



GYERMEKNEVELÉS TUDOMÁNYOS FOLYÓIRAT

JOURNAL OF EARLY YEARS EDUCATION

2015. 3. évfolyam, 1. szám

Korunk gyermekei az iskolában



Főszerkesztő:

F. Lassú Zsuzsa

A tematikus szám szerkesztője:

Hunyady Györgyné

Szerkesztő:

M. Pintér Tibor

A szerkesztőbizottság tagjai:

Dávid Mária

Hunyady Györgyné

Kéri Katalin

Kollár Katalin

Lénárd András

Orosz Ildikó

Pálfi Sándor

Perlusz Andrea

Pintér Krekity Valéria

Podráczky Judit

Barbara Surma

Szabolcs Éva

2015/1. szám szerzői

F. Lassú Zsuzsa

Fenyő D. György

Hunyady Györgyné

Janek Noémi

Járai Krisztina

Jávorné Kolozsváry Judit

Lénárd András

Noé Zsuzsanna

Serfőző Mónika

Tóth Anett

Vitályos Gábor Áron

Wágner Éva

Borítóterv (2020):

Császár Lilla, M. Pintér Tibor

© Szerzők, szerkesztők

DOI 10.31074
HU ISSN 2063-9945

Felelős kiadó:
Mikonya György 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



Korunk gyermekei az iskolában

Üdvözet az olvasónak!

A Gyermeknevelés folyóirat jelen száma némileg eltér az előzőektől. Eddigi lapszámaink tematikusan szerkesztett tanulmányokat tartalmaztak, jelen számunkban azonban önálló, empirikus kutatásokra épülő és tematikusan szerkesztett összegző tanulmányokat egyaránt találhatnak az érdeklődők. Mindez tükrözi a folyóirat iránti növekvő érdeklődést csakúgy, mint a koragyermekkorai fejlődéssel és neveléssel foglalkozó témakörök népszerűségének növekedését. Reméljük ez a folyamat a jövőben is folytatódik, és a szerkesztői feladatok átrendeződnek a beérkező kéziratok bőségének következtében.

Jelen számunk empirikus tanulmányai egymástól nagyon távol eső témaköröket érintenek. Olvashatnak kutatási beszámolót a kisiskolás kori barátságokról, az óvónénik és óvóbácsik megítéléséről, valamint az óvodások halálképéről.

A tematikus rovat korunk iskolás korú gyermekeiről szól. A rovatot Dr. Hunyady Györgyné szerkesztette, ez úton is köszönjük fáradhatatlan munkáját!

Budapest, 2015. április 09.

F. Lassú Zsuzsa

„Természetesen a fiúk hülyék voltak” – kisiskoláskori baráti kapcsolatok fiatal felnőtt nők visszaemlékezéseinek tükrében

F. Lassú Zsuzsa

Eötvös Loránd Tudományegyetem, Tanító- és Óvóképző Kar, Neveléstudományi Tanszék

Írásunkban a 90-es évek második felében, Magyarországon iskolájukat kezdő fiúk és lányok kapcsolatának jellemzőit vizsgáljuk, fiatal felnőtt nők visszaemlékezéseinek tükrében. Célunk a rendszerváltás idején született nemzedék tagjainak hosszú távú emlékezetében megőrződött, és a társadalmi változásokkal összefüggésben alakuló barátság-reprezentációk vizsgálata. Ennek során támogatott emlékezéssel, a nagyon hosszú távú memória (VLTM) érzelmileg átfűtött interjúhelyzetben való vizsgálata nyomán nyert adatokból térképezzük fel a két nem egymáshoz fűződő kapcsolatával és a nemek megjelenésével összefüggő emlékeket. Jelen tanulmány egy nagyobb, három generáció visszaemlékezéseit feldolgozó kutatás azon részeredményeit dolgozza fel, melyek a 90-es évekből származnak (F. Lassú és Kolosai, 2010).

Kulcsszavak: kortárskapcsolatok kisiskolás korban, emlékezés, ellenkező neműek barátsága, nemi elkülönülés, nézetek a másik nemről

Fiúk és lányok kapcsolata kisiskolás korban

Az iskolai közegben feltűnő jelenség fiúk és lányok csoportjainak elkülönülése, amely különösen igaz a kisiskolás korú gyermekekre. Az elkülönülés magyarázatára különböző elméletek születtek.

Eleanor Maccoby (1990) áttekintve a személyközi kapcsolatokban mutatkozó nemi különbségeket arra a következtetésre jut, hogy fiúk és lányok eltérő interakciós stílusa hozza létre a nemi elkülönülést. A fiúk korlátozó interakciós stílust használnak, amely az érintkezés kontrolljára törekszik, a lányok ezzel szemben felhatalmazó érintkezési stílust képviselnek, törekednek a másikat megerősíteni, vele egyetérteni, általánosságban az adott tevékenységet folytatni. A két nem, azaz a két stílus találkozása egyértelműen a fiúk dominanciáját és a lányok alárendelődését eredményezi, amelyben a lányok kiszolgáltatottnak érzik magukat. Ezért a lányokat a fiúk interakciós sajátosságai kényszerítik különálló csoportban tevékenykedni, ahol nem érzik magukat veszélyeztetve. Ugyanezen okból keresik a lányok a fiúkkal való együttes tevékenységek során a felnőttek jelenlétét, amely fékezi a fiúk durva, erő- és hatalomorientált viselkedését.

Az elkülönülés kézenfekvő oka emellett a két nem által preferált tevékenységek eltérő tartalma. Fiúk és lányok nem csak másként szeretnek együtt lenni – fiúk nagyobb, hierarchikusabban szervezett csoportokban, lányok ketten-hárman, nagyobb intimitást engedő formában – hanem mást is szeretnek csinálni, amikor együtt vannak. A fiúk többet játszanak nagymozgásos játékokat, amelynek gyakran témája a harc, és tartalmaz versengést, megmérettetést, kockázatvállalást. A lányok azonban sokkal többet beszélgetnek, közös játékaik kevésbé vadak és mozgásosak, sokkal kevésbé tartalmaznak kockázatos, veszélyes elemeket (*Cole és Cole, 1998; Sax, 2005*).

Az elkülönülés kognitív nézőpontból is magyarázható. A kisgyermekek korán el-sajátítják az adott nemhez tartozás jellemzőit, kialakítják a nemi sémát, amelynek birtokában önmagukat is besorolják valamelyik nembe, és a sémát szűrőként alkalmazzák más gyermekek megítélésében (*Bem, 1981; Martin, 1994*). Ezért a gyermekek már

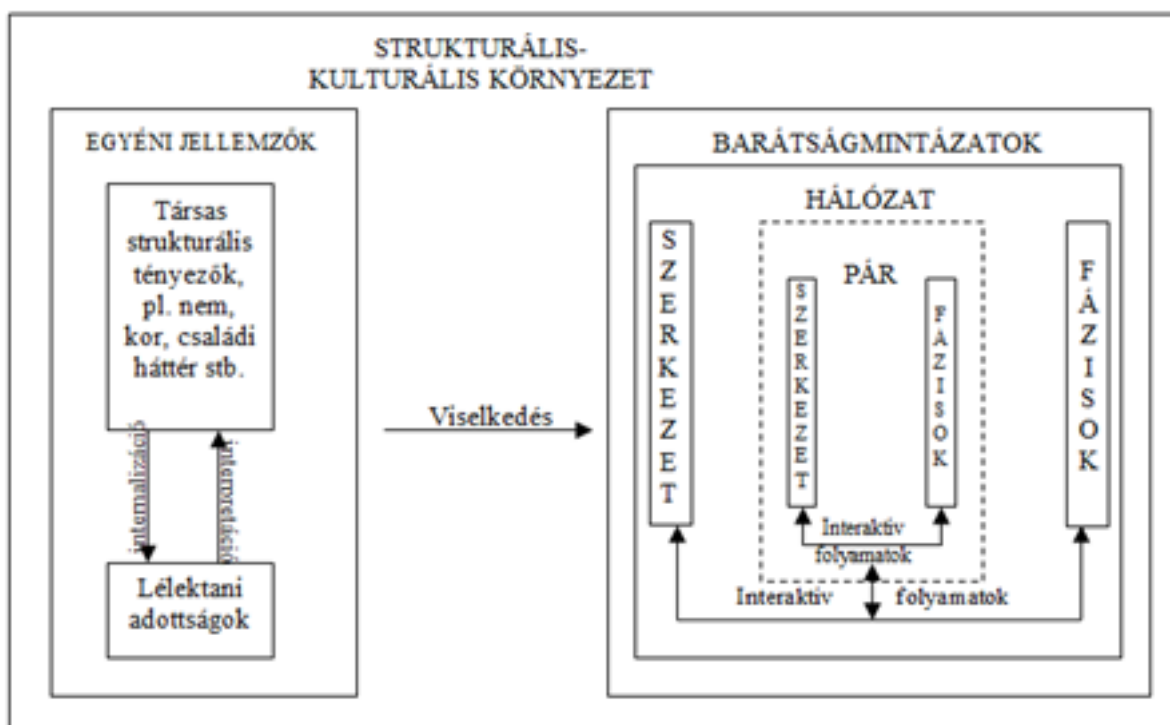
az óvodáskor végén preferálják a nemüknek sztereotip módon megfelelő játékokat, és ezért is szerveződnek egynemű csoportba, hogy önmeghatározásuk stabil legyen, tevékenységeik formája és tartalma illeszkedjék a „fiú vagyok – lány vagyok” kijelentéshez.

Az azonos nemű társakkal való együttlét ugyanakkor megerősíti a nemi identitást, segíti a nemi szerepek gyakorlását védett közegben, egyszerre elkülönülten és érintkezve a másik nemmel. A prepubertás korban megnövekedő érdeklődés a másik nem iránt azonban nem előzmények nélküli, az óvodáskori szexuális játékok, aktív felfedezés a kisiskolás korú gyermekekben finomabb formában végig megmarad, ahogyan ezt az együttes tevékenységek fokozott érzelmi tónusa, szexualitással való indirekt kapcsolata is mutatja.

Fiúk és lányok elkülönülését barátválasztásuk is példázza. Mielőtt azonban a kisiskolás korú gyermekek barátságát részletesen tárgyalnánk, fontosnak tartjuk felvázolni azt az elméleti keretet, amelyben jelen kutatás barátsággal kapcsolatos eredményeit áttekintjük.

A baráti kapcsolatok integratív modellje

A barátságot a többi személyközi kapcsolattól általában egyedülálló önkéntessége és kevésbé intézményesült volta mentén különböztetik meg. Azok a kutatók, akik az önkéntességére helyezik a hangsúlyt, a barátságok kialakulásában és fenntartásában fontos diszpozicionális tényezőket vizsgálják. Akik az intézményesség felől közelítenek, vagyis szociológiai megközelítést választanak, azok a társas struktúrák hatását és az egyén kontrollján kívül eső befolyási tényezőket veszik figyelembe. Ez a két tradíció a vizsgált személyek köre mentén is különbözik: a diszpozicionális elméletalkotók a baráti pár közötti interakciós folyamatot vizsgálják, míg a strukturalisták az egyének teljes kapcsolati hálózatát, annak is főleg strukturális jellemzőit. Adams és Blieszner a témát összefoglaló tanulmányukban egy olyan integratív megközelítést ajánlanak, mely a két nézőpontot egy keretbe helyezi (Adams és Blieszner, 1994). A modell összefoglalását az 1. ábra tartalmazza.



1. ábra: A baráti kapcsolatok integratív modellje (Adams & Blieszner, 1994. 106. oldal nyomán)

Az *egyéni jellemzők* azok a *strukturális-demográfiai jellemzők*, melyek a tudományos kutatások java részében független változóként szerepelnek, mint a vizsgált személy neme, kora, etnikai vagy vallási hovatartozása, társadalmi osztályhelyzete. Ilyen egyéni jellemzők még a vizsgált személyek *lélektani adottságai*: attitűdjei, motivációi, személyisége, értékpreferenciái stb. A lélektani diszpozíciók gyökerét kereshetjük genetikai-biológiai meghatározókban vagy a szocializációban, tanulásban, illetve a kettő kölcsönhatásában. A strukturális és lélektani jellemzők az interpretáció és internalizáció folyamatain keresztül hatnak egymásra. A társas strukturális helyzet számos elvárást állít elénk, pl. hogyan kell nemünknek, korunknak és osztályhelyzetünknek megfelelően gondolkodnunk, éreznünk és viselkednünk – ezeket internalizáció útján tesszük magunkévá. Az egyéni adottságaink és személyes diszpozícióink befolyásolják a strukturális helyzetből fakadó lehetőségek és korlátok értelmezését.

A két tényező együtt alakítja az *egyén viselkedési mintáját*, amely a barátság-mintázatok alapja. Az egyéni viselkedésminta tartalmazza mind a rutinszerű viselkedéseket, mind a bejósolhatatlan cselekvéseket, valamint az egyén válaszait az ilyen magatartásformákra. A tevékenységek napi mintázata alakítja a *barátságok mintázatát*. Ez három együttműködő elemet tartalmaz, melyek mind a pár, mind a hálózatok szintjén működnek. A *strukturát* (1) a baráti kapcsolatok formája, a hierarchia, a barátságban lévő szolidaritás, a társas pozíciók hasonlóságának mértéke, a barátok száma és a közöttük lévő kapcsolódás sűrűsége, intenzitása jellemzi. A baráti kapcsolatok *fázisokon* (2) mennek keresztül. A kapcsolatokra általában jellemző a megismerkedés, felépülés, megszilárdulás, meggyengülés és befejeződés folyamata (*Levinger*, 1983). A barátságra jellemző *interaktív folyamatok* (3) a barátok viszonyukra vonatkozó gondolatait, érzéseit és viselkedéseit tartalmazzák. Ez a három elem a baráti pár és a baráti hálózat szintjén egyaránt jelen van, és egymással szintenként is kapcsolatban állnak.

A barátságot az egyéni és a kapcsolati jellemzőkön kívül nagyban befolyásolja az a *strukturális és kulturális környezet*, amely adott helyen és időben körülveszi. Ennek a kontextusnak a vizsgálata eredményezte a barátságra vonatkozó kevés számú történelmi vagy kultúrközi összehasonlító vizsgálatot. Saját fent említett kutatásunk szintén értelmezhető történelmi összehasonlításként, amelynek egyediségét az adja, hogy azonos családban a barátságban megnyilvánuló generációs-történelmi eltérések is felszínre kerülnek (*F. Lassú és Kolosai*, 2010).

Kisiskolás korúak baráti kapcsolatai

A gyermekkori baráti kapcsolatok igen fontos szerepet töltenek be a gyermekek személyiségének és készségeinek fejlődésében (*Hartup*, 1992). A kortárskapcsolatok az iskolába lépéssel felértékelődnek, a gyermekek a felnőttektől a társaik felé kezdenek nagyobb érdeklődést, figyelmet, elköteleződést mutatni – Mérei szavaival élve „átpártolnak” (*Mérei és V. Binét*, 2003). A barátok – a szülőkkel egyenlő mértékben, majd azt meghaladóan – fontossá válnak az identitás meghatározásának folyamatában, a társas összehasonlításban vagy a készségek és szerepek gyakorlásában. A barátság jelentése és tartalma azonban nem egyöntetű és állandó, hanem az életkor előrehaladtával folyamatosan változik (*Cole és Cole*, 1998). Amíg az iskolába lépő gyermekek játszótársaikat tekintik barátaiknak, és ebben az életkorban a jó barátság ismérve a javak és tevékenységek megosztása, addig a 10–12 éves kiskamaszok már sokkal inkább a felnőttek barátságfelfogásához hasonlóan fogalmazznak, amikor felismerik a barátok közötti személyiség- és érdeklődésbeli hasonlóság, a hűség, becsület, kölcsönösség és intimitás fontosságát a barátság minőségének meghatározói között. Az iskoláskor végére a gyermekek képessé

válnak megbocsátani és kibékülni, a nézeteltérések ellenére is megőrizni a barátságot. Addig azonban barátságuk változékony, gyakran tarkítják szakítások, hirtelen haragok, amelyek bár „öröknek” indulnak, sokszor mégis átmenetiek és könnyen oldódnak. A kisiskolás korban az egyetértés és hasonlóság olyan fontos összetevője a barátságoknak, ami az ellenkező neműek közötti barátságot csaknem lehetetlenné teszi.

Ellenkező neműek közötti barátság

Az iskolakezdés időpontjában még sok gyermek tekinti ellenkező nemű játszópajtását barátjának, azonban ez az arány egyre csökken az évek előrehaladásával. Daniel-Beirness (1989, idézi Cole és Cole, 1998) kutatási eredményei szerint 6 éves korban a gyermekek 68%-a választ azonos nemű társat, ha meg kell neveznie legjobb barátját, ez az arány azonban 12 éves korra 90%-ra emelkedik. Felnőttekkel végzett vizsgálatunk alapján azt mondhatjuk, hogy ez a szigorú elkülönülés a fiatal felnőttkorra enyhül (F. Lassú, 2004), ahogyan a nemi szerepeknek és sztereotípiáknak való megfelelés megítélése is kevésbé szigorú az életkor előrehaladtával (Signorella és Liben, 1985).

Mivel az elkülönülés a kisiskolás korban a legnagyobb, ezért a 6–12 éves korú különnemű gyermekek közötti barátságra és kapcsolatokra vonatkozó kutatási adatok meglehetősen ritkák. Egyes kutatók szerint az ellenkező nemű barátválasztás sérti a társadalmi normákat (Carter és McCloskey, 1984) és így főleg azok a gyermekek választanak elsődlegesen ellenkező nemű barátot, vagyis szegik meg a nemiség szabályait, akik kevésbé fejlett társas készségekkel rendelkeznek, és kevésbé érzékenyek a társaktól származó visszajelzésekre. Ezt az elgondolást igazolta Kovacs, Parker és Hoffman (1996) kutatása, amelyben harmadikos és negyedikes gyermekek barátválasztását és társas beilleszkedését vizsgálták számos meghatározó mentén az Egyesült Államokban. Eredményeik szerint az elsődlegesen ellenkező nemű barátot választó gyermekek kevésbé fejlett társas készségekkel rendelkeznek, mint a többiek, akiknek legjobb barátai azonos neműek, vagy nem elsősorban ellenkező neműek. Ugyanezekre a gyermekekre ugyanakkor sokkal kevésbé volt jellemző a nemi szerepek sztereotip megítélése, mint azokra a társaikra, akik saját nemüket preferálták barátaikként. A barátválasztás szegregáltságával összefüggésben sem a testvérek másneműségét sem az iskolai közeg nemi megosztottságát nem találták meghatározónak. Smith és Inder (1990) ezzel ellentétes következtetésre jutottak Ausztráliában, amikor osztott és osztatlan tanulás-szerveződésű osztályba járó általános iskolás gyermekek barátválasztását vizsgálták. Adataik azt mutatták, hogy azok a gyermekek, akik életkorilag heterogén osztályba jártak (ahol együtt tanultak az 1–2 és 3–4 osztályos tanulók), valószínűbben választottak ellenkező nemű és más életkorú barátot, mint azok a gyermekek, akik csak azonos életkorú gyermekek között tanultak. A más nemű gyermekekhez kapcsolódó jellemzések azonban inkább negatívak, mint pozitívak voltak a megkérdezett ausztrál gyermekek körében. A legtöbb gyermek érdektelenséget, vagy kifejezett ellenszenvet táplált az ellenkező nemű társai tevékenységeivel és személyes tulajdonságaival kapcsolatban.

Az ellenkező nemű barátságokban több kutatás is megfigyelte a fiúk dominánsabb hatását a barátságok alakulásában, pl. a kockázatosabb viselkedésre, vagy az antiszociális magatartásra vonatkozóan (Arndorfer és Stormshak, 2008; Bradbury, 1998). A lányok fiúkkal való barátkozása mindazonáltal gyakoribb, mint a fordított irányú „keveredés”, mivel a külső környezet, az osztálytársak és idősebb gyermekek sokkal kevésbé tolerálják a fiúk lányos viselkedését, mint a lányok vadócságát. Ezért a fiúk a lányokkal való barátkozást leginkább az otthon és a szomszédság védett közegében gyakorolják, ahol nincsenek kitéve idegen fiúk zaklatásának (Frankel, 1996).

Kovacs és munkatársai (1996) fent említett kutatása érdekes összefüggéssel gazdagította (és bonyolította) az eredmények eddig is gazdag szövedékét. Azokat a gyermekeket vizsgálva, akiknek voltak ellenkező nemű barátai, két csoportot tudtak elkülöníteni. Az egyik csoportba a kirekesztett gyermekek tartoztak, akiknek ellenkező nemű volt az egyetlen vagy a legjobb barátja. A társas készségek fent említett vonatkozásában ezek a gyermekek mégis kompetensebbnek mutatkoztak, mint azok, akik nem tudtak megnevezni senkit, mint legjobb barátjukat. A másik csoportba azok a népszerű gyerekek tartoztak, akiknek voltak ellenkező nemű barátaik (noha nem a legjobb barátok voltak más neműek). Összehasonlítva a csak azonos nemű baráttal rendelkező közkedvelt gyermekekkel, ezek a gyermekek fejlettebb szociális készségekkel rendelkeztek.

Az ellenkező neműekkel való barátkozás tehát összefüggést mutat a jó társas készségekkel a népszerű gyermekeknél, azonban az összefüggés korántsem ilyen egyértelmű a kirekesztett gyermekek megfigyelésekor. A kutatások eredményeit összegezve *Frankel és Myatt* (2003) arra a következtetésre jutnak, hogy az ellenkező nemű gyermekekkel való barátkozásnak lehetnek pozitív hozadécai, azonban a gyermek érdekében jobb, ha a szülők és nevelők az azonos neműek társaságát támogatják.

Az ellenkező neműek közötti barátságok létrejöttét vizsgáló más kutatások a kapcsolatban rejlő kihívásokat emelik ki (*O'Meara*, 1989). A felnőttekkel végzett vizsgálatok 4 nagy problémacsoportot hangsúlyoznak: (1) az érzelmi kötődés meghatározásának problémáját, (2) a szexualitás kérdését, (3) a nemek közötti egyenlőtlenségből fakadó nehézségeket, (4) és a kapcsolat nyilvános bemutatásának problémáit. A nemek közötti társadalmi egyenlőtlenségek gyakran megjelennek a különemű felnőttek barátságában. A férfiak inkább kontrollálják a barátság alakulását, ugyanakkor érzelmileg többet is profitálnak belőle, mint a nők (*Rose*, 1985; *Tognoli*, 1980).

Miért motiváltak a nők mégis a férfiakkal való barátkozásra? A kérdést vizsgáló elméletalkotók homoszociális társadalmunk férfiközpontúságát, a férfiak és férfias tevékenységek nőihez viszonyított nagyobb értékét emelik ki (*Lipman-Blumen*, 1976), amely a nők szemében (is) megnöveli a férfiak érdekességét, így motiválja őket arra, hogy velük a partnerkapcsolaton kívül is kapcsolatokat alakítsanak, barátkozzanak. Az elmélet szerint ez a homoszocialitás ugyanakkor a férfiakat ellenkező irányba tolja, a nőktől és nőies tevékenységektől távolítja, a nőket „elég gyakran fölöslegessé, sőt némileg terhessé” teszi (*O'Meara*, 1989, 536. o.)

Így van-e ez a gyermekek barátsága esetén is? Kutatások igazolják, hogy a gyermekek már igen korán, akár hat éves korban megkülönböztetik értékítéleteikben a férfias és nőies tevékenységeket, az előbbit értékesebbnek és vonzóbbnak tartva (*Liben, Bigler és Krogh*, 2001). A férfias jellemvonások birtoklása mindkét nemnél szorosabban összefügg a pozitív önértékeléssel (*Antill és Cunningham*, 1980), vagyis férfias tulajdonságokkal rendelkező vonzóbb. Így érthető, ha fiúk és lányok eltérő módon és mértékben motiváltak arra, hogy a másik nemmel barátkozzanak.

Néhány szó az emlékezésről

Mivel a vizsgálatban a válaszadók kisiskoláskori emlékeit elemeztük, ezért fontosnak tartjuk legalább néhány szóban jellemezni az önéletrajzi emlékezetet.

A modern emlékezetkutatók egyetértenek abban, hogy az önéletrajzi emlékezet nem reprodukáló, hanem rekonstruáló természetű – azaz az élmények a felidézés és elmesélés folyamatában újra alakulnak, vagy inkább átalakulnak, mivel a hiányos emlékezeti képeket az egyén a jelen pillanatban rendelkezésre álló információival, saját magáról alkotott képének megfelelően egészíti ki (*Baddeley*, 2005). Azonban

legfontosabb életeseményeink időről időre történő újramesélésével tulajdonképpen identitásunk szerveződik, alakul (Pataki, 2001). Így, identitás és emlékezet egymás rekonstrukcióját kölcsönösen támogató folyamatnak tekinthetők.

A kisiskoláskori társas kapcsolatokra vonatkozó személyes emlékek felnőtt identitásunkkal kapcsolatban rekonstruálódnak („én visszahúzó típus vagyok, az iskolában sem volt sok barátom”), ugyanakkor felidézésük szerves része az egyén önmagáról alkotott képének („én olyan csibész gyerek voltam, ma is lázadó vagyok”).

A különmemű társas kapcsolatokról, fiúkról és lányokról alkotott kép, és magunkban hordozott emlékek azonban fontos részét képezik az identitás nemiségről alkotott részének is, és viszont: felnőtt önmagunkról, mint férfiról vagy nőről magunkban hordozott képünk visszamenőleg is alakítja gyermekkori emlékeink nemekhez fűződő tartalmát.

Vizsgálatunk fókuszát tehát a kisiskolás kori barátságokra való visszaemlékezés jelenti. A felnőtt nézőpont választása a kidolgozott és stabil nemi identitás meglétét és az ebből kiinduló rekonstrukció lehetőségét hordozza magában, amely különösen hangsúlyos a fiúkkal való kapcsolat megítélése szempontjából. Az önéletrajzi emlékezet részeként felidézett „barátság-történetek” így a felnőtt énen átszűrődve jelennek meg, érettebb és átgondoltabb nyelvi és gondolati formában, mint ahogyan közvetlenül gyermekkorban elmesélhetők. Természetesen ez tekinthető torzításnak, azonban jelen kutatási koncepciónkban előnyként értékeljük.

A vizsgálat célja, kérdései, módszere

A vizsgálat célja a kisiskoláskori társas kapcsolatok nemi összefüggéseinek vizsgálata nők körében, a barátság egy strukturális elméleti modellje alapján, az önéletrajzi emlékezetben megőrzött történetek alapján. A cél tehát kettős, egyrészt feltárni a lányok társas kapcsolatait lányokkal és fiúkkal, másrészt egy kvalitatív vizsgálatban hazai mintán alkalmazni Adams és Blieszner (1994) elméleti modelljét, amelyet eddig csak kvantitatív vizsgálatban használtunk (F. Lassú, 2004).

Kutatásunkban az ezredfordulón általános iskolába járó, ma egyetemista fiatal felnőtt nők gyermekkorukra vonatkozó visszaemlékezéseit vizsgáltuk egy olyan kérdőív segítségével, amelyben minden kérdés nyitott volt és a válaszadókat az instrukcióban kifejezetten arra kértük, hogy válaszaikat az élő beszédre jellemző stílusban és hosszúságban fejtsék ki. A kérdőív azon témakörei, amelyek jelen tanulmány tárgyát képezik:

1. Emlékszik-e az osztálytársaira? Kik jutnak eszébe legelőször közülük?
2. Kik voltak a barátai? Mit csináltak együtt?
3. Voltak-e ellenkező nemű barátai kisiskolás korában?
4. Hogyan emlékszik vissza, milyenek voltak a másik nem tagjai az általános iskolában? Milyen érzései voltak velük kapcsolatban, és mit gondolt róluk? Idézzon fel konkrét történetet velük kapcsolatban!
5. Milyen kapcsolat volt fiúk és lányok között?

A kérdések a két nem kapcsolatára, az egymásról alkotott vélekedéseikre, az együttes tevékenységeikről és benyomásokról megőrzött emlékekre fókuszálnak. A kérdések megfogalmazásánál arra törekedtünk, hogy minél több konkrét emlék kerüljön felszínre, és ezeket az emlékeket az elemzés során, mint narratívákat tudjuk elemezni.

Ezek mellett megkérdeztük a válaszadókat, hogy mikor és hol születtek, szüleinek mi a foglalkozása, és hol, milyen iskolában végezték alapfokú tanulmányaikat.

A kérdőívet minden válaszadó az otthonában töltötte ki, egy egyetemi kurzushoz kapcsolódó feladatok részeként.

A minta jellemzése

A vizsgálatban 125 másodéves tanítószakos egyetemista hallgató vett részt. A mintaválasztásban elsősorban a kutatás megvalósíthatóságának gyakorlati szempontja játszott szerepet, és ez a minta megoszlását is befolyásolta – a 125 válaszadó közül mindössze 11 volt fiú. A fiúk ilyen kis létszáma miatt a kutatási eredmények bemutatását csak a lányok válaszainak elemzése alapján végeztük. Mivel azonban kutatásunk inkább kvalitatív, mint kvantitatív, valamint az értelmezést is elsősorban fenomenológiai nézőpontból próbáljuk megtenni, ezért a bármilyen fokú reprezentativitás nem volt célunk.

A válaszadók 1980 és 1990 között születettek, 80%-uk 1989-ben vagy 1990-ben született és az 1996/97-es tanévben kezdte meg tanulmányait az általános iskolában. A rendszerváltás után az iskolarendszer pluralizálódásával ezen gyermekek szüleinek már lehetősége volt különböző iskolatípusok közül választani, így a válaszadók egy része nem a korábban hagyományos 8 osztályos általános iskolába járt, illetve az évek során iskolát váltott. Ez főként a fővárosi és megyei jogú városokban nevelkedő gyermekek visszaemlékezéseiben megjelenő motívum.

A válaszadók egyenlő arányban oszlottak meg az iskolába járás helyét tekintve: 32 hallgató Budapesten élt gyermekkorában, 39-en falun, 36-an vidéki városban töltötték kisiskolás korukat. Szülei jellemzően középfokú végzettségűek, de sokaknak egyik vagy mindkét szülője pedagógus.

A szövegek elemzésének általános elvei

Az írott szövegek egy félig strukturált interjúnak tekinthetők, így elemzésük többnyire a tartalomelemzés módszerével történt. A tartalmi kategóriák ugyanakkor az *Adams* és *Bileszner* (1994) által leírt elméleti keret által előre megszabottak voltak, hiszen a vizsgálat egyik célja éppen az elméleti keret kvalitatív vizsgálatban történő alkalmazásának kipróbálása volt. A tartalomelemzés során ezért a barátság strukturális modelljének fent bemutatott elemei voltak a szövegekben keresett elemek. Bár ez a kutatómódszertani elvekkel éppen ellentétesnek tűnik, ugyanakkor ismeretesek azok a szakértői kategóriarendszerek (pl. STEP 21) alkalmazó vizsgálatok, melyek ígéretes eredményekkel jártak hasonló célú kutatásokban (ld. *Monoriné Papp*, 2010, 2011). A szövegek megjelenése ezért kétféle formában történik. Egyrészt a megfogalmazott cél érdekében, a modell egyes elemeinek „tettenérése” céljából, ahol érdemes volt, ott kvantitatív módon is összesítettük az egyes kategóriák felbukkanását a mintában. Ilyenkor a szövegek illusztrációként jelennek meg az elemzésben. A kutatás során ugyanakkor arra is törekedtünk, hogy a barátságok strukturális és interakciós sajátosságait a szövegekben megjelenő egyediség megőrzésével, a szöveg összefüggéseiben is bemutassuk. Ezért néhány nagyon jellemző szöveg egyben is megjelenik, ezáltal meglátatva egy egyedi konstellációját a társas kapcsolatoknak.

Reméljük, hogy ez a módszertani sokszínűség nem elvesz, hanem hozzáad a téma feltáráshoz, segítve az összetettség meglátását.

Az eredmények bemutatása

A szövegekben megjelenő emlékek általános jellemzése

Általában megfigyelhető, hogy az egyetemistáktól származó visszaemlékezések élénkek, részletesek, 10–15 év távlatából még nem halványultak el. Néhány válaszadó le

is írta ezt, válaszul a kérdésre: „Emlékszik-e az osztálytársaira?” – „Persze, nem volt az olyan régen”. Az emlékezés természetének ismeretében nem meglepő, hogy szinte mindenki név szerint emlékezett az egész osztályra (a névsorra, mint szólistára, és a hozzájuk tartozó egyénekre egyaránt), különösen azok, akik 8 évig együtt jártak. Legelőször a legjobb barátok és első szerelmek jutottak a válaszadók eszébe, akikhez érzelmileg átfűtött és valószínűleg sokszor felidézett emlékek kapcsolódtak.

A visszaemlékezést, a narratívák elemzését számos körülmény befolyásolta. Ahogyan azt a szakirodalmak is leírják, a „barátság” definíciójának életkortól függő alakulása a szövegekben is tetten érhető. Mivel a válaszadók a felnőtt korra jellemző definíciót alkalmazták egy kisiskoláskori emlékre, így gyakori volt, hogy a visszaemlékező nem tudott felidézni egy igazi barátot sem, mivel a barátság felnőtt kritériumainak azok a kapcsolatok nem felelnek meg. Erre utal ez a szövegrészlet is:

„Kimondott barátaim nem voltak, igazából mindenkiel jóban voltam az osztályban, így kivel ezt, kivel azt csináltam.”

Megfigyelhető volt, hogy a visszaemlékezéseket részben árnyalta a feladattal összefüggő elvárás – egy pszichológia tárgyhoz kapcsolódóan kértük a szövegeket a hallgatóktól. Ennek megfelelően az emlékek felidézését átszötte ez az előtérben levő tudattartalom, valamint a pedagógus pályára való tudatos készülés:

„A fiúkkal közösen alkottunk egy osztályt. Én nem emlékszem a pszichológiából tanult utálatra.”

