányosságaira való utalásként, sokszor valóban jogos kritikaként is értelmezhetjük. Határozottan kell kijelentenünk, hogy mind a környezeti tematika, mind a gyakorlati ismeretek biztosító terepi programok terén igen nagy szükség volna felsőoktatási képzések elmélyítésére.

További ötletek és lehetőségek a szemléletformáláshoz

A környezeti neveléssel kapcsolatos ismeretátadás hatékonysága szorosan összefügg az oktatás módjával is. A már meglévő tudatossági szinttől függetlenül, a terepi munka erősíteni tudja a diákokban a környezettudatosságot, legyen az hulladékkezelést, vízkészlet-hasznosítást vagy más részterületet célzó program (Buldur et al., 2020).

Esettanulmányként érdemes vázlatosan bemutatni a Schools4energy kezdeményezést, amely egy olyan iskolákon belüli program, amely során az iskolák egymás közt versenyezve igyekeznek csökkenteni az iskolai energiafelhasználást. Egyik résztémája az Art4energy, egy művészeti verseny, mely során a kreativitás bővítése is cél, míg a Play4energy részprogram játékos foglalkozásokon keresztül segíti az energiatudatosság növelését. A versenyben szereplő iskolák átlagosan havi 4%-kal csökkentették az üvegházgáz-kibocsátásukat, és 1122 euró/hó-val a közüzemi számlákat – természetesen iskolánként (Pietrapertosa et al., 2021).

Altina és munkatársai (2014) szerint a család jobb jövedelemszintje és a szülők magasabb iskolai végzettsége, a környezettudatosságra és a diákok aktivitására egyaránt pozitív hatású. Ezért lenne fontos az, hogy minden diák részt vehessen kulcsélményeket adó, szemléletformáló környezeti nevelési programokon, amivel anyagi hasznuk is lenne a megtakarításukból, azon túlmenően, hogy a Föld erőforrásaival is jobban tudnak gazdálkodni.

Kutatásunk igazolta, hogy nem csak külföldi jó gyakorlatok léteznek, de hazánkban is sokan vannak, akik valóban szívügyüknek tekintik a környezetért felelős személyiség kialakítását. A kutatás során létrejött adatbázisból kiemelhető néhány pozitív hazai példa, amely egy-egy tantárgyhoz kapcsolódóan értelmezhető egyfajta javaslatként is a környezetpedagógia gyakorlatban ültetése terén:

- *magyar nyelv*: A szövegértési feladatoknál a témához kapcsolódó irodalmak száma szinte végtelen, ami bevihető órára, de akár a központozás tanításánál is lehet fenntarthatósággal foglalkozó szövegeket vinni. Ikon, index, szimbólum témánál hasznos lehet az újrahasznosítással, illetve szelektív gyűjtéssel kapcsolatos jeleket példának bevinni, hogy ezáltal ne csak a jel fogalma, de maga a jelentés is rögzülhessen a diákokban.
- *magyar irodalom*: Tájversek elemzésénél össze lehet vetni különböző korok tájait, a természetességet az ember által alkotott nagyvárosi környezettel. Prózáknál, ahol a táj fontos szerepet játszik, el lehet kalandozni, hogy ma hogyan is nézhetnének ki a valóságban. Például hogyan nézne ki ma a sziget, amin Robinson Crusoe hajótörést szenved?
- *idegen nyelv*: Szöveg-, illetve hallásértési feladatok is adhatók a környezetvédelem témakörében a vitatémák mellett. Ezernyi egyéb mellett például David Attenborough számos filmje (illetve ezek részletei) használható jól a túlnépesedési problematika bemutatásától a természetvédelem témáján keresztül a megújuló energiaforrások témakörének felvillantásáig.

- *történelem*: Megbeszélés, vita, esetleg tablókészítési feladatként megjelenhet a II. világháború, gazdasági válság, ipari forradalmak témakörénél, legkézenfekvőbb pedig a nagy földrajzi felfedezések korának vizsgálatakor.
- *hit- és erkölcsstan*: Bármely vallásról legyen is szó, az élet védelme mindenhol fontos szerepet játszik. Ide kapcsolódik saját magunk, emberiségünk, és a körülöttünk lévő természeti környezet gondozása és felelősségteljes használata.
- *természettudományos tantárgyak*: Bízunk abban, hogy természettudományos tantárgyak esetében sokkal egyértelműbbek ezek a kapcsolatok, hiszen ezen tárgyak éppen a természeti környezetünk megismerését célozzák. Ugyanakkor kiemelendő, hogy a korábban ismertetett módszerek, például: *vita* egy nagyüzem vagy bánya (esetleg atomerőmű) telepítéséről, *ábra- és képelemzések* egy adott szennyezésről vagy problémához köthetően, *projektmódszerek* hulladékcsökkentési projekt, vagy akár iskolazöldítési projekt, *hír- és forrásfeldolgozások*, esetlegesen akár telefonos applikációk bevonása is segítheti az élményszerűbb oktatást és a tudásuk elmélyítését.

Összegzés

A kérdőívet kitöltő pedagógusok túlnyomó többsége fontosnak tartja, hogy a tanóráin környezettudatosságra való nevelés és fenntarthatósági szemléletformálás is történjen. A szaktanárok néhány személyes példáján keresztül láthattuk, hogy valóban bármely szaktárgy keretein belül van lehetőség a környezetünkkel kapcsolatos szemlélet formálására. Ráadásul mindezek megvalósítására változatos munkaszervezési formákban, különböző módszerek alkalmazásával van lehetőség – a kitöltők 90%-a alkalmaz efféle elemeket a tanítási óráin.

Szükség is van erre az aktivitásra, hiszen a diákokban – és sokszor akár önmagunkban is – tudatosítanunk kell, hogy az emberi boldogság nem áll összefüggésben az elfogyasztott erőforrások és energia mennyiségével (Nørgaard, 2013; Munkácsy, 2014). A fokozódó erőforrás- és környezeti válság közepette éppen ezért a környezettudatosság fokozását célzó szemléletformáló programok elengedhetetlenek.

Ugyanakkor az iskolán kívüli lehetőségeket csak a válaszadók 32,5%-a alkalmazza, vagy alkalmazta eddigi oktatói munkája során. A legtöbb esetben ezek terepgyakorlat jellegű programok, tematikus táborok, szemétszedések, illetve gyárlátogatások. Azok a tanárok, akik nem alkalmaznak ilyen módszereket, elsősorban idő- és erőforráshiányra hivatkoznak, illetve többek szerint ez a jellegű programszervezés nem tartozik a feladataik közé.

Arra azonban, hogy megértsük az ökológiai összefüggéseket, kölcsönhatásokat, és a természettudományok különböző diszciplínáit egészben láthassuk, csak akkor van lehetőségünk, ha a természeti környezetünket a terepen

figyeljük meg (Kohl, 1992). Napjainkban már számos elvi lehetőség áll a tanárok rendelkezésére, amelyek során iskolán kívüli terepi programokra vihetik a diákokat, ugyanakkor, hogy ez a gyakorlatban is megtörténjen, annak több akadályja is van. Problémaként felmerülhet, hogy sok kiváló programról nem is tudnak a pedagógusok, továbbá, hogy bizonyos eseményekhez hosszabb előkészület szükséges. És ezen a ponton válik rendszerszintűvé a probléma. Ameddig a pedagógusképzés nem készíti fel a hallgatókat az ilyen jellegű programok szervezésére, a gyakorló pedagógusok óraszámja magas, és ezáltal idő- és erőforráshiánnyal küzdenek, addig nem számíthatunk előrelépésre. Ameddig a pedagógusnak önköltségen és saját szabadidejében kell a terepi programokat lebonyolítania, addig sajnos csak egy szűk réteg teheti meg, hogy ilyen programokat szervez és valósít meg. Megoldást jelenthetne a terepi programok nagyobb mértékű támogatása, valamint a tanárok motiválása is – mind erkölcsi, mind anyagi szempontból. Ugyanis, lehetnek bármennyire is nagyszerűek a programok, ha azok az iskolán kívüli keretek között vannak, akkor mindenképpen plusz erőforrásokat fognak igényelni a pedagógusoktól.

Rendelkezzen a Nemzeti Alaptanterv éppen most akárhogy is, kijelenthető, hogy világunk harmonikus fejlődéséhez elengedhetetlen a fenntarthatósági oktatás előmozdítása, és ebben kulcsszerepük van a pedagógusoknak, hiszen ők azok, akik a diákok szemléletét nap mint nap formálni tudják (Ocetkiewicz, 2017). Kiemelendő továbbá, hogy az osztályterem elhagyása hatalmas módszertani eszköztárat kínál a pedagógusok számára (Kövecsesné Gósi, 2015).

Köszönetnyilvánítás

A tanulmány az Innovációs és Technológiai Minisztérium ÚNKP-19-2 kódszámú Új Nemzeti Kiválóság Programjának szakmai támogatásával készült. A szerzők ezúton is köszönik a Székesfehérvár Megyei Jogú Város Önkormányzat közreműködését és a bírálók építő jellegű kritikáit, amelyek hozzájárultak az írás színvonalának emeléséhez.

Irodalom

- Altin, A., Tecer, S., Tecer, L., Altin, S., & Kahraman, B. F. (2014). Environmental Awareness Level of Secondary School Students: A Case Study in Balıkesir (Türkiye). *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 141, 1208–1214. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.05.207>
- Bella T., Hámori V., Kotschy B., Móri Á., Szontagh P., Szőke-Milinte E. & Wölfling Zs. (2013). Útmutató a pedagógusok minősítési rendszeréhez. Oktatási Hivatal.
- Bendell, J. (2018). *Deep Adaptation: A Map for Navigating Climate Tragedy*. <https://www.lifeworth.com/deepadaptation.pdf> (2019. 12. 09.)

- Benson, M. H., & Craig, R. K. (2014). The End of Sustainability. *Society & Natural Resources*, 27(7), 777–782.
<https://doi.org/10.1080/08941920.2014.901467>
- Buldur, S., Bursal, M., Yalcin E. & Nazan, Y., (2020). The impact of an outdoor education project on middle school students' perceptions and awareness of the renewable energy. *Renewable and Sustainable Energy Reviews*, 134,
<https://doi.org/10.1016/j.rser.2020.110364>
- Chi-chung Ko A., & Chi-kin Lee J (2003). Teachers' Perceptions of Teaching Environmental Issues within the Science Curriculum: A Hong Kong Perspective. *Journal of Science Education and Technology*, 12(3), 187–204.
<https://doi.org/10.1023/a:1025094122118>
- Christou, P.A. (2018). Exploring agape: tourists on the island of love, *Tourism Management*, 68, 13–22.
<https://doi.org/10.1016/j.tourman.2018.02.015>
- Csenger L. (2015). A környezeti nevelés elmélete és gyakorlata. *Képzés és Gyakorlat*, 13(1–2), 181–194. http://epa.oszk.hu/02600/02641/00009/pdf/EPA02641_kepzes_es_gyakorlat_2015_1-2_181-194.pdf (2020. 12. 20.)
- Forbes, C. T., & Zint, M. (2010). Elementary Teachers' Beliefs About, Perceived Competencies for, and Reported Use of Scientific Inquiry to Promote Student Learning About and for the Environment, *The Journal of Environmental Education*, 42(1), 30–42.
<https://doi.org/10.1080/00958961003674673>
- Foster, J. (2015). *After Sustainability*. Earthscan/Routledge.
- Hamilton, C. (2015). *Requiem for a Species*. Earthscan.
- Johnson, B. (2016). *Zero waste home: The ultimate guide to simplifying your life by reducing your waste*. Penguin Books Ltd.
- Kahn, B. (2017). *The Arctic Has Been Crazy Warm All Year. This Is What It Means for Sea Ice*. www.climatecentral.org/news/arctic-crazy-warm-sea-ice-21599 (2020.01.07.)
- Kohl Á. (1992). Előszó. In Kárász Imre (Ed.), *Ember és környezete. Ökológiai és környezetvédelmi terepgyakorlatok*. Nemzeti Szakképzési Intézet.
- Kováts-Németh M. (2010). *Az erdőpedagógiától a környezetpedagógiáig*. Comenius Kiadó.
- Kövecsesné Gősi, V. (2015). *A környezeti nevelés gyakorlata az erdei iskolában*. Hazánk Kiadó.
- Luthans, F. & Youssef, C.M. (2007). Emerging positive organizational behavior. *Journal of Management*, 33(3), 321–349.
<https://doi.org/10.1177/0149206307300814>.
- Mogyorósi A. (2018). *A világ népességének ökológiai lábnyoma*. <http://www.geopolitika.hu/hu/2018/09/03/a-vilag-nepessegenek-okologiai-labnyoma-infografika/> (2020.10.26.)

- Munkácsy B. (2014, Ed.). *A fenntartható energiagazdálkodás felé vezető út Erre van előre! Vision 2040 Hungary 2.0*. ELTE TTK. Környezet- és Tájföldrajzi Tanszék. Környezeti Nevelési Hálózat Országos Egyesület.
- Nemzeti alaptanterv (2012). *Magyar Közlöny*, 66, 10635–10848.
- Nemzeti alaptanterv (2020). *Magyar Közlöny*, 17, 290–447.
- Nørgård, J. S. (2013). Happy degrowth through more amateur economy, *Journal of Cleaner Production*, 38, 61–70.
<https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2011.12.006>
- Ocetkiewicz, I. (2017). Renewable energy in education for sustainable development, The Polish experience, *Renewable and Sustainable Energy Reviews*, 80, 92–97.
- OECD (2018). https://www.oecd.org/education/talis/TALIS2018_CN_HUN.pdf (2020.01.23.)
- Oliver, M. C., & Adkins, M. J. (2020). “Hot-headed” students? Scientific literacy, perceptions and awareness of climate change in 15-year olds across 54 countries. *Energy Research & Social Science*, 70.
<https://doi.org/10.1016/j.erss.2020.101641>
- Pietrapertosa, F., Tancredi, M., Salvia, M., Proto, M., Pepe, A., Giordano, M., Afflitto, N., Sarricchio, G., Di Leo, S. & Cosmi, C. (2021). An educational awareness program to reduce energy consumption in schools, *Journal of Cleaner Production*, 278,
<https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2020.123949>
- Poortinga, W., Spence, A., Whitmarsh, L., Capstick, S. & Pidgeon, N. F. (2011). Uncertain climate: An investigation into public scepticism about anthropogenic climate change. *Global Environmental Change*, 21(3), 1015–1024.
<https://doi.org/10.1016/j.gloenvcha.2011.03.001>
- Robina-Ramírez, R., Medina Merodio, J. A., & McCallum, S. (2020). What role do emotions play in transforming students’ environmental behaviour at school? *Journal of Cleaner Production*, 258,
<https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2020.120638>
- Rockström, J., Steffen, W. & Noone, K (2009). A safe operating space for humanity, *Nature*, 461, 472–475.
<https://doi.org/10.1038/461472a>
- Watts, J. (2018). *Arctic warming: scientists alarmed by ‘crazy’ temperature rises*. <https://www.theguardian.com/environment/2018/feb/27/arctic-warming-scientistsalarmed-by-crazy-temperature-rises> (2019. 11. 24.)
- Wiebe, K., Lotze-Campen, H., Sands, R., Tabeau, A., van der Mensbrugge, D., Biewald, A. & Willenbockel, D. (2015). Climate change impacts on agriculture in 2050 under a range of plausible socioeconomic and emissions scenarios, *Environmental Research Letters*, 10(8),
<https://doi.org/10.1088/1748-9326/10/8/085010>

Yilmaz, S., Majcen, D., Heidari, M., Mahmoodi, J., Brosch, T., & Patel, M. K. (2019). Analysis of the impact of energy efficiency labelling and potential changes on electricity demand reduction of white goods using a stock model: *The case of Switzerland*, *Applied Energy*, 239, 117–132.

<https://doi.org/10.1016/j.apenergy.2019.01.137>

Zrinszky L. (2002). *Nevelésemélet*. Műszaki Könyvkiadó.



Nagy, B., Persa, M. & Munkácsy, B.

Attitudes to environmental awareness

We are drifting into a deepening environmental crisis. Some of the problems can no longer be avoided, but teachers should play a very important role in reducing them. At the same time, any recognition in this respect does not shape equally our work and our perception of the possibilities of environmental and conservation attitudes related to the school. An online questionnaire survey was used to explore this situation, which was completed by 256 teachers in Hungary. The analysis revealed that the vast majority of the participants consider it important to develop attitudes to environmental awareness in their lessons. Through personal examples of teachers, it can be demonstrated that it is possible to improve environmental awareness in the framework of any subject. This is important for most participants and it is considered as an expectation from teachers. Ninety percent have already used these specific tasks in their classes, but only three out of ten have taken part in out-of-school programmes, as organizer or supporter. Those who do not use such methods justified it by indicating lack of time and resources. Some of them argued that organizing such „external” programmes is not their task. At the same time, the desk research has pointed out that extracurricular programmes help to put the theoretical knowledge into practice and gain key experiences that contribute greatly to shaping their approach.

Keywords: online questionnaire; environmental awareness; classroom training; out-of-school programme; key experience





Az ELTE TÓK hallgatóinak testi-egészségi állapotának változásai az egyetemi évek alatt

Vitályos Gábor Áron¹, Dancs Gábor², B. Zsoffay Klára¹,
Venyingi Beáta¹, Darvay Sarolta^{1,3}

¹Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító- és Óvóképző Kar Természettudományi Tanszék

²Független kutató, Budapest, Magyarország

³Selye János Egyetem Tanárképző Kar Biológia Tanszék

Absztrakt

Kutatásunk célja, hogy eredményeink alapján rávilágítsunk az egyetemi hallgatók életmódjának változására. Az ELTE TÓK hallgatóit az InBody 720 testösszetétel-analizátor segítségével vizsgáltuk egyetemi tanulmányaik kezdetén, valamint tanulmányaik végének közeledtével. Az általunk végzett szemilongitudinális vizsgálat 2012 és 2018 között folyt 587 18 és 25 év közötti női hallgató adatainak monitorozásával. A vizsgálati eredményekből kitűnik, hogy jelentős zsírfelhalmozódás történik a vizsgált időszak alatt: míg a fehérje-, a víz- és a sovány testtömeg változatlan maradt, addig a test összsírtömege és az elhízás foka emelkedett. A felhalmozott zsírtöbblet testen belüli elhelyezkedése a belső szervek körül, a zsigeri zsír formájában mutatható ki, melynek mértékében a vizsgált időszakban jelentős növekedést regisztráltunk. Ezt támasztja alá a kerületi méretek és a hasi elhízás mértékének növekedése. A testtömegindex értékei ugyancsak változtak: a korábban a normális tápláltsági állapotúak közé tartozó hallgatók 3%-a túlsúlyos kategóriába került. Ezt a negatív irányú változást igazolja a fitsségi index értékének változása is. A kapott eredményekkel szeretnénk felhívni hallgatóink figyelmét a mindennapos fizikai aktivitás és a helyes, egészséges táplálkozás fontosságára.

Kulcsszavak: testösszetétel, egészségi állapot, InBody 720 testösszetétel-analizátor, BMI

Bevezetés

Számos tanulmány kimutatta, hogy az egyetemi évek alatti életmód az egyetemi hallgatók egészségének negatív irányú változásához vezethet (Haase et al., 2004; Hussein et al. 2013; Ruiz et al., 2015).

Főként az első évek kifejezetten veszélyesek: a környezeti tényezők, mint a táplálék mennyisége és minősége, a napi tevékenységek, a fizikai aktivitás megváltozása, a stressz, a függőségek, mind hozzájárulnak a hallgatók korábbi életmódjának a megváltozásához (Rakovac, et al. 2013; Pedišić et al., 2014; Ruiz et al., 2015).

A megváltozott életvitel, életkörülmények miatt kialakuló testtömeg-többlet, amely főként a zsigerek köré, közé lerakódó zsírtöbbletben nyilvánul meg, sokáig észrevétlen maradhat, de a későbbiekben számos, súlyossá váló betegség okozója lehet (Dietz et al., 2015; Hussain et al., 2013).

Ha megvizsgáljuk az Egészségügyi Világszervezetnek (WHO) a nem fertőző betegségek leküzdése érdekében létrehozott, az európai régióban 2025-re vonatkozó akciótervét, láthatjuk, hogy a nem megfelelő táplálkozás helyreigazítása, illetve a fizikai aktivitás növelése jelentős helyen áll az előírt és elvárt változtatások között (WHO, 2016).

Azért tartjuk nagyon fontosnak a hallgatóink egészségi státuszának monitorozását, hogy felhívjuk a figyelmet a változások tényére és irányára, a prevenció jelentőségére, az egyén felelősségére saját egészségének megőrzésében (Vítályos et al., 2018).

Fontos, hogy hallgatóink mint a következő pedagógusnemzedék tagjai életvitelükkel követendő példát mutassanak a jövő generációi számára, elérve, hogy megteremtsük és megőrizzük a fenntarthatóság egyik alapkövét, az egészséget értéként elfogadó társadalom kialakulását.

Vizsgálatunk célja, hogy a kapott eredményeink megismertetésével próbáljunk hatni a vizsgált célcsoportra, ezzel elősegítve és támogatva a pozitív irányú változást.

De mit is értünk egészség alatt?

Az egyik legismertebb meghatározás szerint: „Az egészség a teljes testi, lelki, szociális jóllét állapotát jelenti, és nem csupán a betegség vagy fogyatékosság hiányát” (WHO, 1948).

Mára az egészség egy többdimenziós állapotként foglалható össze (Bárdos, 2013; Bárdos & Kraiciné Szokoly, 2018):

- genetikai dimenzió (örökletes hiányok, örökölhető hajlamok),
- biológiai dimenzió (a szervezet egészségének működése, az egyes szervek működése, valamint kölcsönhatásaik),
- lelki dimenzió (pszichés működés, lelki egyensúly minősége),
- mentális dimenzió (a gondolkodási folyamatok tisztasága),
- emocionális dimenzió (az érzelmek felismerése, átélése, kifejezési képessége),
- szociális dimenzió (az egyén kapcsolati rendszere, család, munkahely, társadalom),
- kulturális dimenzió (hagyományok, nézetek, elképzelések).

Fontos annak tudatosítása is, hogy a köznevelési és felsőoktatási intézmények jelentős szereppel bírnak a szociális és kulturális dimenziók formálásában, illetve az egyén szokásainak és életvitelének alakulásában.

A primer prevenció területén tűztük ki kutatásunk célját és feladatát, a hallgatók testösszetétel-vizsgálatát és a vizsgálatot követő, az eredményeket elemző személyes konzultációt.

Vizsgált személyek és alkalmazott módszerek

A kutatás során 2012 és 2018 között vizsgáltuk az ELTE Tanító- és Óvóképző Kar első és utolsó éves hallgatóinak fizikai állapotát.

A vizsgált minta elemszáma $N=587$ fő volt, melyet 18 és 25 év közötti női hallgatók alkottak.

A hallgatók tornafelszerelésben (rövidnadrág és trikó) vettek részt a vizsgálaton. Az InBody 720 típusú készülékkel végzett elemzésünket megelőzően, egy képzett szakember testmagasságmérést végzett (Sieber-Hegner antropometriai eszközzel) standardizált technikák szerint, az IBP ajánlásának megfelelően (Weiner & Lourie, 1969; Bodzsár & Zsákai, 2004).

A vizsgált személyek fizikai állapotát az InBody 720-as testösszetétel-analizátor segítségével állapítottuk meg. A testösszetételt, a fittségi indexet, az elhízás fokát, a vizsцерális elzsírosodás területét, a hasi elhízás fokát, a készülék automatikusan számolja. A számítás alapját képező képletek a készülék gyártója által védettek, nem hozzáférhetőek, ezért sem itt, sem a későbbiekben ezeket nem tudjuk feltüntetni.

A fittségi index esetében a készülék a következő kategorizálásokat végzi:

< 70– alacsony, az egészségi állapot rossz,

70–79,99– normál érték, az egészségi állapot megfelelő,

80–85 jó, az egészségi állapot jó,

> 85– nagyon jó, az egészségi állapot kitűnő (általában versenysportolókra jellemző).

A tápláltsági állapot becsléséhez, az Egészségügyi Világszervezet által ajánlott testtömeg-indexet (*body mass index* – BMI) használtuk (WHO, 1995). A WHO szerinti határértékek, amelyekkel mi is dolgoztunk a vizsgálat során: $18,5 \text{ kg/m}^2$ alatt alultápláltság, $18,5\text{--}24,99 \text{ kg/m}^2$ normál tápláltság, $25\text{--}29,99 \text{ kg/m}^2$ túlsúly, míg 30 kg/m^2 felett elhízás.

A vizsgált testszerkezeti mutatókat és testösszetevő komponenseket a következő alapstatisztikai paraméterekkel jellemeztük: elemszám, átlag, átlag hibája, minimum, maximum és szórás (Hajtman, 1971). A különböző szempontok szerint képzett alcsoportok homogenitásvizsgálatát Student-féle kétmintás t-próbával¹ (Hajtman, 1971), a hatásnagyságot a Cohen-féle d-értékkel vizsgáltuk (Cohen, 1988). Az elemzések során hipotéziseinket 5%-os szignifikancia-szinten teszteltük az SPSS 20.0-as programcsomaggal.

Eredmények

A vizsgált változók alapstatisztikai mutatóit az 1. és 2. táblázat foglalja össze. A táblázatokban megjelenített paramétereket az InBody 720 készülék számolta. Ezeket az értékeket és számítási módokat a gyártó licence védi, az utóbbiakba nincs betekintésünk.

¹ Intervallumskálán mért változó esetén két csoport összehasonlítására.

1. táblázat

A hallgatók (N = 587) bemeneti vizsgált testszerkezeti és testméretbeli, valamint élettani mutatóinak alapstatisztikai paraméterei

BEMENET					
	V_{\min}	V_{\max}	\bar{x}	SE	SD
Fittségi mutató	48,0	90,0	72,6014	0,2116	5,1272
Alapanyagcsere mértéke (kcal)	1040,0	1731,7	1304,0939	4,4071	106,7766
Elhízás foka (%)	71,8	187,9	103,2504	0,6501	15,7505
Testtömeg (kg)	40,7	110,7	60,7746	0,4190	10,1515
Testzsírtömeg (kg)	1,6	55,7	17,5312	0,2861	6,9318
Hasi elhízás foka	0,72	1,04	0,8527	0,0021	0,0499
Jobb kar sovány tömege (kg)	1,27	3,44	2,0468	0,0147	0,3561
Jobb kar sovány tömege százalékban (%)	62,0	149,4	95,2566	0,5818	14,0971
Bal kar sovány tömege (kg)	1,20	3,33	2,0170	0,0146	0,3529
Bal kar sovány tömege százalékban (%)	61,2	145,3	93,8668	0,5762	13,9592
Törzs sovány tömege (kg)	13,74	27,09	18,7508	0,0915	2,2174
Törzs sovány tömege százalékban (%)	74,8	132,7	95,9259	0,3632	8,8007
Haskerület (cm)	64,1	125,3	79,7496	0,3750	9,0858
Jobb felkarkerület (cm)	22,6	43,0	28,4051	0,1129	2,7355
Bal felkarkerület (cm)	22,5	42,8	28,2491	0,1126	2,7288
Sejten belüli víz tömege (kg)	14,2	28,3	19,6129	0,0930	2,2526
Sejten kívüli víz tömege (kg)	8,4	17,8	12,0322	0,0566	1,3703
Fehérjetömeg (kg)	6,1	12,2	8,4792	0,0402	0,9741
Ásványi anyag tömege (kg)	2,18	4,67	3,1185	0,0154	0,3732

V_{\min} : minimum, V_{\max} : maximum, \bar{x} : átlag, SE: átlag standard hibája, SD: szórás

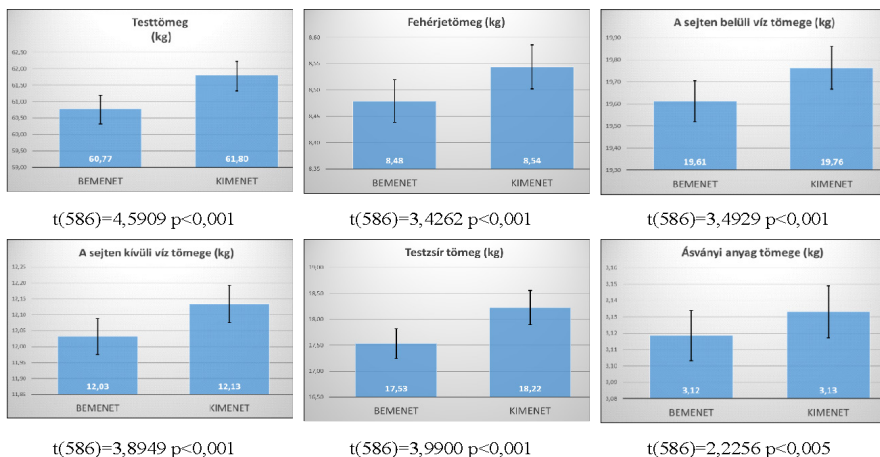
2. táblázat

A hallgatók (N = 587) kimeneti vizsgált testszerkezeti és testméretbeli, valamint élettani mutatóinak alapstatisztikai paraméterei

KIMENET					
	V_{\min}	V_{\max}	\bar{x}	SE	SD
Fittségi mutató	44,0	89,0	72,2010	0,2404	5,8251
Alapanyagcsere mértéke (kcal)	1046,4	1669,6	1311,1949	4,5466	110,1562
Elhízás foka (%)	72,3	192,0	104,6312	0,7198	17,4388
Testtömeg (kg)	41,9	122,1	61,7978	0,4645	11,2533
Testzsírtömeg (kg)	5,4	61,9	18,2245	0,3272	7,9272
Hasi elhízás foka	0,75	1,10	0,8605	0,0023	0,0560
Jobb kar sovány tömege (kg)	1,23	3,45	2,0854	0,0155	0,3760
Jobb kar sovány tömege százalékban (%)	63,9	159,7	96,7387	0,6170	14,9485
Bal kar sovány tömege (kg)	1,23	3,38	2,0581	0,0153	0,3714
Bal kar sovány tömege százalékban (%)	63,5	145,9	95,4572	0,6067	14,6991
Törzs sovány tömege (kg)	13,65	27,52	18,9978	0,0963	2,3326
Törzs sovány tömege százalékban (%)	76,6	132,3	96,8610	0,3832	9,2850
Haskerület (cm)	63,5	127,1	80,9063	0,4228	10,2444
Jobb felkarkerület (cm)	22,5	44,6	28,7228	0,1258	3,0482
Bal felkarkerület (cm)	22,5	44,3	28,5797	0,1258	3,0477
Sejten belüli víz tömege (kg)	14,2	27,2	19,7644	0,0959	2,3235
Sejten kívüli víz tömege (kg)	8,7	16,8	12,1341	0,0583	1,4122
Fehérjetömeg (kg)	6,1	11,8	8,5440	0,0415	1,0060
Ásványi anyag tömege (kg)	2,20	4,46	3,1331	0,0159	0,3852

V_{\min} : minimum, V_{\max} : maximum, \bar{x} : átlag, SE: átlag standard hibája, SD: szórás

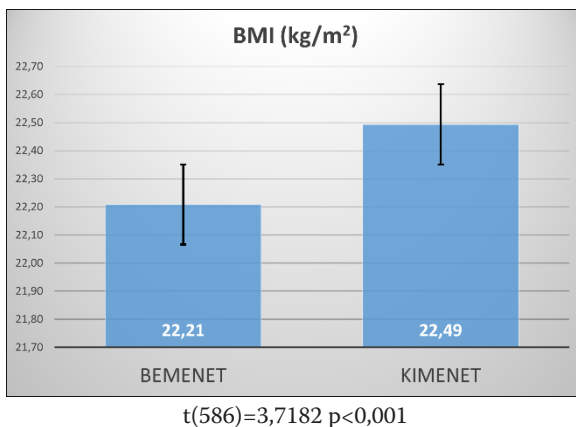
A vizsgálatok azt mutatják, hogy az adott időintervallum alatt, a testtömegben abszolútértékében növekedés figyelhető meg. Ez a tömegnövekedés a testösszetevő-komponensek alapján, a következőképpen alakult: a fehérje, az ásványi anyag, a víz és a sovány testtömeg csak kisebb mértékben változott, viszont a testzsír változásában jelentős mennyiségű zsírtöbblettel számolhatunk. (1. ábra)