„Volt, akit mindig rendeztem (Zolika), mert hanyag volt. Utólag tudom, hogy családi problémáik voltak, de akkor nagyon idegesített, hogy minden elbőgte magát, szanaszét hagyta a dolgait, elterpeszkedett az asztalon, túrta az orrát és még sok hasonló dolog. Nem bántani akartam, csak kicsit szocializálni.”

A barátságok alakulásában szerepet játszó egyéni jellemzők megjelenése a visszaemlékezésekben

A szövegek átolvasásakor feltűnő, hogy a visszaemlékezések milyen kevés én-re vonatkozó szövegrészt tartalmaznak. A válaszadók nagy része szinte végig többes számban beszél a fiúkról és a lányokról, önmagát is beleértve valamelyik csoportba. Így a válaszadó nemén, korán, lakóhelyén kívül igen kevés utalást találunk személyes jellemzőkre, amelyek kapcsolatba hozhatók a baráti kapcsolatok alakulásával. Áttekintve a 23 szövegrészt, amely a válaszadó valamely társas-személyes jellemzőjére utal, azt figyelhettük meg, hogy kevés kivétellel mind valamilyen ideális, normális vagy vágyott állapottól, sztereotípiától való eltérésre utaltak. Az ilyen „eltérések” egy része a nemi szereppel volt kapcsolatos, pl.:

„nem az a fajta lány voltam, akit ha megbántanak, elsírja magát, hanem inkább az, aki visszaüt nekik.”

„Nem voltam valami jó tanuló, ... ennél fogva, mivel a lányok mindig jó tanulók voltak, én nem illettam a csoportjukba.”

„Soha nem voltam az a hisztis, nyávogós kislány, ezért szívesen játszottak velem (ti. a fiúk).”

Más szövegekben a gyermek szociális készségei jelennek meg, szintén negatív megfogalmazásban:

„Én mindig zárkózott ember voltam. Nehezen barátkozom, ez a mai napig így van, és inkább a tartós, komoly barátságokat szeretem. Nem vagyok a felületes kapcsolatok híve.”

„Mivel nem voltam népszerű, nem is barátkoztam igazán senkivel.”

„Én valahogy mindig kilógtam a sorból. Valamiért mindig kiközösítettek, mert más voltam, mint a többiek.”

Csak két válaszadó visszaemlékezése tartalmazott önmagára vonatkozó pozitív jellemzést, amelyek a barátságosságra, népszerűsége vonatkoztak:

„Szerencsére nagyon barátságos természetű voltam, vagyok...”

„Az osztályban elég középponti személyiség voltam, ellenségem nem volt, barátom viszont annál több.”

A barátságok struktúrája

A más kutatásokban megfigyeltékhez hasonlóan, jelen vizsgálat is arra az eredményre jutott, hogy a barátságok szerveződésének fontos eleme a *hasonlóság*, amely a barátok érdeklődésének, személyiségének, gazdasági háttérének, nemének és életkorának vonatkozásában tetten érhető. Legszembetűnőbb az *azonosnem-preferencia* volt. A válaszadók legjobb barátai 90%-ban az azonos neműek közül kerültek ki, még akkor is, ha egyébként voltak ellenkező nemű barátaik is. Az *életkor hasonlóságának* determináló ereje érhető, hiszen a közös osztályba vagy évfolyamra járás az időt és tevékenységeket strukturáló tényező, melyek nagyon fontosak a barátságok alakulásában. Ezért a megkérdezettek döntő többségének az osztálytársai közül kerültek ki a barátai. Emellett sokan említették legjobb barátjukként a testvérüket, vagy azonos iskolába járó unokatestvérüket, amely jelenség szintén értelmezhető (egyebek mellett) a hasonlóság szempontjából, hiszen ki, ha nem a vérrokonaink hasonlóak hozzánk – legalábbis az evolúciós pszichológiai megközelítés szerint. A szomszédságból származó barátok is gyakran jelentek meg a visszaemlékezésekben, ők általában *hasonló társadalmi-gazdasági helyzettel* jellemezhetők, mint a válaszadók. A gazdasági helyzet hasonlósága egyébként direkt formában nem jelenik meg a szövegekben, mindössze két visszaemlékezés tartalmaz konkrét utalást a gazdagság-szegénység témájának megjelenésére, melyek közül csak egy szólt arról, hogy a tényező fontos szerepet tölt be a barátság alakulásában, adott esetben gátja annak:

„de az a lány nagyon gazdag családból való volt így nem azonosak voltak a lehetőségeink”

A barátok *lélektani, személyiségbeli jellemzőinek hasonlósága*, amint az egyén pszichológiai jellemzői általában is, nagyon ritkán felbukkanó téma a szövegekben. Egy-két válaszadó utalt csak arra, hogy ők ketten azért lettek barátok, mert valami, a közös időtöltéseken túli, tényező összekötötte őket, pl. a kirekesztettség élménye:

„Harmadik és negyedik első felében lett egy barátom: Betti. Őt sem igazán szerették az osztályban, így sikeresen egymásra találtunk.”

A barátságok struktúrájának fontos összetevője a *baráti hálózat nagysága*, a barátokkal való ellátottság mértéke. Említettük már, hogy objektív adathoz egyrészt azért nem jutottunk ebben a kérdésben, mert a válaszadók felnőtt nézőpontból alkalmazott barátságdefiníciója valószínűleg nem használható a kisiskoláskori barátságokra, másrészt a kérdőív nem tartalmazott erre vonatkozó direkt kérdést. A szövegek részletes elemzésekor azonban tetten érhetők a barátokkal való ellátottság mértékére vonatkozó utalások. A válaszadók többsége többes számban beszélt a „barátairól”, még akkor is, ha előzőleg azt állította, hogy nehezen barátkozott, vagy nem volt „kimondott” barátja az iskolában. A baráti hálózat a szövegek tanulsága szerint szoros barátokra és laza

barátságokra osztható. Az utóbbiak a szünetekben vagy az iskola után együtt játszó osztálytársak, szomszédok közül kerültek ki, akik „sokan” voltak, erre utaltak a „banda”, „egész osztály” és „csapat” kifejezések használata is. A szoros barátok csoportja, akikkel a legtöbb időt együtt töltötte, vagy a legbensőbb titkait megosztotta az egyén, már sokkal kevesebb főt jelentett. A válaszadók 70%-a emlékezett úgy, hogy 2–3 legjobb barátja, esetünkben barátnője volt. Mindössze egy válaszadó emlékezett úgy, hogy nem volt egy barátja sem az iskolában, 10%-uk szövegeiben csak egy barát jelenik meg, és 20%-nak volt 4-nél több barátja. A válaszadók döntő többsége tehát úgy emlékszik vissza általános iskolai éveire, mint amely időszak alatt sok jó barátja volt, és 2–3 személlyel nagyon szoros barátságot sikerült kialakítania. A lányok leírásában visszatérő elem a „négyen voltunk jó barátnők”. Bár erre vonatkozóan nincsenek tudományos adatok, azonban feltételezhető, hogy a „négyes fogat” azért gyakoribb emlékezetes felállítás a barátságokban, legalábbis a lányok esetében, mert jobban elviselhető benne a feszültség, ellentmondás. Négy lány barátsága ezáltal tartósabbnak bizonyulhat, mint a „trojka”, amelyben, ha ketten összefognak, a harmadik mindenképpen egyedül marad.

A barátságok alakulásának fázisai

A barátságok kialakulása, felépülése, megerősödése és tartóssá válása vagy elmúlása a barátok közötti interaktív folyamatoknak éppen annyira függvénye, mint külső, a résztvevők számára nem befolyásolható történéseké (Yager, 1999). Mivel a kérdőív direkt nem kérdez rá erre a folyamatra, ezért a szövegekben fellelhető utalások segítségével kaphatunk képet a kisiskoláskori barátságok dinamikájáról. A *barátságok pontos kezdete általában nem visszaidézhető*, bár néhány szövegben utalást találunk arra, hogy az iskola előttről, az óvodából, vagy a rokonságból, szomszédságból származik a kapcsolat, amely az iskolában folytatódik. A kapcsolatok felépüléséről is csak a szöveg mélyére hatolva, a sorok között olvasva kaphatunk képet. Ezek tanulsága szerint *az elmélyülésnek teret és időt a környezet támogatása ad*. Sokféle formában érhető ez tetten. Egyes válaszadók a szüleik és saját kapcsolati hálózatának átfedését említik, mint ami jót tett a barátságnak. Ez olvasható a következő szövegrészletben:

„Anna, Bori és Kriszti volt a legjobb barátnőm. (...) időnként kirándulni is elmentünk, amikor a szüleink is ráértek. A szüleink is elég jó viszonyban voltak egymással. Emlékszem arra, hogy párszor szerveztünk közös ebédeket, vacsorákat, ahol együtt voltak a szülők és mi, gyerekek.”

Máskor a szülők nélkül, a nagyobb testvér együttműködésével fonódnak szorosabbra a szálak, ahogyan az a következő nő visszaemlékezésében is látszik:

„Elég gyakran elmentünk egymáshoz, főleg, hogy a nővérével pont egy osztályba járt az én nővérem, és ők is barátok lettek.”

Amint azt a későbbiekben részletesen is tárgyaljuk, a barátságok elmélyülésének ebben a korban elsősorban a közös tevékenységekben megélt együttesség élmény, a tevékenységek, élmények megosztásából fakadó intimitás az alapja. Néha egy konkrét és rendszeres tevékenység az, ami szorosabbra fűzi a kapcsolatot, pl. a sport:

„Talán a sport is összehozott minket, mert az iskolán kívül jártunk sportversenyekre. Hétköznap délutánonként mindig együtt gyakoroltunk a versenyekre, vagy csupán röplabdáztunk, fogócskáztunk...”

A legtöbb esetben azonban nem volt ilyen konkrét elfoglaltság, hanem a változatos módon együtt töltött idő hozta össze a barátokat, adott újabb- és újabb tüzelőanyagot a kapcsolat életben tartásához. Hogy ezek ellenére mégis miért szakadt

meg a legtöbb ilyen korai barátság, arra a válaszdók, amennyiben emlékeztek, úgy a szakirodalmakból is ismert okokat sorolták fel.

Igen gyakori a visszaemlékezésekben, hogy egy költözés vagy iskolaváltás okozza a barátság végét, amely érthető, hiszen a gyermekek nem képesek önállóan áthidalni a távolságokat. Ritka az, hogy egy kisiskolás korban kötött barátság túlél egy ilyen megpróbáltatást. Erre példa a következő szöveg, amely egészen végigköveti a közeledés-távolodás, újraközeledés folyamatát, de a mögöttes tényezőkről itt is nagyon keveset tudhatunk meg.

„Ezek után alakult ki Csillával a barátságunk, de már nem tudom, hogy hogy történt ez. Sokáig voltunk barátok. (...) Sajnos ez a barátság egy időre megszakadt, mert elköltöztek. De hogy ezért miért nem maradtunk barátok azt már nem tudom, hiszen iskolát nem váltott. Azt hiszem én kezdeményeztem egy másik barátságot ötödikben, de valamennyi időre rá megbeszéltük, hogy miért is volt ez, és utána megint jóban lettünk.”

A szövegből kitűnik, hogy egy jó barátság megszakadásának kell, hogy legyen valami racionális oka, még ha nem emlékszünk is rá. Az emlékezés ilyenkor kifejezetten konstruktívan működik, amikor okként talál egy másik emléket, amely eredetileg esetleg nem is okként volt jelen a történetben.

A legtöbb válaszdó azonban vagy nem említi, vagy nem emlékszik a barátság megszakadásának konkrét okára, illetve természetes, az életkori változásokkal összefüggő ám sajnálatos eseményként írja le az eltávolodást. Ezt láthatjuk a következő szövegrészletben:

„...már egyáltalán nem tartom velük a kapcsolatot, amióta bejárós lettem. Elég rossz érzés is csak úgy elmenni mellettük, persze köszönök nekik, de a kapcsolatunk már nem ugyanaz. Amikor rájuk nézek, rögtön eszembe jut a gyermekkori közös emlékek, legyen a pozitív vagy negatív, ilyenkor elmosolyodok, és felteszem azt a kérdést, mi az eltávolodás oka? – talán, az hogy elkezdtünk bejárni középiskolába és mindenki kicsit megváltozott.”

A barátságra jellemző interaktív folyamatok – érzések, gondolatok és viselkedések

A legjobb barátokról őrzött emlékek szinte kivétel nélkül tevékenységekről, közösen átélt eseményekről szólnak, és csak nagyon *kevés érzés merül fel a visszaemlékezésekben*. Ez a kevés kivétel elsősorban a barátok hiányához, a kiközösítéshez vagy a baráti kapcsolat megromlásához, megszakadásához kapcsolódó rossz érzésekről szóló emlék, mint amilyen a következő interjúrészlet:

„Állandó barátom nem volt, bár szerettem volna. Játshattam velük, de néha gondoltak egyet és kiközösítettek. Nem volt különösebb okuk erre, ahogy a fiúk mondták: a lányok kényesek. Emiatt sokszor sírtam. (...) Utáltam az alsó tagozatot.”

A szövegekben a lánybarátságok igen sokszínűek és sokszor ambivalensek. Még a legjobb barátságokról szóló szövegekben is visszatérő elem az összeveszés és kibékülés, ahogyan ez a következő hosszabb idézetben is megjelenik:

„Két barátnőm volt. Előfordult, hogy összevesztünk, és akkor napokig nem beszéltünk egymással. Volt, hogy a veszekedéseket sírás követett, verekedés. Még a mai napig eszembe jut, amikor hárman álltunk egymással szemben a betonos pályán, és annyira összevesztünk, hogy a pocsolya vizét egymásra rugdaltuk. Nagyon vizesen mentem haza, és amikor megkérdezték a szüleim, hogy mi történt, nem árultam el nekik a történeteket. A mai napig nem értem, hogy miért alakultak ki ezek a viták közöttünk. Talán az osztályon belüli versengés veze-

tett odáig, hogy össze-összevesztünk. A vitákat mindig békülés követte. Nagyon sokszor ajándékot készítettünk egymásnak: rajzokat és apró tárgyakat.”

A barátokhoz kapcsolódó pozitív érzések és gondolatok nem jelennek meg részletezve az interjúkban, egyetlen visszatérő elem a „ma is szeretettel/pozitívan/jó érzéssel gondolkodok rájuk” kifejezés. Annál több közös tevékenységet meséltek el a megkérdezettek, amelyek jellegzetesen elkülönültek aszerint, hogy a válaszadó legjobb barátai fiúk vagy lányok voltak inkább.

Lányok, akik lányokkal barátkoztak

Az alsó tagozat még a játék időszaka, ezért a közös tevékenységek leggyakoribb formája a lányoknál is az együttjátszás. A forma és a tartalom azonban a szakirodalomnak megfelelően különült el lányos és fiús játékokra. A lányok barátságáról szóló visszaemlékezések játéka a babázás, a babákkal való szerepjáték, amely legtöbbször mindennapi, lehetséges, esetleg idilli élethelyzeteket mintáz. Ez utóbbira példa a '90-es években elterjedő Barbie, amit több női interjúalany is említ.

A mozgásos játékok a lányok visszaemlékezéseiben is gyakoriak. A fogócskázás a leggyakoribb mozgásforma az elbeszélésekben, 57-szer jelenik meg az interjúk folyamán, ezt követi a bújócskázás, ami 22-szer fordul elő, majd a labdázás, amely 18 esetben jelent meg a szövegekben. A lányok ezek mellett sokszor említenek „lányos” mozgásformákat, mint amilyen a gumikötelezés, ugrókötelezés, ugróiskolázás – ezeket csak egymással, soha nem a fiúkkal játszották a lányok.

A lánybarátságokról szóló szövegek nagyban megerősítik a szakirodalomban leírtakat, amennyiben a lányok barátságára sokkal inkább jellemző a beszélgetés, titkok megosztása. A titok nem csak a beszélgetések része, a közös titok iránti vágy az együttesség élményének fontos megjelenési formája. Ez nyilvánul meg a lányok titkos klubjaiban, amelynek titkos neve volt, és amelyből egyeseket kizártak. Ezek a titkok a kiskamasz korról válnak egyre fontosabb részévé a lányok barátságának, az intimitás fontos mutatói. A titkok ekkor egyre többször vonatkoznak a fiúkra, és a velük kapcsolatos ábrándozás olyan sajátosan lányos tevékenységformákban is megjelenik, mint a jóslások különböző fajtái. A titkok megosztásának egyik színtere az ebben az időszakban elterjedő pizsamaparti, amit szintén több válaszadó is említ. Az együtt alvás, egymás otthonába való „behatolás” szintén fontos intimitási mutató, mint ahogyan az a sajátosan lányokra jellemző testi közelség, egymás megölelése, megpuszítása is. Az intimitás ilyen formáiról szól a következő interjúrészlet:

„Nagyon nagy divat volt akkor a „puszibarátnők” kifejezés, erről szerződést is írtunk, mely szerint senki nem válhat ki a klubunkból önkéntesen. (...) Nagyon sok pizsama-party is volt már 5.osztálytól.”

A kiskamasz kor másik sajátos együttes élménye a *közös rajongás*, amely a lányok esetében legtöbbször popsztárokkal kapcsolatos. Az ideálkeresés közösségi formában szintén együttesség érzést teremt, kapcsolódhatnak hozzá közösen végezhető tevékenységek, pl. gyűjtés, vagy az ideálok utánpótlása. A rajongás néha egy titkos klub keretében nyer igazi értelmet:

„Éppen a napokban került a kezembe egy szerződés, amit akkor kötöttünk (4-en voltunk) méghozzá arról, hogy együttest alapítunk, amiben mindenkinek megvan a szerepe és senki mást nem veszünk be. Énekelünk és táncolunk, gyűléseink vannak és egyéb tennivalók. Nagyon jót nevettem rajta, teljesen olyan volt, mint a Spice Girls, ami ugye akkori példaképünk volt és egyben az egyetlen női lányzenekar is.”

Az iskola strukturálja a baráti tevékenységek tartalmát, ezért nagyon gyakori az együtt tanulás említése, az, hogy a barátok együtt mentek-jöttek iskolába. Az életkori sajátosságoknak megfelelően ritka volt azonban az interjúkban az egymás segítésére, támogatására vonatkozó utalás, amely olyan nagy mértékben jellemzi a felnőtt nők barátságát.

Néha a lányok is csináltak együtt csínyeket, pl. telefonbetyárkodás – azonban ezek említése sokkal ritkább, mint a fiúkról szóló történetekben.

Lányok, akik fiúkkal barátkoztak

Azok a lányok, akik inkább fiúkkal barátkoztak sokkal többször említettek „fiús”-nak tekintett, nagymozgásos játékokat, pl. foci, bújócska, biciklizés, fára mászás, piócagyűjtés, illetve olyan játékokat, amelyekben veszély is van pl. „becsöngetősdí”. Az ellenkező neműek egymással játszott szerepjátékai is vadabbak, fiúsabbak, pl. emberrablós, kalózos.

A játékok egy része *a másik nem iránti érdeklődést* szimbolizálja:

„A fiúkkal való legkedveltebb közös játékunk a „börtönbezárás fogó” volt. Azért imádtuk, mert így minden lány közel kerülhetett aktuális szerelméhez. A fiúk feladata volt elkapni a lányokat, majd a kijelölt helyre vinni, ami a „börtön” volt, és egy másik fiú gondjaira bízni, aki megakadályozza, hogy elszökhessünk.”

Összegezve a visszaemlékezéseket azt mondhatjuk, hogy a lányok többsége az azonos nemből választotta legjobb barátait és velük a nemüknek „megfelelő”, lányos tevékenységeket végeztek együtt. Sok nő hallgató azonban az ellenkező neműekkel ápolt jobb kapcsolatokat, és őrzött róluk pozitívabb emlékeket. A következőkben ezeket az emlékeket tekintjük át.

A saját és a másik nemről megőrzött emlékek, a két nem kapcsolata

Az interjúkban gazdag emlékek tükröződtek a lányok és fiúk egymásról és saját nemükről alkotott nézeteiről, érzéseiről és az ezek háttérében álló tapasztalatokról.

A lányok leírásai a fiúkról nem voltak egységesek.

Akik inkább a fiúkkal barátkoztak, azok irigyelték a fiúk összetartását, úgy érezték, ők jobb barátok, velük komolyabb témákról lehet beszélgetni. A fiúk ezeknek a lányoknak a szemében *érdekesebbek* voltak, mint a lányok.

„A fiúk viszont, még ha verekedtek is, még akkor is érdekesebbek voltak. Őket nem érdekelte, hogy kapsz-e minden héten új ruhát a Barbie babádnak. Ők háborúkat nyertek és veszítettek minden szünetben, taktikáztak, új hadmozdulatokat terveztek.”

A legtöbb lány említette a fiúk *kedvességét, viccességét*:

„Szerettem a fiúkat, mindig viccesek voltak, odaadták a játékaikat. Nagy divat volt a Tamagochi abban az időben, és Cseri (...) odaadta az övét egy egész hétre. Én gondoztam az a kis digitális állatot, nagyon kedves volt tőle.”

Egy-két interjúban megjelenik az erősebb nemnek általában tulajdonított *udvariaság, segítőkészség*, pl.: „A fiúk általában segítettek a matekban, amikor eltörtem a kezem, vitték a táskámat. Udvariasak, kedvesek voltak.”

Ez nyilvánul meg azokban az interjúkban is, amelyek a fiúk hősies, óvó-védő viselkedéséről szóltak:

„Laci, ő negyedikben jött csak, és nagyon rossz magaviseletű gyereknek számított, de valójában egy nagyon kedves gyerek volt, akire mindig lehetett számítani. Később, felsőben is, bár külön osztályba jártunk – ő a „rossz osztályba”, én meg a „kiemelt”-be – nem bántottak a nagyfiúk, mert tudták, hogy Laci megvéd”

A lányok, akik nem barátkoztak a fiúkkal két csoportba sorolhatók. Voltak olyan lányok, akik szerettek volna barátkozni velük, főleg a fent említett okok miatt, de a fiúk nem fogadták be őket. Egy ilyen visszaemlékezés következik:

„Az iskolában csak nagyon ritkán játszottak együtt a fiúk és a lányok, de olyankor mindenki részt vett benne. A fiúk nem nagyon közeledtek a lányokhoz, ők összetartóak voltak. A lányoknak már oviban volt szerelmük, náluk klikkesedés volt. Beszéltek egymással a fiúk és a lányok, de nem volt olyan komoly a kapcsolat. A lányok magukkal voltak elfoglalva. Mindig veszekedtek egymás közt és sokszor kekeckedtek a fiúkkal. A srácok, ha nem fociztak, akkor elvonultak és komoly beszélgetéseket folytattak, amit a lányok nem tudhattak. Persze a lányok nagyon kíváncsiak voltak és mikor a fiúk közelébe mentek, megtámadták őket, vagy elkergették. Én is sokszor részt vettem a lányok hallgatóságában. Sokkal jobb társaság volt a fiúké, ezt már óvodában tapasztaltam. Kár, hogy a fiúk elfogultak voltak az egész női társadalommal szemben. Emiatt sajnos nem volt esélyem, hogy befogadnak. Felsőben ez persze változott.”

A fiúk társaságát szándékosan kerülő lányok gyakran említették, hogy a fiúk *verekedősök*, a fiúk rosszabbak, rosszkodnak, bajba keverednek. Az erőszakosabb viselkedés sok kislányt félelemmel töltött el:

„Sok olyan érzésem volt velük kapcsolatban, hogy nagyon erőszakosak, durvák, ezért inkább kerültem őket. Sokszor csúfolták a lányokat, én is közéjük tartoztam, akiket nem hagytak békén. A lányok és a fiúk között állandó ellenségeskedések voltak.”

A lányok néha nem értették a fiúkat, mintha csakugyan más bolygóról származnánk:

„Konkrét történetre nem emlékszem, csak arra, hogy a fiúk valahogy számomra érthetetlen módon túl mozgékonyak és túl idétlenek voltak. Továbbá kicsit idegennek tüntek, úgy éreztem, hogy a lányoknál felsőbbrendű lényeknek tartják magukat. Talán éppen ezért kicit tudatosan is kerültem őket.”

Sok esetben születtek sommás ítéletek a fiúkról, hogy „hülyék” és „nem normálisak”, ugyanakkor ellenfelek, versenytársak is:

„Természetesen a fiúk „hülyék” voltak. Mindig fociztak, ami unalmas volt, sokan jók voltak matekból, ezért le kellett győzni őket.”

Szinte minden interjúban megjelenik a *civakodás a két nem között, udvari kergetőzés, csúfolódás*. A fiúk viselkedését a lányok sokszor egyértelműen udvarlásnak fogták fel:

„szóval a lányok nevettek a fiúkon, a fiúk meg piszkálták a lányokat, amikor csak tudták – hátha észreveszik őket.”

Bár a fiúk néha nagyon is jól kijöttek a lányokkal, a lányok többsége ezt a kapcsolatot nem érezte a lánybarátsággal egyenértékűnek. Az alábbi hosszabb idézet jól példázza ezt:

„Alsó tagozatban nem voltak fiú barátaim, nem kerestem a társaságukat. Aztán amikor a felső tagozatba kerültem, egyre többet beszélgettem a fiúkkal is. Nagyon jól megérettük egymást, sokat játszottunk együtt. De ők nem értek fel egy barát-nővel sem, így velük nem is lehetett minden titkot megosztani. Ahogy visszaemlékszem, ők sosem vették komolyan az élet dolgait. Ami eszükbe jutott, azt csinálták. Nem volt jellemző rájuk a szorgalmas tanulás, nem dolgoztak szívesen az órákon. Testnevelés órán mindig külön csapatot alkottak, próbáltak erősnek kitűnni közülünk. A szünetekben többször volt, hogy külön játszottak a fiúk és a

lányok. Nem kerestük egymás társaságát igazán. Persze, amikor fogócskáztunk, akkor az egész osztály egyszerre vett részt a játékban, akkor nem foglalkoztunk azzal, hogy milyen neműekkel játszunk.”

A női hallgatók visszaemlékezéseiben a lányok sem esnek egységes megítélés alá. Ahogyan azt megszokhattuk a *nők saját nemükről alkotott ítéleteinek* vizsgálatakor, a lányok itt is gyakran említették a *széthúzást, klikkesedést, kirekesztést, versengést*, amikor a „többi lányról” beszéltek – főleg azoknál volt ez megfigyelhető, akik jobban kijöttek a fiúkkal:

„A lányok számomra rettenetesen unalmasak voltak és kicsinyesek. Mindig ilyeneken veszekedtek, hogy ki hova üljön, kinek szebb a ruhája. És akinek nem volt elég szép a ruhája, azt kiközösítették. Mindig mentek köztük a pletykák, hogy ki mit csinál, kivel beszélt stb. És mindig volt köztük egy vezér, aki köré csoportosultak a többiek, és mindenki őt akarta utánozni. Mi mindig úgy neveztük, hogy a „királylány”. (...)

A lányok közül számomra azokkal volt érdemes barátkozni, akik a „tipikus vesztesek” voltak, mert ők nem kezdtek el pletykálni a hátad mögött, hanem megbecsülték a barátságodat. Nálunk például megesett, hogy nagyon utáltak egy lányt a „királylányok”, és egyik szünet végén megvárták hárman a terem előtt és megverték. Minden ok nélkül. Ezt szinte mindegyik iskolában megtapasztaltam, ahova jártam. Harmadikban kifejezetten „divat” volt, hogy valakivel összebarátkozz, de csak azért, hogy elmondja neked a titkait, és aztán hirtelen, minden ok nélkül kitergegetni az egész osztály előtt.”

Azonban ezekhez a királylányokhoz mélyen belül a legtöbb lány tartozni akart:

„Volt egy banda, akik közé valahol mélyen mindenki tartozni szeretett volna ... ők voltak a menő lányok. A négy év alatt egyszer-egyszer valamilyen csoda folytán én is megfordultam köztük.”

Összegzés

A kisiskolás kori társas kapcsolatok fontossága a visszaemlékezések vizsgálatának egyik legfontosabb tanulsága. Barátokat szerezni, megtartani, elveszíteni, új barátságokat kötni, vagy éppen kirekesztettnek lenni – ezek a legmeghatározóbb élményeink ebből az életkorból. A kortársakhoz fűződő kapcsolat a felnőtt-gyermek viszony szerepét kezdi átvenni, így a társak általi elfogadottság vagy kirekesztettség érzete egy életre szóló élményt és indítást ad a társas kapcsolatok későbbi alakulása szempontjából. Az itt bemutatott interjúrészletek jól illusztrálják az erre vonatkozó emlékek erejét még akár 15 év távlatából is.

Ugyanennek az életkori szakasznak a sajátossága a nemi identitás megszilárdulása nyomán kialakuló nemi elkülönülés és a nemi sztereotípiák legerősebb mozgósítása a nemekről alkotott vélekedésekben. Fiúk és lányok kapcsolata, barátságok és ellenséges viszonyok szövedéke elevenedett meg az itt elemzett interjúkban. Olvashattunk a fiúkról szépet és jót, sértőt és túlzót egyaránt, annyi bizonyos, hogy semlegest sosem. Mondhatnánk azt is, meg van a véleményünk egymásról, és ez a vélemény jól tükrözi a két nemről alkotott sztereotípiákat, amelyeknek, mint azt tudjuk, felfedezhető a valóságmagja, ahogyan az interjúkban is megjelennek az ítéletek mögötti tapasztalatok, megőrzött emlékek.

Az emlékek azonban nem objektívek, nem természetesen rögzítik élményeinket. Az itt idézett emlékek legtöbbször (valószínűleg) nem egyszer felidéztek már, újragondolták, elmesélték, és minden meséléssel megtörtént az emlékek újraszerkesztése, a későbbi tapasztalatoknak, nézeteknek és (akár pszichológiai) tudásnak megfelelő „átírás”. Az

„itt és most”-ban azonban mégis igaz és releváns tartalmak kerültek elemzésre, színes és gazdag élményvilág tárult elénk, amely semmilyen kérdőíves módszerrel vagy az agyi impulzusokat pontosan rögzítő kísérlettel sem lett volna elérhető.

Kutatásunk eredményei megerősítették a korábbi nemzetközi vizsgálatokat, munkánk legfőbb értékét abban látjuk, hogy nem elégedtünk meg a számszerű eredményekkel, hanem az adatok mögött álló emberre voltunk kíváncsiak. Minden szöveg egy sajátos világot tár elénk, az interjúkat olvasva színes képek elevenednek meg előttünk, melyekkel élő lesz a kutatás, és emberré válik a vizsgálati személy.

Kutatásunk egyik célja az *Adams és Blieszner (1994) által leírt elméleti modell elemeinek tetten érése egy empirikus vizsgálatban, a modell alkalmazhatóságának kipróbálása hazai mintán. Az interjúk sokfélesége, a szövegek eltérő hossza, a válaszadók változó bevonódása miatt a modell elemei nem fedezhetők fel minden interjúban, így a modell tesztelése nem sikerült. Ennek ellenére azt gondoljuk, hogy a modell nagy segítségünkre volt a szövegek tartalomelemzésében, olyan kategóriákat biztosítva, melyek nélkül, éppen e miatt a sokféleség miatt, nehéz lett volna a visszaemlékezésekben rejlő tartalmak feltárása. Mindazonáltal a kutatás módszertani kihívásai a téma további vizsgálatát igénylik.*

A tanulmány végén köszönetet szeretnénk mondani mindazoknak a hallgatóinknak, lányoknak és fiúknak, akik őszintén és sokszor meglepő részletességgel elénk tárták kisiskolás kori kapcsolataikat.

Irodalom

- Adams, R. G. and Blieszner R. (1994): An integrative conceptual framework for friendship research. *Journal of Social and Personal Relationships*. Vol. 11. 163–184.
- Antill, J. K. and Cunningham, J. D. (1980): The relationship of masculinity, femininity, and androgyny to self-esteem. *Australian Journal of Psychology*, **32** (3), 195–207.
- Arndorfer, C. L. and Stormshak, E. A. (2008): Same-sex Versus Other-sex Best Friendship in Early Adolescence: Longitudinal Predictors of Antisocial Behavior Throughout Adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, Volume 37, Number 9. 1059–1070.
- Baddeley A. D. (2005): *Az emberi emlékezet*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Bem, S. L. (1981): Gender schema theory: A cognitive account of sex typing. *Psychological Review*, **88**, 354–364
- Bradbury, K. (1998): *Peer Influences on Risk-taking in Middle Childhood*. Master Thesis. <http://scholar.lib.vt.edu/theses/available/etd-051199-094949/unrestricted/etd.pdf> (2010.06.08)
- Carter, D. B. and McCloskey, L. A. (1984): Peers and the maintenance of sex-typed behavior: The development of children's conceptions of cross-gender behavior in their peers. *Social Cognition*, Vol 2(4), 1983–1984, 294–314.
- Cole, M. és Cole, S. (1998). *Fejlődéslélektan*. Osiris Kiadó, Budapest.
- F. Lassú Zsuzsa és Kolosai Nedda (2010): *Lányok és fiúk - Iskolai kapcsolatok az emlékezés tükrében*. Szimpózium előadás, Magyar Pszichológiai Társaság Nagygyűlése, 2010. május 27–29., Pécs.
- Frankel F. (1996): *Good friends are hard to find: help your child find, make, and keep friends*. Perspective Publishing, Los Angeles, CA.
- Frankel, F. and Myatt, R. (2003): *Children's Friendship Training*. Taylor and Francis Group, New York, NY.
- Hartup, W. W. (1992): Friendships and their developmental significance. In: McGurk, H. (Ed.): *Childhood social development*. Erlbaum, Gove, UK, 175–205.
- Levinger, G. (1983). Development and change. In: Kelley, H. H. et al. (Eds.): *Close Relationships*. Freeman, New York.
- Liben, L. S., Bigler, R. S., and Krogh, H. R. (2001): Pink and blue collar jobs: Children's judgments of job status and job aspirations in relation to sex of worker. *Journal of Experimental Child Psychology*, **79**, 346–363.

- Lipman-Blumen, J. (1976): Toward a homosocial theory of sex roles: An explanation of the sex-segregation of social institutions. In: M. M. Blaxall & B. Reagan (Eds.), *Women and the workplace*. Chicago: University of Chicago Press, pp. 15–32.
- Maccoby, E. E. (1990): Gender and relationships. *American Psychologist*, **45**, 513–520.
- Martin, C. L. (1994): Cognitive Influences on the development and maintenance of gender segregation. In: C. Leaper (Ed.), *The development of gender and relationships*. B. Damon (Series Ed.), *New Directions for Child Development*. No. **65** (pp. 35–52). Jossey-Bass, San Francisco.
- Mérei Ferenc és V. Binét Ágnes (2003): *Gyermeklélektan*. Medicina, Budapest.
- Monoriné Papp Sarolta (2010): A STEP 21 tanóra-diagnosztikai modell. *Iskolakultúra*, 2010/2.
- Monoriné Papp Sarolta (2011): A létezés és megismerés virágai. *Iskolakultúra*, 2011/10–11.
- O’Meara, J. D. (1989): Cross-sex friendships: four basic challenges of an ignored relationship. *Sex Roles*, Vol. **21**, Nos. 7/8, 525–543.
- Pataki Ferenc (2001): *Élettörténet és identitás*. Osiris, Budapest.
- Rose, S.M. (1985): Same- and cross-sex friendships and the psychology of homosociality. *Sex Roles*, **12** (1/2), 63–75.
- Signorella, M. L., and Liben, L. S. (1985): Assessing children’s gender-stereotyped attitudes. *Psychological Documents*, **15**, 7. (Ms. No. 2685).
- Smith, A. B. and Inder, P. M. (1990): The Relationship of Classroom Organisation to Cross-age and Cross-sex Friendships. *Educational Psychology*, Volume **10**, Issue 2, pp. 127–140.
- Tognoli, J. (1980): Male friendship and intimacy across the life span. *Family Relations*, **29**, 273–279.
- Yager, J. (1999): *Friendshifts: The Power of Friendship and How It Shapes Our Lives*. 2nd ed., Hannacroix Creek Books, Stamford, CT.

Óvó nénik és óvó bácsik – ahogyan a gyerekek látják őket

Járai Krisztina

ELTE-TÓK óvodapedagógus/ELTE-PPK neveléstudományi bölcész,
GEM Kognitív Klinika kognitív terapeuta

A szakirodalomban számos pedagóguskutatás ismert, rengeteg tanulmány foglalkozott már a pedagógusi szerepkörrel. Ezen munkák összességében három csomópont mentén vizsgálták/vizsgálják a pedagógusi szerepet. A kutatások – időrendi sorrendjüket tekintve – kezdetben a pedagógusok személyiségét vizsgálták különböző tulajdonságlisták felállításával. Ezt követően a hangsúly a pedagógusok gyakorlati tevékenységének elemzésére került át, majd a pedagógusok tudásának rendszerben való tanulmányozása helyeződött a középpontba (Sántha, 2006). A három főbb kutatási irány természetesen egyidejűleg is jelen van a szakirodalomban, azonban túlnyomó többségük kizárólag a tanári munkát és annak hatékonyságát vizsgálja. Az óvodapedagógusokkal foglalkozó kutatások amellett, hogy lényegesen kisebb arányban képviseltetik magukat, általában az óvodáskorú gyermekek kutatásba való bevonása nélkül készülnek, holott rendkívül érdekes és nem kevésbé fontos kérdés lehet az, hogy vajon maguk az óvodások kit tartanak „jó” pedagógusnak. Jelen tanulmányban – mely Az óvodapedagógusi szerep című szakdolgozat rövidített kivonataként készült – a pedagógusi szerepkörre, illetve a pedagógusok nemére vonatkozó elméleti áttekintést követően arra teszünk kísérletet, hogy az óvodáskorú gyermekek óvodapedagógusokról alkotott képének feltárását célzó kutatás főbb eredményeit ismertessük, kiemelt figyelmet fordítva arra, miként tesznek különbséget az óvodások a női és férfi óvodapedagógusok között.

Kulcsszavak: pedagóguskompetenciák, óvodapedagógus, pedagóguskép, nemi különbségek, kutatás

Elméleti háttér

Az óvodapedagógusi szerep – személyiségjegyek és kompetenciák

A XXI. században pedagógusnak lenni nem egyszerű dolog. A pedagógusokkal szemben támasztott igények, ahogyan a társadalmi berendezkedés is, megváltoztak. A napjainkban egymás mellett jelenlévő alternatív nevelési irányzatok többféle pedagógusképet rajzolnak meg egyidejűleg, ahogyan az elvárt, egymástól különböző pedagógusszerepek is egyszerre vannak jelen (Fehér, 2003). Ez azt eredményezi, hogy nehéz megrajzolni napjaink ideális pedagógusát, a szakirodalomban rendelkezésünkre álló pedagóguskutatások eredményeinek közös tartalmi elemei ugyanakkor mégis elének tárják a pedagógusok ideáljának mondható tökéletes gyermeknevelőt (Hegyí, 1996).

Az óvodapedagógusi szerep folyamatos változásokon ment keresztül az első óvodák megalakulása óta. Napjainkban a pedagógusok szolgáltató szerepe kezd egyre dominánsabbá válni. Pedagógusaink már nemcsak az óvodáskorú gyermekek felügyeletét és nevelését látják el, de egyidejűleg kell betölteniük számos egyéb funkciót is. Kiszélesedett feladatkörüket elsősorban az óvoda társadalmon belül betöltött szerepének megváltozása indokolja, az óvoda intézménye ugyanis egyre inkább a családi nevelés kiegészítője, az ott folyó nevelés korrekciós, hiánypótló szervezeteként van jelen. Ezzel összefüggésben a pedagógusok egyszerre töltenek be személyiségfor-

máló, ismeretátadó, szocializációs, zavarfelismerő és helyrehozó, szűrő-diagnosztizáló és családgondozó szerepet (Fehér, 2003).

Az egyes, egymástól némiképp különböző szerepkörök közös eleme, hogy a pedagógusi munkát az ún. segítő foglalkozások közé helyezi. A segítő szerepkör a pedagógusoknál Rogers szerint három személyiségbeli tulajdonság: az empátia, a feltétel nélküli elfogadás és a kongruencia meglétét feltételezi (Fehér, 2000).

Noha a szakirodalomban megannyi a pedagógusi szerepkörrel és az ahhoz nélkülözhetetlen kompetenciákkal foglalkozó tanulmány van jelen – melyek túlnyomó része a tanítók, még inkább pedig a tanárok oldaláról közelít –, a pedagógusi képességekkel foglalkozó szakemberek többé-kevésbé hasonló képességek meglétét tartják fontosnak a pedagógusi, óvodapedagógusi szerep esetében.

A pedagógiai képességek vizsgálatakor olya sokszor idézett Hegyi Ildikó által kidolgozott képességrendszer különbséget tesz az ún. alapképességek – melyek egyszerre járulnak hozzá többféle tevékenység hatékony végzéséhez és az általános egyéni sikerességhez –, illetve a sajátos képességegyüttesek – melyek az alapképességekkel ellentétben különböző, speciális területeken végzett tevékenységek eredményességéhez járulnak hozzá – között. Hegyi modelljében a pedagógiai képességeket a sajátos képességegyüttesek egyik csoportjaként értelmezi, s különbséget tesz általános és speciális pedagógiai képességek között. A modellben az általános képességek a speciális képességek alapját jelentik, hiányuk képes lehetetlenné tenni a hatékony pedagógiai munkát.



1. ábra: A pedagógiai képességek összetevői, Hegyi Ildikó tanulmányai nyomán

„A kommunikációs képesség a kapcsolatteremtés, a kapcsolatfelvétel és -megtartás, valamint a szerepvállalással szorosan megjelenő társas együttműködés képessége” (Hegyi, 1996, 39.o.). Színvonalára nagy hatással van az egyén szociális intelligenciájának szintje. Az óvodában folyó nevelői munka során a jó pedagógus képes megtalálni a gyermekekhez illő hangnemet és közlési stílust, mondanivalóját minden esetben pontosan és érthetően fejezi ki. A verbális és nonverbális – mimika, pantomimika, proxémika – közlési módokat egyaránt ismeri és alkalmazza. Az ideális pedagógus képes saját impulzivitását kordában tartani, és ügyel arra, hogy esetleges

negatív érzelmeit a gyerekek elől bizonyos mértékben elrejtse, hiszen az óvodáskorú gyermekek kiemelkedő érzékenységet tanúsítanak nemcsak a másik ember érzéseinek, hangulatának átvételében, de az arcokra kiülő érzelmek gyors értelmezésében is. A gyakori negatív érzelmek pedig károsan hathatnak a személyiségfejlődésre (Hegyi, 1996; Jávorné, 2004).

„A konstruktív, vagy didaktikai képesség az ismeretszerzési folyamatban, az oktatni tudásban nyilvánul meg” (Hegyi, 1996. 40. o.). Az óvodákban, ahol a szervezett tevékenységekben való részvétel a gyermekek számára önkéntes, különösen fontos szerepe van a motivációnak. A jó óvodapedagógus a gyermekek figyelmét nemcsak felkelteni, de fenntartani is képes, az új ismereteket pedig a gyermekek számára is könnyen érthetően adja át.

A szervezőképesség a teljes óvodai nevelői munka sikerességének zálogaként is értelmezhető. Az ideális óvodapedagógus jó idő és téri tájékozódással, áttekintőképességgel és strukturált gondolkodásmóddal rendelkezik, melyek nemcsak a gyermekek napi tevékenységeinek gondos és következetes megtervezésében, de a szülőkkel, kollégákkal való kapcsolattartásban is segítik őt (Jávorné, 2004).

A speciális pedagógiai képességeket az alkalmazásukkor adódó nevelési helyzetek teszik különlegessé. E képességek tulajdonképpen csak egymást kiegészítve léteznek, és szorosan összefüggenek (Hegyi, 1996).

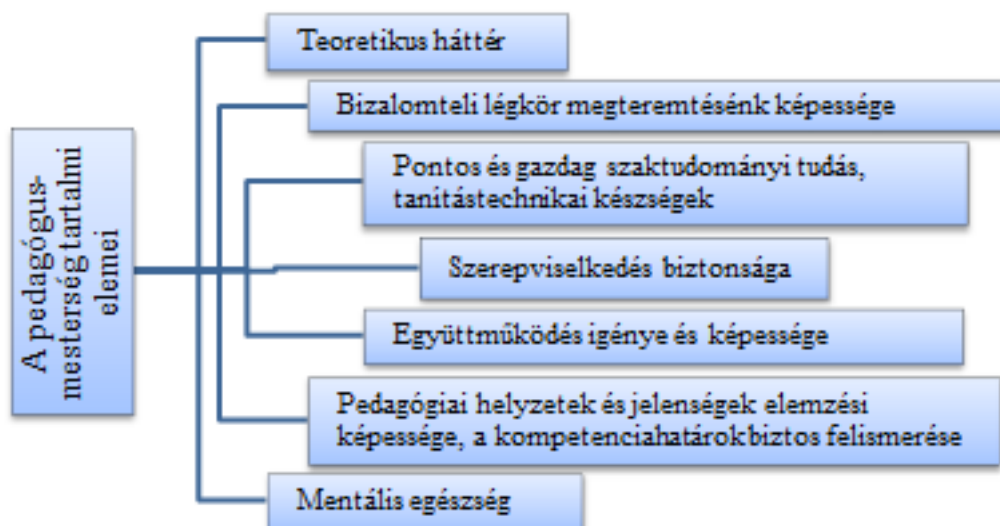
A helyzetfelismerési és döntési képesség szinte feltételezi egymás jelenlétét. Mint ismeretes, egy pedagógus munkája során gyakran kerül olyan döntési helyzetekbe, amelyekben az adott szituációt felmérve, a lehető leggyorsabb időn belül kell döntenie. Ezen helyzetek olyan reális helyzetfelismerést és adekvát döntést kívánnak meg – a lehető legpozitívabb kimenetel érdekében –, melyekre a jó pedagógus képes.

Az alkalmazkodás, a tolerancia, az identifikációs képesség és az empátia képessége szintén összefüggnek egymással. Munkája során a pedagógus különböző személyiségű, képességű, külsejű, vallási, és etnikai hovatartozású gyermekkel találkozik, hozzáállásában azonban nem szabad különbséget tennie közöttük. Az óvodapedagógus is ember, így természetes, hogy nem egyenlő mértékben érez rokonszenvet minden gyermek iránt, ugyanakkor a jó pedagóguson ez nem látszik. Képes a gyermekek egyéni és életkori sajátosságainak figyelembevételével differenciált nevelést folytatni, és minden gyermekben a szerethetőt meglátni. Képes továbbá beleképzelni magát mások helyzetébe és azonosulni azzal.

A figyelemmegosztás képessége véleményem szerint az egyik legfontosabb pedagógiai képesség. A szakirodalom szerint a figyelemmegosztás egyike a legnehezebben fejleszthető képességeknek, hiánya a pedagógiai munka során tapasztalt folyamatos kudarcokat eredményezi. Az óvodapedagógusoknak más pedagógusi csoportokhoz képest nehezebb helyzetük van a magas gyermeklétszám és az egymással párhuzamosan folyó tevékenységek miatt, azonban egy jó óvodapedagógus képes átlátni a teret.

A játszani tudás képességének szükségessége nem kérdőjelezhető meg, amikor a jó óvodapedagógus jellemzőit gyűjtjük össze. A játék minden kisgyermek elemi, pszichikus szükséglete, az óvodai nevelés leghatékonyabb eszköze és leghangsúlyosabb cselekvési formája. Fontosságával és természetével számos kutatás és tanulmány foglalkozott már. A nevelői játszóképesség valójában egyfajta képességcsoportként értelmezhető, mely több – korábban is említett – képesség együttes meglétét feltételezi. A magas szintű játszóképességgel rendelkező óvodapedagógus személyiségét a humor, a tolerancia, a széleskörű érdeklődés, a magas gyakorlati intelligencia, az aktivitás igénye és a gyermekek utáni vágyakozás jellemzi (Kovácsné, 2008).

Egy másik, Hegyi Ildikó megközelítésétől némiképp eltérő, ugyanakkor sok tekintetben ahhoz hasonló modellt állított fel – a pedagógiai képességek vizsgálatával foglalkozók által szintén sokat emlegetett – Sallai Éva. Sallai modelljében nemcsak személyiségjegyeket és képességeket sorakoztat fel, hanem olyan tényezőket, tartalmi elemeket rendez sorba, melyek a pedagógusmesterség eredményes gyakorlásához egyaránt szükségesek.



2. ábra: A pedagógusmesterség tartalmi elemei Sallai Éva meghatározásában

A teoretikus háttér a pedagógusok által magukban összerendezett ismeretek összességét takarja „a világról, az emberről, az ember fejlődéséről, a tanulásról és mindezek segítéséről” (Sallai, 1996).

Bizalomteli légkörben az iskolások könnyebben és gyorsabban képesek tanulni, magasabb önértékeléssel bírnak. Nincs ez máshogy az óvodában sem, ahol a bizalomteli légkör szintén a hatékony nevelés alapvető feltételeként jelenik meg. A gyermekek ilyen közegben bátrabbá és aktívabbá válnak, a megtorlás nélküli hibázás lehetősége, s a pedagógus gyermekszeretete növeli a teljesítményszintet, és pozitívan hat a társas kapcsolatokra is. A bizalomteli légkör megteremtésének képessége feltételezi a pedagógus részéről a gyermekek feltétel nélküli elfogadását, a korábban már említett empátiát, illetve a kongruenciát (Sallai, 1996). A pedagógus hitelessége természetesen nemcsak a kedvező légkör kialakításában játszik szerepet, de az egész nevelői munka hatékonyságát átszövi.

A szaktudományi szempontból gazdag tudás a jó tanártól megfelelő szintű elméleti ismereteket vár el, mind az adott szaktárgy pontos ismeretét, mind pedig a gyermekek pszichológiai jellemzőit és a pedagógia módszertanát illetően. A tanítástechnikai készségek az adott tárgy eredményes tanítását lehetővé tevő módszertári gazdagságot jelentik. Az óvodapedagógusokra vonatkoztatva mindezek a hatékony óvodai neveléshez szükséges lélektani, módszertani és tudományos ismeretek meglétét, s azok egyéni és életkori sajátosságokat figyelembevevő alkalmazását jelölhetik.

A szerepvisselkedés során érzett biztonság nagyban befolyásolja a pedagógiai munka hatékonyságát. A jó pedagógus reális önismerettel rendelkezik, erősségeire támaszkodva és gyengeségeit tudatosan fejlesztve igyekszik szakmájában minél kompetensebbé válni. „A szerepvisselkedés biztonságáról akkor beszélünk, ha a személyiség adott szerephelyzetekhez szükséges eszköztudás megvan, és a pedagógus

maga is jónak ítéli meg a saját kompetenciáját” (Sallai, 1996, 46. o.). Ahhoz, hogy a pedagógus, jelen esetben az óvodapedagógus kellő biztonságban érezze magát, azaz munkája során ne szorongjon, s ne féljen attól, hogy nevetségessé válik, szüksége van bizonyos képességek meglétére, úgy, mint:

- „kommunikációs ügyesség
- rugalmas és gazdag viselkedésrepertoár
- gyors helyzetfelismerés, konstruktív helyzetalkotás
- erőszakmentes, kreatív konfliktusmegoldás” (Sallai, 1996. 21. o.).

Az együttműködés igénye és képessége az iskolában tanítók számára azért elengedhetetlen, mert az iskolában egyfajta csapatmunka folyik. Nincs ez másképp az óvoda intézményét és az ott zajló nevelői munkát tekintve sem. Az óvodai nevelés a családi nevelés kiegészítőjeként, csak a családdal együttműködve mehet végbe. Ahhoz azonban, hogy az óvodapedagógus a családdal egyenrangú, jó kapcsolatot tudjon kialakítani és fenntartani, a korábban említett képességeken túl – úgy, mint empátia, tolerancia, szervezőképesség stb. – magas fokú együttműködő-képességre is szüksége van, ahogyan nélkülözhetetlen e képesség a gyerekekkel és a kollégákkal való közös munka során is.

A pedagógiai helyzetek és jelenségek elemzésével a pedagógusok saját tapasztalataik által válnak képessé tanulni és fejlődni (Sallai, 1996). *„A pedagógiai munka során ki kell alakulnia azoknak az elemzési szokásoknak, amelyek emelni tudják a tudatosság szintjét, hiszen így válik az eredményes pedagógiai munka megismételhetővé”* (Sallai, 1996. 68. o.).

A pedagógus mentális egészsége az eddig felsoroltak közül talán a leginkább befolyásolja mindennapi munkavégzésének minőségét, hiszen a pedagógus legfontosabb munkaeszköze a személyisége. A pedagógusok mentálhigiénéjével a szakirodalom külön egységként foglalkozik, jelen tanulmányban elegendő lehet annyit megemlíteni róla, hogy a lélek egészsége nélkül nem létezhet hatékony pedagógiai munka.

Az előbbieken ismertetett két képességmodell kellemes szintézisét alkotja a szakirodalomban fellelhető hazai és külföldi pedagógusi képességmodelleknek egyaránt. A jelen tanulmányban nem idézett más írások olyan személyiségjegyek említésével egészítik ki az előbbieken ismertetett két modellt, mint a humor, az őszinteség, a kreativitás és a felelősségvállalás. Természetesen ezen tulajdonságok és kompetenciák feltételezik és kiegészítik a már említetteket, hiszen a pedagógus kongruenciája együtt jár az őszinteséggel, a jó konfliktuskezelő és a váratlan helyzetek megoldására irányuló képesség kreativitást feltételez, a jó kommunikációs képesség magában foglalja a humor megfelelő használatát, és a gyermekek feltétel nélküli elfogadása lehetővé teszi a felelősségvállalást.

A pedagógusi kompetenciák és nézetek, valamint a gyakorlati munka színvonala szoros kapcsolatban állnak egymással. *„A pedagógus pszichikus rendszerében jelenlévő nézetek mögött a szakmai identitás, énkép és elhivatottság mintegy alapként határozzák meg a pedagógus kompetenciáit, és ez utóbbi közvetlen befolyást gyakorol a pedagógus szakmai tevékenységére”* (Fábián, 2011. 13. o.).

Az előbbieken ismertetett képességmodelleket összehasonlítva az óvodai nevelést alapjaiban meghatározó dokumentumokban – Köznevelési Törvény, Óvodai Nevelés Országos Alapprogramja, Pedagógusi Életpályamodell, Pedagógusok Szakmai Etikai Kódexe – kirajzolódó pedagógusképpel rengeteg egyezést fellelhetünk; az ideális pedagógustól elvárt személyiségjegyek és kompetenciák nagy hangsúllyal tükröződnek az óvodák működését szabályozó, és személyi feltételeit megszabó dokumentumokban.

Az óvodapedagógus neme

Az óvodáskorú gyermekek nevelését nőkre bízni már az első hazai óvodát alapító Brunszvik Teréznek is eszébe jutott, aki Mikó utcai óvodájának megnyitásakor már azt tervezte, hogy 1829-től nőkre bízta a gyermekek nevelését. Ennek érdekében 11 fiatal lányt vett maga mellé és kezdett tanítani, de korabeli források szerint intézményében a kor elvárásainak megfelelően férfiakat alkalmazott (*Zibolen, 1984*).

A szabadságharcot követő megtorló időszakban több képző is alakult, ahogyan tanfolyamok is szerveződtek a Fröbel-féle pedagógia hazai átültetésének céljából. Fröbel, Montessorihoz hasonlóan úgy gondolta, nőkre van szükség az óvodákban folyó nevelői munkának, ennek okán kizárólag „gyermekkertésznőket” kívánt a gyermekkertekbe (*Kraffszky, 1993*). Eötvös József 1870-ben közzétett, 1874/75-ös tanévben érvénybe lépő törvényjavaslata szintén be kívánta vonni a nőket a kisdedóvó szerepbe. Javaslata szerint az addig egyéves óvóképzés időtartamát szükséges két-évesre bővíteni, a képzőket pedig nők és férfiak számára egyaránt megnyitni (*Kövér, 1996*). Eötvös rendeletétől kezdődően egyre több nő lépett óvodapedagógusi pályára, és lassan megkezdődött az elnőiesedés folyamata, noha az 1937-ben Tolnán megnyíló – majd a fővárosba költöző és 1944-től Ney Ferenc irányításával működő – első magyar óvóképző is elsősorban férfi óvójelöltek számára nyitotta meg kapuit Wargha István vezetésével.

Az óvodapedagógusi pályát napjainkban jellemző erős elnőiesedés okát a pedagógusi pálya alacsony társadalmi presztízsében, valamint a nemi szerepekhez tartozó sztereotípiákban egyaránt kereshetjük. A nemi sztereotípiák személyiségvonásokat, kognitív jellemzőket, szerepelvárásokat, valamint vélt külső jellemzőket tartalmaznak, melyek egyfajta legitimációs funkcióval bírnak, azaz a különböző sztereotipizált csoportok által is elfogadottá teszik a rájuk vonatkozó pozitív vagy negatív sztereotípiákat. Ezek szerint „*a férfiak dominánsak... függetlenek... versengők, agresszívek... érdekli őket az üzlet, a sport és a politika. A nők... érzékenyek mások igényeire, törődők, hajlandóak másoknak szentelni magukat, jók a házimunkában és a gyermekgondozásban*” (*Kovács, 2007. 101. o.*). Noha a társadalmi rendszer stabilitásáért felelős sztereotípiák és a hozzájuk kapcsolódó szerepelvárások kultúránként egymástól eltérőek lehetnek – például Japánban nincsenek női vezetők, míg ezzel egyidejűleg a Fülöp-szigeteken ők vannak többségben – a modern társadalmakban általában a nőikkel szemben támasztott elvárás a gyermeknevelés, mely olyan feminin tulajdonságok meglétét idézi, mint a gondoskodás, érzelmesség, empátia, hiszékenység (*Kovács, 2011*).

Az előbbieket ismeretében nem csoda, ha kevés férfi választja a meglehetősen feminin jellegűként sztereotipizált óvodapedagógusi pályát. Az óvók képzésével foglalkozó intézmények sem veszik kellően figyelembe azt a néhány elhivatott óvó bácsi jelöltet, akiket hallgatóik között tarthatnak számon. Az óvóképzésben jelenleg is tankönyvként használt pszichológiai írások szinte egyöntetűen az anya–gyermek kapcsolatot fontosságát hangsúlyozzák, azt a tudatot erősítve, hogy a gyermekek nevelésére az óvodában is inkább a nők alkalmasak (*Perlai, 2009*), ahogyan az óvodapedagógusokkal foglalkozó néhány kutatás is elsősorban az óvónőket vizsgálja különböző szempontok szerint. De vajon tényleg nincs szükség férfiakra az óvodai nevelés során?

A szakemberek elsősorban a férfimodell hiányát tartják a pedagóguspálya elnőiesedésével kapcsolatos legnagyobb hátránynak, kiváltképp napjainkban, amikor egyre több a válás, s egyre gyakoribb azon csonka családok száma, melyekben azt

láthatjuk, hogy a gyermek nevelésében nem vesz részt az apa, noha köztudott, hogy az apának pusztán jelenléte is kiemelt fontossággal bír a gyermekek életének első éveiben (Winnicott, 2000). Az óvodában dolgozó férfiak ugyanakkor amellett, hogy modellt nyújtanak a férfias viselkedésre, más területeken is az óvónőkhöz képest eltérő mintákat állíthatnak a gyermekek elé.

Természetes, hogy a férfiak más módon gondoskodnak óvodásaikról, más konfliktuskezelő stratégiákra tanítják a gyerekeket, ahogyan férfiasságukból adódóan képesek olyan tevékenységformákat is megismertetni a gyermekekkel, melyek egy óvónőtől esetleg távol állnak. A nemi identitás kialakulását segítő és számos egyéb fejlesztő hatással bíró csocsózásra, vagy gombfocizásra feltehetően kevés óvónő vállalkozik, míg a férfi óvodapedagógusok szívesen építik be azokat nevelői munkájukba. A férfiakra jellemző sajátos kommunikációnak köszönhetően az óvó bácsiktól másféle kommunikációs mintákat sajátíthatnak el a gyerekek, de más lesz a kommunikáció jellege szülő és pedagógus között is. Összességében elmondhatjuk tehát, hogy bár hazánkban az óvó bácsik száma sajnos elenyésző, a férfiak nemcsak színesebbé tehetik az óvodáskorú gyermekek mindennapjait, de az óvónők munkájával kiegészülve, azzal egységet alkotva az óvodáskorú gyermekek komplexebb személyiség-, készség- és képességfejlődéséhez járulhatnak hozzá.

Az empirikus vizsgálat jellemzői

Célok és hipotézisek

Bár a szakirodalom bővelkedik pedagóguskutatásokban, az óvodások átfogó pedagógusképének vizsgálata ez idáig meglehetősen háttérbe szorult. Kutatásunk elsősorban azon kérdésekre keresi a választ, hogy mi van az óvodások fejében az óvodával és a bennük dolgozó pedagógusokkal kapcsolatban. Kit tartanak ők ideális pedagógusnak, illetve milyen tényezők mentén jellemeznék egy kevésbé jó óvodapedagógust. Mindezek mellett kíváncsiak vagyunk arra is, mit gondolnak a gyermekek a férfi és női óvodapedagógusokról, különbséget tesznek-e közöttük, és ha igen, miben tartják őket egymástól eltérőnek. Kutatásunkban a gyermekek konkrét – vagyis saját óvodapedagógusaikról személyes élményeiken keresztül kialakult – és általános pedagógusképét, valamint a közöttük fennálló kapcsolatot is feltárni kívánjuk, ahogyan célunk a szakirodalom és a gyermekek által kívánatosként megrajzolt pedagóguskép összehasonlítása is.

Noha kutatásunk elsősorban feltáró jellegű, s a kutatási célok megfogalmazása során felmerülő kutatási kérdésekre keresi a választ, a témával kapcsolatos szakirodalmi tájékozódást figyelembe véve az alábbi néhány hipotézist állítottuk fel:

1. A szakirodalomban megjelenő pedagógusi kompetenciák nagyjából megegyeznek a gyermekek által kedvelt pedagógus személyiségjegyeivel.
2. Az óvodáskorú gyermekek különbséget tesznek a férfi és női óvodapedagógusok között, és az eltéréseket meg is tudják fogalmazni.
3. Az óvodáskorú gyermekek az óvónőkhöz elsősorban azok fizikai tulajdonságai és gondoskodó személyiségjegyei miatt ragaszkodnak, míg a férfi óvodapedagógusok iránti vonzalmaikat inkább a közösen végzett tevékenységek határozzák meg.
4. Azon gyermekek többsége, aki az óvodában csak óvónőkkel találkozik, örülne, ha csoportjában férfi óvodapedagógus is dolgozna.

Minta

A kutatás során hat óvodai csoportot látogatunk meg, és összesen hetvennégy, öt-hét éves gyermeket kérdeztünk meg. A kutatási minta kiválasztásánál szempont volt, hogy azok az óvodák, melyekben a csoportok működnek, ne dolgozzanak semmilyen alternatív vagy egyéb, egymástól eltérő speciális programmal, s a bennük dolgozó óvodapedagógusok életkora nagyjából megegyezzen egymással. Ezzel megegyezően a hat óvodai csoport mindegyike az egészséges életmódra való nevelést közvetíti elsősorban a gyermekek számára, a hat óvodapedagógus közül pedig négy huszonnégy–huszonnyolc, míg kettő negyven–negyvenkét éves kor közötti. A vizsgálat eredményeinek hitelessége szempontjából törekedtünk rá, hogy a négy budapesti és két vidéki csoportban egyenlő arányban kérdezzünk meg gyerekeket óvó nénik és óvó bácsik csoportjából, így a résztvevők közül 37 gyermek jár kizárólag óvónők csoportjába, míg szintén 37 gyermek rendelkezik óvó bácsival is. Végül, de nem utolsó sorban a vizsgálati minta ismertetésekor megemlítenéd, hogy a résztvevő gyermekek nemének megoszlásában szintén egyenlőségre törekedtünk, 38 fiút és 36 lányt kérdeztünk meg.

Módszerek

Kutatásunkban a trianguláció elvének biztosítása, illetve a téma minél mélyebb feltérképezésének céljából három módszert alkalmaztunk. A rajzvizsgálatot – melyen a gyermekek csoportonként együtt vettek részt – egy strukturált interjú, valamint egy metaforavizsgálat követte, melyeket minden résztvevő gyermekkel külön, kétszemélyes helyzetben készítettünk el.

A rajzvizsgálat alapötletét a kinetikus iskolarajz módszere adta. Arra kértük a gyerekeket, rajzolják le magukat és óvodapedagógusukat, miközben valamit közösen csinálnak. A rajzon megjelenített tevékenységnek nem volt feltétele, hogy az valóságos, a múltban már megtörtént legyen, a gyermekek fantáziájukat szabadon engedhették és bármit lerajzolhattak, ami eszükbe jutott.

A 11 kérdésből álló strukturált interjú során 3 kérdés vonatkozott a gyermekek személyes élményeire és tapasztalataira, 8 kérdés pedig az általános óvoda- és pedagógusképüket vizsgálta.

A metaforavizsgálattal – mely során a gyerekeket arról kérdeztük, egy jó tündér milyen állattá varázsolná át saját óvodapedagógusukat – kettős célunk volt. Egyrészt azt reméltük, hogy az esetleg tudatosan meg nem fogalmazott, elnyomott negatív gondolatokat a gyermekek az elvárásolt állatok tulajdonságaiban könnyebben jeleníthetik meg, másrészt pedig kíváncsiak voltunk arra, vajon mutatkoznak-e eltérések az asszociációkban aszerint, hogy milyen nemű pedagógusról van szó, és ha igen, melyek azok.

Az empirikus vizsgálat eredményei

A megkérdezett gyermekek kapcsolata saját óvodapedagógusaikkal

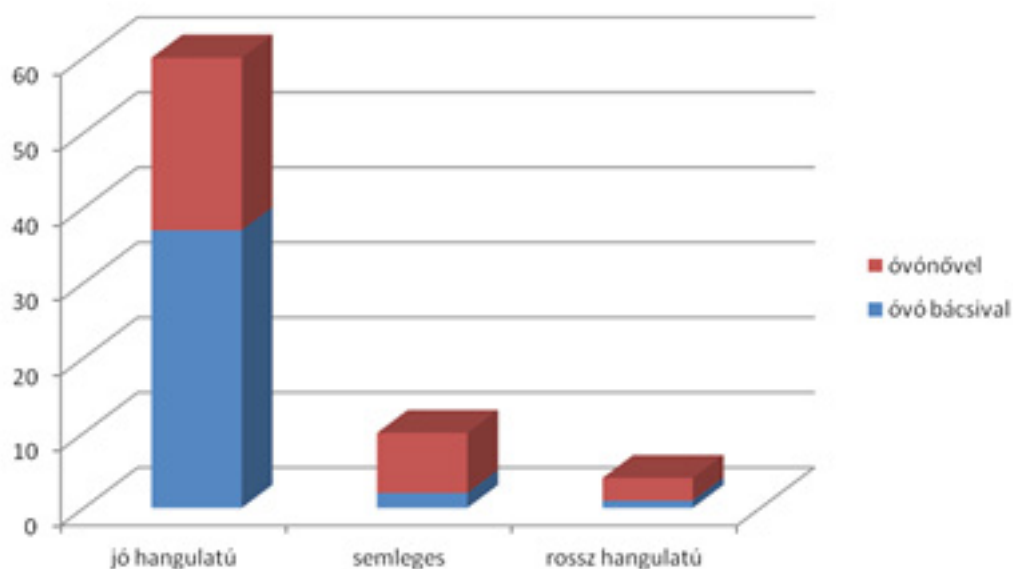
A gyermekrajzokban megjelenő pedagógus–gyermek kapcsolat

A kutatás során elkészült gyermekrajzok értékelésekor – ahogyan arról már korábban is szóltunk – az ún. kinetikus iskolarajz elemzési szempontjait, valamint az általános

rajzelemzési szempontokat ötvöztük és vettük figyelembe. Tekintettel arra, hogy kutatási célunk a gyermekek pedagógusképének minél mélyebb feltárására irányult, a rajzok elemzésekor nem volt célunk azok különböző más szempontú, pszichológiai, fejlődépszichológiai, esetleg diagnosztikus értékelése. Mindezek tudatában az alábbi négy szempont szerint vizsgáltuk meg a gyermekek rajzait:

- a rajz mint egész vizsgálata;
- a rajzon megjelenített tevékenységek;
- az ábrázolt pedagógus külső jegyei;
- a gyermek pedagógushoz fűződő érzelmi viszonyulásának jellemzői (színhasználat, hasonlóság, méretarányok) (Tihanyiné, 2008; Vass, 2011).