1. ábra

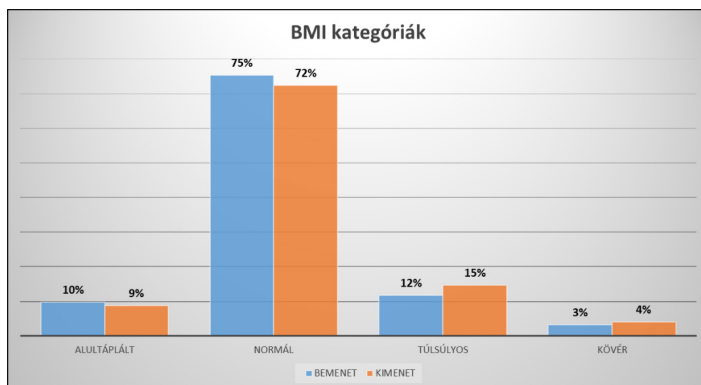
A bejövő és kimenő hallgatók testtömegében és testösszetételében történt változások

A testtömegindex változásainak elemzésekor azt tapasztaljuk, hogy a BMI értéke növekedett (2. ábra), és a tápláltsági állapot is változott: az alultápláltak és a normál tápláltsági állapotúak gyakorisága csökkent, míg a túlsúlyos és a kövér kategóriáknál enyhe növekedés volt megfigyelhető. (3. ábra)



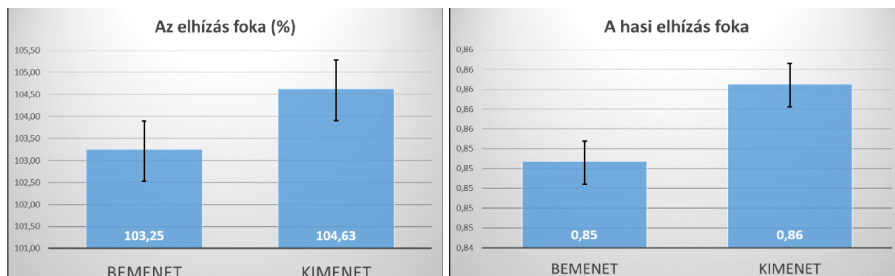
2. ábra

A BMI-ben történő változások



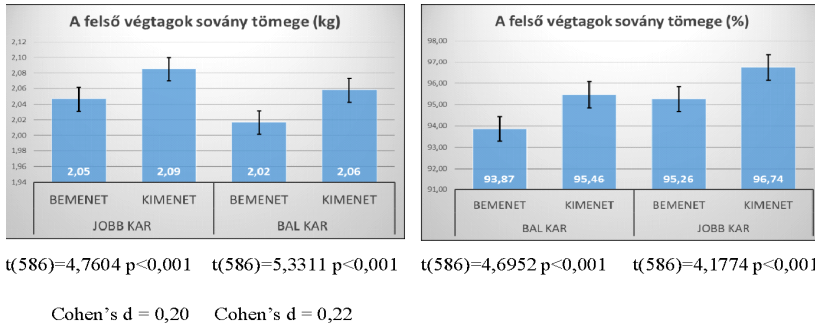
3. ábra
Változások a BMI kategóriákban

Az elhízás foka növekedett, különösen a hasi elhízásé, ami számos betegség kialakulásához vezethet. (4. ábra)

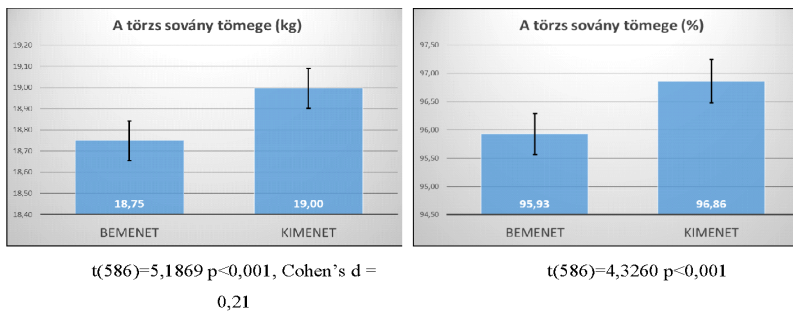


4. ábra
Változások az elhízás fokában

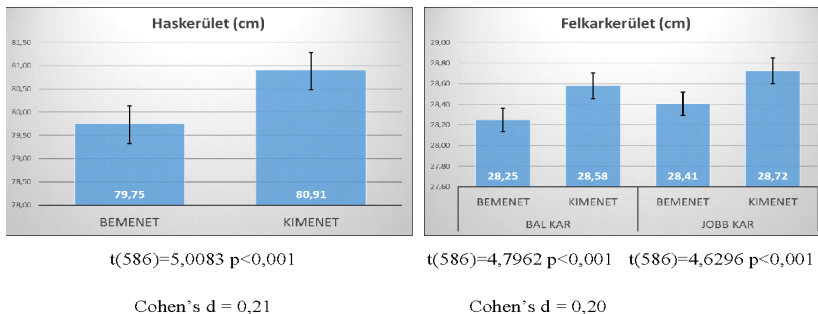
Mind a törzs, mind a felső végtagok, valamint a felsőtest teljes tömege jelentősen megnövekedett (5. és 6. ábra) és ezt az említett testrészek kerületi méreteinek növekedése is alátámasztja. (7. ábra)



5. ábra
Változások a felső végtagokon

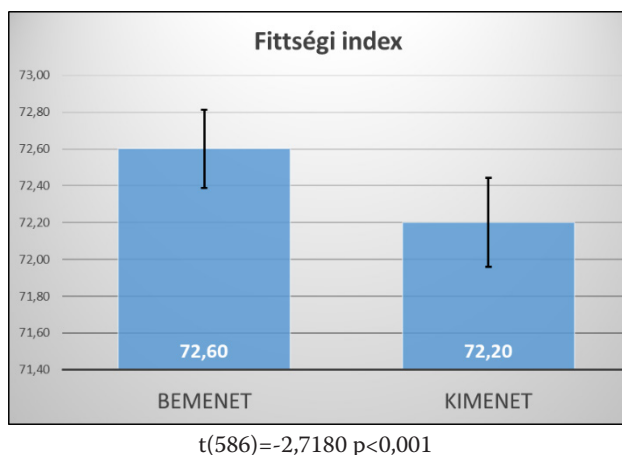


6. ábra
Változások a törzsön



7. ábra
Változások a has- és felkarkerületben

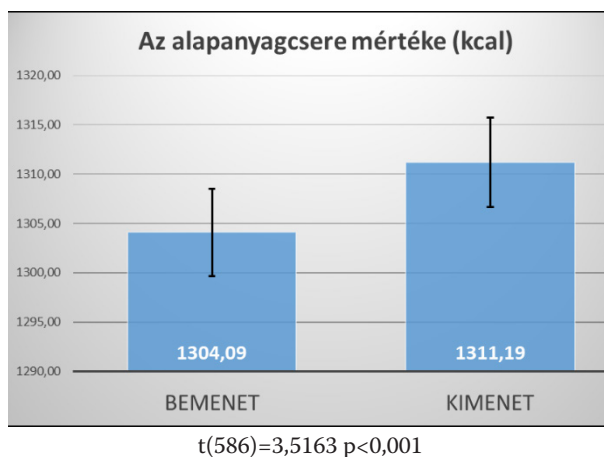
A fitességi indexben bekövetkezett változásoknál megállapítható, hogy a végzős hallgatóknál alacsonyabb értékeket találtunk, ami az érintett hallgatók esetében az egész szervezet egészségi állapotának romlását jelenti. (8. ábra)



8. ábra

A fitsségi index értékek változása

Az alapanyagcsere értékének növekedése a gyarapodott testtömegnek a következménye. (9. ábra)



9. ábra

Az alapanyagcsere mértékének változása

Következtetések

A hallgatók egyetemi évek alatti testösszetételének változásával több nemzetközi vizsgálat is foglalkozik, amelyek közül több – hasonlóan az általunk végzett kutatás eredményeihez – negatív irányú változást regisztrált (például Anderson et al., 2003; Pliner & Saunders, 2008; Delinsky & Wilson, 2008; Yahia, 2008; Gropper, 2012). Ezen vizsgálati eredmények alapján fel kell hívni a hallgatók figyelmét a rendszeres fizikai aktivitás és az egészséges étkezés fontosságára, egészségük megőrzése érdekében. Mindazonáltal a regisztrált esetek többségében az egyetemet kezdő hallgatók már eleve kevésbé aktív életmóddal rendelkeznek (Ács et al., 2018). Ehhez társulhat az anyagi körülmények miatt is kevésbé egészséges étkezési szokások további kedvezőtlen átalakulása. Sajnos azt is tudjuk, hogy az egyetemi időbeosztás miatt életmódjuk nehezen egyeztethető össze az egészségvédő, tudatos életvezetéssel.

További vizsgálataink megvilágítják az egyetemi évek alatti különböző tényezők hatását az egészségre és a testösszetételre.

Azért tartjuk fontosnak, kutatási eredményeink széles körű megismertetését, mert ezzel szeretnénk elősegíteni, hogy hallgatóink nagyobb figyelmet fordítsanak egészségük megőrzésére, így később pályájuk során egészséges életet élő felnőttként, pedagógusként pozitív példát mutassanak környezetüknek, valamint a rájuk bízott gyermekeknek.

A kutatás rendelkezik az ELTE Tanító- és Óvóképző Kar Tudományos Bizottságának Kutatási engedélyével (2018/002), mely megállapítja, hogy az ELTE TÓK kutatásait elvei a jelen kutatás esetében maradéktalanul teljesülnek.

Köszönetnyilvánítás: A kutatási programban használt InBody 720 típusú műszer beszerzése a KMOP 4.2.1/B-10-2011-0002 pályázat keretében valósult meg.

Irodalom

- Ács, P., Prémusz, V., Melczer, Cs., Bergier J., Salonna, F., Junger, J. & Makai A (2018). Nemek közötti különbségek vizsgálata a fizikai aktivitás vonatkozásában a V4 országok egyetemista populációjának körében. *Magyar Sporttudományi Szemle, 19*(73), 25–31.
- Anderson, D., Shapiro, J.R. & Lundgren, J.D. (2003). The freshman year of college as a critical period for weight gain: an initial evaluation. *Eating Behavior, 4*(4), 363–367.
[https://doi.org/10.1016/S1471-0153\(03\)00030-8](https://doi.org/10.1016/S1471-0153(03)00030-8).
- Bárdos, Gy. (2013). Munkastressz és egészség. „A rendvédelem és a honvédelem területén végzett orvosi és pszichológiai tevékenység kihívásai napjainkban”. előadás BM-Dunapalota, 2013. november 7.

- Bárdos, Gy. & Kraiciné Szokoly, M. (2018). Egészség, életmód, egészségfejlesztés a felsőoktatás szemszögéből. *Neveléstudomány, Oktatás – Kutatás – Innováció*, 7(2), 5–21.
<https://doi.org/10.21549/NTNY.22.2018.2.1>
- Bodzsár, É. & Zsákai, A. (2004). *Humánbiológia*. Gyakorlati kézikönyv. ELTE Eötvös Kiadó.
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*. Routledge.
- Delinsky, S.S. & Wilson, G T. (2008). Weight gain, dietary restraint, and disordered eating in the freshman year of college. *Eating Behavior*, 9(1), 82–90.
<https://doi.org/10.1016/j.eatbeh.2007.06.001>
- Dietz, W.H., Baur, L.A., Hall, K., Puhl, .R.M., Taveras, E.M., Uauy, R. & Kopelman, P. (2015). Management of obesity: improvement of health-care training and systems for prevention and care. *The Lancet*, 385(9986), 2521–2533.
[https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(14\)61748-7](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(14)61748-7)
- Gropper, S., Simmons, K., Connell, L. & Ulrich, P. (2012). Weight and Body Composition Changes during the First Three Years of College. *Journal of Obesity*, Article ID 634048.
<https://doi.org/10.1155/2012/634048>
- Haase, A., Steptoe, A., Sallis, J.F. & Wardle, J. (2004). Leisure-time physical activity in university students from 23 countries: associations with health beliefs, risk awareness, and national economic development. *Preventive Medicine*, 39(1), 182–190.
<https://doi.org/10.1016/j.ypmed.2004.01.028>
- Hajtman, B. (1971). *Bevezetés a matematikai statisztikába, pszichológusok számára*. Akadémiai kiadó.
- Hussain, R., Guppy, M., Robertson, S. & Temple, E. (2013). Physical and mental health perspectives of first year undergraduate rural university students. *BMC Public Health*, 13(1).
<https://doi.org/10.1186/1471-2458-13-848>
- Pedišić, Ž., Rakovac, M., Titze, S., Jurakić, D. & Oja, P. (2014). Domain-specific physical activity and health-related quality of life in university students. *European Journal of Sport Science*, 14(5)492–499.
<https://doi.org/10.1080/17461391.2013.844861>
- Pliner, P. & Saunders, T. (2008). Vulnerability to freshman weight gain as a function of dietary restraint and residence. *Physiology & Behavior*, 93(1-2), 76–82.
<https://doi.org/10.1016/j.physbeh.2007.07.017>
- Rakovac, M., Pedisic, Z., Pranic, S., Greblo, Z. & Hodak, D. (2013). Sociodemographic and Lifestyle Correlates of Health-Related Quality of Life in Croatian University Students. *Applied Research in Quality of Life*, 8(4), 493–509.
<https://doi.org/10.1007/s11482-012-9203-9>

- Ruiz, S., Nelia, M., Ontoso, A., Canga Armayor, I., Guillén-Grima, N., Hermoso de Mendoza, F., Serrano Monzo, H., & Fernández, Blanca, M. (2015). Modificación del peso corporal de los estudiantes universitarios en Navarra durante los tres primeros años de universidad. *Nutrición Hospitalaria*, 31(6), 2400–2406. <https://dx.doi.org/10.3305/nh.2015.31.6.8686>
- Yahia, N., Achkar, A., Abdallah, A. & Rizk, S. (2008). Eating habits and obesity among Lebanese university students. *Nutrition Journal*, 7, 7–32. <https://doi.org/10.1186/1475-2891-7-32>
- Vitályos, G. Á., Dancs, G., Bärnkopfné Zsoffay, K., Venyngi, B. & Darvai, S. (2018). Egyetemi hallgatóknak vérnyomásának, tápláltsági állapotának és életvitelének összefüggései. *Anthropologiai Közlemények*, 59 31–45. <https://doi.org/10.20330%2FAnthropKozl.2018.59.31>
- Weiner, J.S. & Lourie, J.A. (Eds., 1969). *Human Biology. A guide to fields methods*. Blackwell.
- World Health Organisation (1948). *Preamble to the Constitution of WHO as adopted by the International Health Conference*, New York, 19 June – 22 July 1946; signed on 22 July 1946 by the representatives of 61 States (Official Records of WHO, 2, p. 100) and entered into force on 7 April 1948.
- World Health Organisation (1995). *Physical Status: The use and interpretation of anthropometry: Report of a WHO Expert Committee. Technical Report Series 854*, WHO, Geneva. http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/37003/1/WHO_TRS_854.pdf.
- World Health Organisation (2016). *Plan for the Prevention and Control of Noncommunicable Diseases in the WHO European Region. WHO Regional Office for Europe*. https://www.euro.who.int/__data/assets/pdf_file/0008/346328/NCD-ActionPlan-GB.pdf.



Vitályos, G. Á., Dancs, G., B. Zsoffay, K., Venyingsi, B. & Darvay, S.

Somatal and health changes of students of ELTE TÓK during their university years

The aim of our survey is to foster university students to change their unhealthy lifestyle. Students of ELTE TÓK were examined with InBody 720 body composition analyzer in the first and last year of their education. The semi-longitudinal survey was carried out from 2012 to 2018 with a sample of 587 female students aged between 18 and 25. Examination shows that the body mass significantly increased with fat surplus. Protein, mineral, water and lean body mass were unchanged; body fat mass and obesity degree increased. The placement of fat is interesting: visceral fat increment is notable. That can be verified with their larger circumferences and increase of abdominal obesity degree. BMI also changed: students with normal nutritional status went to overweight category, their fitness score decreased. Results call our students' attention to the importance of physical activity and healthy nutrition.

Keywords: body composition, health status, InBody 720 body composition analyzer, BMI



Vitályos Gábor Áron: <https://orcid.org/0000-0002-3965-0719>

B. Zsoffay Klára: <https://orcid.org/0000-0002-8841-4712>

Venyingsi Beáta: <https://orcid.org/0000-0001-8934-0025>

Darvay Sarolta: <https://orcid.org/0000-0001-9862-015X>



„FINE! Projekt¹”

A gyermekétkeztetés gyakorlata a napközbeni ellátást biztosító koragyermekkorai nevelés intézményeiben

Egy nemzetközi projekt bemutatása

Darvai Sarolta

*ELTE Tanító- és Óvóképző Kar Természettudományi Tanszék
Selye János Egyetem Tanárképző Kar Biológia Tanszék*

Absztrakt

Az élettani szükségletnek megfelelő jó minőségű és mennyiségű táplálkozás, különösen a gyermekek életének első három évében, a gyermekek növekedésének és fejlődésének egyik sarokpontja. Az egészséges táplálkozás egyaránt fontos az egészség megőrzése, valamint a betegségek megelőzése tekintetében. Az élet első szakaszában, az első 1000 nap időszakában elszenvedett hiányos tápláltság befolyásolhatja a gyermekek fizikai és értelmi fejlődését, hátráltatja azt. A kora gyermekkor alultápláltságnak és túltápláltságnak egészségügyi következményei vannak, valamint a gyermekek pszichoszociális fejlődésére is kihat. A kisgyermekek napközbeni ellátását végző intézményeknek meghatározó szerepe van az egészségügyi és szociális egyenlőtlenségek hátránykompenzációjában. Az öt európai ország együttműködésével megvalósuló FINE! projekt ezt a témakört járja körül.

Kulcsszavak: kisgyermekek napközbeni ellátását végző intézmények, egészséges táplálkozás

Bevezetés

Az élettani szükségletnek megfelelő jó minőségű és mennyiségű táplálkozás, különösen a gyermekek életének első három évében, a gyermekek növekedésének és fejlődésének egyik sarokpontja, kulcsfontosságú faktora annak

¹ A kétéves projekt az Erasmus+ KA2 Strategic Partnerships „FINE! - Food and Nutrition In ECEC” (2018-1-HU01-KA201-047760) keretében valósul meg. A projekt honlapja az alábbi linken érhető el: <https://www.arcacoop.org/firenze/cooperazione-finanziamenti-fondi-sociali-europei-nazionali-regionali-project-financing/european-calls/78-fine-project.html>

érdekében, hogy a gyermek aktív, egészséges életet éljen. Jelentősen hozzájárul az ENSZ Fenntartható Fejlődési Céljainak (Sustainable Development Goals, SDGs) eléréséhez, amelyek például az éhezés megszüntetése (SDG 2. cél), jó egészséghöz és jól-léthez való jog (SDG 3. cél), minőségi oktatáshoz való hozzáférés (SDG 4. cél), a szegénység megszüntetése (SDG 1. cél), gazdasági növekedés előmozdítása (SDG 8. cél) (Sachs et al. 2019; ENSZ, SDG, 2016–2030).

Az egészséges táplálkozás fontos az egészség megőrzése, valamint a betegségek megelőzése tekintetében. A minőségi és mennyiségi értelemben vett helytelen táplálkozás fontos népegészségügyi probléma, ami hozzájárul a nem fertőző eredetű, úgynevezett civilizációs megbetegedések kialakulásához. Az élet első szakaszában, az első 1000 nap időszakában elszenvedett hiányos tápláltság befolyásolhatja a gyermekek fizikai és értelmi fejlődését, hátráltatja a gyermekek fejlődését. A koragyermekkori alultápláltságnak és túltápláltságnak egészségügyi következményei vannak, és a gyermekek pszicho-szociális fejlődésére is hatással van.

A koragyermekkori nevelés szakemberei segítik a gyermekek fejlődését, biztosítják egészségüket és jóllétüket, támogatják őket napi rutinjuk és tevékenységeik során. A gyermekek és családjuk támogatásában betöltött szakmai szerepük teljesítése érdekében a kisgyermekkori nevelési-oktatási feladatok ellátásához komplex készségekre és kompetenciákra, a gyermekfejlesztés alapos ismeretére és megértésére, valamint a koragyermekkori nevelés tudatosságára van szükség.

A 0–6 éves korú gyermekek nappali ellátását végző intézményeknek meghatározó szerepe van a szociális és egészségügyi egyenlőtlenségek hátránykompenzációjában. Fontos, hogy a gyermekek és családjaik megfelelő oktatásban részesüljenek a táplálkozásról és az egészséges életvitelről, valamint a fenntartható étrend fontosságáról. A nevelési intézményeknek fontos szerepe van a családok oktatásában és támogatásában, különösen a gazdaságilag és társadalmilag hátrányos helyzetű családok esetében.

A projekt tervezése és megvalósítása illeszkedik az Európai Unió, az Egészségügyi Világszervezet, az Egyesült Nemzetek Szervezete ide vonatkozó szakmai irányelveihez (EU Action Plan, 2014-2020; EU COM, 2011; EU COM, 2014; EU COM, 2019; EU COM, 2019. p. 640.; EU COM, 2020; EU COM, 2020. p. 98.; SDG, 2016-2030; WHO, 2014; WHO, 2018).

A FINE! projekt célja

A kétéves időtartamú Erasmus+ KA2 projekt célja a koragyermekkori neveléssel foglalkozó szakemberek ismereteinek, tudatosságának, készségeinek növelése az alábbi témákban:

- az élettani szükségletnek megfelelő minőségi és mennyiségi táplálkozás jelentősége a gyermekek növekedésében és fejlődésében;
- a koragyermekkori szolgáltatások vezetőinek motiválása az étkeztetési

rendszer modernizálására és fejlesztésére, a helyes táplálkozásra való nevelésre, az élelmiszerpazarlás megelőzésére;

- az egészséges táplálkozásról szóló párbeszéd kialakítása a koragyermekkorai nevelésben a döntéshozó szervek, a kedvezményezettek között, beleértve a családokat is;
- a partnerek és a résztvevők európai dimenziójának növelése, beleértve az idegen nyelv tanulását is;
- az innovatív és sikeres tapasztalatok megosztása a partnerek között;
- az Európai Unió cselekvési tervek, stratégiák, erőforrások, szakmai anyagok és jó gyakorlatok terjesztése;
- a koragyermekkorai szolgáltatások közötti európai szintű együttműködés és hálózatépítés fejlesztése.

A projekt partnereinek bemutatása

A projekt koordinátora a magyarországi Galileo Progetti Kft. Az olasz-magyar tulajdonú nonprofit társaságot 2009-ben alapították, székhelye Budapesten van. Fő feladata a szociális szektor fejlesztése, a bevált gyakorlatok és tapasztalatok cseréje az Európai Unió országai között, valamint hálózat kiépítés, európai mobilitás és tapasztalatcsere. Tevékenysége révén a Galileo Progetti Kft. célja, hogy hozzájáruljon a fenntartható fejlődéshez az Európai Unión belül és Magyarországon, modellek, módszertanok, eszközök terjesztésével, figyelemmel az európai tapasztalatokra és rendelkezésekre.

A társaság további célja a társadalmi inklúzió, az inkluzív és magas minőségű koragyermekkorai nevelés, azaz a foglalkoztatás, az egyenlő lehetőségek biztosítása hátrányos helyzetűek számára, valamint a szegénység, a diszkrimináció és a kirekesztettség elleni küzdelem. Jelentős tapasztalattal rendelkezik az európai projektek promóciójában, koordinálásában és részvételében.

A programban részt vevő koragyermekkorai neveléssel foglalkozó intézmények

1. JEB Józsefvárosi Egyesített Bölcsődék – Budapest, Magyarország

Budapesten a VIII. kerületi önkormányzat 1994-ben alapította a Józsefvárosi Egyesített Bölcsődéket (JEB). Ebben a kerületben a kisebbségi lakosság különösen jellemző.

Az intézmény 7 bölcsődét foglal magába, ahol 158 ember dolgozik, körülbelül 420, 0–3 éves gyermek ellátása folyik. A JEB bölcsődéi az ellátottak számára a helyi önkormányzat által meghatározott alapellátást biztosítják, valamint kiegészítő szolgáltatásokat is nyújtanak. A fő feladatuknak tekintik a gyermekek táplálásával kapcsolatban az egészséges és modern táplálkozás megvalósítását, a gyermekek ízlésének, étkezési kultúrájának kialakítását,

hogy ne csak kielégítsék a gyermekek alapvető táplálkozási igényét, hanem törekedjenek a gyermekek egészségnevelésére is. A gyermekek szülei nagy érdeklődéssel és egyetértéssel fordulnak az újonnan bemutatott ételek felé, ezért megosztják velük az új recepteket. A JEB weboldalán, elérhetővé tették az adott hónapban újonnan elkészített, kedvelt ételek leírását. A JEB-ben működik a Józsefvárosi Biztos Kezdet Gyerekház, amely hálózat a 0–5 éves társadalmilag, kulturálisan hátrányos helyzetű gyermekeknek és családjaiknak segíti a társadalmi beilleszkedésben.

2. ARCA Cooperative Sociale – Firenze, Olaszország

Az ARCA Szociális Szövetkezet egy 1983-ban, Firenzében alapított nonprofit szervezet. Az ARCA szociális, egészségügyi és oktatási szolgáltatások menedzsmentjével foglalkozik, melyeket a Közigazgatási Szervek egyetértésével terveznek és valósítanak meg. Az ARCA szolgáltatásokat nyújt koragyermekkorban lévő gyermekek, valamint 18 évnél fiatalabb gyermekek, mozgássérültek, idősek, kábítószerfüggők, pszichiátriai problémákkal élő és/vagy a szociális kizárás veszélyével élő emberek számára Olaszország Toscana tartományában.

Az ARCA 1989 óta menedzsel szolgáltatásokat koragyermekkorban lévő gyermekek számára. Jelenleg több mint 100, a koragyermekkorban neveléssel foglalkozó projektet menedzsel, főleg bölcsődék és óvodák terén, valamint olyan szervezetek esetében, melyek lakhatást biztosítanak a családjuktól elszakítva élő gyermekek számára.

3. Centro Social Soutelo – Rio Tinto, Portugália

A Centro Social de Soutelo (CSS) egy kormánytól független, 1976-ban alapított szervezet, mely Portugália északnyugati részén, Porto város közelében (Gondomar, Porto és Matosinhos) tevékenykedik koragyermekkorban lévő gyermekek és fiatalok nevelésével, valamint idősek (és egyéb szociális csoportok) közösségi támogatásával.

A CSS missziója: *segíteni a közösségeknek megszerezni az általuk elvárható jogokat és szükségleteket, valamint az egyenlőséget, a részvételt, a kooperációt és a szolidaritást támogatni.* Ezért a Centro Social de Soutelo legalapvetőbb célja a családok megsegítése a gyermekek tanulmányaiban és biztonságában, az idősek jólétének biztosítása, és a közösség szükségleteinek kielégítése, szociális támogatást nyújtó projekteken keresztül.

Több, a közösségek életét súlyosan befolyásoló problémával is foglalkoznak, ilyenek például egészségügyi kérdések, az alkoholizmus és a kábítószer függőség, a munkanélküliség a szociálisan nehéz helyzetű csoportokban, a szegénység, valamint a szociális kirekesztettség.

4. Kindergarten 37 Valshebstvo – Sofia, Bulgária

A „Valshebstvo” óvoda egy 1977-ben alapított önkormányzati óvoda. Professzionális szolgáltatásokat nyújt mind a nevelés, mind a gondoskodás terén a korai, iskola előtti éveikben lévő gyermekek számára. Az óvoda tanárai, nevelői és specialistái a Nevelési és Tudományos Minisztériumok által elfogadott állami nevelési programok szerint tevékenykednek, ezen felül számos extra tevékenységgel is segítik a gyermekek intellektuális fejlődését, ilyen például az angol nyelvoktatás, alkalmazott művészetek, néptánc, balett, jóga, foci. Számos óvodán kívüli tevékenységet is szerveznek, például túrákat, zöld iskolát, fehér iskolát, nyári táborokat. Az óvodában dolgozó szakemberek nagy szakmai tapasztalattal rendelkeznek a nemzeti és nemzetközi szintű projekteknek köszönhetően. Az óvoda együttműködik az Új Bolgár Egyetemmel és a St. K. Ohridski szófiai Egyetemmel.

5. Kindergarten Srčko – Vratišinec, Horvátország

A Srčko Óvoda egy 2004-ben alapított magánóvoda. Az óvoda Međimurje megye Vratišinec 1400 lelket számláló községében található. Tevékenységük mértéke a térség méretéhez és igényeihez alkalmazkodik.

Egy gazdaságilag kifejezetten hátrányos helyzetű, szegény településen lévő óvoda. A beiratkozás ára 30%-kal alacsonyabb, mint a környező településeken, ezzel szeretnék támogatni a koragyermekkorai nevelési rendszerbe történő bekerülést minden gyermek számára.

Magas minőségű szolgáltatást nyújtanak, hangsúlyt fektetnek a figyelmes tervezésre, saját munkájuk alapos, folyamatos értékelésére, valamint a szülőkkel történő folyamatos kommunikációra. A dolgozók rendszeres szakképesítő tréningeken vesznek részt szaktudásuk fejlesztése és felfrissítése érdekében.

A projekt módszertana

A projekt módszertana a partnerek közötti kölcsönös tanuláson és a bevált gyakorlatok cseréjén alapul, köszönhetően az öt partnerországba tervezett rövid távú, öt napos szakmai tanulmányútnak (*study visit*), két transznacionális projekttalálkozóval, önképzésnek. A tervezett 5 tanulmányútból eddig három, a magyarországi, az olaszországi és a portugáliai út valósult meg.

A szakmai tanulmányutakon élmezőnyvezetők, szakácsok, dietetikusok, pedagógusok (kisgyermeknevelők, óvodapedagógusok), pszichológusok, humánbiológusok, intézményvezetők, koordinátorok, meghívott előadók vettek részt.

A szakmai tanulmányutak az alábbi tevékenységeket foglalták magukban:

- a megfigyelési kritériumok elkészítése és megosztása,
- szakértők által tartott elméleti előadások, megbeszélések,
- intézménybejárás, jó gyakorlatok bemutatása,
- workshop a konyhában,

- gyermekcsoportok étkezésének megfigyelése,
- kerekasztalbeszélgetések, world café,
- egészséges, tápláló, finom receptek összegyűjtése és megosztása,
- csapatépítés, például Szociopoly társasjáték, közös vásárlás – főzés – evés, informális pillanatok,
- workshop-ok, filmek, szerepjátékok,
- önálló tanulás.

A projekt eredményei

A projekt eredményei 2021 tavaszán, egy Záró kiadványban kerülnek kiadásra. A kiadvány mellékletében szerepel egy Receptkönyv, amely a partnerországokban összegyűjtött egészséges, kiegyensúlyozott, ízletes és étvágygerjesztő receptek gyűjteményét tartalmazza. A Receptkönyv, valamint a projekt eredményei sajtórendezvényeknek, az egyes partnerországok nyilvános rendezvényeinek és nemzetközi szintű disszeminációs tevékenységeknek köszönhetően kerülnek terjesztésre.

A tervezett Záró kiadvány főbb tanulmányai az alábbi témákra koncentrálnak.