Összességében elmondható, hogy a mintában szereplő 74 rajz többsége (60) pozitív, vidám hangulatot áraszt, míg 10 rajz semleges, 4 pedig inkább rossz hangulatú. A számadatokat tekintve megállapítható, hogy a megkérdezett gyermekek többsége vidám, harmonikus rajzot készített, ami az óvodapedagógusaikkal való pozitív kapcsolatot feltételezi, a férfi óvodapedagógusokkal készült jó kedélyű rajzok fölénye az óvó bácsik nagyobb népszerűségéről árulkodhat (ld. 1. diagram).



1. diagram: A női és férfi óvodapedagógusokkal készült rajzok hangulatának megoszlása

A rajzokon megjelenített tevékenységek színhelyéül 41 rajz esetében szolgál az óvoda helyett a természet, kiemelten pedig a rét (23), ami arra enged következtetni, hogy egyrészt a gyermekek bíznak annyira pedagógusaikban, hogy az óvoda falain kívül is jól érezzék magukat a társaságukban, másrészt pedig igénylik a természettel való közvetlen kapcsolatot, s jól érzik magukat a szabadban.

Az elkészült rajzok közül 29 esetben jelenik meg az óvoda, vagy annak közvetlen környezete, mint a pedagógussal való együttléti helyszíne. 8 rajz ábrázolja azt, amint a gyermek a pedagógussal együtt érkezik meg az óvodába, 16 rajz a csoportszobán belüli tevékenységekre utal, míg 5 rajz az óvoda udvarát jeleníti meg. Ez arra utalhat, hogy a gyermekek gondolataiban az óvodapedagógus személyisége erősen összekapcsolódik az óvodába járás tényével, illetve az óvoda intézményével. A pedagógusokkal végezhető tevékenységek eszerint az óvodai élet mindennapi eseményeit jelölik, melyeknek a pedagógus aktív és nélkülözhetetlen résztvevője.



3. ábra: A gyermekek rajzain megjelenített tevékenységek és azok gyakorisága

A rajzokon a pedagógusokkal végzett tevékenységek közül legtöbbször a közös játék jelent meg. Ez talán nem meglepő az óvodáskorúak életkori sajátosságait figyelembe véve, hiszen ebben az életkorban a játéknak kitüntetett szerepe van.

A különböző óvodai tevékenységek – közös evés, különböző foglalkozásokon való részvétel, délutáni pihenőhöz való készülődés – ábrázolása jól összekapcsolódik az óvodának mint a megjelenített események helyszínének korábban említett magas számával, ami azt bizonyítja, hogy a gyermekek pedagógusképéhez hozzátartoznak az óvók intézményen belül betöltött szereprendszerei.

Az óvodába való együtt érkezés megjelenése a pedagógussal való bizalmas kapcsolatra utalhat, a rajzok készítőinek elmondásai alapján ugyanis az óvó nénivel/óvó bácsival együtt megérkezni sokkal jobb, mint egyedül. Szintén a bensőséges, intim pedagógus–gyermek kapcsolatról tesz tanúbizonyságot a pedagógussal és a kedvenc háziállattal való közös időtöltés – kutyasétáltatás, lovaglás, madáretetés, akváriumnézegetés –, illetve az óvodán kívüli tevékenységek – kirándulás, virágszedés – ábrázolása. Ezek ugyanis arra utalnak, hogy a gyermek szívesen osztja meg örömeit a pedagógussal, s az óvodán kívüli életébe is beengedi őt. A kirándulás és a természet viszonylag nagyszámú ábrázolását ugyanakkor az előbbieken túl az óvodák szervezett kirándulásainak emlékei is táplálhatják, hiszen a kutatás során felkeresett négy óvoda mindegyike gyakran viszi kirándulni a gyermekeket.

A rajzokon ábrázolt pedagógusok külső jegyeit vizsgálva, szembetűnő különbség figyelhető meg a pedagógusok nemének tekintetében. Míg a gyermekkel azonos nemű pedagógust megjelenítő rajzokon – különösen a fiúk esetében – pedagógus és gyermek általában nagyon hasonlít egymásra (ld. 4. ábra), addig az ellentétes nemű pedagógus–gyermek párokról készült alkotások gyakran több dimenzió mentén is eltérnek egymástól. Ez a különböző nemi szerepek tanulására és a saját nemi szereppel való azonosulást célzó törekvésre utalhat.



4. ábra: Hatéves fiú rajza saját magáról és óvó bácsijáról

Említésre méltó továbbá az ellentétes nemű szereplőket felvonultató rajzokon a színhasználat által jelzett különbségek figyelembevételére. Ez a szempont fiúk és lányok rajzain egyaránt megjelenik, ugyanakkor, míg a lányok általában a rózsaszín-kék kontrasztot használják, addig a fiúk inkább a piros-kék/zöld színekkel jelzik a különbséget. A rajzokon megfigyelhető továbbá, hogy azokon a nemi különbségeket több esetben is jelelték a figurák fejének rózsaszín vagy kék színű kiemelésével a gyermekek (ld. 5. ábra).



5. ábra: Hatéves lány rajza, amint óvó bácsijával éppen az óvodában játszanak

A vizsgálatban részt vevő gyermekek pedagógusaikhoz fűződő érzelmi viszonyáról, valamint a közöttük fennálló kapcsolatáról sokat elárulhat a rajzokon szereplők arckifejezése, testtartása, illetve a figurák közötti interakciók minősége is. Az elkészült 74 rajz közül 60 ábrázol kedves, mosolygós pedagógust, 2 rajzon nem látszik az arckifejezés. 12 rajzon ábrázolták a gyermekek pedagógusaikat morcosnak vagy semlegesnek.

A figurák testtartásukat illetően 60 rajzon megegyezőek, ebből 10 rajzon ábrázolták a gyermekek magukat és pedagógusaikat valamilyen közös milióban, melyek közül a leggyakoribb a szivárvány általi körbeölelés. A pedagógussal való közös unió

szereletkapcsolatra és bizalomra utal, hasonlóan az előbbieken már említett tevékenység választásokhoz és gazdag színhasználathoz.

Noha a rajzok többségében a pedagógusokkal való azonosulásra elsősorban a hasonló ábrázolásmód és megegyező testtartás utalnak, 10 rajzon konkrét interakciók is megjelennek. Ezen rajzokra az egymás felé forduló testek, a kézfejek összeérése (ld. 6. ábra), a szemkontaktus megléte (ld. 7. ábra), vagy a pedagógusok gyermekek felé hajlása jellemző.



6. ábra: Hatéves fiú rajza, amint óvónőjével a faliújság előtt beszélgetnek



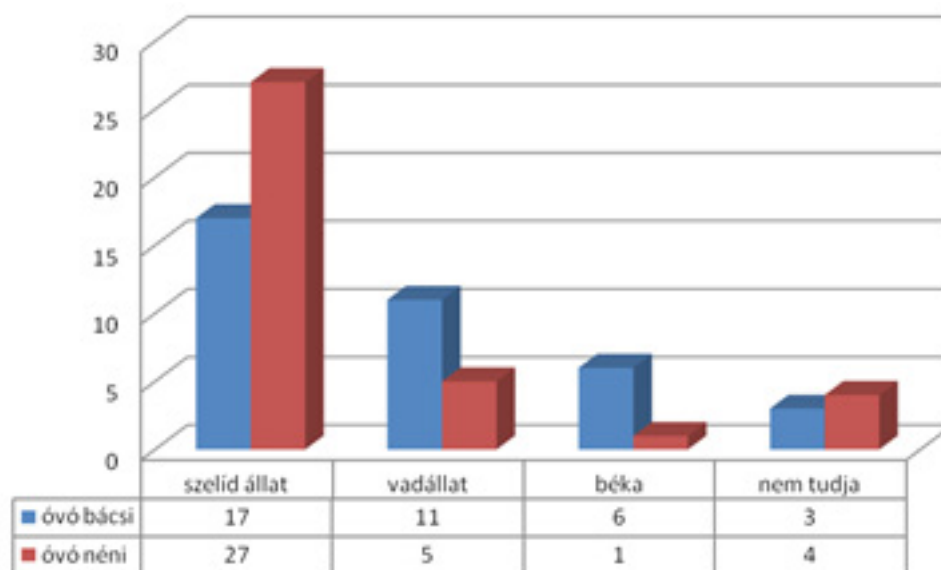
7. ábra: Ötéves lány rajza, amint óvó bácsijával és a többi gyerekkel az asztalnál rajzolnak

A vizsgálatban szereplő rajzok többsége a pozitív pedagógus–gyermek viszony meglétére utal, s az óvodapedagógusokat a gyermekek bizalmát élvező, fontos és szeretetre méltó nevelőkként ábrázolja. A férfi és női pedagógusok közötti, gyermekek által érzékelt különbségeket a rajzok elsősorban a figurák megrajzolásának módjaiban és a színhasználatban, nem pedig az eltérő tevékenységek ábrázolásán keresztül érzékeltetik.

A metaforavizsgálat során kapott asszociációkban megjelenő pedagóguskép

A metaforamódszer olyan, a pedagógiai kutatások során is alkalmazott kutatási módszer, mely a különböző fogalmakhoz tartozó mélyebb tartalmak feltárását segíti előhívni (Vámos, 2001). Alkalmazásával elsődleges céljaink közé tartozott a gyermekek fejében az óvodapedagógusokról alkotott kép differenciáltabb felszínre hozása.

A férfi és női pedagógusokra adott metaforákat annak tükrében csoportosítottuk, hogy azok az emberek számára veszélytelen, szelíd, vagy veszélyes vadállatot jelenítenek-e meg, illetve külön kategóriába helyeztük a békára asszociáló válaszokat, hiszen azok háttérben – a gyermekek elmondásai alapján – minden esetben a mesékből jól ismert átváltozási motívum állt.

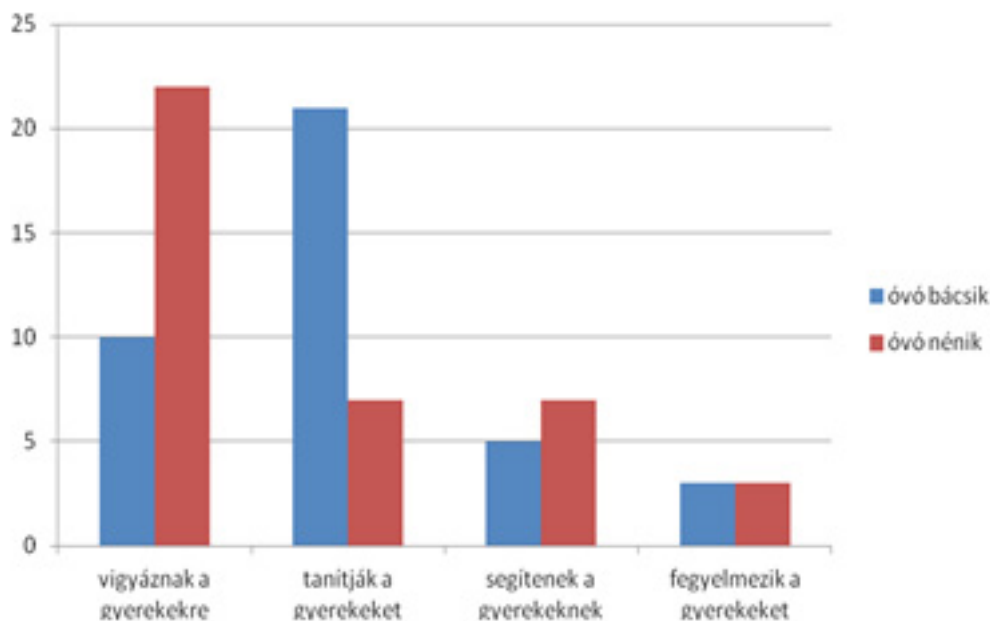


2. diagram: A férfi és női óvodapedagógusokra adott asszociációk megoszlása

A gyermekek asszociációiban szembevetendő különbség figyelhető meg a pedagógusok nemének vonatkozásában. A rögzített válaszokban az óvónők nagyobb arányban változnának szelíd állatokká, mint férfitársaik, akik viszont vadállattá változásaik számában előzik meg őket. Ez a különbség egyszerre utalhat az óvó bácsik nagyobb tekintélyére, félelmetesebb, szigorúbb kisugárzására, illetve az óvónőknek – az anyai szerephez hasonló – gondoskodó jellegére is. Eltérés figyelhető meg továbbá a tekintetben is, hogy az óvó bácsikat gyakrabban azonosítják a gyermekek a nagytestű, férfias állatokkal, úgymint bálna, gorilla, gepárd, leopárd, tigris, farkas vagy oroszlán, míg az óvónőkről legtöbb esetben a kecses gazellára, őzre, zsiráfra, a szintén inkább nőies tulajdonságokkal rendelkező macskára és bányára, vagy az apró természetű, gyenge pillangóra és katicabogárra asszociáltak. A kutya mint az ember leghűségesebb társa és legjobb barátja egyenlő arányban fordult elő a két nem tekintetében, a mókás kisugárzású, ritkább állatokat – pingvin, kenguru – azonban szintén az óvó bácsik személyével feleltették meg a gyermekek.

Az óvodapedagógusok óvodai életben betöltött szerepe

Az óvók feladatát a megkérdezett gyermekek különböző tényezők mentén határozták meg, válaszaikban pedig különbség tehető a tekintetben, hogy óvó nénikkel, vagy óvó bácsikkal kapcsolatban nyilatkoztak (ld. 3. diagram).



3. diagram: Az óvodapedagógusok feladatai az óvodában

A megkérdezett gyermekek szerint az óvóknak elsősorban az óvodás korú gyermekek felügyelete, illetve tanítása a feladatuk, ezen belül elmondható, hogy az óvónőktől a gyermekek elsősorban a rájuk való vigyázást, míg a férfi óvodapedagógusoktól az új ismeretek átadását várják. E tekintetben elkülönülni látszik egymástól a nők gondoskodó és a férfiak tanító jellegű pedagógusi szerepe, amit a kutatás további eredményei is megerősítenek majd. Mindezek mellett – a gyermekek válaszaik szerint – az óvodapedagógusi szereppel összetartozó feladat az óvodások különböző helyzetekben való segítése és fegyelmezése. A segítségnyújtást elsősorban konfliktushelyzetek megoldásában, és életkorukból fakadó akadályozottságuk esetén várják, de megjelent a válaszok között a tanácstalanságban történő ötletadás is, például játéktevékenység ajánlása. A fegyelmezést elmondásuk alapján azért tartják fontosnak a gyermekek, mert általa elkerülhetővé válnak a balesetek és felesleges veszekedések.

Az ideális óvodapedagógus jellemzői

AZ IDEÁLIS ÓVODAPEDAGÓGUS		
Megnevezett tulajdonságok	Óvónők	Óvó bácsik
Kedves, aranyos	33%	27%
Szereti a gyerekeket	13%	6%
Segítőképző	10%	7%
Saját pedagógussal megegyező	10%	-
Vicces	-	9%
Sokat játszik a gyerekekkel	7%	16%
Fegyelmezi a gyerekeket	5%	6%
Gondoskodó	5%	2%
Jó ötletei vannak	3%	5%

Sokat foglalkozik a gyerekekkel (mesél, rajzol...)	3%	9%
Kibékíti a gyerekeket, ha összevesznek	3%	-
Okos	2%	4%
Sok mindent megtanít	2%	7%
Jószívű	2%	1%
Megérti, amit a gyerekek mondanak neki	2%	-
Mindent észben tart	-	1%

1. táblázat: Az ideális óvodapedagógus jellemzői a megkérdezett gyermekek szerint

Az óvodáskorú gyermekek pedagógusképének feltárásakor nélkülözhetetlen annak vizsgálata, vajon mi jellemzi a gyermekek által ideálisnak tartott, jó óvodapedagógust, akinek csoportjába nap mint nap szívesen érkezne minden óvodás. A résztvevők e kérdésre adott válaszainak összesítését és egyúttal a gyermekek által ideálisnak tartott pedagógus jellemzőit az 1. táblázat tartalmazza.

Annak minél látványosabb érzékeltetése érdekében, hogy mely tulajdonságokat említették a gyermekek jellemzően női, melyeket pedig inkább férfi óvodapedagógusokkal kapcsolatban, a táblázatban különböző színeket használtunk: a pirossal kiemelt tulajdonságokat lényegesen több gyermek említette a jó óvónő, míg a késsel jelzettek a jó óvó bácsi jellemzőjeként. Ez alapján elmondható, hogy míg az óvónők kívánatos tulajdonságai között inkább a gondoskodó attitűd jegyei – kedves, segítőkész, szereti a gyerekeket, gondoskodik a gyerekekről – fedezhetőek fel, addig a férfiakról másfajta pedagógusi szerepet várnak a gyerekek, melyben a minél több közösen végzett tevékenység, a humor, és a pedagógustól való tanulás lehetősége válik meghatározóvá.

Megemlítendő, hogy a megkérdezett gyermekek 10%-a azonosítja a jó pedagógust saját óvónőjének személyével, ami a közöttük fennálló szeretetkapcsolatra utal. A gyermekek szeretete pedig – jelen kutatás eredményei szerint is – egyike a jó pedagógus ismérveinek.

A nemkívánatos óvodapedagógus jellemzői

Kutatásunkban az ideális óvodapedagógus ismérveinek összegyűjtésén túl arról is megkérdeztük a gyermekeket, mi jellemezné azokat a pedagógusokat, akiknek csoportjába nem szívesen járnának. Ahhoz ugyanis, hogy teljes képet kapjunk a gyermekek óvodapedagógusok személyével kapcsolatban meglévő gondolataikról és velük szemben támasztott igényeikről, azt is indokolt vizsgálni, milyen tulajdonságokkal jellemeznék egy véleményük szerint kevésbé jó pedagógust. A gyermekek válaszait az alábbi, 2. táblázat foglalja össze:

A NEMKÍVÁNATOS ÓVODAPEDAGÓGUS JELLEMZŐI		
Megnevezett tulajdonságok	Óvónők	Óvó bácsik
Szigorú (nem enged meg semmit, mindenért szól...)	33%	12%
Kiabál	20%	18%
Gonosz (eltépi a rajzokat, nem ad enni...)	13%	18%
Nem foglalkozik a gyerekekkel	7%	-
Nem segít semmiben	7%	2%
Nem kedves	4%	2%

Mindig mérges	3%	13%
Roszkedvű	3%	-
Nem beszél a gyerekekhez	2%	-
Nem vigyáz a gyerekekre	1%	3%
Nem szeretget	1%	-
Nincs rossz pedagógus	4%	3%
Nem játszik a gyerekekkel	-	15%
Bánt (megüt, megver...)	-	12%
Nem érti a gyerekeket	-	2%

2. táblázat: A nemkívánatos pedagógus jellemzői a megkérdezett gyerekek szerint

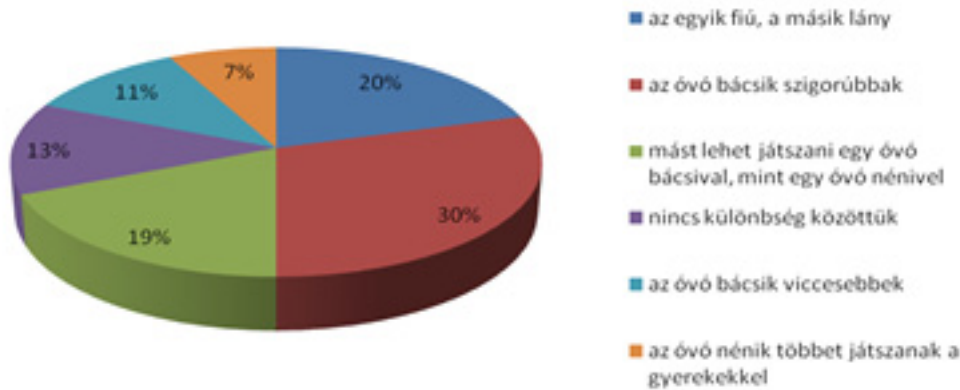
A kevésbé jó pedagógusok tulajdonságainak meghatározása nem volt egyszerű feladat a gyerekek számára, és a válaszadás is több időt vett igénybe, mint amikor a jó pedagógust definiálták. Ennek két oka lehet: egyrésztől ahogyan azt a rajz- és metaforavizsgálat összevetésekor is láthattuk, a gyerekek nehezen fogalmazzák meg negatív élményeiket, másrésztől pedig feltételezhetjük, hogy a megkérdezett gyerekek többségét szerencsére olyan pedagógusok veszik körül, akik szeretik őket. Élményvezérelt gondolkodásukból fakadóan így kevesebb negatív történet tudnak előhívni, ami egyúttal nehezítheti a nemkívánatos pedagógusi személyiségjegyek összegyűjtését is.

A válaszok összesítését figyelembe véve – melyeket az 1. táblázatban alkalmazott módszerrel megegyezően differenciáltunk a döntően férfi vagy női pedagógusokkal kapcsolatban elhangzottak jelölése céljából – megállapítható, hogy a gyerekek óvónőkről és óvó bácsikról alkotott pedagógusképe e tekintetben is eltérést mutat, noha a kiabálóság mindkét esetben egyike a legelvetendőbb tulajdonságoknak. Míg egy rossz óvó nénit elsősorban a gyerekek iránti szeretetének megvonása, a segítségnyújtás megtagadása jellemez, addig a gyerekek elképzelhetőnek tartják, hogy a rossz óvó bácsi tettelesen bántaná a gyerekeket, és szintén kézzel fogható gonosz cselekedeteket hajtana végre – pl. összetépi a gyerekek rajzait, vagy lerombolja a megépített várakat.

A negatív tulajdonságok mentén kirajzolódó kép összhangban áll az összegyűjtött kívánatos jegyek eredményeivel, miszerint a gyerekek számára az óvónők testesítik meg a lágyabb, gondoskodóbb nevelőt, míg az óvó bácsik a mindennapokban is jellemző, férfiasnak mondható jegyeket hordozzák.

A férfi és női óvodapedagógusok közötti különbségek

A kutatás mintáját figyelembe véve eltérő válaszok születtek a férfi és női óvodapedagógus közötti különbségekkel kapcsolatban, aszerint, hogy a megkérdezett gyermeknek van-e óvó bácsija is, vagy nem.



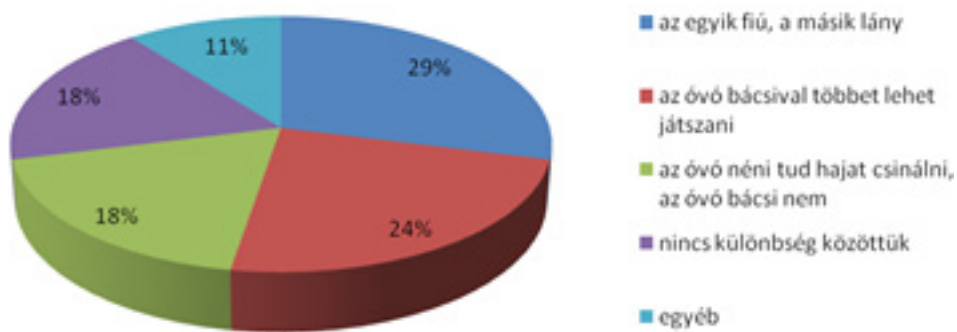
4. diagram: A férfi és női óvodapedagógusok közötti különbségek a csak óvónővel bíró gyermekek szerint

Ahogy a 4. diagramból is leolvasható, azok a gyermekek, akik még nem találkoztak óvodai csoportjukban férfi pedagógusokkal, túlnyomó részt (16 fő) azt gondolják, hogy az óvó bácsik szigorúbbak az óvónőknél, ahogyan az a tendencia is megjelenik válaszaikban, miszerint az óvónőkkel többet lehet játszani, mint az óvó bácsikkal.

A megkérdezettek közül többen (10 fő) azt feltételezik, hogy másfajta játékokat lehet játszani egy óvó bácsival, mint egy óvó nénivel; a válaszokban leggyakrabban előforduló ilyen jellegű tevékenységek a társasjátékozás, legózás, focizás és egyéb mozgásos játékok voltak. Megemlítenéd, hogy míg az óvó bácsik szigorúságáról általában lányok számoltak be, addig a változatos tevékenységek lehetőségét elsősorban fiúk emelték ki.

11 gyermek nevezte meg különbségként a pedagógusok nemét, 7 gyermek pedig nem tudott eltérést megfogalmazni a férfi és női óvodapedagógusok között.

Az óvó bácsik csoportjába járó gyermekek válaszainak megoszlását az alábbi, 5. diagram foglalja össze:



5. diagram: A férfi és női óvodapedagógusok közötti különbségek az óvó bácsival is bíró gyermekek szerint

Az óvó bácsikról saját tapasztalattal is bíró gyermekek válaszaiban nagyobb arányban fordult elő az „*egyik fiú, a másik lány*” válaszkategória a különböző kategóriák egymáshoz viszonyított százalékos megoszlását illetően, ugyanakkor ebben az esetben is 11 gyermek fogalmazta meg ezt. Eltérés mutatkozott azonban a megkérdezett gyermekek másik csoportjához képest abból a szempontból, hogy ezek a gyerekek jobban meg tudták fogalmazni a nemi eltérésből adódó olyan különbségeket, mint

az erő, a magasság, a hajhosszúság. A válaszaikhoz társított példákat – úgymint „*az óvó bácsi erősebb, mert ha az óvó néni nem bír el valamit, akkor az óvó bácsi cipeli helyette*” – a gyermekek saját tapasztalataikból merítették, ezzel is bizonyítva élményvezérelt gondolkodásuk tökéletes működését.

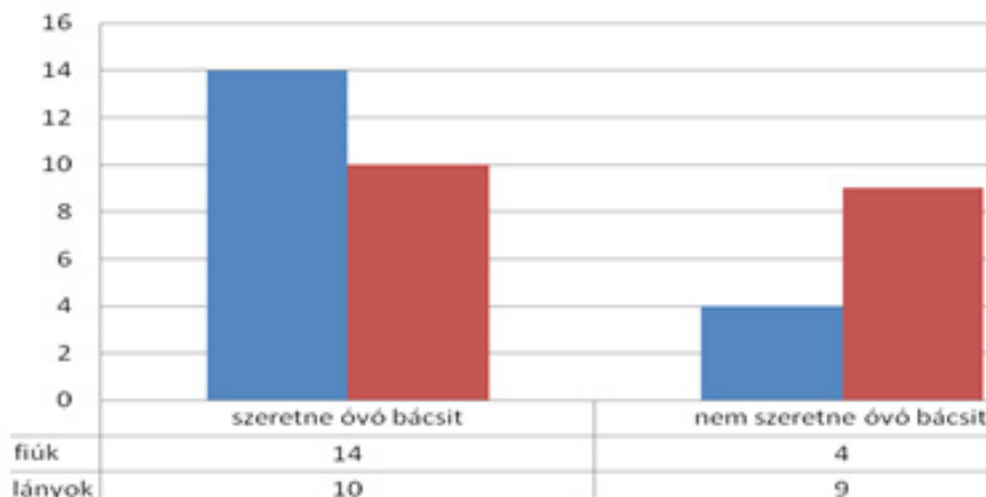
Szembetűnő különbség továbbá a két gyermekcsoport válaszaik között, hogy a szigorúság mint az óvó bácsik egyik fő jellemzője a személyes tapasztalatokkal is rendelkező gyermekek válaszaiban egyáltalán nem jelent meg, ami – hasonlóan a nemkívánatos óvó bácsik jellemzésekor megjelenő tulajdonságok egy részéhez – a társadalomban meglévő, s jelen kutatás szerint a gyermekekre is hatást gyakorló, különböző nemi szerepekkel kapcsolatos sztereotípiákra utal.

Az óvó bácsival is bíró gyermekek 24%-a, azaz 9 fő jegyezte meg, hogy a férfi pedagógusokkal többet lehet játszani, ahogyan az ideális óvó bácsi jellemzői között is – ellenétben a jó óvónő legfontosabb tulajdonságaival – nagy arányban képviseltette magát a közös tevékenységek végzésének lehetősége.

6 kislány és 1 kisfiú említette különbségként az óvó bácsikból hiányzó frizura-készítő képességet, ami szintén az élményvezérelt gondolkodásra utal. Szintén az e típusú gondolkodásmódot sejteti, hogy 7 gyermek – hasonlóan a másik csoport válaszaikhoz – nem tudott eltéréseket megfogalmazni. Véleményük szerint az óvó bácsik és az óvó nénik ugyanazokat a dalokat és verseket tanítják, és egyformán kedvesek.

Az 5. diagramon látható „*egyéb*” kategóriába négy gyermek válasza tartozik, akik különbségként olyan egyéni jegyeket fogalmaztak meg, mint a más színű szem, vagy a karóra viselésének ténye.

A strukturált interjú zárásaként arról kérdeztük a kizárólag óvónők csoportjába járó gyermekeket, örülnének-e, ha nemcsak óvó nénijük, de óvó bácsijuk is lenne, és miért. A kapott eredményekben eltérés figyelhető meg aszerint, hogy fiúk vagy lányok voltak a kérdésre válaszolók.



6. diagram: A férfi óvodapedagógussal nem bíró gyermekek véleményének megoszlása a tekintetben, hogy szeretnék-e saját óvó bácsit

Összességében elmondható, hogy a megkérdezett fiúk többsége örülne annak, ha csoportjában óvó bácsi is dolgozna, elsősorban azért, mert velük más típusú játéktevékenységeket is lehetne folytatni. Ezzel szemben a megkérdezett lányoknak körülbelül a fele örülne egy óvó bácsinak, míg másik felük elzárkózik tőlük. Az óvó bácsik elutasításának egyetlen megfogalmazott oka – a fiúk válaszaik esetében is – a vélt

szigortól való félelem, amit többen saját édesapjukról való benyomásaikra hivatkozva jelentettek ki.

Érdekes különbség továbbá, hogy míg a fiúk a közös, inkább fiúsnak mondható játéktevékenységek végzését tulajdonítják az óvó bácsik egyik fő erősségének, addig a lányok elsősorban azért örülnének a férfi óvóknak, mert akkor az óvónőkn kívül eggyel több, róluk gondoskodó személyt tudhatnának maguk körül.

Összegzés, az eredmények értelmezése

Az óvodáskorú gyermekek pedagógusképét feltárni kívánó kutatásunk során kapott eredményeket figyelembe véve megállapítható, hogy a megkérdezett gyermekek túlnyomó többségét bizalmas szeretetkapcsolat fűzi óvodapedagógusaihoz. A kapott válaszokból kitűnik, hogy az óvodások általános pedagógusképének alakulását erősen befolyásolják a saját pedagógusaikkal kapcsolatban meglévő benyomásaik, melyeket elsősorban személyes tapasztalataik és élményeik által alakítanak ki. Ez azt eredményezi, hogy az óvodások általános pedagógusképe többnyire megegyezik a saját pedagógusaikról kialakult képükkel.

A kutatás elején felállított hipotéziseket tekintve elmondható, hogy az 1. előfeltevésünk – miszerint a szakirodalomban megjelenő pedagógusi kompetenciák nagyjából megegyeznek a gyermekek által kedvelt pedagógus személyiségjegyeivel – helytállóan bizonyult. Noha a megkérdezett óvodások életkori sajátosságaikból, valamint nyelvi és gondolkodásbeli fejlettségükből adódóan eltérő módokon fogalmazták meg a szakirodalomban foglaltakat, mondanivalójuk hátterében a szakirodalom által is fontosnak vélt motívumok húzódnak meg.

A gyermekek által első helyen említett kedvesség és gyermekszeretet alapvetően határozzák meg a pedagógus bizalomteli légkör megteremtésére irányuló képességét, ahogyan a segítőkészség, mint a gyermekek által szintén fontosnak gondolt pedagógusi tulajdonság egyúttal feltételezi a jó helyzetfelismerési és empátiás képességet is. A gyermekek között adódó nézeteltérések megoldásában az óvodapedagógus jó konfliktuskezelő képességére is szükség van, továbbá nem hanyagolható el a kreativitás szükségessége sem, amit a gyermekek úgy fogalmaztak meg, hogy a jó óvónak mindig jó ötletei vannak. A szakirodalomban megfogalmazott játszani tudás képessége a gyermekek válaszait figyelembe véve talán egyike a legmeghatározóbb óvodapedagógusi kompetenciáknak, hiszen a játék önmagában is az óvodai élet legmeghatározóbb tevékenysége – láthattuk, hogy a megkérdezett gyermekek jelentős hányada az óvodába járás okát is a sokszínű játéktevékenység lehetőségével kapcsolja össze. A pedagógussal végzett közös tevékenységek – beleértve az előbb említett játékot is – a gyermekek számára kiemelt jelentőséggel bírnak, s a pedagógustól az előbb említett képességek meglétén túl egyaránt várnak el kommunikációs ügyességet, magas szintű szervezőképességet, valamint szaktudást.