- Az elhízással és az alultápláltsággal kapcsolatos betegségek megelőzése. Az egészséges életmód jelentősége gyermekkorban.
- Táplálkozási alapelvek.
- Táplálás 0–3 éves korban. A mediterrán (Toscana tartomány) táplálkozási piramis.
- Az étel mint a befogadás és az interkulturális beilleszkedés eszköze. Az étkezés mint szociális esemény.
- A gyermekek és családjuk táplálkozása és társadalmi befogadása a koragyermekkorai nevelés intézményeiben.
- A nevelési intézmények szerepe a családok oktatásában, képzésében, különösen a hátrányos helyzetű családok esetében.
- Étkezési és táplálási nehézségek a koragyermekkorban A táplálkozás fontossága a gyermekkorai fejlődésben.
- Táplálékallergiák.
- A koragyermekkorai étkeztetés szabályozása, rendeletek, irányelvek és azok gyakorlati megvalósítása, szerepe az alultápláltság és az elhízás megelőzésében, táplálkozástámogatási stratégiák a hátrányos helyzetű gyermekek számára.
- A környezeti fenntarthatóság kérdései, az élelmiszerpazarlás megelőzése, az ételmaradék csökkentése és újrahasznosítása a „körforgásos gazdaságban”.

A Záró kiadvány és a Receptkönyv angolul és a partnerországok nyelvén is digitális formában elérhető lesz a projekt, valamint a partnerországok intézményi honlapján.

A projekt várható hatásai

A projekt várható hatása a résztvevők számára: a gyermekek táplálkozásával kapcsolatos ismeretek bővülése, az uniós dimenzió, motiváció, nyitottság növekedése; a FINE! projekt képzési eredményeinek alkalmazása a napi tevékenységek során, a koragyermekkorai szolgáltatások minőségének javítása érdekében. A projekt várható hatása a résztvevő szervezetek/intézmények számára: a szervezetek stratégiáinak, módszereinek, tevékenységeinek fejlesztése, új ötletek importálása saját stratégiai tervükbe;

Fontos várható hatás a célcsoport számára (gyermekek és családok): egészségesebb és minőségibb koragyermekkorai táplálkozással összefüggő ismeretek biztosítása, az egészséges szokásrendszer kialakításának támogatása. Végül a projekt várható hatása területi szinten: a témával kapcsolatos ismeretek bővülése, a partnerszervezetek, az érdekelt felek és a döntéshozó testületek közötti hálózat megerősödése, a projekt témájával kapcsolatos viták ösztönzése és a közintézmények proaktivitásának támogatása.

Összefoglalás

Az elmúlt évtizedekben tapasztalható növekvő egészséggyenlőtlenség, azaz a társadalmi csoportok egészsége között kimutatható megváltoztathatónak és egyben igazságtalannak, méltánytalannak tartott különbségek növekedése, ráirányította a kutatók figyelmét az egészség társadalmi meghatározottságára (Vitrai, 2011).

Az egészséggyenlőtlenségek kialakulásában és fenntartásában négy fő mechanizmust azonosítottak: I. az egészség társadalmi rétegződése, azaz a társadalmi különbségek egészségbeli különbségeket okoznak; II. a társadalmi lejtőn lefelé haladva nő az egészséget veszélyeztető kockázati tényezőknek való kitettség; III. a rosszabb társadalmi helyzetben élők fogékonyabbak a betegségekre; IV. a megromlott egészség társadalmi és gazdasági következményei miatti lecsúszás a társadalmi lejtőn (Vitrai, 2011).

Az egészséget befolyásoló tényezők egészséget meghatározó szerepe a különböző életszakaszokban más és más lehet. Továbbá figyelembe veendő, hogy a korábbi hatások később is érvényre juthatnak, másrészt az élet során ért hatások halmozódnak. Az élet során szerzett tulajdonságok, készségek az egészségmagatartáson keresztül közvetve játszanak szerepet az egészség alakulásában. Ennek ismeretében meghatározó a család és az intézményes nevelés szerepe az egészséges szokásrendszer kialakításában, az egészségesebbségi egyenlőségének biztosításában.

Az első 1000 nap a csecsemők biológia-lelki-szociális fejlődése szempontjából egy életre szól. Ma már elfogadott tény, hogy az emberi fejlődés korai, kritikus időszakában, a fogantatástól számított első 1000 napban történő epigenetikai hatásoknak, hosszú távú következményei lehetnek a későbbi egészségre. A környezeti tényezők – azon belül is a táplálkozás – meghatá-

rozó szerepet töltenek be a növekedésben és a fejlődésben (Ságodi, Sólyom, & Kiss-Tóth, 2017).

A kisgyermeknek nappali ellátását végző intézményeknek meghatározó szerepe abban, hogy a gyermekek és családjaik megfelelő oktatásban részesüljenek a táplálkozásról és az egészséges életvitelről, valamint a fenntartható étrend fontosságáról.

A nevelési intézményeknek fontos szerepe van a családok oktatásában és támogatásában, különösen gazdaságilag és társadalmilag hátrányos helyzetű családok esetében. A FINE! projekt megvalósítása hozzájárul a téma holisztikus szemléletének kiterjesztéséhez, az intézményi jó gyakorlatok megismeréséhez.

Irodalom

- ENNSZ, SDG (2016-2030). *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*. <https://sustainabledevelopment.un.org/post2015/transformingourworld> (2020. 05. 27.)
- EU *Action Plan on Childhood Obesity 2014–2020*, (Gyermekkori Elhízás Akcióterv) https://ec.europa.eu/health/sites/health/files/nutrition_physical_activity/docs/childhoodobesity_actionplan_2014_2020_en.pdf (2020. 05. 27.)
- EU COM (2011). 173. Communication from the Commission to the European Parliament, the European Council, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions. *An EU Framework for National Roma Integration Strategies up to 2020*. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/en/ALL/?uri=CELEX%3A52011DC0173> (2020.11.29.)
- EU COM (2014). European Commission/EACEA/Eurydice/Eurostat, *Key Data on Early Childhood Education and Care in Europe*, p. 19. <https://ec.europa.eu/eurostat/documents/3217494/5785249/EC-01-14-484-EN.PDF/cbdf1804-a139-43a9-b8f1-ca5223eea2a1> (2020.11.29.)
- EU COM (2019). Council Recommendation of 22 May 2019 on High-Quality Early Childhood Education and Care Systems (2019/C 189/02) <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A32019H0605%2801%29&qid=1606674363391> (2020.11.29.)
- EU COM (2019) 640 final. Communication from the Commission to the European Parliament, the European Council, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions. *The European Green Deal*. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A52019DC0640> (2020.11.29.)
- EU COM (2020) 98 final. Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions. *A new Circular Economy Action Plan For a cleaner and more competitive Europe*. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?qid=1583933814386&uri=COM:2020:98:FIN> (2020.11.29.)

- EU COM (2020). European Commission, *Strategic framework for European cooperation in education and training* (ET 2020) https://ec.europa.eu/education/policies/european-policy-cooperation/et2020-framework_en (2020.11.29.)
- Sachs, J., Schmidt-Traub, G., Kroll, C., Lafortune, G. & Fuller, G. (2019). *Sustainable Development Report 2019*. Bertelsmann Stiftung and Sustainable Development Solutions Network (SDSN) 2019; Volume 2. https://s3.amazonaws.com/sustainabledevelopment.report/2019/2019_sustainable_development_report.pdf (2020.11.29.)
- Ságodi, L., Sólyom, E. & Kiss-Tóth, E. (2017). A csecsemőkori táplálás összefüggése a gyermekkorai elhízással. Irodalmi áttekintés. *Orvosi Hetilap* 158(24), 938–943. <https://doi.org/10.1556/650.2017.30779> (2020.11.29.)
- Vitrai, J. (2011). *Az egészség és az egészség-egyenlőtlenség egyéni és közösségi szintű befolyásoló tényezői*. Doktori értekezés. Pécsi Tudományegyetem Egészségtudományi Kar, Egészségtudományi Doktori Iskola. http://doktoriiskola.etk.pte.hu/public/upload/files/Doktoriiskola/Teziszfuzetek/Ertekezés_VitraiJozsef.pdf (2020. 05. 27.)
- WHO (2014). *Global nutrition targets 2025: policy brief series* (WHO/NMH/NHD/14.2). Geneva: World Health Organization. https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/149018/WHO_NMH_NHD_14.2_eng.pdf?ua=1 (2020. 05. 27.)
- WHO (2018). *Childhood Obesity Surveillance Initiative (COSI) Factsheet. Highlights 2015–2017*. https://www.euro.who.int/__data/assets/pdf_file/0006/372426/WH14_COSI_factsheets_v2.pdf (2020. 05. 27.)



Darvay, S.**Fine! Project**

Good quality and quantity of nutrition to meet physiological needs, especially in the first three years of life, is one of the cornerstones of children's growth and development. Healthy eating is important for maintaining health as well as preventing disease. Malnutrition suffered in the first stage of life, during the first 1000 days, can affect children's physical and intellectual development. Any type of malnutrition in early childhood has health consequences and also affects children's psychosocial development. Institutions providing day care for young children have a key role to play in compensating for health and social inequalities. FINE! project – it is implemented in cooperation with five European countries – revolves around this topic.

Keywords: institutions for day care for young children, healthy eating and feeding



Darvay Sarolta: <https://orcid.org/0000-0001-9862-015X>



Az óvoda–iskola átmenet óvodapedagógusok, tanítók és szülők szemén keresztül

Gyurcsik Anita

Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Doktori Iskola

Absztrakt

Ez a tanulmány egy feltáró jellegű kutatás bemutatásáról szól, mely későbbi nagymintás adatfelvételek megtervezéséhez szolgál alapul. Félig strukturált interjúkat készítettem óvodapedagógusokkal (N=5), tanítókkal (N=5) és első osztályos gyermeket nevelő szülőkkel (N=5) az óvoda–iskola átmenet értelmezésük és gyakorlatuk feltárása céljából. A válaszadók hasonlóan látják az óvoda–iskola átmenet során megjelenő nehézségek egy részét, ugyanakkor ezek lehetséges megoldásait illetően nem kaptam határozott válaszokat. Eltérő képességeket tartanak fontosnak az iskolakezdés szempontjából, illetve az iskolaérettség megállapítására csak az adott intézményben alkalmazott módszereket ismerik. Elmondásuk szerint az óvoda–iskola átmenetet a leendő tanító és az iskola megismertetésével próbálják segíteni. Az interjúalanyok hasonló intézményi és szülői feladatokat azonosítottak az átmenet megsegítésében. Az eredményeim irányt mutathatnak a szülői nézetek érvekkel való formálásához, illetve a pedagógusok munkájának, eredményességének elősegítéséhez.

Kulcsszavak: óvoda–iskola átmenet, iskolaérettség, stakeholderek nézetei, iskolakezdés, átmenet az iskolába

Bevezetés

Az utóbbi években erőteljes kutatói figyelem irányult a kora gyermekkori fejlődés és annak hosszabb távú hatásainak megismerésére (Józsa et al., 2019). Különböző longitudinális kutatások (például Heckman, 2011) rámutattak arra, hogy az ebbe a szakaszba történő beruházások gazdasági megtérülést eredményeznek. Ezenfelül az is nyilvánvaló, hogy az iskolai sikeresség meghatározó jelentőségű a későbbi életpályát tekintve. Az iskolai sikerességet nagymértékben meghatározza, hogy az iskolába milyen fejlettségi szinttel lépnek be a gyerekek (Józsa et al., 2019). Hazánkban számos eljárást dolgoztak ki a gyermekek fejlettségi állapotának feltárására. Közülük a Diagnosztikus Fejlődésvizsgáló és Kritériumorientált Fejlesztő Rendszer (továbbiakban: DIFER) tesztjeivel végzett longitudinális kutatások (például Józsa, 2004, 2007) bebizonyították, hogy az iskolát megkezdő gyermekek ötöde nem éri

el az iskolai tanuláshoz szükséges optimális fejlettségi szintet, így számukra nagy kihívást, nehézséget jelent az iskolai tanulás megkezdése. Továbbá az átmenetet a két intézmény között meghúzódó különbségek is megnehezítik (Kende & Illés, 2007).

A nemzetközi szakirodalom (Hair et al., 2006) felhívja arra a figyelmet, hogy a stakeholderek¹ iskolakezdéssel kapcsolatos nézeteinek feltárása kiemelten fontos, mivel a megszerzett információk felhasználásával segíthető az óvoda–iskola átmenet. Ennek következtében a nemzetközi szakirodalomban gyakori a stakeholderek óvoda–iskola átmenettel kapcsolatos nézeteinek feltárása (Correia & Marques-Pinto, 2016). Tanulmányomban ezeket nem tekintem át, s mivel az oktatási rendszerek eltérő felépítése miatt az eredményeik kutatásom szempontjából kevésbé relevánsak.

A téma jelentősége ellenére hazánkban szerényebb kutatói figyelem irányul a stakeholderek óvoda–iskola átmenet értelmezésének és gyakorlatának megismerésére. Ismereteim szerint a kérdés Szabó Mária (2005), Kende Anna és Illés Anikó (2007), illetve Nagy Annamária (2018) pedagógusokkal végzett kutatásaiban jelenik meg. A szülők nézeteit hazánkban még nem tárták fel, holott jól ismert a szülők óvoda–iskola átmenettel kapcsolatos nézeteinek megismerésének fontossága. Antal Judit (2013) kiemeli, hogy a családdal való együttműködés nélkül csökken a nevelési-oktatási intézmények eredményessége. Ráczné Varga Gyöngyi (2007) a gyermekek iskolaérettségében a szülők elsődleges szerepét hangsúlyozza. Futó Judit (2013) úgy látja, hogy a gyermekek iskolára való felkészítésében a szülők meggyőződései fontos szerepet játszanak.

Nem ismerek olyan magyarországi kutatást, amely az óvodapedagógusok, a tanítók és a szülők óvoda–iskola átmenettel kapcsolatos nézeteinek megismerésével foglalkozik. Ezért tanulmányom célja az óvodapedagógusok, a tanítók és az első osztályos gyermekeket nevelő szülők (1) óvoda–iskola átmenet és (2) iskolaérettség értelmezésének feltárása; (3) az átmenetet segítő gyakorlatok megismerése; illetve (4) az intézményi és a szülői feladatok azonosítása.

Tanulmányom több stakeholdercsoportra kiterjedő kvantitatív vizsgálat előkészítéseként öt óvodapedagógussal, öt tanítóval és öt első osztályos gyermeket nevelő szülővel készített féligstrukturált interjú elemzését mutatja be. Az elméleti áttekintésben a stakeholderek óvoda–iskola átmenettel kapcsolatos vélekedését feltáró hazai kutatásokat foglalom össze. Ezt követően kutatásom részleteit, majd eredményeit közlöm.

Eredményeimből messzemenő következtetések nem vonhatók le, ugyanakkor néhány jellegzetesség már ezekből is kirajzolódik. A vizsgált stakeholderek az óvoda–iskola átmenet során felmerülő nehézségeket hasonlóan látják, noha ezek lehetséges megoldásai nem foglalkoztatják őket. Az iskolakezdéshez szükséges képességeket eltérően ítélik meg. Úgy tűnik, hogy az iskolaérettség mérésére szolgáló eljárásokat kevésbé ismerik. Az átmenet so-

¹ Az óvoda–iskola átmenet során érintett egyes szereplők például a pedagóguscsoportok vagy a szülők.

rán az intézményváltásra fókuszálnak; a képességfejlesztésről nem beszéltek. Hasonlóan látják az intézményi és a szülői feladatokat. A stakeholderek óvoda–iskola átmenet értelmezésének és gyakorlatának megismerése rámutathat arra, hogy milyen irányban lenne érdemes segítséget kínálni a szülői nézetek érvekkel való formálásához, illetve a pedagógusok munkájának, eredményességének elősegítéséhez.

A stakeholderek óvoda–iskola átmenettel kapcsolatos vélekedését feltáró hazai kutatások

A stakeholderek óvoda–iskola átmenettel kapcsolatos vélekedését feltáró hazai kutatások rendszerezéséhez fontos röviden felidézni a vizsgált téma két alapfogalmát: 1. az óvoda–iskola átmenetet és 2. az iskolaérettséget, illetve a tanulmány írásakor hatályos, az iskolakezdésre vonatkozó magyarországi törvényi szabályozást.

Az átmenet azt a folyamatot jelenti, amikor a gyermek a nevelés-oktatás egyik szintjéről átkerül egy másikra, ezáltal az egyik környezetből egy másikba kerül (Fabian, 2007). Ezen belül az óvoda–iskola átmenet az ötéves és a hét-nyolc éves kor között húzódik meg, mely kulcskérdése az, hogy a gyermek megfelelő mértékben érett-e az iskolára (Páli, 1997). A nemzetközi szakirodalom (Kagan et al., 1995; Commodari, 2013) az iskolakezdést az alábbi területek megfelelő szintű fejlettségével azonosítja: 1. kognitív terület; 2. szociális és érzelmi terület; 3. motoros terület, illetve 4. fizikai-teszt fejlettség.

A hazai szakirodalomban az iskolaérettség mellett az iskolára való alkalmasság (Mérei & V. Binét, 1978) és az iskolakészültség (Nagy, 1980) fogalmának a használata is jellemző. Ezek személetükben térnek el egymástól. Az Óvodai nevelés országos alapprogramja (2012)² a testileg, a lelkiileg és a szociálisan egészségesen fejlődő gyermek óvodáskor végi jellemzőit fejt ki részletesen.

A tanulmány írásakor hatályos 2011. évi CXCV. törvény a Nemzeti köznevelésről 45. § 2. bekezdése 2019-ben módosult, így átalakult az iskolaérettség megállapításának folyamata. A módosítást követően „tankötelessé válnak a gyermekek abban az évben, melynek augusztus 31. napjáig a hatodik életévüket betöltik”. A szülő az adott év január 15-éig kérvényezheti az Oktatási Hivatalnál, hogy a gyermeke egy évvel később kezdje meg az iskolát. Erről a szakértői bizottság dönt.

Az Alapprogram (2012) leírja, hogy az óvodapedagógusok feladata a gyermekek fejlődésének nyomon követése, melyhez felhasználhatnak különböző módszereket, eszközöket. A Magyarországon alkalmazott iskolaérettség-vizsgálati módszerek összehasonlítását Gerebenné Várbíró Katalin és Vidákovich Tibor (1997) közölte. Majd Apró Melinda (2013) elemzése a magyarországi óvodákban alkalmazott iskolaérettség-vizsgálati módszerek gyakoriságát tárta fel. Újabban Gyurcsik Anita, Fehér Orsolya és Földi Fan-

² Továbbiakban: Alapprogram.

ni (2017) készített egy összehasonlító tanulmányt a Magyarországon széles körben alkalmazott DIFER-programcsomag és a Szerbiában használt TIP-1 mérőeszköz főbb hasonlóságairól és különbségeiről.

Hazánkban a stakeholderek óvoda–iskola átmenettel kapcsolatos nézetei kevésbé feltártak. Ez Szabó Mária (2005), Kende Anna és Illés Anikó (2007), valamint Nagy Annamária (2018) pedagógusokkal végzett kutatásaiban jelent meg kutatási kérdésként. Ezek főbb sajátosságait az 1. táblázatban rendszereztem.

Szabó (2005), illetve Kende és Illés (2007) kutatása a 2000-es évek közepén jelent meg. Szabó Mária (2005) tanulmányának fő célja a kezdő szakasz helyzetének feltárása, ezen belül az óvoda–iskola átmenet helyzetét és a korai iskolai kudarcok okait vizsgálja. Ennek érdekében óvodapedagógusok, tanítók, illetve nevelési tanácsadók munkatársai körében végzett kérdőíves vizsgálatot. Kende Anna és Illés Anikó (2007) kutatásának fő célja annak megismerése, hogy a rugalmas beiskolázás hozzájárul-e az óvoda–iskola átmenet során felmerülő nehézségek csökkentéséhez. Vizsgálatukban azt is feltárták, hogy mi okozza az átmenet során a nehézségeket. Kutatásukban második osztályosokat tanító pedagógusok körében végeztek írásbeli és szóbeli kikérdezést. Nagy Annamária (2018) óvodapedagógusokkal és tanítókkal készített interjúinak célja annak megismerése, hogy a Vajdaságban, Magyarországon és Erdélyben az eltérő óvoda–iskola átmenet gyakorlatától függetlenül milyen módszerek és eszközök azonosíthatók a harmonikus átmenet legalapvetőbb elemeiként.

1. táblázat

A stakeholderek óvoda-iskola átmenettel kapcsolatos nézeteit vizsgáló hazai kutatások sajátosságai – időrendi sorrendben

Tanulmány	Mire irányul	Minta	Módszer
Szabó Mária, 2005	kezdő szakasz helyzete	óvodapedagógusok, tanítók, nevelési tanácsadók munkatársai	kérdőív
Kende Anna & Illés Anikó, 2007	rugalmas beiskolázás szerepe	tanítók	interjú; kérdőív
Nagy Annamária, 2018	harmonikus óvoda–iskola átmenet	óvodapedagógusok, tanítók	interjú; metaforavizsgálat

Szabó Mária (2005), illetve Kende Anna és Illés Anikó (2007) kutatása hasonló kérdésekre kereste a választ. Mindkét elemzés feltárta a stakeholderek nézeteit az iskolakezdést megnehezítő tényezőkről. Az iskolakezdést megnehezítő tényezők kapcsán eltérő eredményeket kaptak. Szabó Mária (2005) vizsgálata alapján a különböző stakeholderek eltérően ítélik meg, hogy az iskolakezdést mely tényezők nehezítik meg. A vizsgálatába bevont óvodapedagógusok szerint az iskolakezdést elsősorban a tanulási motiválatlanság nehezíti meg, ezzel szemben a tanítók szerint elsősorban a szülői tá-

mogatás hiánya jelenti a fő nehézséget. A nevelési tanácsadók munkatársai a túlméretezett tantervi követelményeket és a feszített tanulási tempót jelölték meg fő nehezítő tényezőként az iskolakezdéssel kapcsolatban. Kende és Illés (2007) vizsgálatában a tanítók szerint az iskolakezdést megnehezítő legfőbb ok az éretlenség, ezen belül a szociális éretlenség, az értelmi képességek gyengesége és a testi fejletlenség.

Nagy József munkái (1980; 1986) alapján nyilvánvaló, hogy a személyiség különböző komponenseinek fejlődése akár több évig is eltarthat, ennek következtében minden gyermek eltérő fejlődést mutat. Nagy József eredményei (2003) rávilágítottak arra, hogy a kritikus kognitív képességek fejlettsége nagymértékben meghatározza a tanulási eredményességet, azonban a kognitív képességek optimális fejlettségi szintjét a gyerekek eltérő életkorban érik el. Az eredményei rámutattak arra is, hogy a hatéves gyermekek esetén akár ötévnyi fejlettségbeli eltérés is kimutatható, így magas egyéni különbségekkel kezdik meg a gyermekek az iskolát.

Szabó Mária (2005) arra a megállapításra jutott, hogy az óvodapedagógusok és a tanítók más szempontok alapján ítélik meg az iskolaérettséget, ugyanis az óvodapedagógusok a tanuláshoz közvetlenül szükséges képességeket tartják az iskolakezdés szempontjából a legfontosabbnak. Ilyen például az, hogy a gyermekek képesek legyenek a figyelmüket fenntartani, értsék meg a beszédet és képesek legyenek válaszok megfogalmazására. Az általa kikérdezett tanítók ezeken kívül a szociális képességek megfelelő fejlettségét is elvárják az iskolát megkezdő gyermekektől, például a helyes viselkedést, a szabályokhoz és a társakhoz való alkalmazkodást.

Nagy Annamária (2018) a pedagógusokkal készített interjúk elemzése során a harmonikus átmenet legfőbb támogatójaként öt fogalmi tartományt azonosított: 1. az érintett pedagógusok együttműködését, 2. komplex program létrehozását és integrálását az iskolai oktatásba, 3. a pedagóguskompetencia folyamatos fejlesztését 4. a változatos módszertani elemek használatát és 5. a holisztikus fejlesztést.

Az elméleti áttekintésből levonható fő tanulság az, hogy a stakeholderok óvoda–iskola átmentettel kapcsolatos nézeteit feltáró hazai kutatások a látható különbségekre fókuszálnak. Nincsenek információink a szülői nézeteiről, az egymás gyakorlatainak ismeretéről, illetve az egymás elvárásainak ismeretéről és érzékeléséről sem. Tanulmányom következő részében az empirikus kutatás bemutatására kerül sor, majd eredményeimet ismertetem.

Az empirikus vizsgálat bemutatása

Célok

A tanulmány elsődleges célja, több stakeholdercsoportra kiterjedő survey-típusú vizsgálat előkészítéseként végzett interjúk elemzésének bemutatása, a stakeholderok óvoda–iskola átmenet értelmezésének és gyakorlatának fel-

tárása. Ezen belül négy témakör feltárása a kutatás célja: a stakeholderek (1) óvoda–iskola átmenet és, (2) iskolaérettség értelmezésének, (3) az átmenetet segítő gyakorlatoknak, illetve (4) az intézményi és a szülői feladatoknak leírása.

Módszerek és minta

Az adatgyűjtés során a kényelmi mintavétellel felkért óvodapedagógusokat (N=5), tanítókat (N=5) és első osztályos gyermekeket nevelő szülőket (N=5) félig strukturált interjúk segítségével kérdeztem ki. A mintába került óvodapedagógusok és tanítók egy magyar nagyváros tíz különböző köznevelési intézményében dolgoznak. A pedagógusminta főbb jellemzőit a 2. táblázat foglalja össze. Ebben a táblázatban az utolsó oszlop azt jelöli, hogy a megkérdezett óvodapedagógusok hány alkalommal foglalkoztak nagycsoportos óvodások nevelésével, illetve a megkérdezett tanítók hány alkalommal tanítottak első osztályos gyermekeket. A szülői mintát olyan édesanyák alkotják, akik eltérő számú gyermeket nevelnek. A szülői minta közös jellemzője, hogy gyermekeik közül egy-egy az adatfelvétel idején első osztályos tanuló volt, aki egy-egy magyar nagyváros öt különböző köznevelési intézményében tanult. A szülői minta főbb jellemzőit a 3. táblázat közli.

2. táblázat

A vizsgálatba bevont pedagógusok főbb jellemzői

Minta	Kódszám	Nem	Szakmai tapasztalat években	Átmenet során érintett gyermekkel foglalkozás alkalmainak száma
Óvoda-pedagógus	1	Nő	0–4	1
	2	Nő	5–9	2
	3	Nő	5–9	2
	4	Nő	15–19	4
	5	Nő	20–24	5
Tanító	1	Nő	5–9	2
	2	Férfi	10–14	3
	3	Nő	15–19	4
	4	Nő	15–19	4
	5	Nő	25–29	7

3. táblázat

A vizsgálatba bevont szülői minta főbb jellemzői

Minta	Kódszám	Legmagasabb iskolai végzettség	Gyermekek száma	Az átmenet során érintett gyermek száma a testvérsorban
Szülő	1	érettségi	2	1
	2	érettségi	1	1
	3	főiskola	3	2
	4	főiskola	1	1
	5	egyetem	2	2

Az adatgyűjtés és adatelemzés eljárásai

Az intézményvezetőktől e-mailben kértem engedélyt adatfelvételre, majd a felkért pedagógusokkal és szülőkkel telefonon és/vagy e-mailben egyeztettem az adatfelvétel részleteit. A vizsgálatba bevont pedagóguscsoportok és szülők önként vettek részt a kutatásban, ismerték a kutatás céljait. Az interjúalanyokat egyenként szóban kérdeztem ki előre összeállított vázlat alapján. Egy beszélgetés 60–90 percig tartott. Az interjúkról hangfelvételek készültek. A pedagógusok szóbeli kikérdezése 2019 decemberében valósult meg üres óvodai csoportszobában vagy iskolai tanteremben. A szülőkkel 2020 áprilisában videóműködésben beszélgettem. A pedagógusokkal és a szülőkkel készített interjúk négy szemkötést valósultak meg, a beszélgetéseket semmi sem zavarta. A kényelmi mintavétel során felkért interjúalanyok a kutatásban szívesen vettek részt, örömmel mesélték el a tapasztalataikat. Az egyes kérdésekre adott válaszokat összehasonlítottam, majd összefoglaltam. Tanulmányom következő részében a feltárt témakörök mentén haladva mutatom be az eredményeket.

Eredmények

A kikérdezett stakeholderek óvoda–iskola átmenet értelmezése

Az interjú első része a stakeholderek óvoda–iskola átmenet értelmezését tárta fel. Ezen belül az óvoda–iskola átmenet fogalmára és az óvoda–iskola átmenet során felmerülő nehézségekre vonatkozóan tettem fel kérdéseket.

Az interjúkból kiderült, hogy az óvoda–iskola átmenetet a gyakorló pedagógusok és a szülők is intézményváltási folyamatként értelmezik. Ennek segítése az óvodapedagógusok és a szülők számára az óvodában zajló iskolai

felkészítést foglalja magába, ugyanakkor a megkérdezett tanítók egyöntetű véleménye alapján a folyamat csak az első osztály megkezdésekor indul és az iskolába való beszoktatást jelenti. Tehát az interjúkból az átmenet szűk értelmezése rajzolódott ki, ellenben a koragyermekkori fejlődést leíró hazai szakirodalommal (Nagy, 1980), mely az óvoda–iskola átmenet értelmezésében az intézményváltást és a kritikus fejlődési folyamatokat is figyelembe veszi.

A következő kérdések az óvoda–iskola átmenet során felmerülő nehézségek feltárására, illetve a nehézségek megoldási lehetőségeire vonatkoztak. A válaszadó stakeholderek hasonlóan látják az átmenet során felmerülő nehézségek egy részét: az alaptevékenység, a környezet- és az elvárásrendszer megváltozását, illetve az érintett pedagógusok és szülők együttműködésének hiányát. Azonban az óvodapedagógusok nem említették a tanítók számára nyilvánvaló problémákat a gyerekek önállóságára, illetve szociális készségeire vonatkozóan. Ezek az eredmények részben megegyeznek Szabó Mária (2005), illetve Kende Anna és Illés Anikó (2007) kutatásának eredményeivel – ugyanis az általam kikérdezett stakeholderek nem említették az átmenetet nehezítő tényezők között a tanulási motivátlanságot és a szülői támogatás hiányát.

Az interjúalanyok a felmerülő problémákra leginkább az iskolától várják a megoldást; kevésbé jellemző, hogy azokat az óvoda és az iskola együttműködésével oldanák meg. A megoldást leginkább az óvodai környezethez hasonló iskolai környezet megteremtésében, a játékos iskolai foglalkozások bevezetésében, az iskolai elvárások, követelmények csökkentésében, illetve az iskola és a leendő pedagógus megismertetésében látják. (1. függelék)

Az elemzés során összefüggést azonosítottam a pedagógusok pályán eltöltött éveinek száma és az átmenet során felmerülő nehézségek felidézése között – vagyis azok a pedagógusok, akik több alkalommal foglalkoztak óvoda–iskola átmenet során érintett gyermekekkel, több nehézséget soroltak fel, ugyanakkor arra a kérdésre, hogy ezeken melyik intézmény, hogyan tud segíteni nem adtak határozottabb válaszokat, mint a kevesebb szakmai tapasztalattal rendelkező pedagógusok. Továbbá összefüggést találtam az átmenet során érintett gyermek testvérsorban betöltött száma és a szülők által felsorolt átmenetet nehezítő tényezők mennyisége között – vagyis azok a szülők, akiknek az első gyermekük volt az adatfelvétel idején érintett az óvoda–iskola átmenetben sokkal több nehézséget soroltak fel, mint azok, akiknek az idősebb gyermekük már iskolás volt.

A megkérdezett stakeholderek tapasztalatai alapján az óvoda–iskola átmenet során felmerülő nehézségek az első osztály felévének végére általában megszűnnek, akkora sikerül a gyermekeknek az iskola világába beilleszkedni.

A válaszadók iskolaérettség értelmezése

Az interjú következő részében a stakeholderek iskolaérettség-értelmezését tártam fel. Ezen belül kérdéseim egyrészt arra vonatkoztak, hogy a stakehol-

derek milyen képességeket tartanak fontosnak az iskolakezdés szempontjából, valamint, hogy milyen módszereket ismernek a gyermekek fejlettségi állapotának feltárására és ezek közül melyiket alkalmazzák az adott intézményben.

Az iskolakezdéshez szükséges képességek esetén egy-egy pedagógus 5–6 konkrét cselekvést sorolt fel (például a gyermek képes érthetően kifejezni önmagát); nem volt jellemző, hogy nagyobb területeket emeltek ki (például kognitív terület). Az óvodapedagógusok 19 különböző iskolakezdéshez szükséges képességet soroltak fel, a tanítók 21-et. Ebből kilenc azonos, melyeket dőlt betűvel emeltem ki a 4. táblázatban.

Szabó Mária (2005) eredményeihez hasonló eredményeket kaptam az iskolakezdéshez szükséges képességek megítélését illetően. A válaszok alapján úgy tűnik, hogy az óvodapedagógusok az iskolakezdés szempontjából a tanuláshoz közvetlenül szükséges képességeket tartják a legfontosabbnak, míg a tanítók ezeken kívül a szociális képességek és a finommozgás megfelelő fejlettségét is kiemelték. (4. táblázat)

4. táblázat

Az iskolakezdéshez szükséges képességek a kikérdezett óvodapedagógusok és tanítók szerint – gyakorisági sorrendben

Minta	Az iskolakezdéshez szükséges képességek (válaszadók száma)
Óvodapedagógusok	alapvető ismeretei vannak önmagáról és a családjáról (5) képes érthetően kifejezni önmagát (5) képes az önálló feladatmegoldásra (4) érdeklődik a számok és a betűk iránt (4) teljesíti a pedagógusok utasításait (4) betartja a szabályokat (4) ismeri az alapvető testrészeket (4) nyitott az új ismeretek iránt (4) megérti a feladatokat és a kérdéseket (4) felismeri a színeket (4) képes válaszolni a feltett kérdésekre (3) felismeri a balról jobbra haladási irányt (3) önellátó az öltözködésben, evésben, mosdóhasználatban (3) felismeri az ok-okozati összefüggéseket (3) a korának megfelelő szókincsrel rendelkezik (3) fenn tudja tartani a figyelmét 20 percig (3) megérti az időbeli összefüggéseket (2) felismeri a hibás kiejtést (2) tud húszig számolni (2)

Tanítók	<i>képes az önálló feladatmegoldásra (5)</i> <i>önellátó az öltözködésben, evésben, mosdóhasználatban (5)</i> <i>képes kapcsolatot kialakítani a társaival (4)</i> <i>megérti a feladatokat és a kérdéseket (4)</i> <i>képes válaszolni a feltett kérdésekre (4)</i> <i>helyesen fogja a ceruzát (4)</i> <i>tudja használni az ollót (4)</i> <i>képes kivárni, hogy sorra kerüljön (4)</i> <i>együttműködő a társaival (4)</i> <i>képes az emberrajz ábrázolásra (4)</i> <i>képes a vonalon belüli vonalvezetésre (4)</i> <i>tud alapvető alakzatokat hajtogatni papírból (3)</i> <i>képes gyöngyöket felhúzni egy zsinórra (3)</i> <i>képes érthetően kifejezni önmagát (3)</i> <i>képes színezni (3)</i> <i>sok mondókát, gyermekdalt ismer (3)</i> <i>a korának megfelelő szókincssel rendelkezik (3)</i> <i>betartja a szabályokat (2)</i> <i>együttműködő a pedagógusokkal (3)</i> <i>nyitott az új ismeretek iránt (2)</i> <i>érdeklődik a számok és a betűk iránt (2)</i>
---------	--

Összefüggést találtam a tanítók pályán eltöltött éveinek száma és az iskolakezdéshez szükséges képességek megítélése között – vagyis azok a tanítók, akik már legalább négy alkalommal tanítottak első osztályos gyerekeket az iskolakezdéshez szükséges képességek felsorolásakor leginkább olyan tevékenységeket soroltak fel, melyek a gyermekek finommotoros készségeihez kapcsolódnak (például a gyermek tud alapvető alakzatokat hajtogatni papírból), míg ezek kevésbé jelentek meg azoknál a tanítóknál, akik egy vagy két alkalommal tanítottak első osztályban.

A vizsgálatba bevont szülők nem adtak határozott válaszokat arra a kérdésre, hogy mit tud az a gyermek, aki készen áll az első osztályra. Ugyanakkor leginkább a kognitív területhez tartozó képességeket soroltak fel, például a gyermek tud tízig számolni, megérti az összefüggéseket, illetve képes fenntartani a figyelmét hosszabb ideig.

Az iskolaérettség megállapítására használt eszközöket illetően egységes kép rajzolódott ki. Erre a célra az óvodapedagógusok a DIFER-programcsomag tesztjeit (3), illetve Porkolábné Balogh Katalin és munkatársai (1997) által kidolgozott megfigyeléses szempontsorról (2) használják. Ezeket gyakran az adott intézményben dolgozó óvodapedagógusok által kidolgozott megfigyeléses szempontsorról egészítik ki. A kikérdezett óvodapedagógusok a használt eszközökön kívül nem tudtak felsorolni egyéb eljárásokat, módszereket az iskolaérettség megállapítására, a gyermekek fejlettségi állapotának feltárására.

A vizsgálatba bevont tanítók elmondása szerint az iskolában iskolaérettségi vizsgálatot nem készítenek, ugyanakkor feltárják a gyermekek képességeit a DIFER-programcsomag tesztjeivel az iskolakezdést követő néhány hétben a fejlesztésre szoruló gyerekek azonosítása céljából. Elmondásuk sze-

rint osztályonként 1-2 tanuló esetében jellemző, hogy lemaradást azonosítanak az alapkészségeik fejlettségében, mely hátrányt fejlesztő foglalkozásokkal igyekeznek csökkenteni.

A tanulmány írásakor hatályban lévő 13/2018 (VI.16) EMMI rendelet 7 § (11) a 2018/2019. tanév rendjéről előírja az iskoláknak a DIFER-használatát – vagyis az iskoláknak kötelező október közepéig kijelölniük azokat a tanulókat, akiknél az elemi alapkészségek fejlesztését hangsúlyosan segíteni kell az óvodából érkezett jelzések és az iskola megkezdésétől szerzett tapasztalatok alapján. Az elemi alapkészségek közé az írásmozgás-koordináció, a beszédhanghallás, a relációszókincs, az elemi számolási készség, a tapasztalati következtetés, a tapasztalati összefüggés-megértés és a szocialitás tartozik (Nagy et al., 2004). Józsa Krisztián (2016) adatai alapján az iskolát megkezdő gyermekek 30 százalékánál szükséges a DIFER-vizsgálat elvégzése és a kritikus elemi készségek fejlesztése.

A kikérdezett szülők az iskolaérettségi vizsgálatokról kevés információval rendelkeztek. Emlékeik szerint az óvodában és az iskolában is feltárták a gyermekek képességeit tesztekkel, ugyanakkor a pedagógusok nem beszéltek át a szülőkkel ezek eredményeit. A vizsgálatok részleteit a megkérdezett szülők nem tudták felidézni.

Az óvoda–iskola átmenetet segítő gyakorlatok a kikérdezett stakeholderek szemén keresztül

Az interjú következő kérdései az átmenet megsegítését célzó gyakorlatokat tárták fel. Arra voltam kíváncsi, hogy az adott intézményben milyen gyakorlatokat alkalmaznak az átmenet megsegítésére, a szülők hogyan vélekednek az intézményi gyakorlatokról, illetve a pedagógusok gyűjtenek-e adatokat az alkalmazott gyakorlatok hatékonyságáról.

Az interjúkból kiderült, hogy a vizsgált intézményekben az óvoda–iskola átmenetet segítő gyakorlatok az új intézmény és a leendő tanító megismertetését célozzák. A kikérdezett pedagógusok nem tekintettek a DIFER-programcsomagra mint az átmenetet segítő lehetőségre.

Az interjúalanyok öt különböző módját sorolták fel az új intézmény és a leendő tanító megismertetésének. (5. táblázat) Ezek gyakoriságát hasonlóan ítélték meg. Emlékeik alapján a leggyakoribb a szülői értekezletek és az iskolai nyílt napok szervezése. A szülői értekezleteken az iskola pedagógiai programjának, céljainak, házirendjének bemutatása és a szükséges tanszerek megismertetése jellemző. Ezenfelül gyakori, hogy az iskolaérettség jellemzőiről előadást tart az iskola gyógypedagógusa, fejlesztőpedagógusa vagy pszichológusa. Jellemző még a leendő első osztályos tanító bemutatása is. Az iskolai nyílt napokon a gyerekeket a leendő tanító körbevezeti az iskolában és részt vehetnek az elsősök tanítási óráin is. Gyakori még, hogy a leendő tanító tavasszal részt vesz néhány óvodai foglalkozáson, ezáltal megismeri a gyermekek közösségben való viselkedését és információkat kérhet az óvodapedagógustól a gyermekekről. Jellemző még a közös óvodai és iskolai ünnepek

szervezése (például karácsonyi ünnepség), melyek újabb lehetőséget adnak a leendő tanítóval és az iskola épületével való találkozásra. Kisebb arányban jellemző, hogy az iskolakezdést követő első néhány hétben a volt óvodapedagógusok meglátogatják a gyermekeket az iskolában.

5. táblázat

Az új intézmény és a leendő tanító megismertetésének gyakorisága

Válaszadók	Az új intézmény és a leendő tanító megismertetésének módjai				
	Szülői értekezletek	Iskolai nyílt nap	Tanító óvodai látogatása	Közös ünnepek	Óvodapedagógus iskolai látogatása
Óvodapedagógus	5	5	3	3	2
Tanító	5	5	2	3	1
Szülő	5	5	3	2	2

A kikérdezett szülők emlékei szerint az óvoda és az iskola által kínált összes programon részt vettek. Ezekről az óvodapedagógustól, az óvodában kihelyezett hirdetőtábláról, az ismerősöktől és/vagy a közösségi média különböző felületein keresztül értesültek. A válaszadó szülők visszatekintve elégedettek a felkínált programok mennyiségével, ugyanakkor a programok minőségét illetően nem alakult ki egységes vélemény. Két szülő az iskolai nyílt nap alkalmával felkészületlennek ítélte meg a gyermekeket fogadó iskolát és a pedagógusokat. Szintén két szülő a szülői értekezletek felépítését kifogásolta, elmondásuk szerint a szülői kérdések megválaszolására már nem jutott idő. Csak egy szülő volt teljes mértékben elégedett az intézmények által kínált programok minőségével. Összességében a kikérdezett szülők úgy érzik, hogy mennyiségileg elegendők a felkínált programok, ugyanakkor a minőségükkel nem teljesen elégedettek.

A kutatásba bevont pedagógusok szerint az intézmények nem gyűjtenek adatokat a programok hatékonyságáról, így nem ismert, hogy ezek valójában mennyire járulnak hozzá az átmenet megkönnyítéséhez.

Az intézményi és a szülői feladatok megítélése a kikérdezett stakeholderek szerint

Az interjú utolsó kérdéseiben megkérdeztem a stakeholderektől, hogy az átmenet során milyen feladatokat tulajdonítanak az intézményeknek és a szülőknek. (6. táblázat) A kapott válaszokból összesen öt-öt intézményi és szülői feladatot különítettem el. Az interjúalanyok az intézményi és a szülői feladatokra vonatkozó kérdésekre nem adtak határozott válaszokat.

Az óvodapedagógusok és a szülők az intézményi feladatok közé sorolták az óvoda és az iskola közötti főbb különbségek gyermekkel történő átbeszélését. Továbbá az összes megkérdezett tanító az intézményi feladatok közé sorolta a leendő első osztályos gyermekek és szülei megismerését, ugyanakkor ezt az óvodapedagógusok és a szülők kevésbé tartották lényegesnek.

A szülők feladatait hasonlóan látják a kikérdezett stakeholderok. (6. táblázat) A szülők feladatai közé sorolták a rendszeres beszélgetést a gyerekekkel az iskoláról, az iskola és a leendő tanító elvárásainak megismerését, az érdeklődést a pedagógusoktól a gyermekek fejlettségi állapotáról, illetve a kapcsolatfelvételt a tanítóval és az együttműködésre törekvést. Az óvodapedagógusok és tanítók a szülői feladatok közé sorolták még a pedagógusok tanácsainak és észrevételeinek az elfogadását is, noha a szülők erre nem tekintenek feladatként.

6. táblázat

Az intézmények és a szülők feladatai az átmenet során a megkérdezett stakeholderok szerint

	Válaszadók	Óvoda- pedagógusok	Tanítók	Szülők
Az intézmények feladatai	A szülők szóbeli tájékoztatása a gyermekek fejlettségéről	3	4	5
	A tanítók írásbeli tájékoztatása a gyermekek fejlettségéről	3	4	3
	Az óvoda és az iskola közötti különbségek átbeszélése a gyerekekkel az óvodában	2	–	2
	Óvodai környezethez hasonló iskolai környezet megteremtése	2	2	3
	A leendő első osztályos gyermekek és szülei megismerése	2	5	2
A szülők feladatai	Rendszeres beszélgetés az iskoláról	5	5	5
	Érdeklődés a pedagógusoktól a gyermek fejlettségi állapotáról	3	1	1
	Az iskola és a leendő tanító elvárásainak megismerése	2	3	2
	Kapcsolatfelvétel a tanítóval, együttműködésre törekvés	1	2	2
	A pedagógusok tanácsainak, észrevételeinek elfogadása	2	3	–

Összegzés

Tanulmányomban a stakeholderek óvoda–iskola átmenet értelmezését és gyakorlatát tártam fel. A vizsgálatba bevont minta kicsi, így az eredményekből messzemenő következtetések nem vonhatók le, ugyanakkor az eredmények rávilágítanak néhány jellegzetességre. A pedagógusokkal készített interjúkkal hasonló eredményeket kaptam, mint Szabó Mária (2005), Kende Anna és Illés Anikó (2007), valamint Nagy Annamária (2018) kutatásai, bár az eredményeim ezeket kiegészítik, ugyanis rámutatnak olyan tényezőkre, melyek ezekben a kutatásokban nem jelentek meg.

Az interjúkból kirajzolódott, hogy az interjúalanyok az átmenetet szűken értelmezik – vagyis az átmenet során az intézményváltásra fókuszálnak. Az átmenet során felmerülő nehézségek többségét azonosan látják a vizsgálatba bevont stakeholderek, ugyanakkor a tanítók említettek olyan problémákat, melyeket az óvodapedagógusok és a szülők nem. A válaszadók gondolkodás nélkül sorolták fel az óvoda–iskola átmenet során megjelenő nehézségeket. Ez arra utal, hogy ez a kérdés foglalkoztatja őket. Ezzel szemben a problémák lehetséges megoldásaira vonatkozó kérdésekre nem kaptam határozott válaszokat. Ez arra utalhat, hogy ezeken még nem gondolkodtak.

Az iskolakezdéshez szükséges képességek mivolta nem egyértelmű a kikérdezett stakeholderek számára, illetve az iskolakezdés szempontjából eltérő képességeket tartanak fontosnak. Az óvodapedagógusok inkább a tanulóhoz közvetlenül szükséges képességeket tartják fontosnak, míg ezeken kívül a tanítók a szociális és a finommotoros képességek megfelelő fejlettségét is szükségesnek vélik. Úgy tűnik, hogy a stakeholderek nincsenek tisztában a többi stakeholder elvárásaival, holott egymás nézeteinek ismerete segíthet a gördülékeny átmenet megvalósításában. Az iskolaérettség mérésére csak az adott intézményben alkalmazott eljárásokat tudták felidézni, egyéb eljárásokat, módszereket nem ismertek.

A megkérdezett stakeholderek az alkalmazott óvoda–iskola átmenetet segítő gyakorlatokat könnyedén felidéztek. Ezek a leendő tanító és az iskola megismertetését célozzák. A pedagógusok elmondása szerint az intézmények nem gyűjtenek adatokat ezek hatékonyságáról, így nem tudjuk, hogy ténylegesen hozzájárulnak-e az átmenet és az iskolai tanulás elősegítéséhez. A szülők elégedettek a felkínált programok mennyiségével, noha a minőségüket illetően azonosítottak problémákat.

Az interjúalanyok az intézményi és a szülői feladatokra vonatkozó kérdésekre nem adtak határozott válaszokat, ugyanakkor hasonló feladatokat tulajdonítottak a különböző stakeholdereknek. Ezeknél a kérdéseknél gyakran megismételték ugyanazokat a válaszokat, amelyeket az átmenetet segítő gyakorlatokhoz kapcsolódó kérdéseknél már elmondtak. Ez arra utalhat, hogy nem foglalkoztak még az intézményi- és a szülői feladatok átgondolásával. A vizsgált kérdések és az egyes háttérváltozók között azonosítottam néhány összefüggést, ugyanakkor nagyobb mintás adatfelvételek szükségesek ezek tényleges igazolásához.

A különböző intézményeket és az átmenet során érintett szülőket foglalkoztatja az átmenet megsegítése (vö. Gyurcsik, 2020a, 2020b), ugyanakkor nem ismert, hogy a stakeholderek hogyan értelmezik az óvoda–iskola átmenet és az iskolaérettség fogalmát, milyen gyakorlatokkal próbálják segíteni az átmenetet, illetve milyen intézményi és szülői feladatokat azonosítanak a stakeholdereknek az átmenet megsegítésében. Ez a tanulmány ezek megismeréséhez, és az eredmények alapján nagymintás adatfelvételek megvalósításához teremt lehetőséget.

Irodalom

- 13/2018 (VI. 14.) EMMI rendelete a 2018/2019. tanév rendjéről. *Magyar Közlöny*, 85.
2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről.
<https://net.jogtar.hu/getpdf?docid=a1100190.tv&targetdate=&printTitle=2011.+%C3%A9vi+CXCV.+t%C3%B6rv%C3%A9ny>
- Antal, J. (2013). Hogyan és mikor lesz az óvodásból iskolás? *Óvodai Nevelés*, 66(4), 2–4.
- Apró, M. (2013). A hazai iskolaérettségi vizsgálatok gyakorlata napjainkban. *Iskolakultúra*, 23(1), 52–71.
- Commodari, E. (2013). Preschool teacher attachment, school readiness and risk of learning difficulties. *Early Childhood Research Quarterly*, 28(1), 123–133.
<https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2012.03.004>
- Correia, K., & Marques-Pinto, A. (2016). Adaptation in the transition to school: perspectives of parents, preschool and primary school teachers. *Educational Research*, 58(3), 247–264.
<https://doi.org/10.1080/00131881.2016.1200255>
- Fabian, H. (2007). Informing Transitions. In Dunlop, A. & Fabian, H. (Eds.), *Informing transitions in the early years* (pp. 3–17). Open University Press.
- Futó, J. (2013). Nevelés színtere: család és óvoda. *Óvodai Nevelés*, 66(4), 28–29.
- Gerebenné Várbiros, K. & Vidákovich, T. (1997). *A differenciált beiskolázás néhány mérőeszköze: a Bender A-, a Budapesti Binet-, a Frostig-, a Goodenough-, a SON- és a PREFER-tesztek összehasonlító vizsgálata*. Akadémiai Kiadó.
- Gyurcsik, A. (2020a). *Az óvoda–iskola átmenet óvodapedagógusok és tanítók szemével*. XVIII. Pedagógiai Értékelési Konferencia. Elfogadott absztrakt.
- Gyurcsik, A. (2020b). Az óvoda–iskola átmenet a szülők szemén keresztül. In Engler Á., Rébay, M. & Tóth, D. A. (Eds.), *Család a nevelés és az oktatás fókuszában: XX. Országos Neveléstudományi Konferencia: Absztraktkötet*. Debreceni Egyetem, MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság, Kopp Mária Intézet a Népesedésért és a Családokért, p. 383
- Gyurcsik, A., Fehér, O. & Földi, F. (2017). Az iskolaérettség mérésének összehasonlítása Magyarországon és Szerbiában. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat*, 5(3), 93–100.
<https://doi.org/10.31074/gyntf.2017.3.93.100>

- Hair, E., Halle, T. & Humen, E. T. (2006). Children's school readiness in the ECLS- K: Predictions to academic, Health, and social outcomes in the first grade. *Early Childhood Research Quarterly*, 21(4), 431–454.
<https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2006.09.005>
- Heckman, J. J. (2011). The Economics of Inequality: The Value of Early Childhood Education. *American Educator*, 35(1), 31–35.
- Józsa, K. (2004). Az első osztályos tanulók elemi alapkészségeinek fejlettsége – Egy longitudinális kutatás első mérési pontja. *Iskolakultúra*, 14(11), 3–16.
- Józsa, K. (2007). Az elemi alapkészségek szerepe az olvasási képesség fejlődésében: egy longitudinális vizsgálat tapasztalatai. Szimpózium előadás. In Korom, E. (Ed.), *PÉK 2007 – V. Pedagógiai Értékelési Konferencia: Program – Tartalmi összefoglalók*. p. 55.
- Józsa, K. (2016). Kihívások és lehetőségek az óvodai fejlesztésben. *Iskolakultúra*, 26(4), 59–74.
<https://doi.org/10.17543/ISKKULT.2016.4.59>
- Józsa, K., Csima M., Nyitrai, Á. & Podráczky, J. (2019). A korai fejlettségi mutatók szerepe az iskolai sikerességben: egy longitudinális kutatás első lépései. In Juhász, E. & Endrődy, O. (Eds.), *Oktatás – Gazdaság – Társadalom. HERA Évkönyvek*. (pp. 848–860). VI. Magyar Nevelés- és Oktatáskutatók Egyesülete.
- Kagan, S. L., Moore, E. & Bredekamp, S. (1995). *Reconsidering children's early learning and development: Toward shared beliefs and vocabulary*. Report of the National Education Goals Panel. U.S. Government Printing Office.
- Kende, A. & Illés, A. (2007). A rugalmas beiskolázás és az oktatási szakadék összefüggései. *Új Pedagógiai Szemle*, 57(11), 17–41.
- Mérei F. & V. Binét, Á. (1978). *Gyermeklélektan*. Gondolat Kiadó.
- Nagy, A. (2018). Harmonikus óvoda-iskola átmenet határon innen és túl. *Paideia*, 6(1), 179–194.
<https://doi.org/10.33034/PAIDEIA.2018.6.1.179>
- Nagy, J. (1980). *Az 5-6 éves gyermekeink iskolakészültsége*. Akadémiai Kiadó.
- Nagy, J. (1986). *PREFER: Preventív fejlettségvizsgáló rendszer 4–7 éves gyermekek számára*. Akadémiai Kiadó.
- Nagy, J. (2003). Az eredményesebb képességfejlesztés feltételeiről és lehetőségeiről. *Iskolakultúra*, 13(8), 40–52.
- Nagy, J. (2012). Oktatási rendszerünk jövője. Sorsdöntő fejlesztési szükségletek és lehetőségek. *Iskolakultúra*, 22(3), 25–43.
- Nagy, J., Józsa, K., Vidákovich, T. & Fazekasné Fenyvesi, M. (2004). *DIFER Programcsomag: Diagnosztikus fejlődésvizsgáló és kritériumorientált fejlesztő rendszer 4-8 évesek számára*. Mozaik Kiadó.
- Óvodai nevelés országos alapprogramja (2012). 363/2012. (XII. 17.) Korm. rendelet az Óvodai nevelés országos alapprogramjáról. <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1200363.kor>

- Porkolábné Balogh, K., Balázsné Szűcs, J. & Szaitzné Gregorits, A. (1997). *Komplex prevenciós óvodai program „kudarccal az iskolában”*. Volán Humán Oktatási és Szolgáltató Rt.
- Páli, J. (1997). Óvoda-iskola átmenet. In Báthory, Z. & Falus, I. (Eds.), *Pedagógiai lexikon*. (pp. 93–94). Keraban Kiadó.
- Ráczné Varga, Gy. (2007). Mit jelent az iskolaérettség. *Óvodai Nevelés*, 60(7), 239–241.
- Szabó, M. (2005). Az iskola kezdő szakasz helyzetének feltárása. *Új Pedagógiai Szemle*, (3), 80–97.



1. függelék

Az óvoda-iskola átmenetet nehezítő tényezők és a megoldási javaslatok összefoglalása

Átmenetet nehezítő tényezők	Minta (válaszadók aránya)	Melyik intézmény tud segíteni?		
		Óvodapedagógus (válaszadók aránya)	Tanító (válaszadók aránya)	Szülő (válaszadók aránya)
A játékot felváltja a tanulás	óvodapedagógus (5); tanító (4); szülő (5)	iskola (5)	iskola (2); óvoda (2)	iskola (5)
Kötelező jellegű iskolai foglalkozások	óvodapedagógus (5); tanító (3); szülő (3)	iskola (5)	iskola (2); óvoda (1)	iskola (4)
Feszített tanulási tempó van az iskolában	óvodapedagógus (3); tanító (2); szülő (4)	iskola (3)	iskola (2)	iskola (4)
Idegen, ismeretlen az iskola épülete és tanítók	óvodapedagógus (5); tanító (5); szülő (4)	óvoda és iskola együtt (5)	óvoda és iskola együtt (5)	óvoda és iskola együtt (5)
Teljesítményorientáció kerül előtérbe	óvodapedagógus (4); tanító (4); szülő (5)	iskola (4)	iskola (4)	iskola (4)
Osztályozás megjelenése, rendszeres értékelés	óvodapedagógus (3); tanító (4); szülő (5)	iskola (3)	iskola (4)	iskola (5)
Szigorú, kötött iskolai szabályok	óvodapedagógus (4); tanító (4); szülő (5)	iskola (4)	óvoda (2); iskola (2)	iskola (5)
Együttműködés hiánya az érintett pedagógusok között	óvodapedagógus (4); tanító (4); szülő (3)	óvoda és iskola együtt (4)	óvoda és iskola együtt (4)	óvoda és iskola együtt (4)
Együttműködés hiánya az érintett pedagógusok és szülők között	óvodapedagógus (3); tanító (2); szülő (1)	óvoda és szülő együtt (3)	iskola és szülő együtt (3)	óvoda, iskola és szülő együtt (1)

A gyerekek nem önállóak (pl. nem tudnak orrot fújni)	óvodapedagógus (0); tanító (4); szülő (0)	–	óvoda (2); szülő (2)	–
A gyerekek nem együttműködők	óvodapedagógus (0); tanító (3); szülő (0)	–	óvoda (3)	–
A gyerekek nehezen alkalmazkodnak a szabályokhoz	óvodapedagógus (2); tanító (4); szülő (0)	n.a.	n.a.	–

Átmenetet nehezítő tényezők	Minta (válaszadók aránya)	Hogyan?		
		Óvodapedagógus (válaszadók aránya)	Tanító (válaszadók aránya)	Szülő (válaszadók aránya)
A játékot felváltja a tanulás	óvodapedagógus (5); tanító (4); szülő (5)	játékos iskolai foglalkozások bevezetése (3); óvodai környezethez hasonló iskolai környezet megteremtése (2); lassabb tanulási-tanítási tempó (1)	játékos iskolai foglalkozások (2); kötelező jellegű óvodai foglalkozások bevezetése (2)	játékos iskolai foglalkozások bevezetése (5)
Kötelező jellegű iskolai foglalkozások	óvodapedagógus (5); tanító (3); szülő (3)	játékos iskolai foglalkozások bevezetése (3); választási lehetőség a foglalkozások közül (2)	iskolai beszoktatási időszak megnyújtása (2); kötelező óvodai foglalkozások bevezetése (1)	választási lehetőség a foglalkozások közül (2); változatos, rövid foglalkozások bevezetése (1)
Feszített tanulási tempó van az iskolában	óvodapedagógus (3); tanító (2); szülő (4)	a tananyag játékos feldolgozása (2); sok szünet (3)	a tananyag játékos feldolgozása (2)	a tananyag megtanulása lassabb tempóban (2); az elvárások csökkentése (2)
Idegen, ismeretlen az iskola épülete és tanítók	óvodapedagógus (5); tanító (5); szülő (4)	iskolai nyílt nap (3); tanító óvodai látogatása (3); közös óvodai és iskolai ünnepek (2)	közös óvodai és iskolai ünnepek (4); iskolai nyílt nap (3)	iskolai nyílt nap (4); tanító óvodai látogatása (3)
Teljesítményorientáció kerül előtérbe	óvodapedagógus (4); tanító (4); szülő (5)	elvárások mértékének csökkentése az első félévben (4)	n.a.	n.a.

Osztályozás megjelenése, rendszeres értékelés	óvodapedagógus (3); tanító (4); szülő (5)	szöveges értékelés alkalmazása (2); jutalmazás (1)	egyéni fejlődés értékelése (4); jutalmazás, dicséret (3); szöveges értékelés (3)	dicséret (5)
Szigorú, kötött iskolai szabályok	óvodapedagógus (4); tanító (4); szülő (5)	óvodai szabályok átvétele az első félévben (3); közös szabályalkotás a gyerekekkel (3)	az óvodai szabályok szigorítása a nagycsoportban (2); közös szabályalkotás a gyerekekkel (2)	óvodai szabályokhoz hasonló szabályok kidolgozása (5)
Együttműködés hiánya az érintett pedagógusok között	óvodapedagógus (4); tanító (4); szülő (3)	egymás kölcsönös felkeresése (2); közös programok szervezése (2)	intézménylátogatások (2); közös programok (1); egymás felkeresése (1)	közös programok (3)
Együttműködés hiánya az érintett pedagógusok és szülők között	óvodapedagógus (3); tanító (2); szülő (1)	másik álláspontjának elfogadása (2); a pedagógusok észrevételeinek elfogadása (2)	a pedagógusok észrevételeinek elfogadása (2)	problémák közös megbeszélése (1)
A gyerekek nem önállóak (pl. nem tudnak orrot fújni)	óvodapedagógus (0); tanító (4); szülő (0)	–	hagyni, hogy a gyermek önmagát lássa el (4)	–
A gyerekek nem együttműködőek	óvodapedagógus (0); tanító (3); szülő (0)	–	csoportmunka alkalmazása az óvodában (3)	–
A gyerekek nehezen alkalmazkodnak a szabályokhoz	óvodapedagógus (2); tanító (4); szülő (0)	n.a	n.a	–

Megjegyzés: nincs adat=nem tudtak választ adni

Gyurcsik, A.

The transition from kindergarten to school through the eyes of kindergarten teachers, school teachers and parents

This study is about the presentation of an exploratory research that will serve as a basis for the design of subsequent large-sample surveys. I conducted semi-structured interviews with kindergarten teachers (N=5), school teachers (N=5), and parents with first-grade children (N=5) to explore their interpretation and practice of the transition between kindergarten and school. Respondents see some of the difficulties encountered during the kindergarten-school transition in a similar way, however, I did not receive very definite answers regarding the possible solutions to these difficulties. When children start school, different skills may be important, and school maturity is determined only by the methods used in the given institution. According to the respondents, they are trying to make the kindergarten-school transition smoother by introducing the school to the children and allowing them to meet their future teacher. Interviewees identified pretty similar institutional and parenting roles in assisting the transition. With the help of my results the parental views can be supported by arguments, it can also help the work of the teachers, and can make it more effective.

Keywords: kindergarten school transition, school readiness, stakeholders' views, starting school, transition into primary school



Gyurcsik Anita: <https://orcid.org/0000-0003-4353-2720>



Tudásszint és képességek változása a természettudományos képzés egy szegletében – Vélemény

Timár Gábor

*Eötvös Loránd Tudományegyetem Természettudományi Kar
Geofizikai és Űrtudományi Tanszék*

Az alábbiakban az ELTE TTK földtudományi alapszakos képzésének példáján osztoz meg néhány saját véleményt – ennek okán ez inkább véleménycikk, nem tudományos értekezés. Az írásban közölt állításaimat nem támasztottam alá kutatásokkal, elemzésekkel. Vélemények ezek, szükségképpen szubjektívek, még akkor is, ha a szerző tudatosan igyekszik saját véleményéhez képest általánosítani, de tisztában van e képesség korlátaival is.