A 2. hipotézis – miszerint az óvodáskorú gyermekek különbséget tesznek a férfi és női óvodapedagógusok között, és az eltéréseket meg is tudják fogalmazni – helytállóságát illetően elmondható, hogy bár a megkérdezett gyermekek többsége valóban észleli különbséget óvó bácsik és óvó nénik között a csak óvónővel bíró gyermekek 13%-a, az óvó bácsival is bírók 18%-a nem tudott közöttük eltéréseket megfogalmazni. Ahogyan azt az eredmények részletes ismertetéskor is említettük, a gyermekek válaszaiban legtöbbször a pedagógusok eltérő neme („*az egyik fiú, a másik lány*”) mint fennálló különbség jelent meg, de eltérés mutatkozott a férfi és női pedagógusokkal való közös játéktevékenységek gyakoriságát és jellegét illetően is.

A kapott válaszok tükrében elmondható, hogy a gyermekek az óvónőket elsősorban azok kedves, gondoskodó attitűdjé, míg az óvó bácsikat inkább a velük végezhető közös tevékenységek miatt kedvelik, a 3. hipotézisben foglaltakkal megegyezően. Nem helytálló ugyanakkor az előfeltevés azon része, miszerint az óvónőkkel szemben táplált rokonszenvet erősen meghatározza a vonzó fizikai külső, ugyanis a szépség az ideális óvodapedagógus jegyei között egyáltalán nem jelent meg, a megkérdezett gyermekek közül pedig mindössze heten emelték ki azt, saját óvónőikkel kapcsolatban.

A 4. hipotézisben megfogalmazottak igaznak bizonyultak, hiszen azon gyermekek többsége, akinek nincs férfi óvodapedagógusa örülne, ha lenne óvó bácsija is. Érdekes eredmény ugyanakkor, hogy a megkérdezett gyermekek közül elsősorban a fiúk szeretnék óvó bácsit is, az óvónőkkel közösen nem végezhető játéktevékenységek miatt – úgymint focizás, legózás. A lányok többsége tart a férfi óvodapedagógusoktól, véleményük szerint ugyanis azok feltehetően szigorúbbak lennének az óvónőknél, ahogyan az apukák is szigorúbbak az anyukáknál.

Összességében elmondható, hogy a gyermekek másfajta, ám egyformán fontos pedagógusi szerepet várnak el a férfi és női óvodapedagógusoktól. Ahogyan az a témával kapcsolatos szakirodalmakban is olvasható, az óvónők elsősorban a valós életből vett kedves és gondoskodó anya-, míg az óvó bácsik inkább a sokszor vicces és rengeteg új dologra tanító apamodellt állítják az óvodáskorú gyermekek elé. Nem lehet kérdés, hogy óvónőkre és óvó bácsikra egyaránt szükség van az óvodai nevelés során, különösen azon gyermekek esetében, akik csonka családokban kényszerülnek felnőni.

Irodalom

- Bilibok Péterné, Sebestyén Istvánné és Zibolen Endre (1984): *Első óvodáink életéből*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Fábián Gyöngyi (2011): Tükörtől tükörig. A pedagógus pályakép változásainak elmúlt negyven éve. *Iskolakultúra*, 21. 12. sz. 10–22.
- Fehér Veronika (2000): Az óvodapedagógus mint segítő. In: Micheller Magdolna (szerk.): *Körös tanulmányok*. TSF Körös Főiskolai Kar, Szarvas. 285–294.
- Fehér Veronika (2003): A pedagógus kívánatos személyiségjegyei a 21. században. In: Virágné Horváth Erzsébet (szerk.): *Diskurzus. Tudomány és művészet*. Tessedik Sámuel Főiskola Pedagógiai Főiskola Kar, Szarvas. 33–45.
- Hegyí Ildikó (1996): *Siker és kudarc a pedagógus munkájában. A pedagógiai képességek és fejlesztésük módjai*. OKKER Kiadó, Budapest.
- Jávorné Kolozsváry Judit (2004): Az óvodapedagógus személyisége. In: Jávorné Kolozsváry Judit (szerk.): *Az óvodapedagógusi szerep kihívásai*. Trezor Kiadó, Budapest. 39–59.
- Kovács Edina (2011): A tanári identitás alakulása a társadalmi nemi szerepek tükrében. In: Kéri Katalin (szerk.): *Társadalmi nem és oktatás. Konferenciakötet*. PTE BTK „Oktatás és társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola, Pécs. <http://digitalia.tudaskozpont-pecs.hu/books/keri-katalin-szerk-tarsadalmi-nem-es-oktatas-2011/htm/kovacsedina.htm> (Letöltés ideje: 2015. március 01. 15.32)
- Kovács Mónika (2007): Nemi sztereotípiák, nemi ideológiák és karrier aspirációk. *Educatio*, 16. 1. sz. 99–114.
- Kovácsné Bakosi Éva (2008): *A játékképesség, mint a kisgyermekkel foglalkozók kulcskompetenciája*. Debreceni Egyetem Hajdúböszörményi Pedagógiai Főiskolai Kar, Hajdúböszörmény.
- Kövér Sándorné (1996): Óvóképzésünk múltjának néhány mának szóló tanulsága. *Pedagógusképzés*, 1–2. sz. 44–58.

- Kraffszky József (1993): A kisdedovás és Fröbel kisdednevelési rendszere (1892.). In: Ruzsányiné Dr. HAJZER SZERÉN (SZERK.): *I. Szöveggyűjtemény. A magyar óvodai nevelés történetének tanulmányozásához az első óvodától a felszabadulásig*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 57–63.
- Perlai Rezsőné (2009): Férfipedagógusok az óvodában. *Óvodai Nevelés*, **62.** 3. sz. 91–92.
- Sallai Éva (1996): *Tanulható-e a pedagógus mesterség?* Veszprémi Egyetemi Kiadó, Veszprém.
- Sántha Kálmán (2006): Történeti áttekintés a 20. századi pedagóguskutatásról. *Neveléstörténet*, **3.** 1–2. sz.
- Winnicott, D. W. (2000): *Kisgyermek, család, külvilág*. Animula Kiadó, Budapest.
- Vámos Ágnes (2001): A metafora felhasználása a pedagógiai fogalmak tartalmának vizsgálatában. *Magyar Pedagógia*, **101.** 1. sz. 85–108.
- Tihanyiné Vályi Zsuzsa (2008): *Amiről a gyermekrajzok beszélnek*. JATEPress Kiadó, Szeged.
- Vass Zoltán és Perger Mónika (2011): *A kinetikus iskolarajz*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.

Az emberek elvesztik az életüket véletlenül...

– Beszélgetések óvodásokkal és szüleikkel a halálról

Tóth Anett

Szegedi Tudományegyetem Szent-Györgyi Albert Klinikai Központ,
Gyermekgyógyászati Klinika és Gyermekegészségügyi Központ,
Gyermek- és Ifjúságszichiátriai Osztály,
tanácsadó szakpszichológus

Jelen tanulmányban 3–7 éves korú gyermekekkel és szüleikkel lezajlott beszélgetések nyomán igyekszem összefoglalni az óvodás korosztályra jellemző halálkonceptió, halálattitúd sajátosságait, kísérőjelenségeit. Az idézett szülők részint a részletezett viselkedésformák, „tünetek” jobb megértése érdekében kértek segítséget pszichológiai tanácsadás keretében, részint önként jelentkeztek egy, a halállal való viszony témáját körbejáró interjúra, mert úgy érezték, szívesen dolgoznának ezzel a kérdéssel. A gyermekek nyilatkozatai részint spontán módon hangzottak el, részint a szülői beszámolók alapján rögzítettem őket, részint pedig néhányan – szülői beleegyezést követően – az elmúlás témáját érintő irányított beszélgetés során tették megállapításait.

Kulcsszavak: kisgyermekkor, halálfogalom, tünetképzés

Zoli négyéves, okos, érdeklődő kisfiú. Az utóbbi néhány hétben gyakran riad fel éjszaka sírva, rossz álomból. Napközben viszonylag kiegyensúlyozott, de időnként ijedten kérdegeti szüleitől: „Ugye, nem fogtok meghalni? Ugye én se fogok meghalni, sose?” – Édesanyját nagyon megijeszti Zoli kérdése és, nyugtalan éjszakái, hiába keresi a kisfiú viselkedésének okait. Tanácstalan, abban, milyen válaszokat adjon: igyekszik mindenben őszinte lenni hozzá, de ijedt arcát látva inkább kitérni próbál a válaszadás alól, elterelni Zoli figyelmét.

Zoli esete nem egyedi: nagyon sok óvodás, kisiskolás korú gyermeket nevelő szülő találkozik hasonló nehézségekkel. Óhatatlanul felmerül a kérdés bennük: mi zaklatta fel a gyermeket, mi ijesztette meg, mi tette nyugtalanná? Mi történt az óvodában, iskolában, milyen megterhelő esemény zajlott az életében, hogy ilyen súlyos kérdések foglalkoztatják? – A válasz az esetek többségében igen egyszerű, szülőként mégis nehezen elfogadható: a gyermekek ebben az életkorban előbb-utóbb konfrontálódnak az élet végének tényével, és ez a találkozás szükségképpen megterhelő (Polcz, 2001; 2007). Hogy mennyire az, milyen érzelmeket, megoldási módokat mozgósít és milyen átmeneti viselkedésváltozásokat hoz, az már gyermekeként változó, és nagyban függ a szülők halálviszonyától, a téma családon belüli kommunikációjától (Hatzor és Matalon, 1998).

A 3–4 éves gyermeket már komolyan foglalkoztatja saját eredete, ez előbb-utóbb óhatatlanul felveti az elmúlás problémáját is. Míg az előbbi témában ma már jó eséllyel kaphat kielégítő és pontos válaszokat – akár kortársaktól is –, addig a halál sok családban tabunak tűnik (Nagy, 1997; Kolosai, 2008). Pedig a gyermekek figyelnek, tapasztalnak és fogalmat alkotnak róla – a kapcsolódó tanulmányok nagyjából egyetértenek abban, hogy 5–7 éves korú gyermekek már a felnőttekéhez hasonló, az irreverzibilitást, az univerzalitást és a testi működések megszűnését is magába foglaló halálfogalommal rendelkeznek (Speece és Brent, 1984; Speece, 1985). Mint ahogy

azonban az egzisztenciális pszichoterápia arra rámutat, a gyermek legfontosabb fejlődési feladata halálszorongásának leküzdése, és a halállal való viszonyunk rendezetlensége az egyéni fejlődéstörténet folyamatában könnyen okozhat megtorpanásokat, pszichés problémákat, akár pszichiátriai betegségeket is (Yalom, 2003).

Miközben az elmúlás közvetlen tapasztalata és az ehhez kapcsolódó rituálék mintha nem lennének jelen a gyerekek életében, közvetett csatornákon folyamatosan eljuthat hozzájuk olyan tartalom, mely a halállal konfrontál. Híradóból, esti filmből, felnőttek beszélgetéseiből újra és újra beszűrődik a halál témája (Polcz, 2007), a gyermek azonban sokszor nem rendelkezik mintával a veszteséggel való megküzdéshez. A szülőket aggodalommal töltheti el, ha az elmúlással kapcsolatban kell beszélgetést folytatniuk a gyermekükkel: jogosan merülhet fel a kérdés, hogy a súlyos téma bevihető-e a gyerekkel való párbeszédbe, nem ró-e rá nehezen viselhető terhet? Szülőként ugyanakkor nehéz, ha nem éppen megoldhatatlan probléma a saját egzisztenciális szorongásunk és a gyermekünkkel kapcsolatos aggodalom szétválasztása.

A 4 és fél éves *Botond* édesanyja egy álom kapcsán fogalmazza meg ezt a dilemmát: „Azt álmodtam, hogy egy óriási, szőrös, fekete pók követ. Furcsa módon mintha nem akarna megtámadni, de lerázni sem tudom, szorosan a sarkamban jár. Próbálom elpusztítani, agyonütni, eltaposni, de semmi nem árt neki. Jeges rémületet érzek, de nem tudom szétválasztani, hogy saját magam miatt, vagy a fiamat félttem tőle inkább. – Utána gondolkodtam rajta, hogy olyan ez pont, mint a halál. Most nem mar még belém, de elpusztíthatatlanul követ. És nem egyértelmű, hogy magamat félttem, vagy a fiamat, talán éppen attól a halálfélelemtől, amit akaratlanul átplántálok belé. Nagyon «felül volt» ez a téma bennem, amikor ezt álmodtam.”

Nagyon pontos ez a megfogalmazás. Valóban úgy tűnik, hogy a gyerekek átveszik szüleik halálszorongását, halállal kapcsolatos attitűdjeit, ha másként nem: épp az elhallgatásokon keresztül. Ha egy gyermek úgy érzi, szülei zavarban vannak, kerülnek a témát, nem adnak határozott válaszokat, ezáltal egyre inkább fenyegetőnek, bizonytalan rossznak fogják érezni a halál kérdését. Kulcsfontosságúnak tűnik tehát a gyerekek halálszorongásának szempontjából, hogy szülei miként dolgozzák fel saját halálfélelmüket, mennyire mernek szembenézni egzisztenciális szorongásaikkal, és – ezzel szoros összefüggésben – be tudják-e emelni ezt a témát a gyerekekkel folytatott beszélgetésbe (Hatzor és Matalon, 1998; Kübler Ross, 1988).

A halállal kapcsolatos kommunikáció kisgyerekekkel

Több empirikus kutatás született annak vizsgálatára, hogy a gyerekek halálkonceptióját, illetve a családon belüli beszélgetéseket miként befolyásolja a szülők halálviszonya. *Thalia Hatzor-Matalon* 6–9 éves gyermekek szüleivel készített interjúk alapján azt találta, hogy a magas halálszorongással jellemezhető édesanyák kevesebbet beszélgetnek gyermekeikkel az elmúlásról, illetve hogy azok a gyerekek, akik rendszeresen beszélgetnek szüleikkel a halálról, sokkal pontosabb, érettebb halálkonceptióval rendelkeznek, mint hasonló korú társaik (Hatzor-Matalon, 1998).

Saját vizsgálatom során összesen 20, felhívásra önként jelentkező, jelenleg legalább egy 3 és 7 év közötti gyermeket nevelő szülővel (19 nő és 1 férfi) készítettem félig strukturált interjút, amely a válaszadó saját halálattitűdjére, halállal kapcsolatos gyermek- és felnőttkori tapasztalataira, illetve gyermekének halállal kapcsolatos kérdéseire, tapasztalataira egyaránt, a halál témájának családon belüli megközelítési módjaira. Minden résztvevő szülő kitöltötte továbbá Lester Halál Iránti Attitűd Kérdőívét (Lester, 1991), amely a szülők halálszorongásáról nyújtott információt. Amennyiben az interjú

után a szülő beleegyezését adta, óvodás korú gyermekét is bevontam a vizsgálatba: a résztvevő gyermekekkel egy a WISC-IV. Gyermek-intelligenciateszt (Wechsler, 2003, 2007) Szókincs próbájának egy általam módosított változatát vettem fel, ahol a meghatározandó szavak között szerepelt a *születés*, a *temetés* és a *halál* fogalma is. Az eredeti szókincsteszt instrukciójától eltérő módon itt a válaszadást igyekeztem facilitálni, a gyerekek által adott feleleteket „kibontani”, mélységében körüljárni, megérteni. A szülői interjúkn résztvevők közül egy édesanya (a Lester-skála alapján ő jellemezhető egyébként a legmagasabb halálszorongással a kitöltők közül) zárkozott csak el gyermekének vizsgálatától. Ekképpen összesen 19 gyermeket (11 fiú és 8 lány) sikerült bevonnom a vizsgálatba. A vizsgálatban résztvevő szülők átlagéletkora 36, 1 év (SD=5,8), a gyermekeké 54,3 hónap (SD=9,5) volt.

A magyar édesanyákkal készített interjúk azt mutatják, hogy 3–4 éves kor között a legtöbb gyermek érdeklődik szüleinél a halállal kapcsolatban, és leginkább az erős halálszorongást mutató szülők nyilatkoznak úgy, hogy gyermeküket nem érdekli a téma, nem tesz fel kérdéseket az elmúlásról és játékában sem jelenik meg a halál témája. A vizsgálati módszer természetéből adódóan nem egyértelmű, hogy a negatívabb halálattitűddel rendelkező szülők ritkábban beszélgetnek gyermekeikkel az elmúlásról, vagy csupán egy felidézési torzításról van szó; ugyanakkor mindkét lehetőség a tabuképzés irányába hat. Úgy tűnik, hogy bizonyos kérdéseket gyakrabban tesznek fel a gyerekek: még a halál témájával keveset foglalkozó családokban is előbb-utóbb érdeklődnek az iránt, hogy az idős emberek meg fognak-e halni, míg a gyermek a saját halandóságára vonatkozó kérdések inkább a pozitív halálattitűddel rendelkező családokban fordulnak elő (Temesváry, 1996; Tóth, 2014).

Személyiségtől, szocializációs hatásoktól, vallásgyakorlástól stb. függően nagyon komoly különbségek tapasztalhatók a szülők és általában a felnőttek legszemélyesebb halál-fantáziái között is. Ezek a teljes megsemmisülésbe vetett rendíthetetlen hittől, az ambivalens, reménykedő attitűdön át, a materiális jellegű túlvilágképig igen széles palettán mozognak.

Néhány szülői vélekedés, attitűd óvodás korú gyermeket nevelő szülőktől (a vizsgálatba bevont válaszadóktól), a teljesség igénye nélkül:

„Egyszer volt egy álmom, hogy csak nagyon rossz van utána, volt egy álmom velem: luciferes, poklok, kínok, szenvedjél egy sort. Egy másik meg olyan, hogy felhőn csücsülős, szárnyakkal, tök megkönnyebbülés, minden gond, baj nélkül, újra találkozhatok a családtagokkal, akiket szerettem. Csak mosoly és kacagás volt. Nagyon változó, amikor problémák, bajok vannak, tornyosul [...], akkor a másik, mikor teljesen helyreálltak a dolgok, akkor vannak a jobbik variációk. Billeg bennem, egyikből a másikba, minden, ami a halálhoz kötődik.” (29 éves nő)

„Hiszem, hogy van valami nagyobb erő, valami nagyobb értelem, az Úristen, az Öreg... Úgy képelem, hogy van neki fent egy nagy asztala, ami körül már igen sokan ülnek azok közül, akik nekem fontosak. Mind ott vannak, nagyszüleim, nagybátyám, barátaim, tanárain, egyre többen most már Viktor kutyám, Thálész kutyám, mindenki, aki számít. És lesz majd egy hely nekem is az asztaltársaságban.” (51 éves férfi)

„Hiszek abban, hogy akik meghaltak, valahova elkerülnek fel... Van, aki mennyországnak hívja, van, aki másképp. Hiszek abban, hogy találkozom velük egyszer. Bennem is van némi halálvágy, valamiféle elvágódás, kíváncsiság, hogy milyen utána...” (35 éves nő)

„Nem félek a haláltól – a szenvedéstől, az odavezető úttól félek. Sok formában tapasztaltam: az borzasztó, ha bele vesszük a mai magyar egészségügyet... Az borzasztó.

Attól rettegek. A haláltól, végességtől nem félek. Van olyan tudásom, hogy az egy új hely lesz, valami új hely megnyitása. Nyugalomérzet van bennem valami miatt, ez jó. Nem élem meg ezt ilyen tragikusnak. Nem feltétlenül istenhitre gondolok, arra is, de csomó más kapcsolódási pontra, természeti lényegekre: nap, hold, földanya – és ezeknek egymáshoz való kötődésére. És a művészetre. [...] Hiszem, hogy minden verssor az egy ilyen imádság. Egy üzenet odaátra. Úgy érzem, nem egyoldalú kommunikáció, úgy érzem, visszaküldetik, befogadtatik.” (43 éves nő)

„Én nagyon egyszerű vagyok, a hitem is egyszerű... Lehet persze, hogy ez csak egy gyermeki fantázia továbbélése, de alapvetően azt hiszem, amit gyerekkoromban is tanítottak, az isteni igazságszolgáltatásról, hogy megmérettetsz, és amilyen életed volt a földön, annak megfelelő lesz odaát. És nem az, hogy örök élet meg ilyenek, hanem ez azt jelenti nekem, hogy akkor kap értelmet, jelentést az életed, amit éltél.” (37 éves nő)

„Jó lenne hinni ebben, abban, amabban, de sajnos gyógyíthatatlanul materialista vagyok. Nem tudom nem azt gondolni, hogy a lélek a testi folyamatok, megragadható, ha még nem is ismert fiziológiai jelenségek terméke, azaz ha az egyiknek vége, akkor a másiknak is. És ez az egy, ami a halálban megijeszt, hogy nem leszek tudatában. Van, akit ez vigasztal, engem ez borzaszt. Túlságosan ragaszkodom a nyamvadt kis tudatomhoz. De hát ez van, ez egy ilyen játék, ezt dobta a gép, mindannyian ezt kaptuk. És ez a gondolat tulajdonképpen vigasztal is, segít felülemelkedni dolgokon.” (28 éves nő)

„[A halál] nem nagyon érdekel. Nem szeretnék sokat szenvedni. Jó lenne elaludni, és ne mondjuk, egy busz üssön el. Az az egy bánt, hogy utána soha többé nem lesz semmi. Ha valaki fizikailag is be tudná bizonyítani, hogy valamelyik verzió létezik, mennyország, lélekvándorlás, nyugodtabb lennék. Néha kiborít, hogy, basszus, utána semmi, csigaként se élhetek újra. Szóval nem a halál vagy az attól való félelem... ha élnék 85 éves koromig, valószínűleg már várnám.” (35 éves nő)

„Szeretném azt hinni, hogy olyan világba, vagy olyan tudatállapotba kerülsz, ami mindig is az álmod volt, de félek nagyon attól, hogy csak puff, vége lesz, és semmi. [...] Nem jutottam arra a pontra, hogy elfogadjam. Keresem a kikapukat.” (30 éves nő)

„Igazából nem könnyű elfogadni, nem is tudom... Ez olyan lenyomjuk a gondolatát, és minél később foglalkozni vele típus.” (35 éves nő)

„Erről nem igazán gondolkodtam. Nekem egyelőre az elmúlást jelenti, hogy nem tudok vele többet érintkezni, kapcsolatba lépni.” (39 éves nő)

Stb.

Látható e néhány példa alapján a legszemélyesebb felnőtt halálmetaforák, halálról való képzetek sokszínűsége; jó részükben – vallásgyakorlástól függetlenül – megjelenik valamiképpen a léleknek a továbbélése, az elhunyt szeretteinkkel való találkozás lehetősége, vagyis a végleges szeparáció tagadása stb. Fejlődépszichológiai vizsgálatok azt mutatják, hogy a halálfogalom megértése egy hosszú idő alatt fokozatosan kialakuló fejlemény, mely az elmúlás több aspektusának megértését foglalja magába. A szakirodalomban leggyakrabban emlegetett sajátosságai az elmúlásnak, melyek elengedhetetlenek ahhoz, hogy érett, „felnőtt” halálfogalomról beszélhessünk: a fiziológiai és a kognitív folyamatok megszűnése, az irreverzibilitás (a halálból nem tér vissza senki), az univerzalitás (mindenki meghal egyszer) és az elhunyttól való végleges szeparáció elfogadása (aki meghal, azzal nem találkozhatunk újra) (Nagy, 1936/1997; Kane, 1979; Anthony és Bhana, 1988).

Noha a felnőttek a racionalitás síkján valóban rendelkeznek mindezzel a „tudással”, személyes fantáziáik mégis sok olyan vonással rendelkeznek, melyek ellentmondanak ennek a halálkoncepciónak. A legtöbben gyermekeiknek is olyan értelmezéseket, magyarázatokat adnak, mely valamiképpen implikálják a lélek továbbélésének lehetőségét, a kognitív folyamatok fennmaradását; kevés az a szülő, aki – legyen bár vallásos vagy ateista – pusztán materialista magyarázatot ad gyermeke halállal kapcsolatos kérdéseire (például: *felment az angyalokhoz, a mennyországba, a felhők fölé költözött, az égben van* helyett: *meghalt, eltemették, és a testéből fű nő*). Még egyébként nem vallásos szülők is élnek ezekkel a magyarázatokkal, meghagyva a „fogódzót” gyermekeiknek, hogy feldolgozhatóbbá, barátságosabbá, kevésbé fenyegetővé alakíthassák saját halálképüket. Ha pedig a felnőttek magyarázatai implikálják a lélek továbbélését, ésszerű, hogy a gyerekek pszichés működéseket tulajdonítanak az elhunytak a biológiai test halála után is; az úgynevezett „felnőtt halálfogalomtól” való eltérések tehát nem feltétlenül a gyermekek kognitív kapacitáskorlátait jelzik, fakadhatnak a szülőktől kapott magyarázat-panelek felhasználásából is (Piaget, 1978).

Álljon itt ízelítőül néhány halál-magyarázat 3–5 éves gyermekektől is:

„Meghalni azt jelenti, hogy kijön a szívünk a szánkon, és eltörünk, és bibisek leszünk.” (4 éves fiú)

„Azt jelenti, hogy elmész a sírjához, virágot vinni, locsolni.” (5 éves fiú)

„Azt jelenti, hogy el kéne vinni a temetőbe, és hozni neki koszorút.” (4 éves lány)

„Azt jelenti, hogy fölköltözik az angyalokhoz. [Kérdésekre:] Nem tudunk újra találkozni veled, csak születnek új emberek.” (4 éves lány)

„Aki meghal, annak megáll a szíve és nem mozog az agya, és elássák a földbe. Ott lejön a bőre, és csak a csontja marad. [Kérdésre:] Nem tud enni, nem tud lélegzeni, nem tud aludni, nem tud beszélni, nem tud kakilni, pisilni is nem tud. Nem tud érezni.” (4 éves fiú)

„Azt jelenti, hogy elfárad a szívünk.” (5 éves lány)

„Meghalni azt jelenti, hogy meghalunk, aztán megcsókolja valaki és újra feléled.” (4 éves lány)

„Ha meghal valaki, lány lesz belőle, aki nem hal meg, az fiú lesz. (4 éves fiú)

„Aki meghal, hát azt eltemetik. Van, amikor egy ember hal meg. És mi is meg fogunk halni valamikor.” (4 éves lány)

Stb.

Szinte minden szülőről elmondható, hogy a halál témáját érintve legfontosabb szándéka, hogy őszintén, mégsem félelemkeltően meséljen gyermekének. Ha a szülő saját félelmei miatt – akár kíméletből – kerüli a témát, a gyermek annál fenyegetőbbnek fogja érezni a halál kérdését, saját képzeletéből táplálkozva, töltve ki hézagos ténytudását. A vallás sok esetben adhat fogódzókat azzal kapcsolatban, mit mondhat a szülő gyermekének az elmúlásról, milyen halálfogalmat tud továbbadni számára. A részletekbe nem menő, túl általános, megfoghatatlan magyarázatok (például: „A nagypapa elment messzire.”) fokozhatják a gyermek kétségeit, szorongását – miközben esetleg hiába várja vissza a nagypapát. Elképzelhető, hogy a szülőnek vigasztaló a

gondolat, hogy elhunyt szerette a túlvilágról figyel, kíséri őt, ez azonban megint csak lehet félelemkeltő a gyermek számára. *Polcz Elaine* (2001) amellett foglal állást, hogy óvodás kortól célszerű a természet körforgásán keresztül, egyszerű gyakran látott, ismerős példák mentén közelíteni a gyermekhez az elmúlás fogalmát, kitérve arra, hogy az elhunyt testéből hogyan serkenhet új élet, miként táplálhatja a növényeket stb. Akármilyen magyarázatot választunk is, a kulcsszó valóban az őszinteség, a hitelesség lehet: a szülő a gyermek számára meggyőző, elfogadható módon azt tudja képviselni, ami a saját maga számára is hihető, nem idegen; nem hamis reményt adó, de nem is elrettentő.

Nagyon megoszlanak azzal kapcsolatban a szülők nézetei, hogy temetésre elvinnék-e magukkal gyermeküket. Számos érv szólhat amellett, hogy ezt adott esetben nem teszik: sokan óvodás gyermeküket túl fiatalnak találják, félnek, hogy megterheli őket az esemény, vagy éppen megzavarják azt, láb alatt lesznek stb. Mások nem tulajdonítanak nagy jelentőségek a szertartásnak, úgy vélik, tudják megfelelően helyettesíteni otthoni, személyes rituálékkal, mely során elbúcsúznak a halottól. Gyakori, hogy a szertartás mikéntje vált ki ellenérzést a szülőből, akár egyházi, akár világi jellege miatt: személytelennek, elidegenítőnek érzik, és nem szívesen tennék ki neki gyermeküket. Ezzel együtt sokan nyilatkoznak úgy, hogy megfelelő körülmények között, közeli hozzátartozó halálakor elvinnék óvodás gyermeküket a temetésre, míg egy másik nagy tábor álláspontja szerint 8–10 éves kor előtt nem kívánatos a gyermek részvétele hasonló szertartáson.

A kutatásban szereplő egyik felnőtt gyermeke Liza 4 és fél éves. Halálfogalma életkorához képest meglepően árnyalt – a családon belül nem tabu a téma, édesanyja legjobb tudása szerint válaszol minden kérdésére. Szülei erős vallásos szellemben nevelik Lizát, halálattitűdjük meglehetősen pozitív, erős a túlvilági létbe vetett hitük; ennek megfelelő magyarázatokat adnak Lizának is. A lélek továbbélését magába foglaló, igen materialisztikus túlvilágkép ugyanakkor valamiféle ellentmondásban áll a temetés szertartásával, mely a fiziológiai végességet, szeparációt sugallja. Ennek megfelelően Liza édesanyja úgy véli, lánya túl kicsi ahhoz, hogy magával vigye temetésre, ha a családban haláleset következne be; sőt ettől függetlenül sem szívesen vinné el temetőbe.

Ha a halál jelenségére megnyugtató, ugyanakkor kielégítő válaszokat is sikerül adnia egy szülőnek, gyakran jelentkezik dilemmaként, hogy a temetés eseményét hogyan magyarázza. Ha a nagymama felment az égbe, az angyalokhoz, miért kell eltemetni a földbe? És hol van akkor a nagymama: a felhők között, vagy lent a korpóban? – jogosak a gyermeki kérdések, a szülő pedig gondban van a válasszal. Gyakran előfordul, hogy ha egy gyermek halálkonceptiója életkorához képest érett is, a temetés jelenségére nehezen tud magyarázatot adni, összemosza a halál fogalmával, bizonytalan, alacsonyabb színvonalú válaszokat ad.

Néhány temetés-magyarázat óvodásoktól:

„Amikor kettévágják a szobrot, és beteszik a földbe. Mamával virágot viszünk a szoborra és lesöprögetjük. Én szeretném kettévágni a szobrot, hogy lemenjek a dédihez.”
(4 éves fiú)

„Azt jelenti, hogy eltemessük, akinek balesete van; megírjuk, hova temettük el, és elültessük. [Kérdésre, hogy ez pontosan hogyan történik, mit csinálnak ilyenkor:] Rosszul van a fülem. Meddig beszélgetünk még?” (4 éves lány)

„Eltemet valakit a temető. Nem szeretem, hogy embert eltemetnek.” (3 éves fiú)

„Ha valaki meghalt, csinálunk neki koszorút, és kivisszük a temetőbe, és rákötjük.”
(4 éves lány)

„Amikor egy halott embert elvisznek egy sírba, és oda eltemetik, de nem tudom, milyen mélyre.” (5 éves fiú)

„Temetés az, amikor eltemetik a virágokat.” (4 éves fiú)

„Temetés? Azt úgy is mondják, hogy meghal.” (4 éves lány)

„Ha eltemetünk valamit, mert el akarjuk temetni.” (4 éves lány)

Stb.

Polcz Elaine (2007) nagyon következetesen foglal állást amellett, hogy egészen kicsi gyermekkorban is lehetséges, sőt célszerű elvinni a gyermeket temetésre, amennyiben olyan közeli hozzátartozó, barát hunyt el, akihez a gyermeknek lehet kötődése. A temetés szertartása a búcsúzásra ad lehetőséget, a lezárásra, a szeparáció elfogadásában, kézzel foghatóvá tételében segít. Felnőttek elbeszéléseiben visszatérő motívum, hogy valaki nem tudja a szíve mélyén elhinni a szeretett személy halálát, várja a visszatértét – és hosszú távon emiatt megreked a gyászmunkában -, ha nem tudott részt venni a temetésén. Óvodás gyermeket fel lehet készíteni arra, hogy mivel találkozhat a temetésen: ha szülei előzőleg beszélgetnek vele arról, hogy mi a szertartás funkciója, és hogy láthat majd szomorú, síró embereket, de ez természetes, hiszen mindenkinek hiányzik az elhunyt – akkor a tapasztaltak nem fognak váratlanul vagy félelemkeltően hatni rá (*Polcz, 2001; 2007*). Hozzá kell tenni, hogy amennyiben a család létrehoz magának egy, a temetéssel egyenértékű, személyes rituálét, mely során a saját szokásaik, igényeik szerint közösen búcsút tudnak venni a halottól, az betöltheti a temetésen való részvétel szerepét (*Kolosai, 2008*).