Az ELTE Természettudományi Karán eltöltött több évtizedes pályafutásom alatt nem emlékszem olyan időszakra, amikor ne az lett volna az egyetemi oktatók közvélekedése, hogy „a közoktatásból érkező hallgatók tudása egyre gyengébb”, hogy az egyetemi éveiket kezdő diákok „egyre butábbak”. Egy hosszú oktatói életpálya évtizedeit könnyű a korábbi időszakokra extrapolálni, valószínűsítve, hogy többé-kevésbé mindig is ez volt az egyetemi oktatók, professzorok szokásos „kollektív véleménye”, mégpedig mindenkor függetlenül az adott korszaktól.

A 2010-es években ezt a már-már általános vélekedést egy további kihívás tette még kritikussá: a természettudományos- és műszaki képzések népszerűségének általános visszaesése ekkor már a hallgatói létszámok hanyatlásában is megmutatkozott. Ennek sok oka lehet, úgy mint a munka- és tanulásigényes tárgyak, elsősorban a matematika és a fizika taszító hatása, a divatos és jobb kereseti lehetőségekkel kecsegtető gazdasági, marketing- és médiaképzések elterjedése, a külföldi egyetemek elszívó hatása.

Amíg korábban a hazai középiskolai képzési paletta szinte minden részéről érkeztek hallgatók – szakközépiskolából ugyanúgy, mint az elitgimnáziumokból, a derékhad pedig a „jobb” (de nem elit) gimnáziumokból, addig mára ez megváltozott. A váltás időben egybeesett a 2013-as „röghözkötési” törvénnyel, tehát amióta a hazai, államilag finanszírozott felsőoktatásban eltöltött időt elvárt módon hazai munkahelyen kell „ledolgozni”. Az elit- és jobb gimnáziumokban tanulók gyorsan megtalálták és a közösségi hálón gyorsan közkinccsé is tették a külföldi továbbtanulás trükkjeit, ugyanakkor a külföldi képzési helyek is megtalálták ezt a piaci lehetőséget. A földtudo-

mányi képzésbe 2014 óta csak elvétve, de gyakorlatilag nem érkezik hallgató a gyakorlógimnáziumokból és a középiskolai rangsorokban legmagasabbra értékelt intézményekből.

A kihívás tehát kettős az oktatói kar és a belőlük létrejövő vezetői csoport előtt: a jelentkezők mind létszámukban, mind „tudásukban” (jelentsen ez egyelőre bármit is) fogyatkoznak.

Mivel pedig a kétszintű, bolognai képzési rendszerrel párhuzamosan hazánk az állami képzésben a fejkvóta alapú finanszírozásra tért át, a fogyatkozó jelentkezés azonnal költségvetési prést jelent, ugyanakkor állandósítja az egyetemek és az állami fenntartót képviselő minisztérium között a „fejkvótaemelés” igényét. Beavatkozás nélkül a hallgatói létszám fogyatkozásának trendje e tudományterületek hazai fennmaradását is veszélyezteti, ezért a reform ma már elkerülhetetlen. De milyen irányban próbálkozzunk, mi lenne a legcélravezetőbb?

Tényleg kevesebbet tudnak?

Miért érezzük azt – és miért érzi valószínűleg folyamatosan az egyetemi oktatók –, hogy a gólyák tudása csökken?

1. A hallgatók folyamatosan változnak, a róluk bírálatot alkotó oktatók kevésbé;
2. A bírálatot alkotó fiatalabb oktatók saját évfolyamukban egyfajta irányított mintát alkotnak. Ez nem azt jelenti, hogy feltétlenül ők lennének a legjobbak, azt viszont igen, hogy ők alkalmazkodnak leginkább az egyetemi oktatói környezethez.

Véleményem szerint valójában az történik, hogy az egymást követő generációk egész egyszerűen mások. Más az értékrendjük, a kollektív tapasztalathalmazuk, a közösségi és egyéni problémamegoldási módjaik és kommunikációjuk is. Teljesen más módon állnak neki egy probléma megoldásának, mint mi, vagy akár a fiatalabb oktató kollégák.

A mi korosztályunk, amelyik oktató-kutatói pályája kibontakozásakor találkozott az internettel, megszokta, hogy ha bármilyen ismeretet, választ keresünk, akkor valamilyen internetes keresőmotor címét (például google.com) gépeljük a böngészőnkbe. A mai hallgatói korosztályban ez az automatizmus már kisebbségben van; egyre inkább videók formájában keresik a megoldást és videómegosztó oldalakon keresnek, kulcsszavak alapján (például a YouTube-on). A mai általános iskolások körében ez már szinte kizárólagos, de itt már más videós portálok is felbukkannak.

Ehhez hasonló, de témánk szempontjából még fontosabb különbség, hogy a fiatal korosztály alig olvas könyvet. Nem azért, mert nem tud olvasni, hanem mert más információátvitelt éreznek komfortosnak. És most nem igazából arra gondolunk, hogy nem vesznek nyomtatott könyvet a kezükbe, hanem a könyveket elektronikus formában, a könyvolvasó eszközökön olvasják, valamint a nagyon keveset olvasnak kijelentés azt jelenti, hogy inkább

videót néznek, mivel amire kíváncsiak (mert továbbra is kíváncsiak!), azt ilyen formátumban szeretnék megkapni.

A fentiekből az következik, hogy miközben a tudásuk a mi, 1970-es, 1980-as években, az akkori közoktatásban [és annak inkább az elit-szegmensében] és az akkori felsőoktatásban szocializálódott szempontrendszer szerint valóban sokkal kisebb, egy teljesen más, és igen sok tekintetben sokkal kiterjedtebb képesség-halmazzal párosul.

A mi hagyományos matematikai-fizikai ismereteinkkel (szinusz-koszinusz vagy az elektrodinamika törvényei) lehet, hogy nem rendelkeznek, de nagyságrendekkel hatékonyabban keresnek az interneten, és valószínűleg a szinusz-koszinuszra – ha felismerik, hogy az kell egy probléma megoldásához – is igen hamar találnak telefonos applikációt. Amiben ehhez képest nem igazán jók, az annak megbízható eldöntése, hogy az eredmény, amit kaptak vagy találnak nagyságrendileg helyes-e, vagy teljesen fals.

A jelenlegi oktatási stratégiánk és a kikényszerített reform

Az oktatási rendszerünk a fentiekkel egyértelmű konfliktusban áll. Valószínűleg a természettudományok oktatásában másutt is igaz az, amit a földtudományokat oktató szerző bizton állít: az elmúlt 3-4 évtizedben nagyon kevés olyan jellegű reform volt, amely a diákok változó képességeit követte volna. A változó tudást még csak-csak, de hallgatói szemmel „abban sem volt köszönet”. Komoly energiákat fektettünk abba, hogy valahogy szimuláljuk az 1980-as, 90-es évek hallgatóit, gyorstalpalókon szaktárgyi (matematika, fizika, kémia) ismereteket pótoljunk vagy egészítsünk ki, amelyek adott esetben jelentős hallgatói frusztrációval is járnak.

Az ELTE Természettudományi Karán már egy évtizede működik a kritériumtárgyak rendszere. Az egyes szakok képzési igényeinek megfelelően a matematika, fizika, kémia tárgyak közül maximum kettőt ír elő az alapszakok tanrendje. Ezekből a beiratkozás hetében vizsgadolgozatot írnak a hallgatók; aki eléri a minimális pontszámot, az teljesítette is az adott kritériumtárgyat. Aki nem, az többletképzésben (gyakorlatilag egyfajta utólagos „emelt szintű érettségi-felkészítésen”) vesz részt, és az első képzési év alatt több tesztet is írhat; bármelyiken eléri a minimális pontszámot, teljesíti a tárgyat és kilép e többletképzésből.

A helyzet, megítélésünk szerint, valamivel rosszabb annál, amit fentebb írtam, tudniillik hogy a megváltozott – adott esetben többlet – képességeket is figyelembe vevő tanterveket sem igazán készítettünk. Valójában nagyon kevés tudományterületünk nézett szembe azzal, hogy megváltozott az az igény, amelyet a foglalkoztatók – jellemzően a végzett diplomást alkalmazó magáncégek – az adott diplomához kapcsolódóan elvárnak. Ezek az igények egyre inkább képességekre és attitűdre, autonómiára (jellemzően önálló munkavégzésre, felelősségvállalásra és minőségellenőrzésre) irányulnak. Emellett bizony változnak az egyes tudományterületek nemzetközileg

elfogadott problémamegoldó stratégiái is. Eközben mi sokszor hajdani, rég elhunyt professzoraink dorgáló tekintetét képzeljük magunk elé egy ilyen reformnál. „Kolléga, ugye nem gondolja, hogy e tudás nélkül” – legyen az bármi – „geofizikus lehetne a diák?” – vonja össze E. professzor a szemöldökét lelki szemeink előtt, és bent hagyjuk azt a tantárgyat vagy azt a módszert az oktatásban, amely már rég nem korszerű, vagy – és ez a nagyobb baj – már rég mást és máshogy kellene abban az időben oktatni, amire esetleg mi magunk sem készültünk fel.

Roszsabb, hogy sokszor nem vagyunk elég őszinték magunkkal szemben, és nem vesszük komolyan diákveinink emlékéit, amikor elveszve körmöltük a tábláról M. professzor egyenleteit és levezetéseit, amelyről magunk sem értettük, hogy mit is csinál és mire jó ez az egész. Most pedig adott esetben ugyanezen a katedrán nem merjük vállalni, hogy bizony arra már akkor sem volt szükség, és bizony minket is érdekesebb lett volna más módszerekkel tanítani.

Egy éve egy szakmai vándorgyűlésen előadást tartottam erről a témáról, és elmondtam, hogy a szakmánk (geofizika) oktatásában a matematika reformra szorul: nem szükséges levezetni, bebizonyítani, hogy az egyes differenciálegyenleteknek mi az általános megoldása, bőven elég lenne a gyakorlatunkban valóban előforduló 3-4 típus alkalmazásának ismerete, az viszont stabilan. Pár hét múlva egy, az előadáson ott nem lévő kollégával összefutva, ő megkérdezte: „Mit hallok? Szerinted egy geofizikusnak nem kell tudnia a differenciálegyenleteket?” – „Nem pont ezt mondtam” – válaszoltam – „de hadd kérdezzek vissza: Te tudod, itt és most?”. A válasz nem volt igazán meggyőző. Lehet, hogy akkor a hallgatókba sem kell ezt belevetni?

A földtudományok – és különösen a földrajz – a leginkább régióhoz kötött természettudományok. A Kárpát-medencei léptékben működő hazai földtudomány egy része ugyan bőven kilép ebből a földrajzi keretből, az oktatott ismeretek – nyilvánvalóan az oktatók saját kutatási témáit tükrözve – helyi példákon keresztül jutnak el a hallgatókhoz. Ez önmagában bizonyos tekintetben – bár nem végleges és nem is szükségszerű – korlátot jelent az idegen nyelvű képzésben, és emiatt a hazai oktatógárda hajlamos lassabban követni a nemzetközileg is elfogadott reformokat.

A földtudományok oktatása – ahogy minden más tudományág esetében is igaz ez – legalább egy évtizedre, de inkább hosszabb időszakra meghatározza a tudományterület jellemző hazai gondolkodásmódját. A reform során felelősségünk épp ez: milyenek szeretnénk látni tudományágunk művelőit egy generáció múlva? Ha sikerül, és lesz, aki művelje e területeket, azok a mostani hallgatóink; ha őket még mindig az egy generációval korábbi módon oktatjuk, azt a módszert betonozzuk be újra. A hallgatóknak pedig ez, és főleg, ahogy tanítjuk, nem tetszik, aminek következtében számuk csökken.

A reform irányai

A fentiek alapján olyan reform képe rajzolódik ki előttünk, amely – tekintettel mind az érkező hallgatók tudására és képességeire, mind pedig az őket végzés után alkalmazó vállalatok igényeire is – elsősorban képességek központú. Melyek az alapvető képességek, amelyeket elvárunk:

- Képes a Földről (annak anyagairól, felépítéséről) három dimenzióban gondolkodni, mégpedig a nagyságrend tévesztése nélkül a 0,1 nm – 1000 km méretskálán.
- Képes gondolkodni a negyedik dimenzióban is nagyságrend tévesztése nélkül a perc-milliárd év skálán; kezdi érezni az időnk duális jellegét („pillanatszerű” és a „lassú, folytonos” események).
- Képes terepen és laborban is adatokat gyűjteni/észlelni (hibájuk nagyságrendjét is megbecsülve). Megérti, hogy a természet és a természeti folyamatok leírásához adatokon/észleléseken alapuló modelleket használunk közelítésként.
- Képes tetszőleges földtudományi tárgyú, numerikus választ igénylő kérdést gyorsan megválaszolni, válaszában megadni a mértékegységét, és ebben a mértékegységben elhelyezni a válasz nagyságrendjét, illetve önállóan is képes ilyen kérdések megfogalmazására.¹
- Képes az interneten vagy bármilyen forrásból származó információk forráskritikus alkalmazására.
- Képes szakirodalom olvasására és értelmezésére magyar és angol nyelven.
- Képes eredményeinek kommunikációjára: jelentés, beszámoló megírása, rendelkezik alapvető előadói képességgel.

Emellett az általunk megkérdezett cégvezetők elsősorban két, attitűd és autonómia területére eső igényt fogalmaztak meg:

- Legyen képes az önálló munkavégzésre, ennek során a saját szintjén felelős döntéshozatalra.
- Gondolkodjon csapatban: a cégre vonatkozó feladatok határozzák meg saját preferenciáit is.

Ez utóbbira úgy hívta fel figyelmemet egy cégvezető: „én azt várom el, hogy ha tudja a végzett diák, aki már az alkalmazottam, hogy éjfélkor határidőm van egy jelentés leadására, akkor nem fog 15:57-kor elmém vágni egy messze nem kész Surfer-ábrát azzal, hogy négykor vége a munkaidejének és távozik”. Hozzátette még, hogy egész tág határok közt meg tudja tanítani mindarra a tudásra, amelyre a munkájához szüksége van, a fentiek és néhány alapképesség megléte azonban számára sokkal fontosabb.

Fontos az ismeretek megszerzésének algoritmikus felbontása is, különös figyelemmel az egyszerre befogadható, feldolgozható ismeretek szintjére és összetettségére.

¹ A lista első három elemét a földtudományi alapszak aktuális reformja kapcsán Weiszburg Tamás kollégám jegyezte le.

Ha az a feladat, hogy az egyetemi képzés alatt becsüljék meg a Duna budapesti középvízhozamát, és a helyes válasz 1800-2000 m³/s, akkor

- első körben azt várom, hogy tudja, hogy a válasz SI-mértékegysége m³/s és ilyen egységben a válasz három nullát tartalmaz (nagyságrend),
- csak második körben várom, hogy tudja, hogy inkább az 1000-hez áll ez közelebb,
- és csak harmadik körben (esetleg már mesterszakon) várok ennél pontosabb értéket, annak változásait egyes környezeti hatásokra.

És semmiképp nem úgy, hogy rögtön a végeredményre ugrunk, bemagol-
tatjuk és beszélünk a harmadik számjegy jelentőségéről.

A távoktatás néhány tanulsága

A járványhelyzet miatt a 2020. évi mindkét szemeszter nagyobb része karun-
kon távoktatás (online oktatás) formájában történt. Ehhez az ELTE alapvető-
en három szoftvert biztosított:

1. egy videókonferencia-környezetet,
2. egy online, hipertextalapú, linkek, képek és videók beépítésére alkalmas digitális jegyzetkészítő, illetve számonkérés-kezelő rendszert, és
3. bevezetés alatt áll egy, az előzővel integrált rendszert alkotó videókészítő rendszer is.

Ezek közül a második már sok éve rendelkezésre áll, azonban használata eddig alárendelt volt. A korábbi jelenléti oktatás során az előadások túlnyomó része elektronikus vetítőkörnyezetben megtartott frontális óra volt, esetleg klasszikus táblás előadás, vagy a kettő kombinációja. A digitális kurzustartalmak alkalmazása közül leginkább a rendszer számonkérés-kezelője volt használatban, azonban ez is csak a kurzusok kisebb része esetében. Az oktató kollégák továbbra is a papíron megíratott zárthelyi dolgozatokat preferálták.

A vírushelyzet okozta lezárás miatt a Kar oktatása – az országos helyzethez hasonlóan – egyik pillanatról a másikra kellett, hogy átálljon online üzemmódba. Ami a közoktatáshoz képest előnyt jelentett, az a már birtokolt (fent felsorolt) rendszerek beüzemelt megléte, tehát volt mihez alkalmazkodni egységesen, illetve a tavaszi szünet előrehozatalával egy hét előnyt kaptunk az átállásra, ami a szoftverek megtanulására és a tantárgyi anyagokban egy heti előredolgozásra volt elegendő. Szerencsére, a diákok a fent említett digitális kompetenciái szinte zökkenőmentessé tették számukra az átállást.

A távoktatás során két fő – és véleményem szerint abszolút előremutató – változás történt, amely reményeink szerint megmarad a járványhelyzet elmúltakor, a jelenléti oktatásra visszatérés idején is:

1. Ha a hipertextalapú, külső linkeket, videókat is tartalmazó kurzusfelületen a diákok az órát megelőzően megkapják a tananyagot, akkor – ha az elég érdekesen van megírva, jól strukturáltan, kellően kis, áttekinthető részekre van bontva – ők minden különösebb kérdés nélkül is elolvassák.

Így, bár az óra a klasszikus frontális óra modelljeként, vetítéssel videó-konferenciaként megtartható, sokkal hatékonyabb és „egyetemszerűbb”, ha ehelyett az elolvasottakról szóló, szinte kötetlen beszélgetéssé alakul.

2. A számonkérések (online zárthelyik) során természetesen semmi nem korlátozza, hogy a diák az interneten elérhető tudásanyagra rákeressen, vagyis klasszikus értelmezés szerint „puskázzon”. Emiatt az oktató rákényszerül, hogy a tárgyi tudás helyett inkább a gondolkodásra és (internetes keresés esetén) a forráskritikára kényszerüljön.

A szerző véleménye szerint mindkét említett hatás kifejezetten előnyös, annak alkalmazása hosszabb távon is a képesség- és kompetenciaalapú oktatás irányába helyezi át a hangsúlyt.

Végszó

A felsőoktatás az egyetlen olyan képzési szint, ahol az oktatói kinevezéshez nem szükséges pedagógiai képzettség – ez talán a jelen írásból is látszik, hogy a saját szakterületén és az egyetemi oktatásban is meglehetősen tapasztaltnak számító szerző nem mozog teljesen otthonosan a pedagógiai szakki-fejezések és módszerek világában. Ez arra utal, hogy az egyetemi képzések „szűz terepet” jelentenek a módszertani és szakmódszertani fejlesztéseknek, amelyek valódi szakmai támogatást nyújthatnak nekünk, itteni oktatóknak, kutatóknak.



Timár Gábor: <https://orcid.org/0000-0001-9675-6192>



A természettudományos nevelés szakköri lehetőségei

Bauer Zita¹ és Papik Eszter²

¹Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító-és Óvóképző Kar, Természettudományi Tanszék
²Budapest School

Absztrakt

A természettudományok élményszerű tanításában, tanulásában kiemelkedő jelentőségű a kísérletezés módszere. Végzésük során a megismerési képességek fejlesztése mellett felkelti, illetve fokozza a tanulók természet és a természettudományok iránti érdeklődését, motiválja a tanulást, elősegíti a természettudományos-és a problémamegoldó gondolkodás fejlődését, alakítja munkavégzési szokásait, hozzájárul szociális kompetenciáik erősödéséhez. A tevékenységek a környezet megismerése mellett segítik az ökológiai- és rendszerszemlélet, valamint a környezet iránti pozitív attitűdök kialakulását, melyek a fenntarthatóság pedagógiai tartalmának megvalósulásában fontos alappilléreket jelentenek. Ezen célok elérésének fontos eszközei lehetnek a tanórán kívüli foglalkozások, így a szakkörök is. Tanulmányunkban egy, harmadik - negyedik osztályos gyermekekkel megvalósított szakkör tartalmának és eredményeinek ismertetésére vállalkozunk. A foglalkozások tematikáját, az elvégzett egyszerű, de látványos, a tanulók életkorának megfelelő, a gyerekek érdeklődését felkeltő tevékenységeket gyakorló és leendő pedagógusok számára egyaránt ajánljuk. Cikkünkkel nemcsak azok számára kívánunk segítséget nyújtani, akik szakköri foglalkozást terveznek, hiszen ezek a kísérletek jól beépíthetők a tanórák során megvalósított tevékenységek rendszerébe is.

Kulcsszavak: természettudományos nevelés, természettudományos gondolkodás, kísérlet, szakkör, attitűd

A kísérletek jelentősége a természettudományos nevelésben

Kísérletezés nélkül elképzelhetetlen a természettudományos gondolkodás alapozása az iskolában. A kísérlet az ismeretszerző módszerek legmagasabb szintű formája. A kísérletezéshez szükséges képességek fejlesztése során tovább fejlődnek az elemi természettudományos nevelésben már fejlesztett képességek (megfigyelő-, leíró-, azonosító-megkülönböztető képesség, mérési technika). Ez a módszer a legtöbb tanulónál felkelti, illetve fokozza a természet és a természettudományok iránti érdeklődést és kíváncsiságot, motiválja a tanulást.

A természettudományok élményszerű tanításában, tanulásában kiemelkedő szerepet kell kapnia a kísérletezésnek. Ehhez szükséges, hogy a feldolgozandó témák, valamint a transzfer (tudásátadás, ismeretszerzés) életkorhoz illő, vonzó legyen. Alkalmazásuk közben a tanulók tények és képzetek szintjén élményszerű természettudományos tapasztalatok, ismeretek birtokába jutnak. Az önállóan, párban vagy csoportban végzett kísérletek bővítik a gyerekek anyagismeretét, mivel tapasztalhatóvá válnak a kölcsönhatásban megnyilvánuló tulajdonságok. A kísérletek elősegítik a természetben zajló folyamatok és jelenségek lényegének megértését, a fontos és szükséges tények megismerését, képzetek kialakulását, a természettudományos gondolkodás fejlődését.

A tevékenységek végzése során a diákok megtanulják az anyagok és eszközök balesetmentes használatát, miközben munkafegyelmük is fejlődik. Az egyszerű, hétköznapi eszközökkel végzett kísérletek során a gyermekek észrevehetik, hogy a természettudomány folyamatosan körülöttünk van. Előnyük továbbá, hogy ezeket az egyszerű eszközöket és anyagokat igénylő kísérleteket akár otthon is – természetesen szülői felügyelettel - biztonságosan elvégezhetik (Papp, 2014).

Az iskolai kísérletezésnek sokféle szerepe lehet és ennek megfelelően több változatot is megkülönböztethetünk, például: látványkísérletek, demonstrációs kísérletek, modellkísérletek, jelenségbemutatók (Jenei et al., 2011).

Mivel a kísérletek végzése közben a tanulók egyre jobban megismerik a körülöttük lévő világ változatoságát, szépségét, rávilágítanak számos összefüggésre, fejlődik az ökológiai- és rendszerszemléletük, valamint problémamegoldó gondolkodásuk. A tevékenységek a környezet megismerése mellett segítik a vele való harmonikus és tudatos együttélést, a környezet iránti pozitív attitűdök kialakulását, melyek a fenntarthatóság pedagógiai tartalmának megvalósulásában fontos alappilléreket jelentenek.

A szakkörök szerepe az alsó tagozatos természettudományos nevelésben

A szakkörök hozzájárulnak az oktatói – nevelői munka színesebbé tételéhez. Ha egy iskolában több tanórán kívüli lehetőség, szakkör működik, minden csoport egyéni színezetet, arculatot ad az iskola programjához, emellett a tehetséggondozást is szolgálhatják (például média szakkör, informatikai szakkör, dráma szakkör, könyvklub, kézműves foglalkozás, tánc, foci, sakk szakkör).

Az iskolákban a közvetlen környezet megismerésére és az azzal való tudatos együttéléssel nevelésben nem csupán a tanórák, hanem a tanórán kívüli tevékenységek is jó alapot szolgáltatnak. Kiváló szervezeti formát nyújtanak erre a szakkörök.

A szakkörök típusait tekintve a következők lehetnek:

1. Hagyományos értelemben vett szakkörök – az érdeklődés nélküli, közböns tanulók érdeklődővé alakítása céljából szerveződnek.

2. Orientációs szakkörök – célja: az érdeklődést és tehetséget mutató tanulók sajátos képességeinek feltárása.
3. Önképzőkörök, melyek a tehetséges tanulókat fejlesztik (Gaál & Jászi, 2015).

Mivel az alsó tagozaton tudjuk megalapozni a természettudományos gondolkodást és a környezettudatosságra nevelést, a környezetismeret tantárgy csökkenő óraszámainak ellensúlyozására, kiegészítésére is szolgáló szakkörök jelentőségének meg kell erősödnie. Célja a tanulók szabadidejének hasznos eltöltése mellett környezetünk iránti érdeklődésük felkeltése, valamint elmélyítése, pozitív attitűdjük fejlesztése, természettudatos gondolkodásuk kialakításának segítése, önállóságuk, kreativitásuk növelése, készségeik, képességeik fejlesztése, illetve az ok-okozati viszonyok megfigyeltetése (Tóthné, 2015). A célok megvalósításához nagyban hozzájárul, hogy a szakkörök a tanulók aktív cselekvésére, a tapasztalatszerzés elsődlegességére építenek.

A Kísérletezz velünk szakkör gyakorlati megvalósítása

A 2019/2020-as tanévben harmadik - negyedik osztályos gyermekek számára indítottuk a környezetismeret tantárgyhoz kapcsolódóan a *Kísérletezz velünk* szakkört két heti rendszerességgel. Ez az időbeosztás előnyös volt mind a felkészülés miatt, mind az előzetesen közösen előkészített kísérletek tapasztalatainak megfigyelése szempontjából. Emellett munkaközösségünkkel egyeztetve úgy alakította ki a szakkörök sávjait, hogy a gyermekek akár – érdeklődésüknek megfelelően – többre is járhassanak.

A foglalkozások 90 perces időtartamban kerültek megvalósításra, kellő időt szánva az egyszerű, játékos tevékenységek elvégzésére, a tapasztalatok megbeszélésére, rögzítésére. A tervezés és lebonyolítás során az alábbi szempontokat vettük figyelembe:

1. A szakkör tematikáját úgy állítottuk össze, hogy egyrészt megfeleljen a NAT és a Kerettanterv tantárgyi követelményeinek, másrészt fejlessze a természettudományos megismerési képességeket. Így elsősorban a harmadik és negyedik évfolyam tananyagára alapozva, azt kiegészítve terveztük meg a kísérleteket. A foglalkozások során fontosnak találtuk az egyszerű, de látványos, a tanulók életkorának megfelelő, a gyerekek érdeklődését felkeltő tevékenységeket.
2. Törekedtünk arra, hogy a tanulók a mindennapi életbe jól beépíthető és alkalmazható valós tapasztalatokat, adaptív tudáselemeket szerezzenek, ezért az őket körülvevő, hétköznapi és már ismert anyagokkal és technológiákkal találkozzanak, s így a kísérletek elvégzése és megértése során szerzett ismereteiket a napi életükhöz tudják kapcsolni. Olyan kísérleteket terveztünk tehát, melyeket otthon – szülői felügyelet mellett – a gyerekek akár maguk is ki tudnak próbálni, el tudnak végezni.
3. A szakkör helyszínéül mi sem lehetett volna jobb választás, mint a kísérletezés sajátos és egyedi hangulatú helyszíne: a labor. A gyermekek

számára a környezet már önmagában is motiváló volt. A tevékenységek végzése közben számos eszközt ismertek meg, így miközben jártasságot szereztek a kísérletezésben, megismerték az eszközök tulajdonságait, helyes, szabályos használatát is. Igyekeztünk a részt vevő diákokat megismertetni a laboratóriumban történő szakszerű, fegyelmezett viselkedésre és munkára, a védőfelszerelések szakszerű használatára, a munka- és balesetvédelmi előírásokra és ezek betartására. Ennek alapvető jelentősége van a labormunka közben óhatatlanul fellépő veszélyforrásokból fakadó balesetek elkerülésében.

4. A témák központjában a problémafelvetés és problémamegoldás állt. Ezek megoldásához, magyarázatához tapasztalati úton, felfedezéssel jutottak el a gyerekek, melyben nagy jelentőséggel bírtak az előzetes tapasztalatokból származó hipotézisek. Így gyakori volt, hogy az eredetileg tervezett kísérletek kiegészültek a gyermekek által felvetett ötletek kipróbálásával.
5. Mindvégig alapvető szempont volt, hogy a gyerekek aktív résztvevőként és ne csak passzív szemlélőként, megfigyelőként, segítőként vegyenek részt a tevékenységekben, hiszen ezzel növeljük önállóságukat, emellett segítjük a tapasztalatok beépülését a meglévő ismeretrendszerbe, melyek ezáltal könnyebben előhívhatóvá válnak a hétköznapi jelenségek magyarázata és a problémák megoldása során.
6. A közösen, párban és kiscsoportban végzett tevékenységek során arra is hangsúlyt fektettünk, a diákok ismerjék fel, hogy felelősséggel tartoznak társaikért, emellett az együttműködés munkájuk minőségét, pontosságát és mások eredményességét is befolyásolja. Nem utolsósorban a közös munka során egymást segítve és kiegészítve hajtották végre feladatukat, mely a szociális érzékenységüket is fejlesztette.
7. A tapasztalatok részletes megbeszélése és rögzítése sem maradhatott el, hiszen ez segítette a hatékonyabb megértést és rögzülést, valamint az algoritmikus gondolkodás kialakulását.
8. Minden szakköri óra végén értékeltük az eredményeinket és a munka minőségét. Emellett ekkor került sor a hosszabb időtartamot igénybe vevő kísérletek előkészítésére is (például kandiscukor készítése).

A szakkör tervezésének lépései:

- módszertani felkészülés: főbb témakörök és tevékenységek meghatározása, kapcsolása a tantervhez;
- időterv kialakítása, a tevékenységek ütemezésének tervezése;
- előzetes költségvetés készítése;
- szükséges anyagok és eszközök beszerzése;
- a szakkör meghirdetése (plakátok kihelyezése és az osztályok személyes megkeresése)
- lebonyolítás, a kísérletek elvégzése (két hetente 90 perces foglalkozások keretében).

Gyakorlati megvalósítás

A feldolgozás során tematikus egységekben gondolkodtunk, melynek alapját a négy őselem jelentette. Ennek érdekében a szakkör ütemtervének elkészítésénél fontos szempont volt, hogy közel azonos időintervallumban foglalkozzunk az egyes elemekkel, valamint, hogy mindegyikhez a lehető leglátványosabb kísérleteket sorakoztassuk fel melyek egyaránt könnyen megvalósíthatóak és illeszkednek a gyerekek életkori sajátosságaihoz, előzetes tudásához és képességszintjéhez. Mivel nem titkolt célunk volt, hogy a természettudományos nevelést támogassuk, a Nemzeti Alaptanterv tanulási eredményeit is számba vettük, melyeket érhetjük el a tevékenységek során a tanulókkal (NAT, 2020).

Az 1. táblázat a szakkör ütemtervét mutatja. A táblázatban a témakörök-höz tartozó néhány fontosabb kísérlet kerül felsorolásra. Az októberi tevékenységek végzését megelőzte a labor bemutatása, a kísérleti eszközök megismerése, valamint a helyiség és az eszközök balesetmentes használatához kötődő szabályok megbeszélése.

1. táblázat

Szakköri ütemterv – Forrás: Bauer Zita és Papik Eszter (2019)

idő	téma-körök	kísérletek	tanulási eredmény
október-november	tűz	<ul style="list-style-type: none"> vulkán készítése oszlop mögötti tűz: miért nem véd meg a széltől a hirdetőoszlop? az égés feltételeinek vizsgálata 	<p>Tanítói segítséggel égéssel kapcsolatos egyszerű kísérleteket végez, csoportosítja a megvizsgált éghető és éghetetlen anyagokat.</p> <p>Figyelemmel kísér rövidebb-hosszabb ideig tartó folyamatokat (például olvadás, forrás, fagyás, párolgás, lecsapódás, égés, ütközés).</p> <p>A tanító által felvetett problémákkal kapcsolatosan hipotézist fogalmaz meg, a vizsgálatok eredményét összeveti hipotézisével.</p> <p>Az adott kísérlethez választott eszközöket megfelelően használja.</p>

december-január	levegő	<ul style="list-style-type: none"> • a levegő anyag voltának kimutatása: mi van az üres pohárban? • a szél: lufik közé fújt levegő • mini forgószelel készítése konfettikkel • tüdőkapacitás mérése • a levegő nyomása: pingponglabdátólcsér • lufirakéta készítése • a levegő rezgése: idomított papírgalacsinok • a levegő rezgése: telefon készítése • fénytörési kísérletek: a fény tréfái (optikai csalódások), szivárvány készítése, titkosírás • fényképezőgép készítése • rakéta (pezsgőtabletta) 	<p>A tanuló adott szempontok alapján, algoritmus szerint élettelen dolgokon megfigyeléseket végez.</p> <p>Felismeri az élettelen dolgokon az érzékelhető tulajdonságokat.</p> <p>Megfigyeléseinek, összehasonlításainak és csoportosításainak tapasztalatait szóban, rajzban, írásban rögzíti, megfogalmazza.</p> <p>Figyelemmel kíséri rövidebb-hosszabb ideig tartó folyamatokat.</p> <p>A tanító által felvetett problémákkal kapcsolatosan hipotézist fogalmaz meg, a vizsgálatok eredményét összeveti hipotézisével.</p> <p>Az adott kísérlethez választott eszközöket megfelelően használja.</p>
február-március	víz	<ul style="list-style-type: none"> • szökőkutak készítése • oldódásnap parti: tea, kakaó, szén-savas limonádé készítése • lávalámpa készítése • vízben nyíló papírvirágok • a növények vízszállítása • kandiscukor készítése • kristálynövesztés • úszó szavak • fénysugár • réteges víz 	<p>Figyelemmel kíséri rövidebb-hosszabb ideig tartó folyamatokat (például olvadás, forrás, fagyás, párolgás, lecsapódás, égés, ütközés).</p> <p>Egyszerű kísérletek során megfigyeli a halmazállapot-változásokat: fagyás, olvadás, forrás, párolgás, lecsapódás.</p> <p>Azonosítja az anyagok halmazállapotait, megnevezi és összehasonlítja azok alapvető jellemzőit.</p>

<p>április- május</p>	<p>föld</p>	<ul style="list-style-type: none"> • kísérletek tojással: nyers, vagy főtt tojás? • kísérletek tojással: méisztartalom kimutatása • kísérletek a mágnessel: mágneses mező vizsgálatai • kísérletek a mágnessel: a mágnes erősségének megfigyelése, • kísérletek a mágnessel: mágneses pólusok (játék) • mágnesezhetőség: tú átmágnesezése, mágneseesség megszüntetése • iránytű készítése • iskolakert: a növények csírázásának, növekedésének vizsgálatai 	<p>Adott szempontok alapján képes élőlényeket összehasonlítani, csoportosítani.</p> <p>Felismeri az élőlényeken, élettelen anyagokon az érzékelhető, mérhető és a kölcsönhatásokban megnyilvánuló tulajdonságokat.</p> <p>Az adott kísérlethez választott eszközöket megfelelően használja.</p> <p>Összehasonlítja az élőlényeket és az élettelen anyagokat.</p> <p>Felelősségtudattal rendelkezik a szűkebb, illetve tágabb környezete iránt.</p> <p>Felismeri a lakóhelyéhez közeli életközösségek és az ott élő élőlények közötti különbségeket (pl. természetes – mesterséges életközösség, erdő – mező, rét – víz, vízpart – park, díszkert – zöldséges, gyümölcsöskert esetében).</p> <p>Felismeri és megérti, hogy az elérhető jövő záloga a környezettudatos, fenntarthatóságot szem előtt tartó gondolkodás.</p> <p>A természetben lejátszódó folyamatok vizsgálatával, a várható következmények megértésével cselekvőképes, a környezetért felelősséggel tenni akaró állampolgárrá váljon, ezzel is hangsúlyozva, hogy az ember egyénként és egy nagyobb közösség részeként egyaránt felelős természeti környezetéért, annak jövőbeni állapotáért.</p>
---------------------------	-------------	--	--

A gyerekek kedvenc kísérleteinek bemutatása

A továbbiakban a víz témakörből választottunk ki és mutatunk be két olyan kísérletet, mely a víz témakörben a gyermekek tetszését leginkább elnyerte.

I. Szivárványhíd készítése

A kísérlet tartalma: A víz szállításának és a színek keveredésének megfigyelése.

Eszközök:

- papírtörő
- három átlátszó pohár
- különböző színű ételfestékek, vagy tinták (ugyanannyi minden pohárba)
- víz

A kísérlet menete: Kiválasztjuk a keverni kívánt színeket. (A vörös és a sárga, a kék és a sárga, valamint a piros és a kék szín párok a leglátványosabbak.) Minden színhez külön edénybe töltünk vizet, majd hozzáadjuk az ételfestéket. Szükség van egy további üres pohárra minden szín párhoz. A poharakat sorba állítjuk, úgy, hogy az üres kerül középre. A gyermekek megfigyelik a két folyadék érzékelhető tulajdonságait, különös tekintettel a színre, majd rajzban rögzítik a kiinduló állapotról szerzett tapasztalataikat.

Előkészítünk egy harmadik poharat. Feltekerünk egy papír törő kendőt, majd megbeszéljük a tanulókkal a kísérlet menetét. Ezután a gyermekek megfogalmazzák hipotéziseiket a következő kérdések alapján: Mit gondoltok, mit fogunk tapasztalni, ha elvégezzük a kísérletet? Mi lesz a középső pohárban a kísérlet végén?

A hengerelt papírtörő egyik végét az egyik vizes pohárba, a másik felét pedig a középen lévő üres pohárba helyezzük. Ezután egy újabb papírtörőt tekerünk fel, melynek egyik végét a másik színes vízzel töltött pohárba helyezzük, másik végét pedig szintén a középső, üres pohárba. (Ha igazi szivárványhidat szeretnénk készíteni, több pohárral és színnel is elvégezhetjük a tevékenységet.)

A kísérlet közben pár percenként, illetve a végén a tanulók megfigyelik a változást. Rajzos feljegyzést készítenek a befejező állapotról, majd ezt összehasonlítják a kiinduló állapottal.

Megfigyeléseik tapasztalatát a következő kérdések alapján megbeszéljük, majd rövid magyarázatot adunk a folyamatra.

- A várt eredményre jutottunk?
- Mi történt az eredeti poharakban lévő vízzel?
- Milyen változást láttunk a papírtörőkön?
- Mit tapasztaltunk a középső pohárban?
- Milyen színű vizet láthatunk ebben a pohárban? Mit gondoltok, mi lehet ennek a magyarázata?

Tapasztalat: A színes víz rövid idő múlva elkezd felfelé haladni a papírtör-
lőkön, majd végighaladva azokon megtölti az üres poharat. Ekkor a két szín
keveredését is jól láthatjuk. A vándorlás addig tart, míg mindhárom pohár-
ban egyforma mennyiségű víz nem lesz. (1. és 2. kép)

Magyarázat: A papírtör-
lők felszívják a színes vizet, így elszíneződnek. A „hi-
dak” átvezetik a külső poharaktól a színeket a középsőbe, így ott összekeve-
rednek és megjelenik egy új, kevert szín. (Jelen kísérletben ez az úgynevezett
másodlagos szín a zöld lett.)

Alkalmazás: Hol találkozunk ezzel a jelenséggel a mindennapokban? (példá-
ul színkeverés)



1–2. kép
Szivárványhíd

2. Növények vízszállításának megfigyelése

A kísérlet tartalma: A növények táplálkozásának, a víz felszívásának és a száron keresztül a növény többi részébe való eljutásának (vízszállítás) megfigyelése.

Eszközök:

- egy szál fehér színű rózsza (zellerszárral, szegfűvel is el lehet végezni a kísérletet)
- két műanyag pohár
- piros és kék ételfesték vagy tinta
- víz
- egy kanál (keveréshez)
- kés

A kísérlet menete: Két üvegpoharat félig megtöltünk vízzel. Az egyikbe piros, a másikba kék festéket öntünk (érdemes jó sötétre színezni). Mindkettőt megkeverjük. Hosszában a rózsza szárát annak feléig kettévágjuk.

A növényt úgy állítjuk a festékekbe, hogy a szár egyik felét a piros, a másikat a kék festékbe tesszük.

A gyermekek megfigyelik a növény érzékelhető tulajdonságait, különös tekintettel a színre, majd rajzban rögzítik a kiinduló állapotról szerzett tapasztalataikat. A kísérlet menetének megbeszélése után a gyermekek megfogalmazzák hipotéziseiket az alábbi kérdések mentén:

Mit gondoltok, mit fogunk tapasztalni, ha elvégezzük a kísérletet? Mi fog szerintetek megváltozni?

Várunk néhány órát, vagy akár egy egész napot.

A kísérlet közben, illetve végén a gyermekek megfigyelik a változást.

A tanulók rajzos feljegyzést készítenek a befejező állapotról is, majd összehasonlítják a kiinduló állapottal. Megfigyeléseik tapasztalatát a következő kérdések mentén megbeszéljük, majd rövid magyarázatot adunk a folyamatra.

- A várt eredményre jutottunk?
- Milyen színűek lettek a növény virágának szirmjai?
- Mit gondoltok, miért?

Tapasztalat: Az eredetileg fehér színű virág egyik felén kék színűre festődtek a szirmok, másik felén pirosra. (3. 4. és 5. kép)

Magyarázat: A növény szárában lévő szállító csöveken keresztül a felvett színes víz elszállítódik a levelekbe és a virágokba, amiket megfest.

Alkalmazás: A víz növények életében való szerepének és a vízszállítás jelentőségének megbeszélése.



3–5. kép
Virágszirom festése

A szakkör tapasztalatai, elért eredmények

A szakkör folyamán a kísérletek elvégzése által a gyerekekkel az alábbi tanulási eredményeket mindenképpen elértük:

- A kísérletek tapasztalatait a mindennapi életben alkalmazni tudták.
- A vizsgálatok tapasztalatait megfogalmazták, rajzban, írásban rögzítették.
- Az adott kísérlethez választott eszközöket megfelelően tudták használni.
- A kísérletezés elemi lépéseit annak algoritmusára szerint megvalósították.
- Tanítói segítséggel egyszerű kísérleteket végeztek.
- Képessé váltak az önálló ismeretszerzésre, az összefüggések felismerésére és az egyszerű elemzések elvégzésére a tanulói kísérletek, megfigyelések és vizsgálatok révén (NAT, 2020).

A természettudományos célok elérése mellett fontos eredmény, hogy a gyerekek a tevékenységek során kiválóan működtek együtt. Tekintve, hogy csak két hetente voltak a foglalkozások és a gyerekek különböző évfolyamról és osztályból jelentkeztek, ez még nagyobb eredmény ilyen rövid idő alatt. Más szakkörökön észlelhetőek voltak kisebb-nagyobb konfliktushelyzetek, azonban nálunk, valószínűleg a kísérletek jellegéből adódó szabálykövetésnek, fókuszált figyelemnek és szoros együttműködésnek köszönhetően nem jelentek meg ezek. A félév közeledtével az is nyilvánvalóvá vált, hogy a gyerekeknek természetessé vált az eszközhasználat, melyet sokszor, ha volt rá lehetőség, otthon is alkalmaztak egy-egy kísérlet újraalkotása során. Két alkalom között rendszeresen kaptunk információt arról, hogy mely kísérletet végeztek el otthon újra, vagy érdeklődve kerestek meg minket, hogy mi lesz a következő alkalommal. Lelkesedésük mindvégig töretlen volt. Tapasztalataink azt mutatják, hogy kitűzött céljaink megvalósultak, hiszen a gyerekek nem csak környezetismeret tantárgyhoz kapcsolódó fogalmakat értettek meg mélyebben (például oldódás), hanem rendkívül motiváltak lettek a természettudományokkal kapcsolatban, attitűdjük pozitívan változott, mely a további fenntartható szemlélet kialakításához is elengedhetetlen.

Irodalom

- Gaál G. & Jászi É. (2015). *Pedagógus-mesterség*. Líceum Kiadó.
- Jenei P., Enreiter Á., Juhász A. & Nagy M. (2011). Kísérletek a hullámokkal In Tasnádi P. (Ed.), *Természettudomány tanítása* (pp. 79–85). ELTE Természettudományi Kar.
- Nemzeti Alapanterv. Magyar Közlöny <https://magyarkozlony.hu/dokumentumok/3288b6548a740b9c8daf918a399a0bed1985db0f/> (2020.09.06.)
- Papp K. (2014). Motiváció a természettudományos nevelés során. In Radnóti K. (Ed.), *A természettudományok tanítása. Szakmódszertani tankönyv és kézikönyv* (pp. 420–421). Mozaik Kiadó.
- Tóthné T. I. (2015). *Szakköri segédlet KÉMIA 7–8. évfolyam*. József Attila Gimnázium, Szakközépiskola és Kollégium.

Bauer, Z. & Papik, E.

The possibilities of science education in professional circles

Experimental techniques are of paramount importance in the experiential teaching and learning of natural sciences. In addition to developing cognitive skills, they inspire or increase students' interest in nature and science, motivate learning, promote the development of scientific and problem-solving thinking, help form their work habits, and contribute to the strengthening of their social competencies. In addition to getting to know the environment, the activities help to develop an ecological and systems approach, as well as positive attitudes towards the environment, which are important foundations for the implementation of the pedagogical content of sustainability. Extracurricular activities, including professional groups, can be important tools to help achieve these goals. In our study, we present the contents and results of a professional group implemented with third and fourth grade children. We propose the topics of the sessions – the simple but spectacular activities carried out – to the prospective teachers engaged in age-appropriate activities likely to arouse the children's interest. It is our aim in this article to help not only those planning a professional session, as these experiments can be well integrated into the system of activities carried out during the lessons.

Keywords: science education, scientific thinking, experiment, profession, attitude





A természet közelségének jelentősége a 21. századi gyermekek fejlődésében

Herbert Renz-Polster & Gerald Hüther *Vissza a gyökerekhez – Így fejlődnek „ezek a mai gyerekek”*

Budapest: Ursus Libris, 2017, p. 240
ISBN 978-963-971-89-75

Hill Katalin

Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító- és Óvóképző Kar, Természettudományi Tanszék

Az ember természethez való viszonya nagyon megváltozott. A folyamat hol szép lassan, észrevétlenül, hol gyorsabban, ugrásszerűen (például ipari forradalom) zajlott, és zajlik a jelenben is. Volt idő, amikor még féltük a természetet, majd egyre jobban elkezdtünk élni vele, mígnem eljutottunk oda, hogy feléljük, uraljuk. Olyan szemmel tekintünk rá, hogy mit tudunk belőle hasznosítani. Hűen tükrözi szemléletmódunkat az erre kialakult szakkifejezés: „ökoszisztéma szolgáltatás”. A természeti környezetünk tele van felelőtlen, nem is feltétlenül tudatos magatartásunk okozta sérülésekkel (Ferenc pápa, 2015, p. 8). Mivel mindannyian szerves része vagyunk a természetnek, ezért John Donne gondolatait követve (Donne, 1839) például egy esőerdő pusztításakor vagy egy faj kihalásakor nem csak a közvetlenül érintett élőhelyekért, élőlényekért, emberekért, hanem mindenkiért kondul a harang...

Alapvetően nem a természeti kincsek használatával, hanem a túlhasználattal van a baj. Vajon milyen belső mozgatórugó állhat ennek hátterében? Az emberi természet kiolthatatlan vágya a növekedés, fejlődés. A probléma az, hogy a növekedés fókuszába az anyagi gyarapodás került, ami soha meg nem álló növekvő ütemű termelést, fogyasztást indukál. Ez a bolygó kifosztásához vezet, ám az emberi lelket sosem lesz alkalmas megelégtíteni. Szükség van a társadalmi nézőpontváltásra (Havas & Varga, 2006) és a növekedés fókuszába a fogyasztás helyett mást, például kulturális, erkölcsi, kapcsolati növekedést helyezni.

Fontos tehát érzékelnünk, milyen nagy szükség van saját szemléletünk módosítására. Emellett pedig komoly feladat és kihívás, hogy pedagógusként a gyerekeknek egyrészt teret adjunk, másrészt támogató jobbot nyújtunk abban, hogy a természeti környezetét szerető, érte felelősséget vállaló szemlélete alakulhasson ki.

A fent említett természet – ember kapcsolat megváltozása ellenére is ösztönös kapcsolatban vagyunk, maradtunk a természettel. Ez a zsigeri kapcsolódás minden sejtünkbe írva van, legfeljebb elhalkult, a hangosabb ingerek elnyomják a hangját. Erről a kapcsolatról, és természet iránti vágyról tesz említést Ferenc pápa (2015) *Laudati Si'* enciklikájában, miközben az emberiséget ökológiai megtérésre hívja. Erről ír nagyszerű írónk, Fekete István, akinek regényei többségének fő motívuma maga a természet, és minden sorából érezhető, ahogy teljes lényét áthatja a természettel való egység, az iránta érzett szeretet. Bármilyen szakterületre tévedünk, mindenhol eljutunk arra a következtetésre, hogy a természet iránti nyitottság az emberlét lényegét képezi. Kifejlődőben van a pszichológia egy új irányzata, az ökopszichológia, melynek egyik fő célja, hogy segítsen az embereknek hazatalálni a természethez.

A természettel való elemi kötődésről ír Gerald Hüther és Herbert Renz-Polster is a *Vissza a gyökerekhez* című könyvében, melyről az alábbiakban részletesebben olvashatunk. Neurobiológiai, pedagógiai, pszichológiai aspektusból egyaránt megvilágítja – és egyben nagy segítséget nyújt abban, hogy pedagógiai szempontból is megérthessük –, miért játszik annyira fontos szerepet a gyermekek fejlődésében a természet. A könyv bárki számára – pedagógusok számára különösen – igazi csemege, könnyen emészthető stílusban, mégis kiforrott szakmaisággal bontja ki, hogyan tudjuk visszaadni a gyermekeknek a természetben rejlő gazdagságot, illetve nyithatunk teret arra, hogy kapcsolódni tudjon hozzá. Renz-Polster és Hüther megfogalmazásában:

„Az, hogy mennyire értékeljük a természetet, annak függvénye, hogy milyenek voltak a természetélményeink. A természetélményekkel kapcsolatban nem lehet célokat felállítani. A természet elemi ösztönzést jelent a gyermeki fejlődésben – ennyi.” (Renz-Polster & Hüther, 2017, p. 210).

Miért annyira fontos a gyermek fejlődése szempontjából a természet? A gyermekek számára a természet egy testre szabott tanulótér, ahol kompetenciáikat saját tapasztalati úton fejlesztik ki magukban. Hüther és Renz-Polster négy alapkompétencia fejlődését fejtik ki: kötődés, közvetlenség, szabadság és ellenálló képesség.

A természethez való kötődés formálódik, amikor a gyermek kapcsolatba kerül az élő és élettelen természeti elemekkel, például fákkal, madarakkal, kövekkel, illatokkal, hőmérséklettel. A kötődés élményeként pedig úgy érzi, hozzá tartozik például a fához, a fa pedig őhozzá. Ennek kialakulása alapvetően befolyásolja abban, hogyan fog dönteni természeti értékeket érintő kérdésekben.

A közvetlenség kompetenciája fejlődik, amikor a természetben az érzékszerveiket gyerekre szabott (megfelelő mennyiségű, mértékű, és komplexitású) ingerek érik (például a szemüket a levelek finom mozgásának fény-árnyék játéka). Ez különösen fontos az erőteljesen virtualizálódó világban, ahonnan

kevésbé gazdag, ámde annál erőteljesebb inger zúdul rájuk. Az érzékszerveket ért gazdag ingerforrások megtapasztalásával saját maguk tudatosítása is elkezdődik. A természetnek kreativitást fejlesztő potenciálja van. A gyerekeknek szükségük van arra, hogy a „strukturálatlan” környezetben szabadon kezükbe vegyék a tervezést, szervezzék saját tanulásukat, kihívások elé állítsák magukat, és megtapasztalják, hogy hatást gyakorolhatnak a természetre, mintegy magukba szívva annak törvényszerűségeit. Kreatívabbá, motiváltabbá válnak, maguk szerzik be, találják ki a játékaikat.

A szabadság nem megy az egészséges korlátok rovására, hiszen maga a természet állítja fel a korlátokat, melyeket a gyermekek kénytelenek érzékelni, alkalmazkodni. Az önálló tapasztalat szerzése segíti önkontrolljuk lépésről lépésre történő kifejlődését. Meg kell küzdeniük a természet korlátaival, ami saját tapasztalat, és nem külső személyek szabályozó, kontrolláló hatása, és ez végső soron növeli ellenálló képességüket, bátrabbá, magabiztosabbá teszi őket.

A szerzőpáros a virtuális világ, médiatartalmak gyermekekre gyakorolt hatása terén is érdekes utazásra hívja az olvasókat. Vajon áldás, vagy átok a gyermekek számára az internet? Kinek, mikor, milyen körülmények között ártalmas vagy hasznos? Anélkül, hogy felmentené a különböző médiatartalmakat, vagy akár ítéletet mondana felettük, közérthetően megfogalmazva elemzi, hogyan hatnak a gyermekek neurobiológiai és pszichoszociális fejlődésére. Összehasonlítja a természetből, illetve az internet világából érkező ingerek gyermekekre gyakorolt, fejlődést befolyásoló hatásait. Rámutat arra, hogy bizonyos aggályok nagyon is megalapozottak, ilyen például a sekélyes tartalom, a kapcsolat nélküli fogyasztás veszélye, vagy a gyermek agyát érő túlzott dopamin-koncentráció. Egyes fejlődési problémák esetén viszont (például szocializációs folyamatok zavara) a baj forrását más tényezőkben (például a kapcsolati, kötődési háttérben) látja, melyet nem előállít, hanem felerősít a médiafogyasztás. Arra is kitér, véleménye szerint mikor, milyen körülmények között tud építő, fejlesztő hatást kifejteni a gyermekekre a virtuális világ.

A szerzők felteszik a kérdést: Vajon mire van szüksége a gyerekeknek? Kontrollált pedagógiai irányításra, vagy szabad felfedezésre, játékra? A kérdések valószínűleg sok pedagógusban motoszkálnak. Tény, hogy manapság a gyermekek idejük igen nagy részét töltik vezetett, szervezett pedagógiai környezetben, és kevés idejük marad az önszerveződő szabad játékra, tanulásra. A szerzőpáros gondolatébresztő felvetései segítenek megérteni a gyermekek mozgatórugóit, és támogatnak abban, hogy pedagógusként könnyebben megtaláljuk az egyensúlyt a didaktikus pedagógia vezetés és a szabad, kötetlen önszervező tanulás, a spontán alakuló képességfejlődés között. Mind a kettő nagyon fontos és szükséges, így a feladat szép kihívás. Bármelyik irányt képviseljük is adott helyzetben, célunk mindig ugyanaz: a gyermekek támogatása, hogy saját élményeikre alapozva megismerhessék, megszerethessék a természetet, így hozzájárulhatnak a természetet megbecsülő, érte aktívan küzdő pozitív attitűdjük formálódásához.

Irodalom

- Done, J. (1839). Devotions Upon Emergent Occasions Meditation XVII. In Alford, H. (Ed), *The Works of John Donne. vol III.* (pp. 574–575), John W. Parker.
- Renz-Polster, H. & Hüther, G. (2017). *Vissza a gyökerekhez – Így fejlődnek „ezek a mai gyerekek”.* Ursus Libris.
- Havas, P. & Varga, A. (2006). A környezeti neveléstől a fenntarthatóság pedagógiai gyakorlata felé. In Varga, A. (Ed.), *Tanulás a fenntarthatóságért* (pp. 49–72). OKI.
- Ferenc pápa (2015). *Laudato si? Áldott légy kezdetű enciklikája közös otthonunk gondozásáról.* Szent István Társulat.



Hill Katalin: <https://orcid.org/0000-0002-8745-0332>



A tanítóképzés történetei az 1918–1919-es forradalmak idején

Donáth Péter *Pedagógusok az 1918–1919. évi politikai forgószélben. Tanítóképzők a forradalmak, az idegen megszállás és az ellenforradalmi számonkérés idején.*

Trezor Kiadó, Budapest, 2020.

ISBN 978-963-8144-53-9

<https://mek.oszk.hu/20100/20126/20126.pdf>

Kolosai Nedda

Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító- és Óvóképző Kar Neveléstudományi Tanszék

A tanítóképzés történetei az 1918–1919-es forradalmak idején

Örömmel adjuk hírül, hogy megjelent Donáth Péter legújabb könyve. A szerző az MTA doktora, az ELTE TÓK professzor emeritusa a jelentős terjedelmű, 518 oldalas, közel 42 szerzői ívnyi kötetet az Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító- és Óvóképző Karának 150. évfordulójára írta. Az évfordulóra szerencsésen elkészült a 15 éves kutatásban született, 29 levéltárban és könyvtárak sokaságában folytatott munka eredményeként, szisztematikusan összeállított, gondosan megírt kötet.

A könyv fejezetei önálló tanulmányokként is érthetőek, elektronikus eszközökkel is könnyen megtalálhatóak, témák, személyek, intézmények szerint egyaránt kereshetőek a szövegek. Természetesen, ahogyan a Szerző az Előszóban idézi: Pro captu lectoris habent sua fata libelli - a könyvek sorsa azoktól függ, akik olvassák őket, most tehát már Öntől, kedves Olvasó!

Donáth Péter célja munkájával megérteni és megértetni. Szeretné leírni, megmutatni a kort, amelyet felidéz, ezért a történetek szereplőit magukat hagyja saját szövegeikkel megszólalni. Módszerével, a dokumentatív, elbeszélő módszerrel alapvetően a hatóságoknak írt feljelentéseket tartalmazó levelekkel, a forradalmak utáni kihallgatások jegyzőkönyveivel, a korszak különböző helyi lapjainak felkutatásával láttatja, teszi élővé a vizsgált korszakot, benne a tanítók, a tanítóképzés sorsát.

A Szerző érdeme, hogy olyan vizsgálati anyagokat kutatott fel és mutat be, egy olyan különleges dokumentációt tár fel, amellyel másutt nem találkozhattunk. A könyv öt fejezetre bomlik, melyek a forradalmak előzménye-

it és utóéletét taglalják a történetek tartalmi vonatkozásai szerint, valamint időrendben. Az első négy fejezet a történeti eseményeket láttatja, az ötödik fejezet egyéni sorsokat, egyéni életpályákat elemez.

Az első fejezetben a tanítóképzéssel kapcsolatos tervek, kulcsmozzanatok alakulását rajzolja meg 1916 és 1919 között, különös tekintettel az *Őszirózsás forradalom* időszakára. Az események és bemutatásuk, a tanítóképzők épületének, tárgyainak sorsa szorosan összefügg a háborús helyzettel.

A második fejezetben a tanítóképzés ügyét, a tanítóképzők tanárait és diákjait érő kihívásokat mutatja meg a helyzetek árnyaltságát érzékenyen és elemzően láttatva. Kiemelt figyelmet fordít itt is a kisebbségekre, akik képesek voltak a Közoktatásügyi Népbiztosság tanítóképző ügyosztályát úgy irányítani, hogy tompítsák a Tanácsköztársaság általuk nem akceptálható intézkedéseit.

A harmadik fejezet a tanítóképzők helyzetét mutatja meg az 1918–1920 közötti időszakban. Plasztikusan festi meg azokat a drámákat, melyek a háborús környezetből, az idegen megszállásból, a járványokból adódóan alakultak ki. Originális és hiánypótló ez a fejezet a korszakot bemutató írások között.

A könyv harmadik fejezete az *idegen impérium alá került* országrészeken maradt tanítóképzők sorsát tárgyalja: a román, a csehszlovák, valamint a szerb megszállás területeinek képzőit. Gyakorlatilag minden iskolát, kollégiumot kifosztottak, nem egyszer a hallgatókat és a tanárokat is bántalmazták a megszálló katonák. Mindig megmutatja az egyéni sorsokat az intézmények helyzetével párhuzamosan. A budai állami tanítóképző és az Országos Izraelita Tanítóképző internátusának megpróbáltatásairól külön alfejezet számol be.

A negyedik fejezet fókuszában a tanítóképzős diákok állnak. Szervekedéseikkel a forradalmak alatti tevékenységeikkel, aktivitásaikkal, majd mindezek későbbi drámai következményeivel szembesít a fejezet. Amikor a forradalmak korszaka lezárult, azt a világnézeti-politikai szelekciót, melyet a Tanácsköztársaság hirdetett, keresztény-nemzeti elvárások mentén alakuló szelekció követte. Donáth Péter a következőképpen foglalja össze ezt az időszakot: „Közös volt bennük, hogy megtagadták a pedagógusok jogát az autonóm értékválasztásra, s a maguk vélt igazságát kirekesztő módon akarták az egész népoktatásban, s azon belül a tanítóképzésben érvényesíteni.” (Donáth, 2020. p. 209).

A kótet legmarkánsabb részét kitevő ötödik fejezet a tanítóképzős tanárok és tanítók forradalmak alatti szerepvállalását, majd ennek következményeit idézi fel. Elképesztő mennyiségű esettanulmánnyal dolgozik, mintegy mintázatokba sorolja a történeti idő résztvevőit jellemvonásaik, cselekedeteik alapján. Így ismerkedhetünk az *alkalmazkodókkal*, illetve azokkal, akik *nem értették meg az idők szavát*. Elénk lépnek a *kötél nélküli kötél táncosok*, az *átmeneti útítársak*, a *látszólag alkalmazkodók*, az *őszintén csetlő-botlók*.

A száz évvel ezelőtti emberi sorsok filmszerűen villannak fel az olvasó előtt, elkerülhetetlen a magunkra ismerés. Az egyéni sorsok természetesen

ágyazódnak az őket fojtogatóan körülölelő szűkebb és tágabb társadalmi valóságba. A Szerző különösen gondosan ügyel arra, hogy az egyházi és az állami tanítóképzők sokaságának történeteit egyenrangúan mutassa meg. Szintén figyelmes arra, hogy a vidéki képzők és a budapesti tanítóképző történetei egyaránt megjelenjenek. Természetesen a 150 éves *budai tanítóképző és igazgatója* valamennyi fejezetben megjelenik, tárgyalásra kerül.

Legérdekesebbnek mégis a kötetzáró megjegyzések tűnnek, egy széleslátókörű, nagyon tapasztalt, a történeti kutatásban elkötelezett ember izgalmas összegzései, tovább-gondolásra, további gondolkodásra készítő összegzések.

Dontáth Péter könyvének tanulmányozásával könnyen beláthatjuk: sajátos módon mindannyian részesei lehetünk, részesei vagyunk a történeti diskurzusnak. Szükség van a történetírásban is empátiára, egy történeti folyamat minden résztvevőjének szempontjait, mozgatórugóit, érzésvilágát izgalmas folyamat megérteni. Ahogyan Donáth Péter fogalmaz, különösen igaz ez a *legneuralgikusabb pontokon*. A perspektívaváltás képességére, fontosságára tanít Donáth Péter könyve, -ahogyan a pedagógia és a pszichológia teszi- olyan stílusban, mellyel garantálja, hogy mindig, minden időben elővehető, nem megy majd ki a divatból, mondhatjuk: időtálló. Méltó és szellemes ünneplés ez a könyv az Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító- és Óvóképző Karának, azaz a budai tanítóképzőnek 150 éves évfordulóján.