A halál motívuma a gyermeki játékokban, tevékenységekben

Kisgyerekek legtermészetesebb, ösztönös önkifejezési formája a játék. Ha nincsenek is minden esetben szavaik, szabatos mondataik az őket foglalkoztató problémákra, kérdésekre, sok mindent képesek megfogalmazni a szerepjáték vagy éppen a rajz nyelvén. Nem idegen tapasztalat óvodás gyermeket nevelő szülőknek, ha a halál témája valamiképpen felbukkan gyermekeik játékában. Különösen igaz ez fiúk szerepjátékokra, harcot, küzdelmet megelevenítő szerepjátékaira: legyőzöm a gonosz varázslót, levágom a sárkány mind a hét fejét stb. Ezekben a helyzetekben a halál sokszor csak a küzdelem megoldása, a hős diadalmának a kifejeződése: nem feltétlenül jelenik meg az elmúlás, a pusztulás valódi jelentése, problematikája. A legyőzött földre rogy, majd felpattan: *Most én vagyok a királyfi, és te a sárkány!* – a halál visszafordítható, a játék megy tovább. Nem ritkán bekúsznak a virtuális világ, a számítógépes játékok megoldásai: *Már csak egy életed van! Most jól lekardozlak! Stb.* Érezhető, hogy ezekben a jelenetekben a halál csupán egy meséből ismert fordulat, megoldás-panel, nem pedig a játék főtémája – előfordul azonban, hogy a gyermek éppen az élet végével való konfrontációját jeleníti meg, dolgozza fel ilyen formában.

Balázs 3 és fél évesen az édesapja születésnapjára egy kis előadással készül, amit a függöny mögül előbújva adnak elő 3 évvel idősebb testvérével, Misivel. A rövid jelenet lényegében egy temetés: Balázs Misi segítségével eljátssza, hogy meghal, és a földre ássák. A gyermekek felszabadult természetességgel mutatják be a „produkciót”, míg a

felnőttek döbbenetesen figyelnek. Mindkét kisfiú egyébként érdeklődik az elmúlás kérdése iránt, s bár Balázs születése óta nem volt haláleset a családban, a szülők elég sok veszteséget éltek át a korábbi évek során.

Látható, hogy a fenti játék főtémája a halál, a temetés: a fiúk egy őket foglalkoztató problémát tesznek megfoghatóvá, feldolgozhatóvá: azáltal, hogy megjelenítik, oldják annak feszültségét. A szóban forgó szülőpár halál iránti attitűdje meglehetősen elfogadó és pozitív volt, a gyerekek a kérdéseiket gyakran fogalmazták meg verbálisan, és részletes válaszokat kaptak. A születésnap ajándékként bemutatott jelenet mégis annyira váratlan és naturalisztikus volt, hogy elgondolkodtatta, megdöbbentette a szülőket – miközben a gyerekek szemmel láthatóan nem tekintették többnek a szituációt egy átlagos játék helyzetnél.

A halál játékban való ábrázolása persze nem minden esetben ennyire egyértelmű és direkt; sokkal áttételesebben, metaforikusabban is megjelenhet, miközben mégis központi témája az adott helyzetnek:

A 4 éves Zalán egyik legkedvesebb időtöltése a kertészkedés. Édesanyja a következő jelenetről számol be: A gyermek színes madártollakat fog össze csokorba és a feje tetejéhez tartja, és közli, hogy ő most egy virág. Ezután kéri az anyukát, hogy csukja be a szemét: aludjon. Mikor kinyithatja a szemét, látja, hogy a kisfiú fején a tollbokrétá lekönyult. Az anya beszáll a játékba, hozza a locsolókannát, „megöntözi” a virágot. A tollcsokor helyreáll, a kisfiú pedig összeszorított ujjait felemeli a magasba: a virág bimbót hoz. Az anyának ismét „aludnia” kell. Mikor „felébred”, látja, hogy a kisfiú csukott szemmel fekszik a földön, körülötte elszórva a színes tollak.

– Jaj, elhervadt a virágom!

A gyerek ismét arra kéri az anyukát, hogy aludjon, most sokáig. Mikor kinyithatja a szemét, a kisfiú újra áll, tollakkal a fején.

– Semmi baj, anya, magból kihajtottam újra.

Az édesanya úgy idézi fel ezt a közös szerepjátékot, mint egy nagyon pozitív emléket. Elmondása szerint a jelenet lezajlása körüli időszakban nagyon gyakran került szóba közöttük a halál témája, amit a gyermek elhullott madarak tetemeivel kapcsolatos élményéhez, illetve a szomszéd néni halálához köt (aki egyébként a paneltömb melletti virágágyást gondozta – ezt a feladatot „vállalta át” a kisfiú spontán módon).

Nguyen és Gelman gyermeki halálkonceptiókkal kapcsolatos vizsgálataikban (Nguyen és Gelman, 2002) a halál megértését egyebek mellett az állati, illetve növényi élet végességének megértéséhez kötik. A saját vizsgálatom során elhangzott szülői beszámolók alapján a 3-6 éves korú gyermekeknek jelentős hányada (kertes házban és panelban élők egyaránt!) figyelemreméltó érdeklődést tanúsít a kertészkedés, a virágok ápolása, magok csíráztatása stb. iránt. Sokszor a szülő spontán módon kapcsolja össze a kérdést a múlandóság megértésével: a virágok ápolása, ültetése kapcsán elmondható a gyermekeknek, hogy mik a növény életfeltételei (és hogy elpusztul, ha letépik), hogy miért hervad el, és hogy nem kelthető újra életre.

Az 5 éves Dani az utóbbi időben letépett, leszakadt virágokat, lehullott faleveleket gyűjt. Utcáról, óvodából hazahordja, és otthon a kertben elássa ezeket, azzal a céllal, hogy ismét életre keltse őket. Sok sikertelen próbálkozás után fogadja el, hogy a begyűjtött virágok nem fognak kinyílni újra, minden gondoskodás ellenére sem. Ezután figyelme a kertben lévő növények gondozása, ápolása felé fordul.

Úgy tűnik, mintha a növényi élet körfogásának, a lombjukat vesztő, majd tavasszal újra kihajtó fák ciklikus életének, a magból kicsírázó friss hajtásoknak a megfigyelése egyfajta reparatív funkcióval bírna, mely segít megbirkózni az élet végességének tényével (Kübler-Ross, 1988; Kolosai, 2008).

Anna szintén 5 éves, erősen foglalkoztatja a halál témája. Édesanyja úgy érzi, akkor tud hitelesen válaszolni a kérdéseire, ha az elmúlás materialisztikusabb oldaláról beszél Annának: elmondja a kislánynak, hogy sokan hisznek abban, hogy a túlvilágon továbbélhetünk, hogy valamiképpen az égbe juthatunk, de annyi biztos, hogy a testünk a földre kerül majd, sejtjeink újra hasznosulnak, virágokat, fákat éltetnek. Édesanyja beszámolója szerint ez a gondolat váratlanul felvillanyozza Annát: – Ugye, ha akarom, lehetek majd tulipán? – kérdegeti anyát, és a következő napok ezzel a képzeletbeli játékkal telnek: kiből milyen fa, virág lesz majd, ha meghal. Eközben Anna kíváncsisága, úgy tűnik, alábbhagy, egyelőre számára kielégítő válaszokat kapott, a kérdések ritkulnak, majd elmaradnak.

Az élet végével való konfrontáció elkerülhetetlen, a gyermeki fejlődés normatív részének tekinthető. Van, akiben mélyebb nyomot hagy ez a rádöbbenés, van, akiben kevésbé – de minden esetben egy érzelmileg és mentálisan is óhatatlanul megterhelő információról van szó. Ha egy gyerek elegendő támogatást és a téma iránt nyitott légkört érzékel, valamiképpen – szóban vagy játékban – meg fogja fogalmazni kétségeit, gondolatait, félelmeit. Ezek a kérdések, játékok a szülő számára lehetnek meghökentők, aggasztóak, hosszú távon mégis az egészséges halálattitűd kialakulását, a potenciálisan megterhelő információ feldolgozását szolgálják. Annak, hogy ez a folyamat jó irányban halad, megbízható jelzése lehet, hogy a kezdetben talán feszültséggel terhelt kérdések, játékok egy idő után ritkulnak, a gyermek érdeklődése csökken, és a mindennapi élet szokványosabb, érzelmileg közömbösebb témái felé fordul (Hatzor és Matalon, 1998; Kübler Ross, 1988; Kolosai, 2008; Tóth, 2014).

A gyermekek halálszorongásának néhány egyéb kifejeződése

Az elmúlás egyik sarkalatos tulajdonsága, mely ijesztővé, fenyegetővé teheti a gondolatát, az az, hogy halálunk pillanatában szükségképpen egyedül vagyunk. A meghalás még barátoktól körülvéve is magányos aktus, a végső egyedüllét, végső szeparáció momentuma. Éppen ezért a halálfélelem elleni védekezés egyik leggyakoribb, leghatásosabb eszköze a társas kapcsolatok keresése, a szeretett személyekkel, fontos másokkal együtt töltött minőségi idő. Felnőtteknél sem ritka jelenség, hogy az egzisztenciális szorongása elől valaki társaságba menekül – nem meglepő, hogy gyermekeknél is tapasztalhatunk hasonlót.

Kata 7 éves, csendes, visszahúzó, nagyon értelmes kislány. Néhány hónapja foglalkoztatja saját halandóságának gondolata, igyekszik a kérdésben megnyugtató válaszokat találni szüleitől. Míg korábban szívesen eljátszott egymagában, mostanában nagyon igényli mások jelenlétét, társaságát: nem kell együtt játszaniuk vagy beszélgetniük, de ragaszkodik hozzá, hogy valaki mindig legyen mellette a szobában.

Gyerekeknél a halállal kapcsolatos félelem egyik megnyilvánulása lehet a szeparációs szorongás hirtelen megjelenése, felerősödése. Polcz Elaine a 4–6 éves kor között kialakuló halálfélelmet a csecsemőkorban átélt szeparációs szorongásból eredteteti (Polcz, 1989). Nem törvényszerű, hogy a szeparációs szorongás hátterében minden esetben halálfélelem áll, de nem is példa nélküli. Ha egy gyermeket veszteség ér, vagy csupán elkezdti őt foglalkoztatni saját halandósága, szeretteinek halandósága, fokozott félelmet élhet át a számára fontos emberek elvesztésétől; gyász esetén

ez akár patológiás mértéket is ölthet (Barta, 1993; Simkó, 2009). Ez az aggodalom gyakran nem tudatos, de végső soron fokozott kontrolligényben, az elválásoktól, külön töltött időtől való félelemben nyilvánulhat meg. Hiszen a gyermeki fantázia felnagyítja a lehetséges veszélyeket, és minden, a szülőtől távol töltött idő potenciális fenyegetés, mely alatt bármi rossz történhet – a gyermek egyedül védtelen a külvilággal szemben. Már a preverbális korú, beszélni nem tudó gyermek is fél az anya eltűnésétől, mely által kiszámíthatatlanná, bizonytalaná válik a világ – s, ahogy Polcz Alaine írja: fél saját maga eltűnésétől is. Veszteséget követően az egyedülléttől való félelem lehet a mély gyász jele is (Polcz, 2007). – Hasonló szorongásokkal küzdő gyermek, ahogyan a fenti példában is látható, fokozottan igényelheti a szülő társaságát, előfordulhat, hogy sír, regresszíven viselkedik, ha el kell válnia tőle, akár rövid időre is. A szeparációs szorongás átmeneti megjelenése bár figyelmet érdemel, önmagában nem feltétlenül jelent problémát, sok esetben spontán oldódik, főleg ha a háttérben álló tudattalan félelmeket sikerül felszínre hozni, játékban vagy beszélgetések során feloldani, enyhíteni. Ha azonban állandósul vagy fokozódik, tartósan ronthatja mind a gyermek, mind a szülő életminőségét, hangulatát, és komolyabb problémák kialakulásához vezethet (például generalizált szorongás, iskolafóbia stb.).

A szülői interjúk tanúsága szerint úgy tűnik, kisgyermekkorban a halálszorongás beszédes fokmérője lehet az is, hogy mennyire tart a gyermek a – bármilyen apró, jelentéktelennek tűnő, elsősorban tárgyi jellegű – veszteségtől. Óvodáskorú gyermekek szülei közül sokan felfigyelnek gyermeküknél fokozott – számukra esetleg túlzottnak vagy értelmetlennek tűnő – ragaszkodásra kisebb vagy elhanyagolható emocionális funkcióval bíró tárgyak iránt. Ennek a ragaszkodásnak többféle formáját említik:

1. kétségbeesés, érzelmi vihar, ha a szülő ki szeretne dobni egyébként funkcióval nem bíró, értéket nem képviselő tárgyakat (jégkrémpálca, csokipapír, fadugó stb.);
2. gyakori ellenőrizgetés, kérdezetés azzal kapcsolatban, hogy nem veszettek-e el semmit, pl. útközben, óvodába menet stb.;
3. a gyermek más gyermekek társaságában nem játszik, rendes körülmények között nem különösebben óvott vagy akár használt ingóságait magához szorítja, aggodalmat vagy haragot fejez ki azzal kapcsolatban, hogy mások veszélyeztethetik a tulajdonát;
4. rémálmok, melyeknek témája, hogy valaki elvette a gyermek minden játékát, nem hagyott neki semmit.

Csenge közel 4 éves, édesanyja elmondása szerint kb. 3 éves kora körül feltűnően ragaszkodni kezdett minden aprósághoz, papírfecniket, szemetet nem engedett kidobni, és állandóan aggódott, hogy valami elveszít. Anya elmeséli, hogy Csengének volt egy plüssjátéka, melyet egyszer a bölcsődébe vezető úton elvesztettek. Ez a veszteség azóta is gyakran szóba kerül, a gyermek idézi fel aktuális félelmei kapcsán. Egy alkalommal arról kérdezgette az édesanyját, hogy miért vesznek el a tárgyak, és megtalálják-e mindig őket. Az anya igyekezett megnyugtatni, hogy általában előkerülnek az elveszett játékok. Erre a gyermek ismét felemlégette az elveszített plüssfigurát, ezzel érvelve, hogy van, amit az emberek elveszítenek, és nem találnak meg többé. Majd spontán hozzátette a következő megfigyelést: „Ez olyan, mint az emberek elvesztése. Elvesztik az életüket véletlenül.”

Hogy ezek a gyermeki félelmek a tárgyi jellegű veszteségtől milyen szorosan kapcsolódhatnak össze a halál gondolatával, arra az 5 éves, apróságokhoz szintén nagyon ragaszkodó Niki édesanyjának története talán még inkább rávilágít: Niki aggodalmairól beszélve maga is összefüggésbe hozza őket az elmúlás, múlandóság témájával, majd megszót velem egy hirtelen bevillanó emléket:

5 éves korában az óvodában elkezdte nagyon rosszul érezni magát, szorongott, mindig úgy érezte, elveszített valamit, de nem tudta, hogy micsodát. Úgy emlékszik vissza, hogy nyár volt, mert kevés gyerek volt az óvodában, a csoportokat összevonták, idegen gyerekek és idegen óvó nénik közt, a megszokottól eltérő helyen kellett lennie, amitől még elveszettebbnek érezte magát. Végül az ajtók alól kipiszkált porcicákkal tömte meg a zsebeit, ez oldotta szorongását: arra gondolt, hogy bármit veszített el, ezért nincs meg, mert már elporlott, porcica lett belőle – de ebben a formában mégis meg tudja őrizni. A porcicákat az édesapja találta meg, és nagyon leszidta: azt mondta neki, hogy ha a koszt gyűjti, olyan beteg lesz, mint az öccse (egy évvel fiatalabb testvére ekkortájt fulladások miatt szinte állandóan kórházban volt). —Mint a beszélgetésből kiderül, ezen a nyáron hunyt el egy gyors lefolyású betegségben a nagyapja, akivel igen szoros kapcsolatban állt – ennek az édesanyának ez volt az első találkozása a halállal.

Figyelemre méltó, hogy itt a konkrét veszteségélmény összekapcsolódik egy fenyegetettséggel (hasonló korú, súlyos beteg gyermek a családban, és az apai intelem: te is ilyen beteg leszel, ha szemetet gyűjtögetsz), illetve az aktuális óvodai frusztrációval, elhagyatottsággal. A szülő, elmondása szerint, az emlék felidézésekor átérezte az azt kísérő gyermekkori érzelmet, amit elárasztóként, bénítóként jellemzett.

Az tárgyakkhoz, hulladékokhoz való túlzott ragaszkodás szélsőértékét képviseli a hoarding, vagyis kóros gyűjtögetés, ami szintén az életvitelt súlyosan befolyásoló jelenség, és általában szakember segítségét igényli (*American Psychiatric Association, 2013; Nordsletten et al, 2013*). Veszteséget átéltek körében különösen gyakori a hoarding (*Saxena et al, 2011; Cromer, Schmidt & Murphy, 2007, Hartl et al, 2005*), ami azt jelzi, hogy a túlzott, céltalan gyűjtögetés az elakadt gyász munka egyik tünete is lehet.

*

A tanulmány írásának idején heti rendszerességgel vezetek támogató csoportokat a Szegedi Tudományegyetem Általános Orvostudományi Karának Gyermek- és Ifjúságpszichiátriai Osztályán, az ott kezelt gyermekek szülei számára. Az egyik alkalommal egy frissen csatlakozott, fiatal édesanyja sokáig csendben hallgatta a többieket, nem szólt bele a beszélgetésbe, nem nyilvánított véleményt. Végül konkrétan neki kellett címezniem az egyik kérdést, hogy bevonjam a csoportban kialakult társalgásba. Ekkor a korábbi témához kevésbé kapcsolódva, de egyre inkább megnyílván, szemmel láthatóan gondterhelten kezdett beszélni az egyik problémáról, amely akkor különösen foglalkoztatta: arról, hogy négyéves kislánya az utóbbi időben sokat beszél a halálról, kérdez róla, eljátssza, foglalkozik vele. Az édesanyját nagyon aggasztotta, hogy nem kóros-e ez egy ekkora gyermeknél, nem korai-e még, és hogy egyáltalán: hogyan kezelje ezt, miket válaszoljon a felmerülő kérdésekre. A szót a csoport egy másik tagja vette át tőle, aki harcban álló ikerfiai miatt jár a szülőcsoportba. Elmesélte, hogy szintén 4 év körüliek voltak a fiai, amikor egyszer autóval vitte őket valahová, és az egyik gyermeke megkérdezte: – *Anyá, te meg fogsz halni?* – majd választ sem várva folytatta: – *Igen, egyszer meg fogsz halni, meg apa is, és én ettől nagyon szomorú vagyok. Nem akarom, hogy meghaljatok.* – *Majd a mellette ülő ikertestvéreére mutatva így zárta le: – És ez még erre a hülyére is vonatkozik.*

Az édesanya története felszabadító hatással volt a csoportra. Sharingjével (érzéseinek, tapasztalatainak megosztásával) nemcsak választ adott a másik szülő nehezen megfogalmazott félelmeire, de megteremtett egy olyan légkört, amelyben a csoport tagjai már hozzá mertek nyúlani a témához, és egy nagyon izgalmas beszélgetés alakult ki ennek kapcsán. Nem mellékesen a hozzászóló szülő eredeti problémájára – az ikerfiúk viszonyára – is sikerült egy újabb szempontból rátekintenünk.

A fentiek során bemutatott példák arra világítanak rá, hogy óvodás korban a gyermekek előbb-utóbb óhatatlanul szembesülnek az élet végességének tényével, és ez a szülőket – vagy akár a pedagógusokat – egy sor nehéz kérdés elé állítja. Gyermeki viselkedéses jelenségek egész sora hökkentheti meg, töltheti el aggodalommal a szülőket, akik lázasan kutatnak a kiváltó okok után, holott sok esetben egy normatív jelenségről van csupán szó: a gyermek találkozik a halál fogalmával, megérti saját halandóságának lehetőségét, és e potenciálisan megterhelő információ feldolgozásához mozgósítja saját – bizonyos esetekben a felnőttek számára ijesztő – eszköztárát. Szülőként a legfontosabb feladatunk ebben a helyzetben az lehet, hogy kíséreljük, támogassuk ebben a gyermeket, felülkerekedve saját szorongásainkon őszinte és hiteles válaszokkal szolgáljunk számukra. Ahogy a neves fejlődépszichológus, Erik H. Erikson írja: „Egészséges gyermek nem fél az élettől, ha szülei nem rettegnek a haláltól.” (Erikson, 1950. 269. o.)

Irodalom

- American Psychiatric Association (2013): *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fifth Edition, DSM-5*. American Psychiatric Publishing, Washington DC.
- Anthony, Z., Bhana, K. (1988): An exploratory study of muslim girls' understanding of death. *Omega*, 19, 215–227.
- Barta Anna (1993): Szeparációs szorongás és gyermeki gyász II. In: Gerő Zsuzsa (szerk.): *A gyermek-pszichoterápia elmélete és gyakorlata I-II-III.*, Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Cromer, K. R., Schmidt, N. B., Murphy, D. L. (2007): Do traumatic events influence the clinical expression of compulsive hoarding? *Behaviour Research and Therapy*, 45, 11, 2581–2592.
- Erikson, E. H. (1950): *Childhood and Society*. Norton & Co., New York.
- Hartl, T. L., Duffany, S. R., Allen, G. L., Steketee, G., Frost, R. O. (2005): Relationships among compulsive hoarding, trauma, and Attention-deficit/Hyperactivity Disorder. *Behaviour Research and Therapy*, 43, 2, 269–276.
- Hatzor-Matalon, T. (1998): *The relationship among children's conceptualization of death, parental communication about death, and parental death anxiety*. ETD Collection for Fordham University. Paper AAI9960950.
- Kane, B. (1979): Children concepts of death. *The Journal of Genetic Psychology*, 134: 141–153.
- Kolosai Nedda (2008): Gyermekünk halálképe: Gondolatok Mindenszentek után. In: *Kisgyermek, nagy problémák*, XVI. kiegészítő kötet, RAABE Kiadó, Budapest. 2–10.
- Kübler Ross, Elizabeth (1988): *A halál és a hozzá vezető út*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Lester, D. (1991): The Lester Attitude Toward Death Scale. *Omega*, 23, (1)
- Nagy Mária Ilona (1997): *A gyermek és a halál*. Pont Kiadó, Budapest
- Nguyen, S. P., Gelman, S. A. (2002). Four and 6-year olds' biological concept of death: The case of plants. *British Journal of Developmental Psychology*, 20 (4), 495–513.
- Nordsletten, A. E., Reichenberg, A., Hatch, S. L., de la Cruz, L. F., Pertusa, A., Hotopf, M., Mataix-Cols, D. (2013): Epidemiology of hoarding disorder. *BJPsych*, 206. 3, 1–8
- Piaget, J. (1978): *Szimbólumképzés gyermekkorban*. Gondolat, Budapest.
- Polcz Alaine (1989): *A halál iskolája*. Magvető, Budapest.
- Polcz Alaine (2001): *Élet és halál titkai*. Pont Kiadó, Budapest.
- Polcz Alaine (2007): *Meghalok én is?* Jelenkor Kiadó, Budapest.
- Saxena, S., Ayers, C. R., Maidment, K. M., Vapnik, T., Wetherell, J. L., Bystritsky, A. (2011): Quality of life and functional impairment in compulsive hoarding. *Journal of Psychiatric Research*, 45 4. 475–482.
- Simkó Csaba (2009): Hogyan segítsünk gyermekünknek elfogadni az elfogadhatatlant? *Kharón Thanatológiai Szemle*, 13 4. 1–40.
- Speece, M. W. (1985): Children's Concepts of Death. *Michigan Family Review*, 1 1. 57–69.
- Speece, M. W., Brent, S. (1984): Children's understanding of death: A review of three components of a death concept. *Child Development*, 55, 1671–1686.

- Temesváry Beáta (1996): A halálfélelem néhány aspektusa. *Orvosi Hetilap*, **137.** 26. sz. 1419–1425.
- Tóth Anett (2014): *Akarsz, akarsz-e játszani halált...? – Óvodás korú gyermekek és szülei halálszorongásának és halállal kapcsolatos kommunikációjának vizsgálata*. ELTE PPK Tanácsadó szakpszichológus képzés, szakdolgozat.
- Wechsler, D. (2003): *Wechsler Intelligence Scale for Children – 4th Edition (WISC-IV®)*. San Antonio, TX, Harcourt Assessment.
- Wechsler, D. (2007): *WISC-IV – Technikai és értelmező kézikönyv*. OS Hungary Tesztfejlesztő Kft., Budapest, 101–102.
- Yalom, I. D. (2004): *Egzisztenciális pszichoterápia*. Animula, Budapest.

„Korunk gyermekei és az iskola”

Előszó egy oktatási kurzust bemutató rovathoz

A *Gyermeknevelés* c. folyóirat aktuális száma – eddigi történetében szokatlanul – egy felsőoktatási innovációról, a *Korunk gyermekei és az iskola* c. kurzus keletkezéséről, tartalmáról, eredményeiről ad számot. A látszólag periférikus problémakör több szálon kötődik a kisgyermeknevelés gyakorlatához, a 0–12 éves korú gyermekek nevelőinek képzéséhez, a korosztályra vonatkozó kutatásokhoz s az ELTE *neveléstudományi mesterszakához*. Ezen a – többciklusú, lineáris felsőoktatási képzési szerkezet bevezetéséről szóló kormányrendelet (252/2004. [VIII. 30.]) alapján kidolgozott és akkreditált – szakon 2007-ben indult el a képzés. A szakon három *szakirány* működik, közülük *A kora gyermekkor pedagógiája a 0–12 éves korú gyermekek intézményes nevelési hátterével*, a korosztály nevelésének széles értelemben vett módszertani kérdéseivel s az adott populációval összefüggő tudományos kutatásokra való felkészítéssel foglalkozik. A szakiránnyal kapcsolatos tartalmi és szervezési feladatok – a Pedagógiai és Pszichológiai Karral kötött szerződés alapján – a Tanító- és Óvóképző Kar hatáskörébe tartoznak. A szak (okleveles neveléstudomány szakos) bölcsészdiplomát ad, nem pedagógusokat képez, de mind a tudomány jellege, mind a hallgatók előzetes képzettsége (többségükben pedagógusi alapdiplomával rendelkeznek) szoros kapcsolatban áll a közoktatás pedagógiai kérdéseivel.

A kurzus, amelyről a folyóirat aktuális számában hírt adunk, a fentiekben röviden vázolt képzési keretbe illeszkedik. A szakirányon tanító oktatók tapasztalataik és a rendszeres hallgatói visszajelzések alapján folyamatosan elemzik a képzés sikeres és problematikus pontjait, s továbbfejlesztik a képzés programját. Egy ilyen célú szakmai megbeszélésen merült fel az a kérdés, hogy vajon mennyire érvényes még az a kép, amelyet a (0–12 korú) gyermekről, a gyermek fejlődéséről a különböző tudományok eredményei alapján „összerakunk”, s amelyre az oktatásban támaszkodunk. *Tudásunk a gyermekről, fejlődéséről milyen viszonyban van a gyakorlatban meg tapasztalható valósággal?*

Az óvodai, iskolai életből erős jelzések érkeznek arról, hogy a „mai gyerekek mások”, nehezen illeszkednek a – kevéssé változó – intézményekhez. Nincs is ok e gyakorlati tapasztalatok kétségbe vonására, de a sommás végkövetkeztetés igazságtartalmának bizonyítása vagy elvetése csak szakszerű, tudományos vizsgálatokkal lenne lehetséges. Ilyenek esetében nyilvánvalóan meg kellene határozni, hogy mikoraiak és milyenek voltak a „tegnapi” gyerekek, akikhez képest észleljük a változásokat. Ám érdemi összehasonlító vizsgálatokra nincs lehetőség hasonló kérdésfeltevésű, longitudinális jellegű kutatások hiányában.

Természetesen, a gyermekek változásának gondolata hosszabb ideje jelen van a neveléstudományban s más társszociális tudományokban. A közoktatás fejlesztésével foglalkozók körében is gyakori érv a rendszer (benne a tanulási környezet, a pedagógiai módszertan) változtatása mellett a gyerekek korábbi korokhoz mért „mássága”. Kutatási problémaként is megjelent már a kérdéskör, elsősorban történeti vetületben. Az önálló gyermekortörténet-kutatás nemzetközi és hazai szakemberei igen ötletes és változatos módszerekkel vizsgálják, hogyan és milyen hatások nyomán változott a gyermekek helyzete a különböző társadalmakban, a gyermekekről való gondolkodás, a róluk kialakított kép s mindez miként befolyásolja nevelésüket, oktatásukat. Az elmúlt egy-két évtizedben a média és a digitális eszközöknek a gyermekek szokásaira, viselkedésére gyakorolt hatása vált gyakran kutatási témává. A sokasodó részeredmények

azonban még nem nyújtanak elegendő alapot annak összegzésére, hogy valóban lényegileg mások-e a „mai” gyerekek. S ha válaszunk erre „igen”, akkor a *változás miben ragadható meg, milyen mértékű és milyen hatásrendszerek következménye.*

Az oktatói közösség úgy döntött, hogy foglalkozik ezzel a kérdéssel, s egy olyan stúdiumot indít (a 2013/14-es tanévben), amelyben különböző szakemberek próbálják megfogalmazni (gyakorlati és kutatási eredményeik alapján), *miben mások a mai gyerekek.* A téma megközelítés módját tekintve két megállapodást fogadtunk el: a közreműködők a *gyerekek generációinak különbségére* helyezik a hangsúlyt, illetve arról beszélnek, hogy milyen ez a megváltozott mai gyermek, s nem arról, hogy miért, milyen körülmények hatására olyan, amilyennek látják, tapasztalják. E kiinduló pontokat – munkahipotézisként – azok is elfogadták, akiknek személyes véleménye különbözött egyik vagy másik kérdésben. Az előadások hat szempontból közelítettek a témához. Számba vették az iskolában tapasztalt konkrét jelenségeket; a biológiai-fizikai sajátosságokat; az olvasási szokásokat. Leírták a gyermeket a digitális korban, jellemezték érzelmi életüket és társas világukat. Az előadók módot adtak a hallgatóknak a bekapcsolódásra, véleménynyilvánításra, egymás tapasztalatainak megismerésére.

A kurzus végén a hallgatók segítségével próbáltuk felmérni, hogy a stúdium elérte-e céljait. A kurzus sikerességének külső jegyei mellett (óralátogatás, derű és aktivitás az órákon) a hallgatók a stúdium legfőbb értékét abban látták, hogy képes volt integrálni a gyerekről – addig szétszórta, elszigetelt – tudásukat, új tudományos eredményekkel bővíteni azt, s egy sokkal komplexebb képet alkotni korunk gyermekéről, mint korábban. A hallgatók és oktatók értékelő véleménye összeért abban a kérdésben, miszerint a kurzus csak részlegesen, egy-egy dimenzióban tudta bemutatni, hogy miben és mennyire különböznek a mai gyerekek elődeiktől. Egy erre vonatkozó globális ítéletet még nem éreznek bizonyítottnak. Azt viszont maguk az előadások és a hallgatói reflexiók is bizonyították, hogy szinte lehetetlen önmagukban a gyermeki változásokat elemezni, érvényes következtetéseket levonni a gyermek közvetlen környezetének és a tágabb társadalmi hatások változásainak figyelembe vétele nélkül. Természetes módon adódott tehát a továbblépés: a 2014/15-ös tanévben a *Korunk gyermeke és a társadalom* c. kurzus keretében a gyermeket formáló alapvető (iskolán kívüli) társadalmi hatásokat (család, média, vallás, közösségek, szubkultúrák) vizsgáljuk.

Az itt közölt tanulmányok a már lezajlott kurzus előadásainak publikálásra szánt változatai. A szerzők különbözőképpen jártak el: volt, aki teljes egészében megtartotta az előadás szerkezetét, stíluselemeit, mások már az előadáson is kész, leírt (bár szóban előadott) szöveggel rendelkeztek, ismét más szerzők a szakmai publikálás szokásos követelményeit követve írták le előadásukat kiegészítve azt újabb hivatkozásokkal, bibliográfiával. Ezt a változatosságot meghagytuk, csakúgy, mint az egyes tanulmányokban esetleg fellelhető eltérő, olykor kifejezetten ellentétes interpretációkat akár a kiinduló kérdésről, akár valamely más tudományos-szakmai fogalomról, megállapításról.

Tisztában vagyunk azzal, hogy két rövid egyetemi kurzus nem alkalmas olyan átfogó – mondhatnám egyszerre nevelésfilozófiai és oktatáspolitikai – kérdéskör megoldására, mint amit a *változó világban élő gyermek és az óvoda, az iskola összeállításának, egymásnak való megfelelése* jelent. De talán kínálhat friss nézőpontokat, új (rész) eredményeket és inspirációt a szükséges kutatások elindításához.

Budapest, 2015. március 30.

Hunyady Györgyné

Mai gyerek és az iskola

Wágner Éva

Deák-Diák Általános Iskola, Budapest

A cikkben egy gyakorló pedagógus osztja meg gondolatait az iskolás gyerekek tanulásával kapcsolatban. Sok kérdés vetődik fel, hiszen a digitális korra nemcsak a változások, hanem ezek gyorsasága is jellemző. A napi nevelési kérdésekben ma sajnos gyakran nem áll rendelkezésünkre sok generáció által felhalmozott tudás. A mai gyerekeknek olyan tanulási utakat és lehetőségeket kínál a digitális világ, amelyeket a velük foglalkozó pedagógusoknak kemény munkával kell megismerniük. A digitális média átforgalmazza a kisgyermek játékeit, tanulási és szabadidő-eltöltési szokásait. Ezek a lehetőségek befolyásolhatják azokat a képességeket, amelyek a hagyományosan értelmezett tanulási folyamatokhoz szükségesek. A szerző vizsgálja, hogyan viszonyul az intézményrendszer a tanulási környezet változásaihoz.

Kulcsszavak: a figyelem problémái, kommunikációs nehézségek, digitális tanulási környezet, újfajta tanulási utak

Milyen is a mai gyerek az iskolából nézve?