Kolosai Nedda: <https://orcid.org/0000-0001-7932-4443>



Erdőóvoda

Balogh Bori¹ és B. Zsoffay Klára²

¹*Mindenkid Millennium Angol–Magyar Óvoda*
²*Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító- és Óvóképző Kar*

Absztrakt

A klímaválság idején, miközben már a gyerekek életében is egyre nagyobb teret hódít a virtuális világ, egyre többen gondolkodnak el azon, hogyan lehetne „visszavezetni” a gyerekeket a természethez. Kiskoruktól kezdve környezetüket értő, szerető, óvó emberekké nevelni őket. A többféle lehetőség és koncepció közül egy dán példát mutatunk be, az erdőóvodát, amelyben a gyerekek szinte teljes napjukat, minden tevékenységüket erdei környezetben töltik. Röviden kitérünk arra is, hogy mennyire lehetne ezt adaptálni Magyarországon, mennyire lenne rá igény, és mitől tartanak az érintett szülők és pedagógusok leginkább.

Kulcsszavak: erdőóvoda, környezettudatosság, jó gyakorlatok, természeti környezet

Bevezetés

„Jól figyelj ide, fiam... Korlátokat nem szabok, mert annyi eszed már lehet, hogy nem mégy fejjel a falnak. Ha tehát bevered a fejed, a te dolgod, ha bajba kerülsz, magadnak kell kilábalnod, mert esetleg nem lesz melletted senki. Annyira vállalkozz, amennyit elbírsz, és nekem hiába nyivákolysz, ha elvágod a kezed, vagy elrontod a gyomrod. Ez mind a te magánügyed. Úgy vélem: csak így tanulsz meg a magad lábán járni, és pontosan rájössz majd, hogy mit lehet és mit szabad.” (Fekete, 1962. p. 24).

A múlt században még általános volt ez a gyereknevelési elv, akár falun, akár városban élt a gyermek. Nagyobb szabadsággal és nagyobb elvárásokkal, több önállósággal nőttek fel a gyerekek. Kevesebb tárgyalták őket körül, de szabadabban fedezhették fel a környezetüket, alakíthatták ki saját játékaikat, saját szokásaikat.

Mai környezetünk és életünk túlszabályozott, és hiába a gépesítésnek köszönhető több szabadidő, mégis elszakadunk a természetes környezettől, és egyre több időt töltünk mesterséges, épített környezetben, vagy a virtuális világban. Fokozottan igaz ez a mai kisgyerekekre, akik már ebbe a világba születnek bele, és nyilván sok előnnyel jár, hogy „digitális bennszülöttek”, de

a természettől annyira távol nőnek fel, hogy amint kikerülnek gépesített, digitalizált, automatizált világukból, akár csak egy kirándulás erejéig, elesetté, ügyetlenné válnak, az ismeretlen félelmet gerjeszt szüleikben, így a gyerekekben is. A távolodás mára olyan mértékű, hogy érezzük a hátrányait, ezért egyre több irányzat igyekszik visszafordulni a természetesebb felé. Látjuk, hogy környezettudatosság, az erőforrások megfelelő használata nélkül rövid időn belül elpusztítjuk a Földet, ezért egyre nagyobb hangsúly helyeződik a környezettudatos életmódra. Mikor érdemes ezt kezdeni? Természetesen gyermekkorban, mint annyi mást!

Ennek megalapozására alakították ki Dániában az erdőóvoda koncepciót, amelyet tanulmányunkban röviden bemutatunk, illetve amellyel közös gondolkodásra invitáljuk az olvasókat arról, hogy van-e létjogosultsága egy hasonló modellnek Magyarországon.

Egy erdőóvoda bemutatása

A mai értelemben vett *Forest Kindergarden*, azaz erdőóvoda gyökereit Dániában kell keresnünk, ahol kezdetei valamikor az 1700-as évekre nyúlnak vissza. Látható, hogy hosszú múltra tekint vissza. Dániában ez a „friluftsliv”-nek, azaz a friss levegő életpolitikájának része, amely Jane Williams-Siegfredsen *Understanding the Danish Forest School Approach* című könyve alapján három szakaszra tagolható (Williams-Siegfredsen, 2011/2017).

Az úgynevezett *első szakasz* az 1700-as években kezdődött, létrejött a szabadban töltött időről való gondolkodás jelentős változásának köszönhető. A természeti elemekkel folytatott harc – mely a túlélésért folyt –, pozitív esztétikai élményszerzéssé alakult át. Rousseau tanításai nagyban hozzájárultak a természetben töltött idő hasznosságának megértéséhez. Ezek hatására pedig egyre több, a természet szépségét dicsőítő irodalmi mű, vers és dal íródott.

A *második szakasz* az 1800-as évek végi ipari forradalom, valamint a városokban jellemző munkaerőigény következménye, egy időszaké, ahol egyre több ember élt városi környezetben. A munkák többsége ugyan fizikai volt, s így a testmozgás nem hiányzott, de a hosszú munkaórák következtében a szabadban töltött órák száma jelentősen csökkent. Számos munkáltató szervezett dolgozóinak és azok családjának egynapos kirándulásokat, hogy pótolják az elvesztett természetben tölthető időt. Azt tapasztalták, hogy ezek a kimozdulások segítettek a mindennapok során felhalmozódó stressz leküzdésében, enyhítésében. Az egészségügyi szakértők az iparosodott, négy fal közé szorult társadalom létrejötté által generált testi-lelki bajok enyhítésére a természetet kezdték javasolni. Kültéri szanatóriumok, óvodák jöttek létre, hogy a betegek és a kisgyermek friss levegőre és békére lelhessenek a természetben, és tisztább, egészségesebb környezetben élhessenek. Froebel Németországban nyitott óvodája (1840) inspiráló erőként hatott a dán igazgatóra, Søren Sørensensre, aki hamarosan (1854-ben) megnyitotta „játsszó és előkészítő” iskoláját. Azt vallotta, hogy a gyermekek négy-öt éves koruk között ne legyenek

bezárva koszos és levegőtlen tantermekbe, ebben a fiatal korban játékra és mozgásra van szükségük, elsősorban a szabad levegőn. 1901-ben Sofus Bagger feleségével, Hedeviggel elindította az első folkebørnehavét, állami óvodát, mely az átlag, dolgozó családok gyerekeinek nevelését intézményesítette. Baggert foglalkoztatták az iskolai játszótérek, parkok, így állami óvodájában voltak tyúkok, libák, kacsák és nagy, ásásra alkalmas területeket alakítottak ki játékra és különböző, a gyermekek által végezhető munkajellegű tevékenységekre. Úgy érezte, hogy ezeknek a városi gyerekeknek ezzel megadhatja azt a természet nyújtotta élményt, melyet életkörülményeik nem tettek volna lehetővé. 1943-ban John Bertelsen – egyike az elsőként képzett férfi óvodapedagógusoknak – kalandjátsszóteret tervezetett a koppenhágai Emdrup Bankében (Williams-Sieghfredsen, 2011/2017). (1. és 2. kép)



1–2. kép

Junk Playground Koppenhágában
(Forrás: Kozlovsky, 2006)

A szemetes játszótérnek (Junk Playground) is nevezett területet telehordták öreg fával, nem használt kopott eszközökkel, újrahasznosított anyagokkal, melyeket felhasználva a gyermekek építkezhettek, s fantáziájukat szabadjára engedve játszhattak.

Bertelsen ezzel lefektette a játszótér-pedagógia alapjait, melyet világszerte lemásoltak, továbbfejlesztettek. 1952-ben Ella Flatau, pedagógus vándorbørnehavét, *vándorló óvodát* indított, ahol a gyerekek egy megbeszélte gyülekezőpontról kísértáltak az erdőbe, mezőre, ott töltve el az egész napot. Késő délután visszatértek a gyülekező pontra, ahol már gondozóik, szüleik vártak rájuk. Később egy kis várakozó kabint is építettek, mely a gyülekezést segítette elő, s ezzel a hely hivatalosan is az első természeti óvodává vált.

A *harmadik szakaszban* az 1970-es évek energiaválsága miatt a természet ismét a figyelem középpontjába került. Ennek egyrészt a kőolajkereslet és -kínálat szempontjából volt nagy jelentősége, másrészt a természettől elszakadt, azt elképzelése szerint uraló emberek ekkor döbbsentek rá, hogy létezésük milyen nagymértékben függ a természettől. Ezek a faktorok vezettek annak

felismeréséhez, hogy sokkal környezettudatosabb életmódra van szükség. A változás, melynek fókuszában a környezet áll, a 70-es évektől napjainkig tart. A munkaforma és munkakörnyezet átalakulásával, a szabad levegőn történő mozgás egészségügyi és oktatási célú használatával az emberek egyre nagyobb mértékben támaszkodnak a természetes környezetre, s használják ki annak pozitív hatásait. Dánia jelentős mértékben kiveszi a részét a természet megőrzéséért folytatott harcból, és az élmezőnyben jár a zöld életet folytató országok között.

Az erdőóvoda ma

A Forest Kindergarten, azaz erdőóvoda fogalma a dán kora gyermekkori nevelés azon gyakorlatát hivatott leírni, ahol a gyermekek óvodai nevelésük részeként az év minden szakaszában minden nap jelentős időt töltenek a szabadban. A környezet használata a gyermeknevelésben nem új keletű jelenség a dánoknál, már évek óta bevett gyakorlat, de csak mostanában irányult az érdeklődés a gyermeknevelésben igazán a természet felé. A dán környezeti pedagógia megszületésére hatással volt számos teória és gondolkodó, úgy mint Rousseau, Pestalozzi, Froebel, Dewey, Montessori, Piaget, Vigotszkij, Goleman, Gardner és Csikszentmihályi. Teóriáikat összefoglalva, hét fő pedagógiai elv fogalmazódott meg:

1. A gyermek nevelésének, fejlesztésének holisztikus megközelítése.
2. Minden gyermek egyedi, kompetens személy.
3. A gyermekek tanulása aktív és interaktív.
4. A gyermekeknek közvetlen és valós tapasztalásra van szükségük.
5. Gyermekközpontú környezetben a gyermek kibontakozik, megvalósíthatja önmagát.
6. A gyerekeknek időt kell biztosítani arra, hogy kísérletezzenek, önálló gondolkodásukat fejlesszék.
7. A tanulás szociális interakciók útján megy végbe.

Dániában különbséget tesznek tanárok és pedagógusok között, mind a képzésben, mind a munkájukban. A pedagógus holisztikusan közelít, az ember teljes egészével dolgozik, a fej, a kéz, a szív pedagógiáját alkalmazva, akárcsak a Waldorf-intézmények munkatársai.

A pedagógusnak négy fő feladata van:

1. biztonságos környezet megteremtése, ahol a gyerek egy kreatív, stimuláló közegben növekedhet, fejlődhet,
2. példamutatás,
3. a gyermek szociális és érzelmi fejlődésének támogatása,
4. a szülőkkel való kapcsolattartás, kooperáció
(Williams-Sieghedsen, 2011/2017).

A dán óvodapedagógusok egyetemen szereznek diplomát, amellyel hagyományos vagy erdőóvodában egyaránt dolgozhatnak.

Az erdőóvoda működés közben

A gyerekek minden nap a gyülekezés után kísértálnak az erdőbe, egész éven keresztül ugyanoda. Így folyamatosan követik a természet változásait, az évszakok aspektusait, valamint olyan jól megismerik a területet, hogy kisebb változásokat, érdekességeket is képesek észrevenni benne. A látottakat, illetve a gyűjtött „kincseket” (például kígyóing, termések) beviszik és kiállítják az óvodában, így többször visszatérhetnek hozzá, felidézhetik a róla tanultakat vagy akár a megtalálás körülményeit.

Természetesen egy-egy séta közben rengeteg kérdés merül fel, amelyre a pedagógus vagy tudja a választ, és már ott helyben fontosnak is tartja megmagyarázni, megmutatni, vagy ő sem tudja, esetleg hosszabb magyarázatot, bemutatást, modellezést igényel. Ilyenkor közösen utánanéznek, a pedagógussal együtt értelmezik a talált dolgokból merített információkat.

Ilyen módon saját érzékszervi tapasztalatokon alapul az ismeretszerzés, s a gyerekek folyamatosan motiváltak az újabb tudás megszerzésére, mivel ez környezetük jobb megismerését, az általuk érdekesnek talált részletek megfigyeltetését jelenti. A bejárt, „saját” terület körül nincsen kerítés, megállapodnak a határvonalakban és a találkozási pontokban. A gyermekek egymást figyelmeztetik, ha átlépik a kijelölt határt.

Pedagógiai módszerük másik fontos alapköve a kihívásokkal való szembenézés. A kihívásokat mint megoldandó problémát kezelik, megoldásukban fontos szerepe van a kockázatvállalásnak. A pedagógusok képzésük során maguk is megtanulnak szembenézni a mentális és a fizikai kihívásokkal egyaránt. Közben megismerik saját erősségeiket és korlátaikat.

Úgy tartják, a gyermekeknek ebben a fiatal korban kell megtanulniuk önállóan, valamint a kortársakkal összedolgozva megoldani egy-egy problémát, ezzel biztosítva, hogy felnőttként is megállják majd a helyüket az életben. E helyzetek sikeres megoldása növeli a gyerekek önbizalmát, nagyobb önismeretre tesznek szert, a jutalom maga a siker. Ha valami nem sikerül, vagy kisebb sérülések érik őket, abból is sokat tanulnak környezetükről és saját képességeikről egyaránt. Megtanulják, hogy miben érdemes összedolgozni, segítséget kérni, mit tudnak egyedül is megoldani. A közösségből kiemelkednek vezetők, segítők, a játék folyamán a szociális képességeik is fejlődnek. A kihívások mindennaposak, vagy a természetes környezetből adódnak vagy a pedagógusok tervezik meg őket.

Elsődleges kihívás, mely gyakran a gyermekek szabad játéka során lép fel, a magas fára, ingatag rönkre, sérülés kockázatát magában rejtő természeti képződményekre történő felkapaszkodás, azokon való egyensúlyozás. Itt a pedagógus a saját tréningjén tapasztaltakra hagyatkozik, csak akkor avatkozik közbe, ha a gyermek felelőtlenül viselkedik, súlyosan veszélyezteteti saját vagy mások testi épségét. Azzal, hogy a gyermeknek bizalmat szavaz, a gyermek saját megérzéseire, korábbi tapasztalataira hagyatkozik, és az esetek többségében helyesen méri is fel képességeit. A gyerekek mindig

feszegetik határaikat, keresik a kihívásokat, azonban szándékosan nem teszik ki magukat jelentős veszélynek.

Minden pedagógus végzett elsősegély-tanfolyamot, hogy adott esetben a kisebb sérüléseket maguk is képesek legyenek ellátni. Számos olyan erdővoda van, ahol a gyerekeknek is tartanak elsősegélynyújtási foglalkozásokat, ezzel is erősítve felelősségérzetüket maguk és társaik iránt, valamint fejlesztve önállóságukat, életrevalóságukat.

Másik kockázati tényező a különböző éles, hegyes szerszámok, eszközök gyermekek kezébe adása. Ezek tervezett tevékenységek során történnek, és mindig pedagógus felügyeli, irányítja őket. A gyermek itt megtanulja az eszközök helyes használatát, a használat lehetséges veszélyeit. Ez a tevékenység önfegyelemre, szabálykövetésre sarkallja őket, ugyanakkor a felnőtt bizalma önbizalmát és önállóságát is növeli.

A gyermekek nem csak eszközökkel, hanem olyan jelenségekkel is megismerkednek, amelyeket az ember szintén a maga szolgálatába állított, így például közösen raknak tüzet, beszélgetnek, énekelnek a tűz körül, ismerkednek a tűz tulajdonságaival, alkalmanként ebédet készítenek a tűz segítségével.

Az időjárás viszontagságok ellen megfelelő ruházattal védekeznek, illetve kifeszítenek néhány esőtetőt, valamint a rovarok ellen rovarhálót, így módon tényleg bármilyen körülmények között kint tartózkodhatnak, a különbség maximum a kint töltött időben van. Ez egyrészt függ az időjárástól, évszaktól, illetve intézményenként változik, van, ahol napi 2–3 óra, van, ahol akár egész nap.

Fontos megemlíteni a szülők és az óvoda kapcsolatát, amely szoros partneri kapcsolat; mind emberileg, mind anyagilag, ezen kívül gyakorlati tevékenységgel is (akár karbantartás) támogatják a szülők az intézményt. Kölcsönös bizalmon alapul a gyermekek óvodai nevelése, a szülők a pedagógusra családtagként tekintenek. Komolyabb balesetek nem jellemzőek, a 10–20 évente előforduló eseteknél sem a pedagógust hibáztatták a szülők, hanem véletlen balesetnek tekintették.

Ez a fajta pozitív hozzáállás, bizalom hatja át az egész intézményt. A felnőttek és gyerekek közt egyaránt ez a jellemző, így a támogató környezetben mindenkinek lehetősége van magából a legjobbat kihozni, ezzel a környezetének is a legjobbat nyújtani (Williams-Siegfredsen, 2011/2017; SBS Dateline, 2016).

Látogatás egy dán erdőóvodában

Az óvoda „Stenløse Private Skovbørnehave” néven „bújik meg” az interneten, és még angol nyelven is nehezen volt elérhető, de e-mailes kapcsolatfelvétel után készséggel álltak rendelkezésre.

Telephelyük Koppenhága egy jó közlekedésű, külvárosi részén helyezkedik el. A telephely gyakorlatilag egy raktárként és rakodóhelyiségként üzemelő épületből és egy udvarból áll. A kettőt egy kis terasz köti össze, ahová székeket, asztalokat, babzsákfoteleket helyeztek el. (3. és 4. kép)



3–4. kép.
Stenløse Private Skovbørnehave
 (Forrás: Balogh, 2020)

Megérkezésemkor (8:45), a gyerekek már mind kint tevékenykedtek az udvaron. (5. kép)



5. kép.
Az óvoda udvara
 (Forrás: Balogh, 2020)

A nagyobb lányok rajzoltak, néhány fiú egy kis hangszóróból zenét hallgatott és táncolt, a többiek pedig a sáros udvaron játszottak botokkal, konyhai eszközökkel, háromkerekű biciklikkel.

A gyerekek ruházata (láthatóan szokás szerint) vízhatlan overálból és túracipőből állt, hátizsákjaik a fal mentén sorakoztak, benne a szülők által csomagolt tízórai, ebéd, ivóvíz és váltóruha.

Régel hét órától két pedagógus fogadja a gyerekeket, majd kilenc órára érkezik még kettő, akik délután ötkor zárják majd az intézményt.

Kilenc órákor a gyerekek beszálltak az óvoda saját buszába, gyorsan elfoglalták a kijelölt, szokott helyüket, így gördülékeny volt az indulás. A buszt az óvoda egyik pedagógusa vezette.

A körülbelül félórás úton az egyik óvodapedagógus mesét olvasott a gyerekeknek, a másik kettő néhány gyerek segítségével fonalból dekorációt készített az óvoda közelgő alapítási ünnepségére.

Érkezés után a gyerekek felsorakoztak a busz mellett, és megvárták, amíg a felnőttek húzós kis kocsira pakolták az aznap szükséges holmikat. Ez a nap egy kicsit eltért a megszokottól, mert, mint megtudtam, a gyerekek egy kézműves projekten dolgoztak, ezért egy olyan erdei játszóteret kerestünk fel, ahol ehhez megfelelő asztalok is a rendelkezésükre álltak. Általában hetente egyszer ilyen játszóteret keresnek fel, hogy használhassák az asztalokat, padokat, kiépített tűzrakóhelyet. (8. kép)

A játszótér mérete és kialakítása erősen eltért az általunk itthon megszokottaktól. Felülete változatos volt, amelyre a gyerekek fel-le mászhattak, s ezt farönkökkel, falécekkel, kötelekkel és fakunyhókkal egészítették ki. A talaj természetes volt, helyenként kavicsal szórt és növényekkel benőtt, valamint mászható fák is voltak a területen. (6. és 7. kép)



6–7 kép.

Erdei játszótér

(Forrás: Balogh, 2020)

Maga a terület hatalmas volt, szabad szemmel beláthatatlan, a gyerekek pedig teljes szabadságot kaptak. A pedagógusok egyedüli kérése az volt, hogy ahol épp tartózkodnak, onnan lassan legalább egy felnőttet.

Mikor megérkeztünk, a gyerekek először kisebb csoportokban a padok köré ülve elfogyasztották az általuk hozott tízórait.



8. kép
Tűzrakás
(Forrás: Balogh, 2020)

A pedagógusok elmondása szerint ez hasonlóan zajlik az erdőben töltött napokon is, csak olyankor értelemszerűen a földre vagy talált rönkökre, sziklakövekre ülnek pad helyett. Közben a hűvös időre való tekintettel – körülbelül négy-öt Celsius fok volt – tüzet gyújtottak, a fázósabb gyerekek aköré gyűltek. (8. kép) Az evés végeztével a gyerekek szétszéledtek, az asztal körül néhányan maradtak csak, akik az egyik pedagógussal kézműves tevékenységet végeztek.

Eközben lehetőségem volt feltenni kérdéseimet a csoport egyik kísérőjének. Elmondása szerint, bár mindennap más erdőbe mennek, a program hasonló. Reggel 9-től délután 3-ig az erdőben játszanak, eközben egy-két foglalkozás is zajlik, melyek általában kiscsoportosak és kötetlenek. Ezek során tanulnak a természetről, kézműveskednek, énekelnek. Az időjárás mindössze a kirándulás helyét befolyásolja, esős időben sűrűbb erdőbe mennek, és visznek kifeszíthető ponyvákat, melyek alá erőteljesebb esőzés esetén behúzódhatnak, alatta játszhatnak és tartalmasan tölthetik az időt. A természetben való szabad játék teszi ki tehát napjaik csaknem egészét.

Nevelési elveik is alapjaiban térnek el a magyar felfogástól. Itt ugyanis arra tanítják a gyermekeket, hogy problémáikat, konfliktusaikat egyedül oldják meg a maguk eszközeivel, módszereivel. Ha tehát az egyik gyermek

például piszkálja a másikat, és az hiába kéri szép szóval, nem tágít, akkor a sértettnek meg kell tudni védenie magát akár tettelesen is. A pedagógus ezt azzal magyarázta, hogy ha a gyermek már tinédzser lesz, és megtámadják az utcán, nem várhat a felnőttek segítségére, saját magának kell megoldani a helyzetet. Tehát nem csak a felfedező, kísérletező tevékenységekben mutatkozik meg az óvodába járó gyermekek önállósága, hanem a konfliktuskezelésben is. Magam is szemtanúja lehettem, hogyan kezelik saját indulataikat, konfliktusaikat. Ha nem tudják megoldani a helyzetet, egész egyszerűen tovább állnak, és még ha “el is törik a mécses”, az nem tart tovább fél percnél. A pedagógusok nem avatkoznak a gyerekek játékába, de alkalmanként csatlakoznak ahhoz, akiről úgy látják, nagyon kívül rekedt és nem találja a helyét. Olyankor olyan típusú játékokra motiválják a gyermekeket, amelyben egyszerre sokan részt tudnak venni. (9. és 10. kép)



9–10. kép.

Játék a pedagógussal
(Forrás: Balogh, 2020)

A pedagógus és a gyermekek játéka mentes a felesleges korlátoktól. A hosszú kergetőzést birkózás követi a földön, mely során ugyan kisebb bal esetek előfordulnak, de a pedagógus nem hagyja, hogy ez kiközösítse őket a játékból. Ebben a leghatékonyabb és egyben állandó eszköze a humor.

Az erdőbe semmilyen játékot nem visznek, tehát csupán az van, amit a gyermekek ott találnak. Visznek azonban köteleket, faléceket, melyekből pillanatok alatt akár többszemélyes hintát (11. kép) alakíthatnak ki, melynek kipróbálására a gyerekek nagy türelemmel, akár fél órát is képesek várni. Ilyenkor a pedagógus tudatosan olyan gyerekeket ültet egyszerre a hintára, akik egyébként sosem játszanának együtt, így a közös élmény közelebb hozza őket egymáshoz.



11. kép

Többszemélyes hinta
(Forrás: Balogh, 2020)

A játék után az ebéd következett. Ez hasonlóan zajlott, mint a tízórai, a gyerekek az otthonról hozott szendvicseket, magokat, zöldségeket fogyasztották el (Dániában alapvetően vacsorára esznek csak főtt ételt.) Kézmosásra, tisztálkodásra nem került sor. Elmondásuk szerint az erdőben csak akkor mossák meg a gyerekek kezét, ha az kifejezetten sáros vagy ragacsos lesz. Az óvoda telephelyére visszaérve mosnak a gyerekek kezét, arcot.

Mellék helyiségül a lányoknak egy közepén lyukas deszka szolgált, amit székszerűen állítottak fel. A WC-papírt felakasztották egy ág végére, és a használtat zacskóba gyűjtötték, majd távozáskor elföldelték az erre használt területet. A fiúk erre a célra egy-egy fa törzsét használták.

Ebéd után felsorakoztak létszámenőrzésre, aztán elindultak az erdő felfedezésére. Ahol érdekesebb dolgot láttak, vagy mászásra, kavicsdobálásra adódott lehetőség, ott kicsit hosszabban időztek, illetve a pedagógusok is ugyanazokat a tevékenységeket végezték, mint a gyerekek. (12. és 13. kép)



12–13. kép
Felfedezések
 (Forrás: Balogh, 2020)

A gyerekeken látszott, hogy rendkívül jól ismerik saját határaikat (14. kép), míg a nagyobbak átugráltak a patak egyik partjáról a másikra, a kisebbek olyan rönköket kerestek, melyeken átlépdelhettek fölötte. (15. kép) Nem féltek attól, hogy vizesek vagy éppen sárosak lesznek, mindkettőről volt már tapasztalatuk. Fel tudták mérni, hogy nem érdemes nyagig mártózni a patakban, hiszen hűvös az idő, de egy kis sártól nem riadtak vissza. (14. és 15. kép)



14–15. kép
Kísérletezések
 (Forrás: Balogh, 2020)

A pedagógus egyszer sem figyelmeztetett senkit, volt, aki kicsit vizes lett, de a vízhatlan ruhának és cipőnek köszönhetően ez sem okozott túl nagy kellemetlenséget. (Egyébként nyáron tengerhez is viszik őket, ahol szabadon ismerkedhetnek a vízzel, mártózhatnak, pancsolhatnak.)

Az erdőben tett néhány órás kirándulás során többnyire nem a kitaposott utat, ösvényt követtük. A vezető igyekezett minél változatosabb terepre vinni a kicsiket, így volt, hogy földig érő ágak-gallyak között kellett átvergődni, máskor térdig érő növényzetben gázoltunk.

A gyerekek egy-egy megállónál leültek, lefeküdtek a földre, hallgatták a madarak énekét, rovarok „hangját”, a fák zúgását. A pedagógusok minden indulásnál ellenőrizték a létszámot, addig sorokba rendeződtek a gyerekek, de az út közben szabadon bókászhattak, vizsgálódhattak. Ha valamelyik gyerek hosszabban tanulmányozott valamit, az egyik pedagógus ott maradt vele.

Mire a buszhoz visszaértünk, a gyerekek már láthatóan elfáradtak, a viszaúton a pedagógusok kérésére a nagyobbak is elcsendesedtek, s gyakorlatilag minden gyermek álomba is merült. A félórás utat a gyerekek végigaludták, majd a kisebbeket, akik a megérkezésre sem ébredtek fel, a járműben hagyták pihenni, míg a nagyobbak az udvaron a szülők érkezéséig szabadon játszhattak tovább.

A 30 között több, fokozott figyelmet igénylő, sajátos nevelési igényű gyermek is volt. Ők sokkal jobban beilleszkedtek a társaik közé, mint ezt más rendszerű óvodában megszoktuk.

Dániában egyébként a törvényi szabályozások megengedőbbek a magyaránál, nincsenek szigorú előírások például az óvoda épületével kapcsolatban. Az egyetlen felmerülő akadályt számukra a konyhai előírások okozták, azonban a busz hátsó részének átalakításával és egy mikrohullámú sütő behelyezésével ezt is megoldották.

A gyermekekről, valamint a csoport életéről, a sajátos nevelési igényűek fejlesztési tervén kívül írásbeli dokumentáció nem készül. A pedagógusok naponta saját kedvtelésből néhány fotót vagy videót készítenek az érdekesebb történésekről, s azt szívesen megosztják a szülőkkel. Érezhető, hogy mind a törvényi, mind pedig szülői oldalról teljes bizalmat élveznek.

Tapasztalataim alapján az erdőóvoda tényleg úgy működik, ahogy ezt a szakirodalomban előzetesen olvastam, és egy, a hagyományostól eltérő működési modellt valósít meg, láthatóan eredményesen.

Magyarországi lehetőségek

Felmerül a kérdés, vajon van-e Magyarországon létjogosultsága egy ilyen intézménynek? Van-e rá igény, és ha igen, van-e lehetőség a megvalósításra? Ha nincsen, vajon miért?

E kérdések megválaszolása szélesebb körű vizsgálatot is megérne, egyelőre azonban interjúk és szülői kérdőívek segítségével pilot-study jelleggel vizsgáltuk a kérdést, hogy látható legyen, merre érdemes elindulni. A továbbiakban, a vizsgálat részletes bemutatása nélkül, problémafelvetésként összegezzük tapasztalatainkat, gondolatainkat.

A kiindulás: a természettől való elszakadás, a városodás és városiasodás problematikája Magyarországot éppúgy érinti, mint minden más iparosod-

dott országot. Ennek negatív következményeit is egyre jobban látjuk, így a gyerekek „visszavezetése” a természethez, a környezetük megismertetése, és ezáltal a felelősségük, tudatosságuk alakítása régóta fennálló igény.

Erre született válaszul például az erdei iskola, erdei óvoda mint lehetőség, illetve a Zöld Óvoda hálózat, és az Ökoiskola mozgalom (ezek bemutatásához azonban egy tanulmány keretei nem elegendőek). Ezek mindegyike nagyon sokat hozzátesz a gyerekek pozitív környezeti attitűdjéhez, amely előfeltétele a környezetről való alaposabb tudás igényének, és a későbbi környezettudatos magatartás kialakulásának.

Miben más egy erdőóvoda, mint a nálunk elérhető hasonló célú intézmények?

- A gyerekek folyamatosan természeti környezetben vannak, nem feltétel a jó idő, a vagy a megfelelő talajviszonyok, így a természeti környezet kihívásaihoz is hozzászoknak, jobban megismerik a természet erőit, a természet és az ember viszonyát, így nem csak a kellemes kikapcsolódási lehetőséget látják benne, hanem megtanulják tisztelni is azt.
- A folyamatos kihívások kevésbé célzottan és tervezetten, de változatosan, sokoldalúan fejlesztik a gyermekeket, így képességeiket játékosan, kíváncsiságukra alapozva fejlesztik az iskolához kívánt szintre.
- A csoportmunka, összedolgozás szükségszerűségét maguk ismerik fel.
- A nálunk megszokottnál erősebben épít a szülő-gyermek-pedagógus közötti kölcsönös bizalomra, ami a későbbi szociális kapcsolataikra is erősen pozitív hatást gyakorol.
- Sokkal több szabadságot enged a gyermekeknek. Bár a keretek tágabbak, az ebből adódó kisebb védelem sok szempontból szigorúbb feltételeket teremt, ezeket a szabályokat nem feltétlenül felnőttek hozzák, hanem a természet törvényeiből adódnak.

Milyen ellenvetések merültek fel, a modell bemutatása után a pedagógusokban, szülőknél?

- A magyar oktatási rendszerre kell felkészíteni a gyermeket, hiszen abba kell tudniuk beilleszkedni, ez a modell ezt nem tenné meg.
- Nálunk jellemző a szülői (és törvényi) bizalom hiánya mind a gyermek, mind a pedagógusok felé.
- A gyermeknek szüksége van a célzott fejlesztésre, melyet így nem kellő mértékben kap meg.
- A gyerekeknek kellenek a keretek, szigorúbb szabályok.
- Veszélyesnek, kontrollálhatatlannak tartanak a nem ellenőrzött helyeken való mozgást.
- Szigorúbb napirendet és szigorúbb higiénés szabályokat tartanak szükségesnek mind a szülők, mind a pedagógusok többsége.
- Felmerült még az óvodaalapítás nehézsége, mivel ez az intézménytípus itthon nem ismert, ezért a rá vonatkozó szabályok nem egyértelműek, illetve nehéz lenne a magyar törvényi előírásokhoz illeszteni a létesítését.

Bár az Óvodai nevelés országos alapprogramjában foglalt elvek megvalósítása lehetséges lenne, de ilyen mértékben szokatlan helyszínt és intézményi keretet nehéz létrehozni.

- Előkerült a finanszírozás kérdése is, hogy milyen anyagi vonzatai lennének egy ilyen, egyelőre rendhagyó óvodának, és ki vállalná azokat.

Összegzés

Tanulmányunk megírására az a megfigyelés készítetett, hogy a mai ember egyre jobban eltávolodik természetes környezetétől, így az egymást követő generációk mindinkább egy mesterséges, szabályozott, sokszor virtuális világban élnek. A természetes környezet idegennek, így fenyegetőnek élik meg, ha mégis ott kell tartózkodniuk, elesettek, életképtelenek. Ezt a jelenséget felismerve egyre többen a pedagógiában, a kisgyermek nevelésében látják a megoldást. Erre kialakított alternatíva a dán erdővoda modell, ami a rendszeres szabad környezetben való tartózkodáson keresztül nyújtja a megfelelő ismereteket a gyermekek számára a környezetükről és önmaguk képességeiről is, ezáltal hosszútávon megteremtve annak a lehetőségét, hogy felnövekedve környezettudatos, önálló, rátermett emberekké váljanak.

Bár a dán modell sok tekintetben idegennek vagy megvalósíthatatlannak tűnik a magyar viszonyok között, arra mindenképpen felhívja a figyelmet, hogy az alapvető kérdés – a gyermekek visszavezetése a természetbe – megoldásában sokkal tágabbak a lehetőségeink, mint azokat a hagyományos megoldásaink alapján gondolnánk, van mód arra, hogy új, akár radikálisnak is tűnő módszereket is kipróbáljunk benne.

Irodalom

- Fekete, I (1962). *Tüskevár*. Móra Ferenc Könyvkiadó.
- Louv, R. (2005/2008). *Last Child in the Woods*. Algonquin Books.
- Williams-Siegfredsen, J. (2011/2017). *Understanding the Danish Forest School Approach*. Routledge.

Internetes források

- (363/2012. (XII. 17.) Korm. rendelet az Óvodai nevelés országos alapprogramjáról) <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1200363.kor>
- SBS Dateline (2016). Denmark's Forest Kindergartens. *YouTube*. 2016. február 23. <https://www.youtube.com/watch?v=Jkij9dJfcw>
- The post-war adventure (or „junk”) playgrounds promoting autonomous play <http://www.architectureofearlychildhood.com/2012/01/post-war-adventure-or-junk-playgrounds.html> (letöltés dátuma: 2020. január 5.)



Balogh, B. & B. Zsoffay, K.**Forest kindergarten**

At the time of climate crisis, while the virtual world is gaining ground in children's lives, more and more people are thinking about how to 'bring' children back to nature and raise them from an early age to be people who love, care and know their environment. Of the various options and concepts, we present a Danish example, the forest kindergarten, in which children spend almost their entire day, all their activities in a forest environment. We also briefly discuss how much this could be adapted in Hungary, how much there would be a demand for it, and what the parents and teachers concerned fear most.

Keywords: Forest Kindergarten, environmental awareness, forest good practices, natural environment



B. Zsoffay Klára: <https://orcid.org/0000-0002-8841-4712>



2020. november 12-én 14 00 órai kezdettel került sor hagyományosan a Magyar Tudományos Akadémia és az ELTE Tanító- és Óvóképző Kar megrendezésében, a Magyar Tudomány Ünnepe alkalmából azoknak a tudományos előadásoknak a megtartására, melyek a neveléstudományi kutatások körében meghatározó kutatások tapasztalatait mutatták be.

Az *Innováció és tudományos eredmények az ELTE Tanító- és Óvóképző Karán* címmel tartott rendezvényen a Kar nyolc oktató-kutatója mutatta meg kutatásának, oktatás fejlesztési munkájának eredményeit.



MEGHÍVÓ

A MAGYAR TUDOMÁNYOS AKADÉMIA ÉS AZ ELTE TANÍTÓ- ÉS ÓVÓKÉPZŐ KARA
A MAGYAR TUDOMÁNY ÜNNEPE ALKALMÁBÓL TISZTELETT MEGHÍVJA
A KAR OKTATÓINAK 2020. ÉVI TUDOMÁNYOS EREDMÉNYEINEK
BEMUTATÓJÁRA

Innováció és tudományos eredmények az ELTE Tanító- és Óvóképző Karán

2020. november 12. 14.00 óra

A konferencia online formában valósul meg. Az érdeklődők a regisztrációt követően kapják meg az esemény linkjét a Microsoft Teams felületre.

Regisztráció: <https://www.tok.elte.hu/content/magyar-tudomany-unnepe-2020.e.448>

Program

14:00-14:15	Megnyitó – CSÍKOS CSABA
14:15-14:30	CSÁNYI TAMÁS: Testmozgás ajánlások az iskolai oktatás különböző időszakaira serdülőkorú tanulók számára: A középiskolások egészségmagatartásának támogatása
14:30-14:45	CSÍKOS CSABA – SZABÓNÉ SZITÁNYI JUDIT: Pedagógusok és hallgatók tanítási szokásai és meggyőződésai a szöveges feladatok megoldásának kapcsán
14:45-15:00	HERCZ MÁRIA: Egy nemzetközi szociális vállalkozóképesség fejlesztő projekt megvalósulása valós és online térben
15:00-15:15	SERFŐZŐ MÓNKA: TÁVOK 2020 - A távolléti oktatás hallgatói és oktatói szemmel
15:15-15:30	TAKÁCS NIKOLETT: Tanulásról alkotott nézetek magyar és német hallgatók körében
15:30-15:45	KOLOSAI NEDDA: Innovatív múzeumpedagógiai foglalkozások családoknak és kisgyerekeknek a virtuális térben is – Az ELTE TÓK és a Hetedhét Játékmúzeum kulturális fejlesztő munkájának eredményei
15:45-16:00	BAIZÁTH ANGÉLA: Interkulturális kompetenciák fejlesztése a koragyermekkorai nevelésben – nemzetközi összehasonlító vizsgálat Spanyolországban, Olaszországban és Magyarországon

Kapcsolat:
reg.mtu20201112[at]gmail.com
ELTE Tanító- és Óvóképző Kar
1126 Budapest, Kiss János altb. u. 40.

JÖVŐFORMÁLÓ TUDOMÁNY

A MAGYAR TUDOMÁNY ÜNNEPÉNEK 2020-AS MOTTÓJA

Pedagógusok tanítója – Emlékkötet Hunyady Zsuzsa tiszteletére

címmel jelent meg M. Nádasi Mária szerkesztésében, az ELTE Eötvös Kiadó gondozásában egy szép kiadású könyv. A kötet 275 oldalon tömöríti egy mindig hiteles, kiemelkedő vezető életútját, tanítványai, pályatársai, kollégái, barátai perspektíváiból láttatja Hunyady Zsuzsát.

A kötet első kettő fejezete szakmai előadásokat tartalmaz, tanulmányként megírt formában. A harmadik fejezetben negyvenkét emlékező történetéből rajzolódik ki Hunyady Zsuzsa arcképe. A negyedik fejezet megmutatja a gazdag, széleskörű publikációkkal kísért tudományos élet összefoglalását. Az ötödik fejezetben Hunyady Zsuzsa három korszakalkotó, jelentős tanulmánya kapott helyet. A hatodik, egyben záró fejezetben olyan fotókat találhatunk, melyeket gondos, értő kezek válogattak sorba.

A kötetet lapozva, olvasva, elsősorban Hunyady Zsuzsa által írt tanulmányok esetében az motoszkál az olvasó fejében, ezeket a sorokat, ezeket a tényeket, minden pedagógusképzésben dolgozó kollégának szükséges ismernie. Aki kézbe veszi, el is olvassa, mert a könyv lebilincselő, letehetetlen.





Szerzőink

2020/3

B. ZSOFFAY KLÁRA

Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító- és Óvóképző Kar Természettudományi Tanszék, (<https://orcid.org/0000-0002-8841-4712>; zsoffay.klara@tok.elte.hu)

Egyetemi adjunktus. Végzettségét tekintve biológia-földrajz szakos középiskolai tanár, geomorfológia szakirányú kiegészítéssel. Humánbiológus, PhD fokozatát biológiai tudományok tárgykörben szerezte obesitás témakörben. Szakmai tevékenysége humánbiológia, egészségnevelés, egészség fejlesztés, valamint fenntarthatóságra nevelés témához kapcsolódik, oktatás és kutatás terén. Aktív résztvevője egy nemzetközi együttműködésben folyó kutatásnak.

BAGOTA MÓNIKA

Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító- és Óvóképző Kar Matematika Tanszék (<https://orcid.org/0000-0001-9203-3552>; bagota.monika@tok.elte.hu)

Az ELTE Tanító- és Óvóképző Kara Matematika Tanszékének egyetemi docense. Kutatási területe a matematika tantárgypedagógia, ezen belül elsősorban az alsó tagozatos matematikaoktatás kihívásai: inklúzió, sokszínűség a képzésben és a továbbképzésben, valamint a matematikai fogalomalkotás az óvodában.

BALOGH BORI

Mindenkid Millennium Angol–Magyar Óvoda

Óvodapedagógus, egy nemzetközi óvodában dolgozik. Végzettségét tekintve kétnyelvű óvodapedagógus és közgazdász. Érdeklődési területe az óvodai nevelés lehetőségei a természetben, mely diplomamunkájának is központi kutatási témáját adta.

BAUER ZITA

Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító- és Óvóképző Kar Természettudományi Tanszék (bauer.zita@tok.elte.hu)

Bauer Zita mestertanár (ELTE TÓK), tanító, biológia szakos tanár, pedagógia szakos nevelő, a Környezeti Nevelő Szakirányú Továbbképzési Szak képzésvezető. 2005 óta az ELTE TÓK Természettudományi Tanszékének oktatója, 2017 óta tanító, természetismeret tanár, osztályfőnök. Kutatási terület a természettudományos nevelés, a fenntarthatóságra nevelés és a laikus nézetek szerepének vizsgálata a természettudományos gondolkodás fejlesztésében.

CSÍKOS CSABA

Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító- és Óvóképző Kar Matematika Tanszék, egyetemi tanár (<https://orcid.org/0000-0003-3328-5535>; csikos.csaba@tok.elte.hu)

Kutatásai elsősorban a matematikai gondolkodás fejlődésének és fejlesztésének témaköreire kapcsolódnak, emellett publikációiban gyakran kapnak főszerepet a meta-kognitív jelenségek, a szövegértés és a kutatómódszertan kérdései.

DANCS GÁBOR

(gabor.dancs78@gmail.com)

Matematika és földrajz szakos tanár, 2012-ig a középfokú oktatásban, 2019-ig az ELTE TÓK Matematika Tanszékén oktatott, kutatási területe a 1970-es évek magyarországi matematikatanítási reformjai. Jelenleg digitális pedagógiai szakértőként és tananyagfejlesztőként dolgozik, külső szakértőként vesz részt a Természettudományi Tanszék kutatómunkájában.

DARVAY SAROLTA

Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító- és Óvóképző Kar Természettudományi Tanszék, Selye János Egyetem Tanárképző Kar Biológia Tanszék (<https://orcid.org/0000-0001-9862-015X>; darvay.sarolta@tok.elte.hu)

Habilitált egyetemi docens, humánbiológus, végzettségét tekintve biológia-földrajz szakos középiskolai tanár. Humánbiológiából dr. univ. és PhD fokozatot szerzett. Neveléstudományból habilitált. Több évtizedes szakmai tevékenysége az egészségnevelés, egészségfejlesztés, fenntarthatóságra nevelés témához kapcsolódik az oktatás, továbbképzés, kutatás terén. Aktív résztvevője több nemzetközi együttműködésben folyó kutatásnak.

FÜLÖP VERONIKA

Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító- és Óvóképző Kar Természettudományi Tanszék (<https://orcid.org/0000-0001-7683-9791>; fulop.veronika@tok.elte.hu)

Biológia-kémia szakos középiskolai tanár, ELTE Tanító- és Óvóképző Kar Természettudományi Tanszékének mestertanára. 2019-ig általános iskolai kémia, biológia és természetismeret tanár. Fő oktatási területe természettudományos alapkurzusok, illetve a fenntarthatóságra nevelés.

GONDA JUDIT

Scheiber Sándor Gimnázium, Általános Iskola és Kollégium, Budapest (gonda.judit@scheiber.hu)

Tanító, mesterpedagógus, pedagógia szakos előadó, tehetségfejlesztő szakértő. 1996 és 2015 között a Mérei Ferenc Fővárosi Pedagógiai Intézet szakértője tehetséggondozás, gyermekvédelem, iskolai agressziókezelés, osztályfőnöki munka, multikulturális nevelés területen. Kutatási területe a tehetséggondozás, az esélyegyenlőség és az intergált nevelés.

GYURCSIK ANITA

Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Doktori Iskola (<https://orcid.org/0000-0003-4353-2720>; anitagyurcsik@gmail.com)

Kutatási területe a stakeholderek óvoda–iskola átmenet értelmezése és gyakorlata.

HILL KATALIN

Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító- és Óvóképző Kar Természettudományi Tanszék
(<https://orcid.org/0000-0002-8745-0332>; hill.katalin@tok.elte.hu)

Hill Katalin Biológia-kémia tanár, vegyész, mentálhigiénés szakember. ELTE Tanító- és Óvóképző Kar Természettudományi Tanszékének adjunktusa. Fő oktatási területe természettudományos alapkurzusok, illetve a fenntarthatóságra nevelés. A Fenntarthatóságra nevelés kisgyermekkorban c. kutatóműhely vezetője, kutatási területe a pedagógusképzésben résztvevő hallgatók fenntartható életvitelének, illetve változási lehetőségének kutatása.

INÁNTSY-PAP, JUDIT

(Debreceni Egyetem Pszichológia Intézet, inantsy.judit@gmail.com)

Pszichológus, 1996 óta a Debreceni Egyetem Pszichológia Intézetének munkatársa. Pedagógia Pszichológia Tanszék adjunktusa 2009-től. Szakterülete a fejlődéslelektan ezen belül is kiemelten foglalkozik a gyermeki kötődéssel és a kortárskapcsolatok világával.

KLEIN ÁGNES

Pécsi Tudományegyetem Kultúratudományi, Pedagógusképző és Vidékfejlesztési Kar Pedagógia és Pszichológia Tanszék (<https://orcid.org/0000-0001-6108-1914>; klein@kpvk.pte.hu)

Habilitált egyetemi docens, szakfelelős (óvodapedagógus), szakirányfelelős. Kutatási területe a német nyelvészet és didaktika, CLIL, kétnyelvűség, nyelvi változatok (dialektológia) témáira fókuszál. Aktív részt vevője több nemzetközi együttműködésben folyó kutatásnak

KULMAN KATALIN

Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító- és Óvóképző Kar Matematika Tanszék (<https://orcid.org/0000-0003-2957-0253>; kulman.katalin@tok.elte.hu)

Kulman Katalin matematika-földrajz szakos tanár. Főbb kutatási területei a környezetvédelmi problémák és alternatív megoldási lehetőségeik, megjelenésük a tanítási folyamatban, illetve a hagyományos és a digitális eszközökkel támogatott matematikatanítás lehetőségei és szerepe óvodások, kisiskolások, valamint középiskolás diákok körében. Digitális eszközök tanórai alkalmazását ösztönző pedagógus-továbbképzések szakmai vezetője, tréner.

MÁRKUS ÉVA

Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító- és Óvóképző Kar Idegen Nyelvi és Irodalmi Tanszék
(markus.eva@tok.elte.hu; <https://orcid.org/0000-0002-3571-8472>)

Márkus Éva, PhD, habil., az Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító- és Óvóképző Kar Idegen Nyelvi és Irodalmi Tanszékének egyetemi docense. Az Eötvös Loránd

Tudományegyetem Bölcsészettudományi Karán szerzett 2001-ben doktori fokozatot nyelvtudományokból, ugyanitt habilitált 2013-ban, szintén nyelvtudományokból. Kutatási területe: magyarországi németek oktatási rendszere, a nemzetiségi német pedagógusképzés története és jelene, dialektológia, magyarországi német nyelvjárások.

MUNKÁCSY BÉLA

Eötvös Loránd Tudományegyetem Természettudományi Kar Környezet- és Tájföldrajzi Tanszék (<https://orcid.org/0000-0003-4207-1299>; munkacsy@elte.hu)

Biológia-földrajz szakos tanár, okleveles környezetmenedzser, a földtudományok doktora (PhD). Általános iskolai tanárként 4 évig dolgozott, egyetemi oktatóként-kutatóként éppen 25 éve tevékenykedik. Szakterülete a környezetgazdálkodás, ezen belül a fenntartható energiagazdálkodás – amely meggyőződése szerint csak multidiszciplináris megközelítéssel érthető meg és felelősséggel csak így művelhető.

NAGY BENCE

ELTE PPK Neveléstudományi Doktori Iskola (nagy.bence@ppk.elte.hu)

Okleveles biológia-földrajz szakos középiskolai tanár, PhD-hallgató, kutatási területei a környezettudatosság és fenntarthatóság komplex szemléletű oktatási lehetőségei, illetve kihívásai. Az ELTE EKTI kutatóival együttműködve az éghajlatváltozás egyénre és társadalomra gyakorolt mentális hatásait is vizsgálja.

NÁSZ BARBARA

Eszterházy Károly Egyetem Gyógypedagógia Tanszék (nasz.barbara@uni-eszterhazy.hu)

Viselkedéselemző, az Eszterházy Károly Egyetem Gyógypedagógia Tanszékének tanársegédje, a Debreceni Egyetem pszichológushallgatója. Doktori kutatásának középpontjában a kötődés és annak mérési lehetősége áll.

PAPIK ESZTER

Budapest School (papike1994@gmail.com)

Papik Eszter az Eötvös Loránd Tudományegyetemen természetismeret műveltségterületes tanítói alapszakon, majd intézményfejlesztő szakirányú neveléstudomány szakember mesterszakon szerzett diplomát. Az ELTE-n óraadóként tanított természetismeret tantárgypedagógiát, illetve tanítóként dolgozik a diploma óta. Kutatási területe a fenntarthatóságra nevelés, illetve a tudatos fogyasztói attitűd kialakításának lehetőségei

PERSA MÁRIA

Sashegyi Arany János Általános Iskola és Gimnázium

SZITÁNYI JUDIT

Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító- és Óvóképző Kar Matematika Tanszék (<https://orcid.org/0000-0003-3266-5966>; szitanyi@tok.elte.hu)

Matematika didaktika egyetemi docens. Fő kutatási területe a valószínűségi és kombinatorikus gondolkodás fejlesztése kora gyermekkortól az egyetemi szintig. Ezen kívül sok tanulmánya foglalkozik a szöveges feladatok megoldásával.

TIMÁR GÁBOR

Eötvös Loránd Tudományegyetem Természettudományi Kar Geofizikai és Űrtudományi Tanszék (<https://orcid.org/0000-0001-9675-6192>; timar@caesar.elte.hu)

Központvezető, tanszékvezető egyetemi tanár, geofizikus (ELTE), okl. geodézia-térinformatika szakértő (BME). Földtudományok szakterületen szerezte PhD fokozatát (2003) és ugyanezen a területen habilitált (2008), akadémiai doktori címét a geofizikában végzett kutatásaiért kapta. A MAPIRE történeti térképes adatbázist fejlesztő projekt tudományos vezetője, szakterülete a Föld alakjának kutatása (felsőgeodézia), annak történeti térképi alkalmazásai, a folyódinamika, több száz ismeretterjesztő poszt szerzője a műholdas távérzékelés területén. 2020-tól az ELTE földtudományi alapszak szakfelelőse.

VENYINGI BEÁTA

Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító- és Óvóképző Kar Természettudományi Tanszék (<https://orcid.org/0000-0001-8934-0025>; venyingi.beata@tok.elte.hu)

Mestertanár, védőnő, tanító, táplálkozástudományi szakértő. Szakmai tevékenysége az egészségnevelés, egészségfejlesztés és prevenció témákhoz kapcsolódik elsősorban a csecsemő- és kisgyermeknevelő alapképzésben résztvevő hallgatók oktatása terén.

VINCZE GYÖRGYI

Eötvös Loránd Tudományegyetem, Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar Gyógypedagógiai Pszichológiai Intézet (<https://orcid.org/0000-0002-9036-3184>; vincze.gyorgyi@barczy.elte.hu)

Az ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Karán, a Gyógypedagógiai Pszichológiai Intézetben dolgozik tanársegédként, gyógypedagógus és pszichológus végzettséggel is rendelkezik. Doktori tanulmányait 2019-ben kezdte meg az ELTE Neveléstudományi Doktori Iskolájában, disszertációjának témája az erkölcsi ítéletalkotás fejlődése.

VITÁLYOS GÁBOR ÁRON

Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító- és Óvóképző Kar Természettudományi Tanszék (<https://orcid.org/0000-0002-3965-0719>; vitalyos.aron@tok.elte.hu)

Tanszékvezető egyetemi docens. Végzettségét tekintve okleveles biológia-környezettan szakos tanár. Humánbiológus, PhD-fokozatát biológiai tudományok tárgykörben szerezte a fizikai aktivitás testformára gyakorolt hatásának témakörben. Szakmai tevékenysége humánbiológia, egészségnevelés, egészségfejlesztés, valamint fenntarthatóságra nevelés témához kapcsolódik, oktatás és kutatás terén. Aktív résztvevője több nemzetközi együttműködésben folyó kutatásnak.

Authors

2020/3



B. ZSOFFAY, KLÁRA

Dr. Klára B. Zsoffay PhD humanbiologist, works as assistant professor at the Department of Natural Sciences of Faculty of Primary and Pre-School Education of Eötvös Loránd University. Qualifications: teacher of biology and geography in secondary school, and geomorphology postgraduate specialist training course. She has PhD degree in Humanbiology in the speciality of obesity. Her professional activity is related to health promotion, health education, sustainability education. These activities include mainly undergraduate and graduate education and research. She is an active participant in an international research project.

BAGOTA, MÓNIKA

She is an associate professor in Faculty of Pre-School and Primary Education in ELTE. Her research field is mathematics methodology, including challenges of primary school mathematics education: inclusion, diversity in education and training and mathematical conceptualization in kindergarten.

BALOGH, BORI

Borbála Balogh preschool teacher works at an international kindergarten. She majored in bilingual preschool education at Eötvös Loránd University and holds a Bachelor of Science degree in Business and Management as well. Her main field of interest is outdoor education which was also the central research theme of her thesis.

BAUER, ZITA

Zita Bauer master teacher (Eötvös Lóránd University, Faculty of Primary and Pre-School Education), primary school teacher, high school biology teacher, pedagogy educator, head of the Environmental Education Continuing Education Department. She is a lecturer at the Department of Natural Sciences of Eötvös Lóránd University, Faculty of Primary and Pre-School Education since 2005. She is working as a primary school teacher, science teacher and from teacher at the Scheiber Sandor Primary and Secondary School in Budapest since 2017 as well. Her research interests include the role of science education, sustainability education and examining the role of the lay views in the development of scientific thinking.

CSÍKOS, CSABA

His main research fields are the development and fostering of different components of mathematical thinking. Furthermore, several of his publications focus on metacognition, reading comprehension and research methodological issues.

DANCS, GÁBOR

Teacher of mathematics and geography. He taught in secondary education until 2012, and as assistant lecturer at the Department of Mathematics of ELTE Faculty of Primary and Pre-School Education until 2019, his field of research is the reforms in mathematics teaching of the 1970's in Hungary known as the Complex Mathematics Teaching Experiment. He is currently working as a digital pedagogy expert and education material developer and participating as an independent researcher in the work of the Department of Natural Sciences.

DARVAY, SAROLTA

Sarolta Darvay humanbiologist, works as associate professor at the Department of Natural Sciences of Faculty of Primary and Pre-School Education of Eötvös Loránd and at the Department of Biology of Pedagogical Faculty of J. Selye University. Qualifications: teacher of biology and geography, dr. univ. and PhD degree in Humanbiology, habilitation in Education Sciences. She has several decades of professional activity with the main emphasis on health education, health promotion, sustainability education. These activities include mainly undergraduate, graduate, postgraduate education and research. She is an active participant in several international research project.

FÜLÖP, VERONIKA

She received her M. Sc. in teaching Biology and Chemistry in 2005. Between 2005 and 2018 she was engaged in environmental education in the elementary school. Her main research field is sustainability education (ESD). Since 2019 she has been an assistant professor at ELTE Eötvös Loránd University, Faculty of Primary and Pre-School Education, Department of Natural Sciences.

GONDA, JUDIT

Judit Gonda primary school teacher, master teacher, lecturer specializing in pedagogy, expert in talent development. She was an expert at the Ferenc Méri Metropolitan Pedagogical Institute between 1996 and 2015 in the fields of talent management, child protection, school aggression management, form-teachers' work and multicultural education. Her research interests include talent management, equal opportunities and integrated education.

GYURCSIK, ANITA

She is a PhD student at the Doctoral School of Education at University of Szeged, Hungary. Her research topic is stakeholders' views and practice regarding school transition.

HILL, KATALIN

Biology and chemistry teacher, chemist, mental health expert. She is an assistant professor at ELTE Eötvös Loránd University, Faculty of Primary and Pre-School Education, Department of Natural Sciences. Her main research field is sustainability education (ESD). Her mission is to develop student's way of thinking, educate responsible citizens with positive values and attitude towards Globe and environment protection, healthy lifestyle, sustainable consumption etc.

INÁNTSY-PAP, JUDIT

Psychologist. She works at Debrecen University since 1996. Senior lecturer at Department of Educational Psychology from 2009. Field of interest: developmental psychology, attachment and peer relations.

KLEIN, ÁGNES

Associate professor and director of studies (kindergarten teacher) at PTE. Her research interests include German linguistics and didactics, CLIL, bilingualism, language versions (dialectology). She is an active participant in several international research projects

KULMAN, KATALIN

Katalin Kulman is a teacher of mathematics and geography. Her main research areas are environmental problems – their alternative solutions and how they are treated within the teaching process – as well as the opportunities and the role of traditional and digital tools in teaching mathematics in pre-school, primary and secondary education. She is also the professional director and instructor of post-graduate teacher trainings focusing on the use of digital tools in the classroom.

MÁRKUS, ÉVA

Éva Márkus (Dr. habil.) is Faculty Dean of Eötvös University's Faculty of Primary and Preschool Education (ELTE TÓK). After completing her degree in Germanic Studies at Eötvös University's Faculty of the Humanities (ELTE BTK), she achieved her PhD in the field of linguistic studies. The title of her dissertation was German Dialects in the Villages of Buda's Hill Regions. Her habilitation thesis focused on the German dialect found in Nagybörzsöny (Deutschpilsen) and was published by Praesens Publishers (Vienna) in 2014. A professor at ELTE TÓK's Department of Foreign Language and Literature, she teaches German-language courses in subjects related to Hungary's German minority groups, including ethnography, history, literature and children's literature, and has published texts in each area. Her research examines Hungarian German dialects and the past and present of national minority education in primary and preschool education.

MUNKÁCSY, BÉLA

Graduated as a teacher of geography and biology, as well as environmental manager. Holds a PhD in geography. He used to work as a primary school teacher for 4 years. He has been a university professor for 25 years. His special field is environmental management, including most importantly the sustainable energy management. In his opinion it can only be achieved by a multidisciplinary approach.

NAGY, BENCE

Graduated as a teacher of geography and biology, PhD student. His research interests include complex educational opportunities and challenges of environmental awareness and sustainability. In collaboration with ELTE University's EKTİ researchers, it also examines the mental effects of climate change on individuals and in the society.

NÁSZ, BARBARA

Behavior analyst, assistant lecturer at Department of Special Needs Education at Eszterházy Károly University, psychology student at Debrecen University. In focus of her doctoral research is attachment and the possibility of its measurement methods.

PAPIK, ESZTER

Papik Eszter earned her bachelor's degree as a primary school teacher in science and environmental education specialisation, and master's degree as an educational scientist in institution development specialisation at Eötvös Loránd Tudományegyetem. She is teaching as a primary school teacher science she has her degree, and taught methodology of teaching natural science as an instructor at ELTE TÓK. Her research area/field is the education for sustainability and the opportunities to develop a conscious consumer attitude.

PERSA, MÁRIA

Persa Mária az ELTE Bölcsészeti-, ill. Természettudományi karán szerzett középiskolai magyar nyelv és irodalom-, valamint földrajztanári diplomát. Érdeklődési köre a játékpedagógia és a globális környezeti szemléletmód kialakítása. Szakdolgozatában globális felelősségvállalásra nevelő társasjátékot készített, mely segít a gimnazistáknak a környezeti összefüggések-, valamint a természetvédelem fontosságának felismerésében.

RUSSELL, WENDY

University of Gloucestershire, UK

Dr Wendy Russell is a researcher and educator on children's play and is a Visiting Fellow at University of Gloucestershire, having co-developed a Masters Programme in Professional Studies in Children's Play. She has worked in the play and playwork field for some 40+ years, initially on adventure playgrounds and then in development, research, training and education with local, national and international organisations. Her research focuses on supporting children's right to play, particularly in terms of the politics of space, policy and ethics. She is a co-founder of the biennial international Philosophy of Play conference and on the editorial board of the International Journal of Play.

PERSA, MÁRIA

Graduated from the Faculty of Humanities and the Faculty of Science of Eötvös Loránd University with a teacher degree in Hungarian language and literature and geography. She's interested in gamification and developing a global approach to the environment. In her master thesis, she created a board game that nurtures global responsibility, to help high schoolers understand the global context and to recognize the importance of environmental protection.

SZITÁNYI, JUDIT

Judit Szitányi is an associate professor of mathematics didactic. Her main research field is the development of probability and combinatorial thinking from the early age to the university level. Besides, several of her publications focus on word problems.

TIMÁR, GÁBOR

Gábor Timár, full professor and head of Center of Earth Science and Department of Geophysics and Space Science. Qualified as geophysicist and expert in geodesy-GIS. Earned his PhD and habilitation in Earth Sciences. He is the scientific leader of the MAPIRE project of historical cartography. Specific research field is physical geodesy and its application in cartography, river dynamics and satellite remote sensing. Responsible for the Earth Science BSc program at ELTE Eötvös University.

VENYINGI, BEÁTA

Beáta Venyingi nurse, primary school teacher, nutritionist, works as master teacher at the Department of Natural Sciences of Faculty of Primary and Pre-School Education of Eötvös Loránd. She has professional activity with the main emphasis on health education, health promotion and prevention.

VINCZE, GYÖRGYI

Györgyi Vincze is an assistant lecturer in Institute for Psychology of Special Needs of ELTE Bárczi Gusztáv Faculty of Special Needs Education. She is special teacher and psychologist as well. She started her doctoral education in 2019 at ELTE Doctoral School of Education. Her PhD thesis is written about the development of moral judgement.

VITÁLYOS, GÁBOR ÁRON

Dr. Gábor Áron Vitályos PhD humanbiologist, works as associate professor and Head of Department at the Department of Natural Sciences of Faculty of Primary and Pre-School Education of Eötvös Loránd University. Qualifications: certified teacher of Biology and Ecology. He has a PhD degree in Humanbiology in the speciality of the effect of physical activity on body shape. His professional activity is related to health promotion, health education and sustainability education. These activities mainly include undergraduate and graduate education and research. He is an active participant in several international research projects.