Aki ma egy első osztályban tanító pedagógust megkérdez arról, hogy milyenek a mai gyerekek, valószínűleg a következő válaszokhoz hasonlókat hall majd:

- Nagyon nehezen tudnak figyelni, szinte mindenkinek el kell mondanom mindent, újra és újra!
- Egyre többen vannak azok, akik nehézkesen fejezik ki magukat, és sokan az egyszerűbb utasításokat sem értik.
- Nehéz a lépcsőn közlekedni velük, a járásban hamarabb elfáradnak, soknak rossz a mozgáskoördinációja.
- Lehetetlenség velük a korábbiaknak megfelelően haladni.
- Amúgy pont olyan aranyosak, mint a korábbiak, de valahogy mégis mások.

Szóval milyen is ez a mai gyerek? Valóban csak az idősebb generáció mindig szokásos zsörtölődését hallhatjuk, vagy esetleg most másról van szó?

A családi környezet és változásai

A mai családok mindennapjait a média és a fogyasztói társadalom gyökeresen átalakította. A változás, bár jelei már régebben láthatóak, nem ívelt át több generációt. Egy-másfél évtized alatt gyökeresen megváltozott ez embereket körülvevő technikai-tárgyi környezet. A családok mindennapi életének visszavonhatatlanul része lett a média. Az utóbbi egy-két évtizedben a digitális média tölti ki a családi együttlétek nagy részét. A gyermekeket születéstől fogva a korábbi generációkhoz képest merőben más tapasztalatszerzési, tanulási lehetőségeket kínáló környezet veszi körül. A digitális média fogyasztása szinte észrevétlenül alakította át a családok napi rutinját. A mai gyerekek rengeteg olyan tudással rendelkeznek, amelyek a korábbi generációk számára újak. Ezzel egyidejűleg kevésbé gyakorlottak olyan, régen hétköznapiak számító tudásokban, mint pl. a nagy- és a finommozgások szövevényes rendszerének birtoklása.

A kisgyermekek jelentős része már két-három éves korától egyedül és önállóan keresi ki azt a játékot, amely őt leginkább szórakoztatja. TV-t néz és számítógépes játékot játszik, miközben kevesebbet beszélget és mozog. Bár a családok nagy részében tisztában vannak a mesélés és a beszélgetés fontosságával, az erre fordított idő ma lényegesen kevesebb, mint korábban. A családok mindennapjainak nemcsak a tudatos médiafogyasztás képezi részét, de egyre nagyobb számban vannak olyan családok is, ahol a TV és a számítógép használata mellett egyéb médiák is folyamatosan üzemelnek. A Nemzeti Média- és Hírközlési Hatóság felkérésére végzett kutatás (2012) adatai alapján is látható, hogy a mai 8–11 éves korosztály hétköznapiakon átlagosan alig valamivel kevesebb, mint 1,5 órát ül a TV előtt. Ha ezzel együtt azt is figyelembe vesszük, hogy ugyanez a korosztály ezen felül még majdnem 1 és ¼ órát tölt a számítógép képernyője előtt csak a hétköznapiakon, akkor szinte biztosra vehető, hogy a gyerekek testi és szellemi fejlődésének valóban lehetnek a korábbiaktól eltérő sajátosságai.

Miben is állhatnak ezek a sajátosságok?

Mára sok kisgyermeknek saját digitális médiajátéka, vagy legalábbis játékidéje van. Az ezekkel való játék ideje alatt sem nem mozog aktívan, sem pedig nem beszélget. Így értelemszerűen csökken az egyéni fejlődéshez elengedhetetlenül fontos mozgás és beszédinger szintje. Számos tanulmányból tudjuk, hogy a kisgyermek agyának fejlődésére milyen fontos hatása van a mozgásnak, és az ezzel együttjáró tapintásnak. A térbeliség „megtanulásához” kézbe kell fogni a tárgyakat, az anyagi tulajdonságok megismeréséhez tapasztalatokat kell szerezni például a hideg, meleg, az érdes, sima stb. tulajdonságokról.

A digitális világba beleszülető kisgyerekek természetes játékaik, információszerzési módjai kapcsolódnak valamilyen képernyőhöz (*Holloway, Green és Livingstone, 2013*). Néhány éves korától megszokja, hogy saját maga irányíthatja játéktevékenységét, egyre önállóbban dönt annak tartalmáról és idejéről is. Így igazán nem meglepő, hogy más képességeik fejlődnek, mint azoknak, akik ezt az időt másfajta tevékenységre fordítják. Már jóval a betűk ismerete előtt is képesek elindítani, alakítani játékaikat, terveznek, építenek benne. Eközben megszokják, hogy a különböző információk bármikor ismételhetők, az információk megértését, megtartását támogató animációkhoz hang is tartozik. Ezek az elemek megállíthatók, ismételhetők, sőt tetszés és érdeklődés szerint akár alakíthatók is. Ha egy-egy játékban ügyesek, azonnal pozitív értékelést kapnak, „feljebb jutnak” egy szinttel, ha nem, ismételhetnek, akárhányszor próbálkozhatnak újra. Ugyanakkor egy-egy játékelem vagy film nem tart túl sokáig, néhány percnél tovább nem tart a koncentrációs időszak. A Nemzeti Média- és Hírközlési Hatóság egy 2013-ban végzett felmérése azt mutatja, hogy a 0–6 éves korosztály már aktív médiafogyasztóként éli mindennapjait. Az iskoláskor előtt napi 1–3 órát töltenek a kisgyermekek valamelyik „képernyős” eszköz előtt. Így igazán már nem is az a kérdés, hogy van-e hatása ennek az információszerzési forrásnak, tanulási módnak a kisgyermek fejlődésére, hanem az, hogy milyen ez a hatás!

Hogyan tanul a mai gyermek?

Az informáltságnak és az információözönnek azonban ára van. A digitális médiával születésétől fogva együttélő, kultúraváltó generáció fejlődésére értelemszerűen hat a környezet. Ez a hatás nemcsak a kognitív területeken jelenik meg, hanem a teljes fejlődési folyamatot átszervezi. Gyarmathy Éva így fogalmaz a mai gyermekekkel kapcsolatban: „A gyerekek automatikusan követik a kultúraváltást. Felnövekedett egy

generáció, amely számára az írás, olvasás és számolás nehezen elsajátítható készségek, és az elemző, a viszonyokat, összefüggéseket értő, a következményeket követni képes gondolkodásmód alig működőképes.” (Gyarmathy, 2012)

A kisgyermek fejlődésének első, természetes közege a család. A családi tevékenységeknek, időtöltési szokások drámai megváltozása értelemszerűen hatással van a kisgyermek életvitelének alakulására is, hiszen a kisgyermek elsődlegesen a környezetében adódó mintákat figyeli meg és követi. A felnőttek és így az ő mintáikat követő kisgyermek is, sokkal kevesebbet mozognak, mint korábban. A kevés mozgás a felnőtteknél egészségkárosodást okozhat, a kisgyermekeknél viszont a fejlődési folyamatokat befolyásolhatja. Ha csak arra gondolunk, hogy milyen fontos szerepe van a mozgásnak az agy fejlődésére, akkor érthető, hogy pusztán a mozgásos játékok és napi mozgás mennyiségének megváltozása is komolyan befolyásolhatja a tanulási folyamatokat (Farmosi, 1999). Ezért is egyre jobban felértékelődhet a gyermekintézmények szerepe, többek között a mozgásfejlesztésben.

Digitális médiahasználóként a tanulás rövid 2–7 perces időegységekben zajlik. Fontos eleme az önirányítottság, az egyéni érdeklődés azonnali kielégítése. Másik fontos eleme az azonnali visszajelzés és a hibázás, tévesztés szabad kijavítása. Az információegységek jellemzően egyszerre tartalmazzak hangot, mozgást és képeket, a folyamatok a teljes képernyő egészén zajlanak. A szem nem egy helyre koncentrál, az információk nem balról jobbra, fentről lefelé követik egymást, mint az olvasás során, hanem a képernyő bármely részén felbukkanhatnak. A megismerés, a látvány egészséges, a figyelem sok egyidejű inger között oszlik meg.

Ebben a környezetben a gyerekek sokkal kevesebbet beszélnek, hiszen az aktivitások során nem egy másik emberrel, hanem egy géppel kommunikálnak, s ehhez nincsen szükség a gondolatok szavakba öntésére és ennek kimondására. Az információszerezés egyre inkább tolódik a vizuális közlések felé, és egyre kisebb a hangsúly a verbális közléseken. Így nem csoda, ha egyre többen úgy érzik, hogy növekszik az óvodások és elsősorban az iskolások között a beszédhibás gyermekek száma. A kevesebb beszédpróbálkozás során kevesebb alkalom adódik a hangok pontosabb kiejtésének gyakorlására, vagy a hallásészlelés pontosítására. Ez természetes módon befolyásolhatja az iskolában a tanulási folyamatokat.

Számos különböző tanulmány (Balázs, 2014) foglalkozik azzal, hogy milyen hatással van a kultúrára a digitális világ nagymértékű térhódítása. Új fogalmak képződnek, mint például a másodlagos írásbeliség, vagy felmerül az a kérdés is, hogy mi lesz a nyomtatott könyvekkel és a kézírással. Azzal érdemes számot vetnünk, hogy nem most éljük át az emberiség első nagy kultúraváltását, hiszen az írásbeliség térhódítása legalább ekkora változást hozott az emberi gondolkodás szerkezetében (Szécsy, 2007). A mai oktatási rendszer az írásbeliség kultúráján alakult ki, ez határozza meg tartalmait és módszer-együtteseit. Kialakulásához, fejlődéséhez évszázadok álltak rendelkezésre. Napjaink kultúraváltása ezzel szemben viharosan történik, nem sok időt hagy a hagyományos oktatási rendszereknek az eszmélésre.

A mai gyermekek a korai gyermekkortól kezdve olyan környezetben fejlődnek, amelyben nemcsak az önirányítás a jellemző, de a többféle információ-inger egyidejűsége. Az internet világában erre a „multitasking”¹ kifejezést is szokták használni. A

¹ A *multitasking* kifejezés jelentése: két vagy több tevékenység egyidejű végzése. Az egyén szempontjából ez azt jelenti, hogy a figyelem egyidejűleg két vagy több dolog között oszlik meg. Ez a különböző tevékenységek összeecsúszását is eredményezheti, a jelenség elsősorban a fiatalokra jellemző. Folyhat hagyományos tevékenységekkel és különböző online tevékenységekkel is.

mai gyerekek nemcsak otthon érzik magukat az ilyen élethelyzetekben, de igénylik is a többféle egyidejű ingert. Ha olyan környezetbe kerülnek, ahol a megszokott ingerektől el vannak zárva, sokan érzik magukat elveszetteknek. A mai gyermek számára teljesen természetes hogy szól a zene, játszik egy játékkal, közben csetel, a háttérben működik a TV és még a családi történésekre is figyel.

Változó világunkban a gyermekintézmények szerepe, feladata is formálódik, alakul. Különösen fontos, hogy hogyan reagálnak az intézmények a kisgyermekes családi szocializációjának és tanulási folyamatainak megváltozására.

Gyermekintézmények feladatai és lehetőségei

Az óvodás gyermek az óvodában hozzá alkalmazkodó hosszúságú foglalkozásokon vehet részt. Erről az *Óvodai nevelés országos alapprogramja* a következőként fogalmaz: „A gyermek egészséges, a tevékenységekben megnyilvánuló fejlődéséhez, fejlesztéséhez a napirend és a hetirend biztosítja a feltételeket, melyek a megfelelő időtartamú, párhuzamosan is végezhető, differenciált tevékenységek, valamint a gyermek együttműködő képességét, feladattudatát fejlesztő, növekvő időtartamú (5–35 perces) csoportos foglalkozások tervezésével, szervezésével valósulnak meg.” Az óvodai munka szabályozása és így a tervezés is olyan foglalkozási időkereteket határoz meg, amelyek a kisgyermek számára nem térnek el lényegesen a megszokottaktól.

Az általános iskolába kerüléskor drámaian megváltozik a gyermek körül a világ. Heti 25 kötelező tanórán kell részt venniük. Ezek hosszát a működést szabályozó *20/2012 EMMI rendelet* 45 percben rögzíti: „Elméleti oktatás keretében a tanítási óra ideje negyvenöt perc. Az iskola ennél rövidebb vagy hosszabb tanítási órát is szervezhet azzal a megkötéssel, hogy a tanítási óra ideje kilencven percnél nem lehet hosszabb, és az egy tanítási napon a tanulók kötelező tanórai foglalkozásainak felső határára vonatkozó rendelkezések szerint tartható kötelező tanórai foglalkozások számításánál a tanítási órákat negyvenöt perces órákra átszámítva kell figyelembe venni.” Míg az óvodai foglalkozásokon való részvételre a kisgyermek nem „kötelezhető”, addig az iskola tanórákon való részvétel alól nincsen felmentés. Amíg a nagycsoportos óvodások általában napi 2–3 félórás foglalkozáson vehetnek részt, addig a helyzet néhány héttel az óvoda „befejezése” után drámaian megváltozik: napi 5, 45 perces, kötelező tanórai foglalkozáson való részvétel lesz az elvárás.

Az iskolai tanóráknak nemcsak a hossza, hanem a szervezése és gyakran az alkalmazott módszerek is idegenül hatnak a kisgyermekre. Amíg az óvodákban a csoportszobában a foglalkozások során a gyerekek egymás felé fordulva ülhetnek, addig az iskolában legtöbbször egymás mögötti padokban kapnak helyet. Az egymás felé fordított székekben lehetőség van a beszélgetésekre, amelyre a mai gyerekeknek nagy szükségük van. Az iskolában a hagyományos pedagógiai eljárások során a gyerekek beszélgetésének nincsen helye. Pedig digitális médiahasználók számára az intézményekben eltöltött idő ideális lehetőséget kínál a szociális kompetenciák és a beszéd begyakorlásához. Az óvodában rengeteg színes játék, tematikus játszóhely invitálja a gyerekeket a tevékenységekre. Az iskolai termék nagyobb része ehhez képest ingerszegény, az eszközök általában elzárva, szekrényekben kapnak helyet. A multitaskinglétre szocializálódott gyerekek számára az iskola gyakran ingerszegény környezetet jelent. Gyakorló pedagógusok tapasztalatai azt jelzik, hogy a gyerekek számára egyre nehezebb a tanári magyarázatra való koncentráció.

A *Nemzeti Alaptanterv* elvileg lehetővé teszi az iskolába való fokozatos beszokás-átállás két éves időszakra való elnyújtását: „Az alsó tagozat első két évében a tartalmi

szabályozás lehetővé teszi, ösztönzi az ebben az életkorban a tanulók között tapasztalható különösen jelentős egyéni fejlődésbeli különbségek pedagógiai kezelését. Az alsó tagozat harmadik-negyedik évfolyamán erőteljesebbé – a negyedik évfolyam végére már meghatározóvá – válnak az iskolai teljesítmény-elvárások által meghatározott tanítási-tanulási folyamatok.” Ha azonban a kerettanterveket elemezni át gondoljuk, hogy milyen tartalmi követelményeknek kell a kisgyermekeknek megfelelniük, valamint azt is figyelembe vesszük, hogy mekkora mentális különbségek vannak a gyerekek között az iskoláskor kezdetén, beláthatjuk, hogy ez szinte megoldhatatlan feladat elé állítja a hagyományos módszerekkel dolgozó pedagógusokat.

Azt hiszem, bátran állíthatjuk, hogy a kisgyermek életében minden szempontból drámai változást hoz az iskola. A helyzet egyáltalán nem válik a gyermek számára könnyebbé azzal, hogy az iskolában könyveket és füzeteket is használhat, hiszen ezek alkalmazásához szükséges technikai tudással a legtöbben még nem rendelkeznek. Ahogyan arról korábban már szó esett, a gyerek a megjelenő információt totális képként kezeli, általában így tesz a könyvvel és a füzetrel is. Egyre nehezebben találja meg a sor elejét, a lap tetejét, nehezen boldogul azzal, hogy ha elrontott valamit, azt hogyan javíthatja ki. Ez is egyik oka lehet annak, hogy az iskolai osztályokban egyre gyakrabban merül fel a különböző tanulási problémák lehetősége. A tanulási képességeket vizsgáló eljárásokat azonban szintén nem a digitális kor gyermekeire dolgozták ki, így nem lehetünk biztosak abban, hogy tényleges tanulási probléma, vagy csak a másfajta tanulási előzmény van egy-egy probléma hátterében (*Gyarmathy és Kucsák, 2012*). Sokan azt mondják, hogy nő a figyelemzavaros gyerekek száma. Elképzelhető, hogy igazuk van, de a korábbiak alapján talán az is elképzelhető, hogy a gyerekek másféle módon tudnak csak figyelni, mint ahogyan azt az iskola elvárja tőlük. Saját gyakorlatomban (*Wagner, 2012*) számtalan alkalommal szembesültem azzal, hogy a tanári magyarázatra nehezen figyelő gyerekek az 1:1 tanulási környezetben² hatékonyan dolgoznak. Ha a tanulás során olyan eszközöket és lehetőségeket kínálunk a gyerekeknek, amelyeket ismerősnek érznek, akkor a tanulás is eredményesebbé válhat.

A tanító generáció felelőssége

Az iskolai tanulási környezet kialakulásának történelmi gyökerei régi korokba nyúlnak vissza. A mai iskola az írásbeliséghez kötődő ismertközvetítésre alakult, beleértve a tartalmakat, a módszereket és az értékelési rendszert is. A történelmileg kialakult írásbeliség kedvez a lineáris, kis lépésekben építkező eljárásoknak, és egyáltalán nem tud mit kezdeni azzal, hogy a mai gyerekek másféle közegben szocializálódnak a tanulásra. A „multitaskinglét” az iskolában zavaró körülmény, hiszen a tanári magyarázat elvileg csak egyszer hangzik el, és nem hívható le akármikor, tetszés szerint. A tanítók megfeszített munkával elérik, hogy a kisgyermek (a változatlan követelményeknek megfelelően) elboldoguljon a füzetekkel, megfelelően tartsák a ceruzát, megtanulják kezelni a könyveket.

A digitális bennszülöttek (*Pransky, 2001*) iskolai teljesítményének alakulása, tanulási folyamatainak sikeressége a digitális bevándorló pedagógusok kezében van. A változó képességrendszerrel, merőben új, látens tanulásmódszertani tudással

² 1:1 tanulási környezetben olyan tanulási helyzetet értünk, amelyben – tanári irányítás mellett – minden gyerek önállóan dolgozik egy számítógépen.

iskolába lépő generáció tanításához szükséges a gyermekek tanulási képességeinek ismerete és az ehhez való alkalmazkodás. A mindennapi pedagógiai munkában is elengedhetetlenül fontos a gyermekből való kiindulás, hiszen ha nem tudjuk, mire építhetünk a fejlesztés során, ha nem támaszkodunk a gyermekek erősségeire, akkor könnyen csorbát szenvedhet a tanulási folyamat. A kultúraváltó kor pedagógusainak különös felelőssége van abban, hogy a ne szakadjon meg a kultúrákövetítés folyamatossága, a gyermekek számára fogyaszthatóvá váljon az irodalom, tanulható és érthető legyen a természettudomány.

Irodalom

- Balázs Géza (2007): *Az írásbeliség változásai*. http://www.napkut.hu/naput_2007/2007_03/101.htm, utolsó letöltés: 2014.11.01.
- Farmosi István (1999): *Mozgásfejlődés*. Dialóg Campus Kiadó, Budapest.
- Gyarmathy Éva (2012): *Ki van kulturális lemaradásban?* Digitális Nemzedék Konferencia 2012. február 11. <http://www.diszlexia.hu/Cikkek/DigiDege.pdf>, utolsó letöltés: 2014.11.01.
- Gyarmathy Éva és Kucsák Julianna (2012): A digitális bennszülöttek képességprofilja, *Iskolakultúra*, 43–53. http://epa.oszk.hu/00000/00011/00168/pdf/EPA00011_Iskolakultura_2012-9_043-053.pdf utolsó letöltés:2014.11.01.
- Holloway, D., Green,L. és Livingstone, S. (2013): Zero to eight. Young children and their internet use. LSE, London: EU Kids Online. http://eprints.lse.ac.uk/52630/1/Zero_to_eight.pdf, utolsó letöltés:2014.11.01.
- Kid.Comm 2 kutatási eredmények – a 8–14 éves gyerekek médiahasználati szokásai. Budapest, 2012. http://mediatorveny.hu/dokumentum/293/KidComm2_tanulmany.pdf, utolsó letöltés: 2014.11.01.
- Prensky, M. (2001): Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon*, MCB University Press, 9. 5. sz.
- Szécsy Gábor (2007): *Kommunikáció és gondolkodás*. Áron Kiadó, Budapest. <http://mek.oszk.hu/10100/10123/10123.pdf>, utolsó letöltés: 2014.11.01.
- Wagner Éva (2014): *Jó gyakorlat a tanulói laptopokkal támogatott 1:1 tanulási környezet iskolai alkalmazásában*. http://videotorium.hu/hu/recordings/details/3329,Jo_gyakorlat_a_tanuloi_laptopokkal_tamogatott_1_1_tanulasi_kornyezet_iskolai_alkalmazasaban, utolsó letöltés: 2014.11.01.

Felhasznált dokumentumok

- 20/2012. (VIII. 31.) EMMI rendelet http://jogszabalykereso.mhk.hu/cgi_bin/njt_doc.cgi?docid=154663.610156, utolsó letöltés: 2014.11.01.
- 363/2012. (XII. 17.) Korm. rendelet az Óvodai nevelés országos alapprogramjáról http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1200363.KOR, utolsó letöltés: 2014.11.01.
- Szülői vélemények gyermekeik TV nézési szokásairól* Nemzeti Média és Hírközlési Hatóság 2013 http://mediatanacs.hu/dokumentum/160957/gyermekek_tevenezesi_szokasai.pdf, utolsó letöltés: 2014.11.01.
- Kerettanterv az általános iskolák 1–4 osztálya számára* http://kerettanterv.ofi.hu/01_melleklet_1-4/index_alt_isk_also.html, utolsó letöltés: 2014.11.01.

Hogyan olvasnak a fiatalok?¹

Fenyő D. György

ELTE Radnóti Miklós Gyakorlóiskola

A szerző elemzi, hogyan olvasnak az újabb generációk, milyen olvasási és szövegértési stratégiákat használnak, hogyan alakul a szövegek befogadása, milyen módon formálódnak azok a gondolkodási, ismeretszerzési és tájékozódásbeli szokások és technikák, amelyek az olvasásra hatnak. Megkísérli áttekinteni, milyen új jelenségeket figyelhetünk meg az olvasás, írás, szövegalkotás és -befogadás terén. Valószínűnek tartja, hogy amit mint „kevesebb olvasást” vagy „az olvasás háttérbe szorulását” szoktunk azonosítani, amögött – legalábbis részben – megváltozott olvasási és gondolkodásbeli stratégiák állnak.

Kulcsszavak: ismeretszerzési és tájékozódási technikák, olvasási szokások, olvasási és gondolkodásbeli stratégiák

Arról, hogy *mennyit* olvasnak a fiatalok, meglehetősen pontos képet festenek azok a kutatások, amelyeket olvasásszociológusok a hatvanas évektől kezdve rendszeresen végeznek hazánkban; ismerünk időmérlegeket, különféle felméréseket a szabadidő eltöltésének változásairól, a szórakozási szokásokról. Arról ugyanezekből a vizsgálatokból szintén képet kapunk, hogy mit olvasnak a fiatalok, hogyan változott az olvasott és/vagy kedvelt szerzők névsora, hogyan módosult a folyóirat-, az újság- és a könyvolvasás viszonya, és így tovább. El tudjuk helyezni az olvasást a különféle ismeretszerzési és szórakozási formák rangsorában, a kulturális szokások között, tudunk arról, hogyan változott az olvasás presztízse.

Sokkal kevesebb szó esik azonban arról, hogyan olvasnak az újabb generációk, milyen olvasási és szövegértési stratégiák alakulnak ki, hogyan alakul a szövegek befogadása, milyen módon formálódnak azok a gondolkodási, ismeretszerzési és tájékozódásbeli szokások és technikák, amelyek az olvasásra hatnak. Nyilván ezekről azért is tudunk kevesebbet, mert míg a fenti szociológiai adatok pontosan mérhetőek, addig ezekről sokkal kevésbé állnak rendelkezésünkre egzakt, biztos információk és mérések. Ugyanakkor azonban nem kevésbé fontosak, mint az előbbieket, sőt, megköcskázatom: időnként még fontosabbak is, mivel sok mérhető jelenséget magyaráznak. Éppen ezért megkísérlem áttekinteni, milyen új jelenségeket figyelhetünk meg az olvasás, írás, szövegalkotás és -befogadás terén. Valószínűnek tartom többek között azt, hogy amit mint „kevesebb olvasást” vagy „az olvasás háttérbe szorulását” szoktunk azonosítani, amögött – legalábbis részben – megváltozott olvasási és gondolkodásbeli stratégiák állnak.

I. Milyen olvasást vár el az iskola, hogyan olvasunk hagyományosan?

(1) A megszokott olvasás lineáris. Ez azt jelenti, hogy egy könyvet, legyen az szépirodalom, lektúr vagy ismeretterjesztő könyv, tankönyv, alapvetően „az elejétől a végéig”

¹ A szerző a kurzuson elhangzó előadása a Fordulópont (2011. 2. sz. 11–34.) c. folyóiratban megjelent közleményén alapult, amelynek itt átszerkesztett változatát közöljük.

olvasunk. Ezen az sem változtat, hogy részletekben, megszakításokkal, esetleg kihagyásokkal olvassuk el a szöveget. A papíralapú újságot is így olvassuk. Mert hiába ugrunk át nagyon sok cikkre, hiába behagyunk félbe egyes írásokat, a kiválasztott egyes szövegeket, cikkeket „végigolvassuk”, és van képünk egy újság egészéről. Vagy ha egy gyerek kihagy egy regényben háromoldalmi tájleírást, attól még tudja, hogy kihagyott valamit, és tudja, hogy az hol helyezkedik el a regényben, csak éppen ő személyesen unja, feleslegesnek tartja stb., vagyis tudja róla, hogy az része, esetleg fontos része a szövegnek,

(2) Az iskolai tanuláshoz szükséges olvasás verbális, vagyis nyelvi elemekre, szavakra, mondatokra épül. Lehetnek a tankönyvekben ábrák, szemléltető anyagok, képek, ez nem változtat azon, hogy mindezek „illusztrációk”, vagyis kiegészítői az alapvetően szöveges magyarázatokra épülő tankönyvszövegnek. Például az egyes ábrákat is elmagyarázzuk, a történelmi forrásokat értelmezzük, vagyis minden a verbalitásnak van alárendelve, a nyelvi szöveggé való lefordításban áll össze. S a folyóiratok képanyaga is hasonló ehhez: még az annyira képekre épülő hagyományos folyóiratokban is, mint például a National Geographic, a cikkekhez és azok nyelvi szövegéhez vannak hozzárendelve az egyes képek.

(3) A hagyományos olvasási stratégiák célja az olvasott szöveg globális, teljes megértése. Akár tankönyvről, akár szépirodalmi műről, akár ismeretterjesztő szövegről legyen szó, a teljes szöveg elolvasása a cél, továbbá a szöveg lényegének, tartalmának teljes megértése a cél még akkor is, ha például egy tankönyvben fejezetről fejezetre haladunk. Természetesen a teljes megértés csak viszonylagosan lehet teljes, de ez nem változtat azon, hogy az olvasás célja a szöveg egészének megértése.

(4) Hagyományosan elvárjuk az olvasótól, hogy struktúrában gondolkozzék, fedezze föl a könyv (tananyag, újság, folyóirat, regény) felépítését, belső összefüggéseit, a szöveg – tananyag – belső struktúráját. Tartalomjegyzéket teszünk a könyvekbe, hogy áttekinthetőek legyenek, az iskolai tanítás során pedig minduntalan erre a struktúrára kérdezzük rá. Bármelyik tantárgyból hozhatunk példákat: melyik században járunk? Síkban vagy térben kell-e gondolkoznunk? Mit tanultunk a gazdaságföldrajz előtt Nagy-Britannia természeti viszonyairól, éghajlatáról? Ismerős az a fejezetek hierarchiáját kifejező számozásos rendszer, amelyet sok tudományágban előszeretettel használnak, éppen azért, hogy a részek viszonyát, az alá- és fölérendeléseket, a struktúrát minél pontosabban kifejezzék.

(5) Az egyes információelemeket megpróbáljuk elhelyezni a struktúrában, keressük a jelentésüket, értelmezzük őket. Nem elszigetelt tényeket tanítunk, hanem igyekszünk megtalálni azok jelentését, értelmét, kapcsolatát az egészszel. A szépirodalom hagyományos olvasása is arra épül, hogy a szereplők tetteit, érzelmeit az egész felől értelmezzük, hogy keressük a hősök tetteinek motivációját, és az egyes tettek indítékait mindig értelmezzük, és általában a többi szövegrész felől értelmezzük.

(6) Az olvasás során igyekszünk figyelembe venni a szöveg alkotójának feltételezett célját, intencióját. Nem tekintünk el attól, hogy mi a szöveg célja, hogyan és miért keletkezett. Másként használunk az iskolában egy tankönyvet, egy szöveggyűjteményt, másként olvasunk egy átfogó kézikönyvet vagy egy lexikont; a földrajzknnyvnek nem a tipográfiájából vagy a matematikakönyvnek nem a nyelvhelyességi kérdéseiből felelnek a diákok, hanem abból, ami a könyv vélhető célja, rendeltetése, amiért íródott és olyanra íródott, amilyen. Még ha az irodalom tanítása során gyakran hangsúlyozzuk is, hogy a beszélő/elbeszélő nem azonos a szerzővel, azért a szöveg műfaját, keletkezésének néhány fontos körülményét, a szerző világlátását stb. nem hagyjuk figyelmen kívül.

Összegezve tehát: az elvárt és hagyományosnak tekinthető olvasás lineáris, verbális, globális, strukturális, értelmező és intencionális.

II. Milyen új olvasási stratégiák jelentek meg, váltak gyakorivá vagy dominánssá az utolsó másfél évtizedben?

A mai diákok ugyanis véleményem szerint meglepően sokat olvasnak, ha olvasásnak tekintünk mindenféle jelek dekódolását, a jelek közötti eligazodást. A mai diákok szövegolvasása alapvetően új stratégiákra épül: szimultán, információválogató, ugrásszerű, egyedi elemekre koncentráló, a felhasználóra koncentráló, képi, továbbá sokkal gyorsabb, mint az előző generációé.

(1) A mai olvasók egyszerre több információs csatornát működtetnek, és az információk egyszerre, szimultán módon érik őket, ezért a szövegek befogadása is szimultán módon történik. A két, talán legfontosabb jelenség a televíziós csatornák működése, továbbá a számítógép többfunkciós használata. Néhány évtizeddel ezelőtt egy televíziós híradóban vagy magazinműsorban embereket láttunk, akik beszéltek, és a befogadónak ezt az információs pályát kellett követnie. A háttérben látható illusztrációs képsorok jelentettek ugyan egy második információs utat, ekkor már két dologra kellett figyelni, de ezek ugyanazt a történetet tartalmazták, csak az egyik elmondta, a másik bemutatta, illusztrálta. Amikor megjelentek az alul futó szövegcsíkok a hírtelevíziókban, azokban már nem ugyanarról a témáról volt szó, hanem folyamatosan érkeztek az újabb és újabb – az éppen tárgyalt történettől független – hírek. Mára a folyamat kiterjedt egyéb műsorokra is: miközben valaki beszél, közben ugyanarról olvashatók feliratok a képernyő egyik részén, gyakran illusztráló képsorokat is láthatunk, továbbá a háttér maga is mozog, és mindezenközben egészen másról szóló szövegeket (például sms-üzeneteket, híreket) olvashatunk alul. Ez értelemszerűen el is jelentékteleníti az egyes információkat, hiszen azt jelenti, hogy lényeges és lényegtelen, közeli és távoli, fontos és efemer szövegek kerülnek egyszerre, egy időben a befogadó-olvasó elé.

A számítógép ugyan csak felkínálja, hogy valaki szimultán módon, egyszerre több csatornán kapjon információkat, de mára ez lett a számítógép leggyakoribb használati módja. Egy mai diák egyszerre olvas valamit az interneten, csetel vagy msn-ezik, van fent a Facebookon vagy más közösségi portálon, hallgat zenét szintén a számítógépről, játszik és dolgozik. Vagyis ki van nyitva egyszerre három–hat program, és az egyik információs útról és szövegvilágból egyetlen kattintással lép át egy egészen másikba. Ez folyamatos szövegolvasási, szövegértési és szövegalkotási feladatot is jelent, mégpedig egyszerre írásbeli szövegeket, szóbeli szövegeket (Skype), és digitális szövegeket, amelyeket elektronikus írott szóbeliségnek nevezhetünk. A figyelem megosztása, az egyidejűség, a különféle szövegekbe való ki- és bekapcsolódás egészen más szövegolvasási technikát igényel, mint amikor egyetlen szöveget alkot vagy ért meg valaki. Az egyes csatornák itt is eljelentéktelenítik egymást: nem gondosan megformált szövegeket olvasnak és alkotnak kommentelve, csetelve, ímélezve, hanem rövid, gyorsan odagépelt, könnyen befogadhatóakat.

(2) Az olvasás során leggyakrabban egyes információkat keres ma egy az interneten kereső, dolgozó vagy olvasó ember. Nem is kell végigolvasnia végig egész szövegeket, mert minden technikai feltétele megvan annak, hogy csak azt olvassa el, azt szedje ki a szövegekből, amit keres. Különböző keresőprogramok vannak, és egyes szavakra, bármilyen nyelvi elemre rá lehet keresni a segítségükkel. Így jött létre a szkiping-típusú, információkereső olvasás, amelynek az az előnye, hogy nagyon gyorsan rá lehet lelteni azokra az információkra, amelyek érdekelnek valakit. Természetesen ez ahhoz is vezet, hogy nem kell egész szövegeket, egész gondolatmeneteket végigolvasni. Elég egy-egy szóra, kifejezésre rákeresni, ahhoz hozzáolvasni a szó közvetlen, esetleg tágabb szövegkörnyezetét, és az olvasási feladatok egy jelentős

részében el lehet tekinteni attól, hogy valaki egy egész szöveget vagy értelmes szövegegységeket, fejezeteket, bekezdéseket végigolvasson.

(3) Az olvasás iránya is megváltozott: nem lineárisnak, hanem ugrásszerűnek nevezhetjük. Imént már láttuk, hogy nem kell teljes szövegeket végigolvasni az elejétől a végéig, hanem gyakran elég bele-beleolvasni különböző szövegekbe, és válogatni belőlük. Jó példa lehet erre a nyomtatott és az elektronikus sajtó olvasási módjának összehasonlítása: az egyik esetben valaki végignézi a lapot, és eldönti, mit olvas el, mit nem. És még ha abbahagyja is olvasás közben egyik-másik cikket, akkor is csak így jut előre az újságban. Ám ha egy újság internetes változatára rátekinünk, rögtön szembetűnik, hogy egyszerre, egyidőben látunk több tucatnyi cikkcímet a hozzájuk tartozó leaddal, bevezetővel együtt. Szintén egyidőben megjelennek a képek is, és csak újabb kattintás után jutunk el egy-egy újságcikkhez. Vagyis egyrészt a szemünk ugrál folyamatosan az egyes szövegek között, másrészt a gondolkodásunk követi ezt az ugrálást.

Ugyanez az egyénileg megalkotható olvasási irány, az ugrásszerűség jellemzi az internetes portálokon fellelhető tartalmak olvasási módját. Mindenhol lehet keresni a tartalomjegyzék szerint, bár a legördülő menüpontok rendszere már a tartalomjegyzékben azt eredményezi, hogy az olvasó csak bizonyos részeket nézzen meg. Ám ennél fontosabb, hogy mindenhol van beépített gyorskereső, fogalomkereső, meg lehet adni bizonyos paramétereket, szűrési feltételeket, amelyek segítségével el lehet jutni bármilyen információhoz. Ám amikor a számítógép keresőrendszere valahová ugrik (így is használja az informatikai nyelv: ugrás), ugyanakkor a számítógépet használó olvasó olvasása is ugrik, önmagában álló elemről másik önmagában álló elemre halad.

(4) Az a fajta olvasás, amelyről most beszélünk, nem struktúrákban gondolkodik, hanem egyedi elemekre koncentrál. Az újságok, napi- és hetilapok nyomtatott és internetes változatának összehasonlításából kiderül, hogy az egyes cikkek olvasása során nem látjuk át az újság szerkezetét, kevésbé látjuk a rovatokat, nem figyelünk az esetleges kapcsolatokra a cikkek között. Egy újság mindig erősen strukturált, de megszerkesztett egész, az internetes verzióknál viszont a hangsúly tovább tolódik az újság egészéről vagy rovatairól az egyes írásokra.

Az internetes keresések esetén is egyes elemekre kereshetünk rá, s csak az egyes találatoknál nézhetjük meg az összefüggéseket. Ezért szokás egy-egy adat vagy szöveg forrásának annyit megadni, hogy „internet”, vagy az élőbeszédben úgy hivatkozni egyes információkra, hogy „az interneten olvastam”. Nagyon sok naiv olvasó nem tesz különbséget aszerint, hogy valakit hol, milyen összefüggésben talált meg: egy honlapon vagy egy blogban, hogy milyen tekintélyű és megbízhatóságú honlapról van szó. Természetesen korábban sem tudott mindenki különbséget tenni az egyes könyvek vagy újságok mint információforrások között, nagyon sokan nem voltak tisztában azzal, hogy egy-egy állítás érvényessége vagy igazságtartalma nagyon különböző lehet attól függően, hogy hol jelenik meg. Ami új jelenség ebben: az elektronikus médiumon keresztüli olvasás kifejezetten érzéketlenné teszi az olvasót a megjelenés helye, így az egyes szövegek pozíciója, továbbá belső gondolatmenete, belső struktúrája iránt.

(5) A mai olvasó számára a hangsúly áttevődött a szerzőről és a szerzői szándékról a befogadóra, az olvasóra. A felhasználóra koncentrált olvasás fontosabb lett, mint annak kiderítése, mi lehetett az alkotó, író intenciója. Mivel lényegében mindenfajta szövegből nagyon könnyű kimásolni részeket, könnyű akár egész szövegeket is átmásolni (és így van ez a képekkel, hanganyagokkal, zenékkal is), ezért a szövegek sorsa teljesen a felhasználók kezében van: lecsökkent annak a jelentősége, hogy egy

szerző mire szánta a szövegét, és megnőtt annak a jelentősége, hogy mire akarja a befogadó felhasználni. Átvehetők egész szövegek, de egyes bekezdések és mondatok is. A feltöltött képek kiszakíthatók a fényképalbumból, amelybe rakták őket, és áttehetők más cím alá, más funkcióval. Sőt, a különféle képmanipuláló programok segítségével teljesen át is formálhatók. Mindennek természetesen volt előzménye, ismert a kollázs technikája akár a képzőművészetben, akár a szövegalkotásban. Lényegileg új azonban, hogy ezt bárki és bármikor megteheti és meg is teszi, tömegessé vált szöveghasználati móddá vált, továbbá hogy technikailag lehetővé vált az, hogy akár az eredeti elolvasása (vagy teljes elolvasása) nélkül is létre lehet hozni új, saját szövegeket.

A mai honlapokon gyakori, már szinte kötelező elem a címkefelhő beépítése. Ez a rákeresések és az előfordulások gyakorisága szerint rendezi el a honlap kulcsszavait, és aszerint lesznek az egyes szavak nagyobbak vagy kisebbek, élénkebb vagy halványabb színűek, hogy hányan kerestek rá, vagy hogy a kereső által megadott szóval, kifejezéssel milyen gyakran állnak kapcsolatban. Vagyis ez is egyfajta tartalomjegyzéknek tekinthető, de olyannak, amely nemcsak hogy állandó mozgásban van, de amelyet az olvasók, a keresők szerkesztenek – mintegy öntudatlanul.

(6) Egészen radikálisan megváltozott a kép és a szöveg viszonya. A mai olvasó elsősorban a képekből indul ki, és ezekhez képest másodrendű a nyelvi szöveg. Ikonok egész sora veszi körül az embert, a felnövő gyerekek előbb tanulják meg olvasni az ikonokat, mint a szöveget. Ez sem teljesen új jelenség: már harminc évvel ezelőtt is kívülről fújták a középső csoportos óvodások az autókön található emblémákat. Ám a kép és a szöveg aránya megváltozott, jóval több képi információ veszi körül a ma felnövő nemzedékeket, mint korábban. Ugyancsak megváltozott ezek aránya egyes szövegtípusokon belül.

Gondoljunk a rajzfilmek világára: mérhetetlenül sok rajzfilmet nézhetnek meg – és néznek is meg – a gyerekek, és ezekben nem a mesélő hangja, nem a nyelvi humor a döntő, hanem a képiség, a képekben megfogalmazott akciók. Vagy ha megfigyeljük a kisdíjakok között igazán népszerű képregényeket: az alapvető történetet a rajzok hordozzák, a szövegbuborékokban legfeljebb ehhez kapcsolódva, a képi információkat kiegészítve jelennek meg nyelvi elemek.

(7) A mai nemzedékek olvasása sokkal gyorsabb, mint korábban. A számítógépmonitor eleve felgyorsítja az olvasást, mert közben az olvasó folyamatosan manipulál (az egérrel továbbítja a szöveget, rákattint, átkattint stb.). Emellett a sok információ imént említett együttese ugyancsak a gyorsabb olvasásra ösztönzi az olvasókat. Az egyes elemekre koncentráció szintén azt eredményezi, hogy a közöttük lévő szöveget ne vagy szándékoltnan felületesen olvassa el az olvasó. A szöveg átfutását mint kulturális technikát természetesen régóta ismerjük, de azt vagy a felidézés, ismétlés, vagy a gyors áttekintés szándéka vezérli, és nem tekinthetjük azonosnak a megértésre törekvő olvasással.

III. Az olvasást körülvevő kulturális-gondolkodásbeli szellemi közeg

Az olvasást körülvevő kulturális-gondolkodásbeli szellemi közeg **lényegesen változott, és ez szintén erősen módosítja az olvasást, az olvasási stratégiákat, a szövegmegértést.** Vegyünk sorra néhány ilyen, véleményem szerint fontos hétköznapi jelenséget: a köznapi, gyakorlatias olvasás háttérbe szorult; a kézírás háttérbe szorult; az elektronikus írásbeliség jelentősége megnőtt; az elektronikus írásos szóbeliség előtérbe került; az információk mennyisége rohamosan nőtt; az embereket érő ingerek

erőssége nőtt; a megformált történetmondás szerepe csökkent; az információk és tudások stabilitása csökkent; az egyes információk jelentősége csökkent, a hangsúly áthelyeződött a befogadóra; az emberek viszonya a múlthoz lényegesen megváltozott.

(1) Visszaszorult a hétköznapiakban az olvasás, legalábbis sok gyakorlati feladatot nem olvasással oldunk meg, mint korábban, vagy legalábbis nem szövegolvasással, hanem piktogramok olvasásával, illetve nem áttekintő olvasást kell használnunk, hanem csak információkiemelő olvasást. Gyakori hétköznapi szövegtípus például az



instruáló szöveg: hogyan kell egy szerkezetet használni, egy ételt megfőzni, egy eszközt vagy bútort összerakni. Ezek közül a szerelési útmutatók nagy része ma már nem szöveget, hanem rajzokat tartalmaz, az IKEA összeszerelési útmutatóiban például egyetlen szó sin-

csen, csak rajzok. Igaz, ez is olvasási feladat, képolvasást igényel, de nem hagyományos szöveget kell megérteni.

A közlekedésben nagyon gyorsan terjed az utasírányító informatika. Az autóvezetésben korábban térképpel tájékozódunk, ez komoly szövegolvasási feladatot is jelentett, továbbá át kellett tekinteni egy-egy város vagy ország úthálózatát, össze kellett hasonlítani a térképet a környezettel, el kellett olvasni idegen nyelvű feliratokat. Az autók irányítását mostanában átvevő GPS mindezt feleslegessé teszi. Vagy egy nagyon apró térképrészlet alapján tájékozódunk, amely jelzi, hol vagyunk és merre kell menni, de amely mindig csak az autó jelen helyzetére és az elérendő célra koncentrálna, vagy egy hang folyamatosan instruálja az autóvezetőt, ezzel az átlátás, áttekintés feladatát levéve róla.

A távolsági közlekedésben korábban menetrendek segítségével tájékozódunk. A ma használatos internetes rendszerek nem teszik szükségessé, gyakran lehetséges sem, hogy valaki átlássa az útvonalát. Nem lehet olvasgatni sem a menetrendet, ami pedig érdekes, gyakran szórakoztató olvasmány volt, nem kell megfigyelni, melyek a közlekedési csomópontok, mert a számítógép a felhasználó által beírt adatoknak megfelelően szűri az információkat, és csak azt adja át, amire annak szüksége van. A menetrendolvasáshoz hasonlóan csökkent az iménti példánkban említett térképolvasás lehetősége is, pedig sok érdekességet le lehetett olvasni egy térképről.

(2) Köztudott, hogy az olvasás rendkívül szoros kapcsolatban áll az írással, együtt tanítják e kettőt, írva olvasunk és olvasva írunk. Az iskolában továbbra is fontos szerepet tölt be az írás, ám az iskolán kívüli világban egyre csökken az írás szerepe. Mindenekelőtt abban, amit hétköznapi írásbeliségnek nevezhetünk. Köztudott, hogy a postai levélforgalom jelentősen csökkent az utóbbi években, ezen belül pedig a személyes levelezés a töredékére. Néhány évtizeddel ezelőtt – a viszonyításnak nincs abszolút nulla pontja, hanem az emlékezetben még meglévő, de már elmúlnak tekinthető kort tekintjük a hétköznapi gondolkozásban viszonyítási pontnak – ezernyi

olyan élethelyzet volt, amelyben levelet, képeslapot, üdvözlő lapot írtak egymásnak az emberek: távolban élő rokonokkal és barátokkal így tartottuk a kapcsolatot, egy hosszabb utazás, egy balatoni vagy külföldi nyaralás spontán és természetes alkalmá volt a levélírásnak. Ha egy gyerek nyári táborba ment, ha a nyarat a nagyszülőknél töltötte, akkor természetesen írt levelet vagy képeslapot haza. És persze minden jelentős alkalomhoz legalább egy üdvözlőlapp tartozott: karácsonyi, újévi, születés- és névnapi lapok tucatját vagy akár százait írta meg egy ember egy évben. Az alkalmi üdvözetek átalakulása fokozatosan történt meg: először elterjedtek az előregyártott képeslapok, amelyek némi kézirásos kiegészítést még lehetővé tettek. Mostanra a képeslapok felköltöztek az internetre: több tucat elektronikus képeslapküldő szolgáltatás ajánl több ezer különféle képeslapot, amelyeket kattintással el lehet juttatni a címzetteknek.

A közzsférában is háttérbe szorult és egyre inkább háttérbe szorul a kézirás: korábban egy-egy kérvényt, beadványt, pályázatot saját szavainkkal kellett megfogalmaznunk; mára meghatározó formává vált a kész nyomtatványok rendszere, amelyeket néha még papíron kell kitölteni, de az elektronikus ügyintézés olyan rohamos gyorsasággal terjed, hogy nem nehéz megjósolni, hogy szinte teljesen kiszorítja a papíron történő, írásos fogalmazási munkát és a kézirást igénylő szövegeket. Az e-ügyintézés rohamos térhódításának vagyunk szemtanúi, amikor az országban sok ezer e-pont jött létre, a hivatalos ügyek nagy részét az elektronikus ügyfélkapun keresztül bonyolíthatjuk le, így adjuk be az adóbevallástól kezdve a pályázati űrlapokig a legtöbb hivatalos dokumentumunkat, és így intézzük a jegyfoglalástól a bankügyletekig nagyon sok más hivatalos ügyünket. Néhány éve tart az a folyamat, hogy az iskolák is kezdenek átállni az elektronikus írásbeliségre: rohamosan terjed az elektronikus napló, amely ugyanúgy működik, mint bármely más elektronikus dokumentum.

A tanulási folyamat jelentősen megváltozott az utóbbi években, mégpedig az is oly módon, hogy a kézirás háttérbe szorult. A legelemibb tanulási technikaként tartottuk számon még néhány évvel, egy évtizeddel ezelőtt is a jegyzetelést. A tanuló vagy diák hallott egy tanári előadást, és azért, hogy azt rögzítse és megjegyezze, önmagának lejegyzetelte. Ma az egyetemi órák zömében a tanárok prezentációt használnak, ami azt jelenti, hogy kész diaanyaggal jelennek meg, majd nagyon gyakran ezt a prezentációt (ppt-t, prezit, smartot) felteszik a honlapjukra, a levelezőlistára, letölthetővé teszik. A diákokban automatikusan merül fel az a kérdés, hogy miért jegyzeteljenek, ha az anyag úgyszólván elérhető lesz később. Szintén nagyon gyakori, hogy a táblát, a táblavázlatot vagy a prezentációs anyagot a diákok egy az egyben lefényképezik. Ez technikailag nem okoz ma már gondot, a legtöbb mobiltelefon alkalmas erre. Vagyis egy kész prezentációt vesznek föl egy adathordozóra, kiiktatva belőle a kézirást, és ezzel természetesen a befogadói aktivitást is.

Sok egyéb olyan helyzetben, ahol szintén korábban kézirásos jegyzettel rögzítettünk valamit, például városnézéskor, múzeumokban, szintén úgy érzi az ember, hogy felesleges fölírnia bármit, hiszen minden emléktábla lefotózható, és minden múzeum honlapján megtalálható minden információ a kiállításokról és műtárgyakról.

(3) Az írásbeliségen belül rohamosan nő az elektronikus írásbeliség aránya és jelentősége a kéziráshoz képest. Nem kérdés, hogy levelet ír az ember akkor is, ha kézzel írja meg, és akkor is, ha számítógéppel. Ám más lesz a szövegalkotás gyorsasága vagy lassúsága, a fogalmazás igényessége, az önellenőrzés módja, alaposága, és más lesz a szöveg belső struktúrája, más mondatok születnek így és úgy. Az elektronikus levelezés kiiktat egy fontos tényezőt, az időt: lényegében a megírás, az elküldés, a megkapás és az elolvasás ideje nagyon közel kerül egymáshoz, szinte azonnal olvassák is a levelet, nagyon gyakran meg is válaszolják.

A kézírásos naplóírás mellett megjelent és rohamosan terjed az elektronikus napló, a blog. Ez a hagyományosan kézírásos műfaj a technikai környezetének és lehetőségeinek megváltozásával jelentős mértékben megváltozott. Nemcsak az időtényezőt változtatja meg teljesen az elektronikus naplóírás lehetősége, de az intim és csak önmagának szóló napló műfaját is gyökeresen átformálta. Azonnal a nyilvánosságnak is szól a blogos napló, és ehhez képest másodrendű kérdés az, hogy mekkora nyilvánosságnak. Műfajilag a naplóírás, a publicisztika, a nyílt levél és a szépirodalom közötti új műfaj jött létre. Az írást és az olvasást elősegítő elemmé is vált: olyanok is írnak blogot, akik nem írtak volna naplót, vagy sokkal kevesebbet írtak volna bele. Olvasni is nagyon sokan olvasnak blogokat, terjed a népszerűségük – elsősorban a hagyományos újságírás rovására –, és kialakultak a tematikus blogok (például gasztroblogok, gyerekblogok, politikai blogok, oktatási blogok). Ez – elképzelhetően – újabb embereket von be az olvasásba.

Az előjegyzési naptárak részint átköltöztek a számítógépekre és mobiltelefonokba, notebookokba, vagyis kézírásról az elektronikus írásbeliség területére, részint – a telefonálási lehetőségek megsokszorozódásával – feleslegessé váltak.

(4) A hétköznapi írásbeliségben sokkal nagyobb teret nyert az elektronikus írásos szóbeliség. A számítógép használók jelentős része – és ezen belül a fiatalok különösen – sokat írnak: csetelnek, fórumoznak, kommentelnek, sms-eznek. Ezek a formák félúton vannak az írásbeliség és a szóbeliség között: írásos karaktereket gépelnek



be a csetelők, de zömmel ugyanolyan rövid szövegeket és válaszokat írnak, mintha beszélnének, ugyanúgy gyorsan reagálnak egymás szövegeire, ugyanúgy interaktív a csetelés, és az egyes megszólalások nem önmagukban értelmesek, hanem a másik csetelő szövegével együtt. Továbbá éppoly mulandó szövegek születnek, mint egy hétköznapi szöveges párbeszédben, nem is törekszenek a beszélgetők arra, hogy néhány perc-nél-óránál tovább fennmaradó szövegeket alkossanak. Élőbeszédszerű a rövidítések nagy száma (mintha elharapnánk egy-egy szót, nem artikulálnánk erősen, csak annyira, hogy csevegőtárs éppen megértse), és az emotikonok, hangulatjelek folyamatos használata (legismertebb a szmájli, de több tucatnyit találhatunk).

Az írás jelentősége a szóbeliséghez képest csökkent. Ebben nem is a számítógépnek, hanem a mobiltelefonok gyors elterjedésének van döntő jelentősége, bár a Skype, a távkonferencia és egyéb lehetőségek megjelentek és terjednek az internet használatában is. A családtagok, ismerősök és barátok egymás közötti folyamatos kommunikációját viszont teljesen átformálta az a lehetőség, hogy helyhez és napszakhoz nem kötötteen lehet egymással beszélni. Eltűntek a korábbi cédulák, a konyhaasztalon hagyott levelek: ki mikorra érkezik, mit kell elintézni, kit kell visszahívni telefonon. A mobiltelefonok azt eredményezték, hogy bárki és bármikor beszélhet a másikkal, vagyis sokkal kevésbé kell megszűrni, kivel és mikor beszél valaki.

(5) Az embereket – ezen belül a mai diákokat – érő információk mennyisége rohamosan megnőtt és folyamatosan nő. Ezt azt eredményezi, hogy az egyes információk jelentősége lényegesen csökken, továbbá állandó információ-éhség alakul ki: hiányérzet azokban a helyzetekben, amikor nem kap valaki sok információt. Például a legegyszerűbb Word-konfigurációk a nyitólapon körülbelül 100–120 önálló információs egységet, itemet tartalmaznak. Vagyis amikor valaki megnyit egy teljesen egyszerű Word-dokumentumot, akkor azonnal ennyi elem között kell eligazodnia ahhoz, hogy dolgozni tudjon. Természetesen ezeket nem olvassa végig, egy részüket talán észre sem veszi, de nagy részüket mégiscsak tudja használni, ha pedig tudja használni, ak-

kor azért tudja, mert el tudta olvasni őket. Innen tudja, hogy mit kell csinálni akkor, ha például el akarja menteni a gépelt szöveget, vagy ha négyszög alakú területre akar képet behelyezni. Ezek között az elemi információs egységek között vannak szöveges, számos és képes információs egységek egyaránt. Legtöbb közülük az ikon, körülbelül az egységek 60 %-a, szöveges az információk kb. 30 %-a, számmal kifejezett körülbelül 10 %-a. Ezek természetesen nem minden beállításra igazak, emellett vannak egyszerre képet és számot, szöveget és számot is tartozó elemek. A mennyiség azonban feltűnő, az arányok pedig beszédesek.

A mai vásárlási szokásokat alapvetően a nagyáruházak, a bevásárlóközpontok és plázák határozzák meg, mindannyian járunk ilyenekbe. Ezek folyamatosan kommunikálnak a vásárlóval, mégpedig olyan mennyiségben árasztják el olvasnivalóval a betévedőt, hogy nem is lehet kivonni magunkat az elolvasandók hatása alól. Egy-egy nagy bútóráruház (IKEA, Kika stb.) minden részleghez és minden bútorhoz sok-sok szöveget fűz. Egy-egy nagy bevásárlóközpont (Tesco, Auchan stb.) feliratok ezrével igazítja el és ösztönzi fogyasztásra a betévedőt. A plázákban, amelyek éppen a fiatalok életének fontos színhelyeivé váltak, szintén ezernyi felirattal hívják föl magukra a figyelmet az egyes boltok, és szintén folyamatosan zenét vagy reklámokat lehet hallani. Ha ezeken belül egy-egy multiplex előterét is megnézzük, még sokkal több inger éri az embert és nagyon sok olvasnivaló.

A számítógép, különösen az internet okozta információbőség szinte követhetetlen: egy-egy hírportálról folyamatosan érkeznek a hírek, vagy a közösségi portálokon, a Facebookon, állandóan érkeznek a saját ismerősi kör információi. Sőt, az információ itt is újabb információt szül: az eseményekre és megjegyzésekre reagálni lehet és szókozás, ami újabb és újabb információt jelent az olvasó számára.

Egy-egy intézményi vagy egyéni honlap is attól válik nézetté, hogy rendszeresen új és új információk jelennek meg rajta. Az a jó honlap, amely – természetesen más kritériumokon, a jó eligazodáson, az igényes kivitelén stb. kívül – információgazdag és naprakész. Márpedig mindkét kritérium azt jelenti és eredményezi, sok információt kell eljuttatni az olvasókhöz, és minél gyorsabban kell váltani az információkat.

Az információbőség jelensége és az ennek eredményeképpen létrejövő információs igény a televíziós műsorokra és a filmekre erősen rányomja a bélyegét. Egy néző egy-egy tévécsatorna műsora mellett – ha csak nem akar szándékosan végignézni valamilyen filmet vagy programot – körülbelül 7 percig hajlandó kitartani anélkül, hogy átváltana másikra. Vagyis a műsorokat úgy kell összeállítani, hogy egyrészt tetszőleges hét percen belül legyen kép, esemény, inger, ami odaszögezi a nézőt a csatornához, ami meggyőzi arról, hogy azt kell néznie. Ehhez pedig egyre gyorsabb vágásokra, egyre bonyolultabb képekre, egyre dinamikusabb hírfolyamokra van szükség. A jelenség nálunk a kilencvenes évek közepén, a kereskedelmi tévécsatornák megindulásával kezdődött, majd a több hírcsatorna indulásával folytatódott. A nézőkért folyó verseny létrehozta a tévécsatornák közötti szörfölés jelenségét, a távkapcsoló-jelenséget. Így a néző még akkor is előállítja önmagának az információbőséget, ha külön-külön egy-egy adás vagy műsor lassabb lenne.

A filmek sebessége is felgyorsult; ez nem elsősorban a cselekményvezetésben vagy a szövegekben érhető tetten, hanem a képi világban. A filmek egysége a beállítás, vagyis az tekinthető információs egységnek egy filmben, mert a vágás egy másik beállítást, jelenetet, látószöveget eredményez. Egy átlagos másfél–két órás játékfilm 1500–2200 beállítást használ, ami azt jelenti, hogy kb. 2,4–3,6 másodpercenként van vágás, és kap a néző új impulzusokat, egy új beállítást, esetleg új jelenetet is. Vagyis a nézőnek ennyi önálló elemből kell összeraknia egy film történetét. A vágások száma

a 20. század eleje óta folyamatosan nő, ezért érzünk egy valaha nemcsak szépnek, de érdekesnek és jó tempójúnak látott filmet is húsz-harminc évvel később elviselhetetlenül lassúnak. Ám a mai generációk információs nyelve már nem is a film, hanem a videoklip és a reklám. Márpedig ezek körülbelül egy másodpercenként hoznak új beállítást, egy másodpercenként vágják a klipeket, vagyis másodpercenként új és új látvány tárul a néző elé. A klipek filmes nyelve természetesen hat a filmekre és a film-befogadókra egyaránt, és a folyamat felgyorsítja önmagát: ahogy egyre gyorsabb filmekhez szokik egy néző-generáció, úgy igényelnek még annál is valamivel gyorsabb és gyorsabb filmeket.

De a virtualitáson kívüli világban is jelentősen megnőtt az embereket érő ingerek száma. Érdekes összehasonlítani ebből a szempontból azokat a fényképeket, amelyek bizonyos helyszínekről készültek száz évvel ezelőtt azzal a látvánnyal, amit ma ugyanazokon a helyszíneken láthatunk. Tanulságos, ha olyan fotóalbumokat lapozgatunk, ahol ugyanazokat a helyszíneket látjuk száz évvel korábban és ma (mint például Lugosi László fényképalbumait, a Klösz György századfordulós budapesti fotói vagy Orbán Balázs erdélyi fotói nyomán készült száz-százhusz évvel későbbi felvételeket). A képeken feltűnően több az ember és az esemény, a tábla, felirat, több a jármű, a jelzőlámpa, több a hirdetőoszlop és plakát. Vagyis az utcán járva is több inger éri az embereket, ráadásul nagyobb és erősebb ingerek. Nagyon új jelenség az óriásplakát, körülbelül húsz éves – és éppen ezért nagyon új a szó is. És ma már beszélhetünk gigaplakátokról és gigaposzterekről, amelyek egész házfalakat foglalnak el. Egy-egy forgalmasabb budapesti közterületen, téren ha körülnézünk, elképesztő mennyiségű információ ér bennünket, közte nagyon sok olvasásra szánt információ is. (Nem tekintendő komoly vizsgálatnak, csak próbának: a Széna tér sarkán állva egy perc, hatvan másodperc alatt hetvenkét olyan önálló szöveget tudtam megszámolni, amelyet el kell/lehet olvasni. Önálló szövegnek tekintettem az egyes, akár rövid, akár hosszú szövegeket tartalmazó reklámokat, de a gépkocsik rendszámtábláját vagy egy-egy KRESZ-táblát is, amelyen nem szöveges az információ, hanem képi.)

(6) Miközben az információk száma megnőtt, lényegesen megnőtt az ingerek erőssége is: vagyis minden szempontból magasabbra került az ingerküszöb, és az emberek csak egyre és egyre erősebb ingerekre reagálnak. A televíziókban azért mozog folyamatosan a kamera a műteremben felvett műsorokban is (hírműsorokban, beszélgető-show-kban, vetélkedőkben, valóságshow-kban, magazinműsorokban), mert ugyanazt a helyzetet is úgy akarják közvetíteni, hogy folyamatosan más-más látványok táruljanak a néző elé.

Az internetes reklámokon és a bannereken ma már folyamatosan mozog valami: vagy animációt látunk, vagy legalább változó szöveget, gyakran rövid filmet; nem elégzik meg a reklámozó egy felirattal vagy nem elegendő egy jelzés egy linkhez, hanem ezek folyamatosan fel akarják hívni magukra a figyelmet, márpedig ezt csak erős és egyre erősödő ingerekkel lehetséges.

Az egyetemi órákon használt prezentációk, amelyekről már beszéltünk, szintén az erősebb inger eszközével élnek. Ugyanezt tapasztalhatjuk mindenféle tudományos, gazdasági és politikai konferencián, szakmai továbbképzésen, előadáson. Egy megvilágított falfelület vagy különösképpen egy interaktív tábla nagy képernyős számítógép-monitorja fényerőben, az információk mennyiségében, mozgással és animációval egyaránt sokkal erőteljesebb ingerforrás, mint egy átlagosan megvilágított, csak beszélő, magányosan álló előadó. És ez a folyamat már bőven elérte a közoktatást is: elsősorban az interaktív táblák térhódításával, de a projektorokkal, a tanulói laptopokkal, a kisgyerekek számára kifejlesztett („kakaóbiztos”) számítógépekkel felerősödtek

a diákokat érő ingerek a tanórán. A folyamat logikus, hiszen a diákok egy olyan információs közegből érkeznek meg az iskolába és a tanórákra, ahol már egy gyorsabb és erősebb információáramláshoz szoktak.

Az ingerek erősödése különösképpen erős a diákok szubkultúrájában meghatározó zene világában. Legkönnyebben ezt a hangerő növekedésében lehet megragadni, de a zaj növekedése minden értelemben igaz. A nagyvárosok zaja a 21. század legelejére négyszerese lett az 1956-os zajszintnek, és harminckétszerese az 1932-ben mért adatnak. A koncertek hangereje gyakran olyan, hogy a hallószervek és az idegrendszer regenerálódásához hosszú időre, napokra van szükség; a dobhártyához nagyon közeli zenehallgatás pedig (discman, mp3, mp4) fokozottan halláskárosító hatású – különösen, ha a zene hangos. A diákok nagy része naponta több órán át hallgat zenét, ez pedig fárasztó, a zene kikapcsolása vagy lehalkítása pedig hiányérzetet kelt az emberben: igényli az erős ingereket és információkat. A hangos zene után mindenféle csendes beszélgetés, magányos olvasás üresnek, esetleg unalmasnak tűnik.

(7) A gyerekkori tanulás, a világ és az emberek megismerése zömmel történeteken keresztül történik. Az iskolai tantárgyak egy része is történetekként mondja el a tudnivalókat. Történeteket alkotni és elmondani az egyik legfontosabb emberi tevékenység, amely a tapasztalatok átadását, az élmények megosztását, a világ és az események birtokbavételét jelenti. Csakhogy a kifejtett és megformált történetmondás szerepe csökkent a hétköznapi életben. Ennek elsődleges oka a folyamatos kapcsolattartás lehetőségének, mindenekelőtt a mobiltelefon használatának elterjedése. Egy-egy gyerekre naponta többször is rátelefonálnak a szülei, így a nap végén nem kell elmesélnie, mi minden történt például az iskolában. Vagy egy nyaralás alkalmával nem a két hét végén mondja el szóban, megformálva a történetet, milyen élményeket szerzett, hanem folyamatosan tudósít: most itt vagyunk, most meg amott. A jelen idejű tudósítás viszont nem igényli a lényeg kiemelését, az élmények megsűrűsítését, logikus láncra fűzését. A napi beszámoló is rövidebb távú összefoglalást, kisebb történetek elmesélését eredményezi, mint hogyha valaki egy vagy két hét történéseit mondaná el. Amikor arról beszélünk, hogy a hétköznapi életben az írás háttérbe szorult, és sokkal kevesebb levél, élménybeszámoló és napló születik, akkor ugyanennek a jelenségnek egy másik oldalát vettük szemügyre.

Ennek a jelenségnek három további következménye és elágazása van, amelyek azonban már messze túlmutatnak tanulmányunk határain. Az első: ha minden történetet azonnal, folyamatában elmond valaki, akkor az sokat elvesz az átélés, az érzelmek erejéből. Sok kis érzelmek marad, indulatok, de nem átélt nagy félelmek, nagy, megosztható, elbeszélhető örömök, hosszú várakozás utáni beteljesülés, és így tovább. Vizsgálatunk szempontjából ennek talán az irodalomtanításban érezhetőek meg a következményei.

A második: a mobiltelefonon át irányított és ellenőrzött gyerek sokkal rövidebb pórázon marad sokáig, mint amikor enélkül kellett felnőniük a gyerekeknek. Ha egy szülő bármikor ellenőrizheti, hol van a gyereke, mit csinál, elindult-e már az iskolából, hazaért-e, és fordítva: ha egy gyerek ahelyett, hogy maga kényyszerülne bizonyos helyzeteket megoldani, feltalálni magát, esetleg hibázni, akkor sokkal később lesz önálló, lassabban és másképp alakul ki a felelősségérzete. Ez mélyen összefügg azzal, amit a gyerekkori tér beszűküléséről és az elhúzódó gyerekkorról amúgy is tudunk (hogy például a városi gyerekek később közlekednek egyedül, később mennek át egymáshoz, kevesebbet vigyáz rájuk szomszéd, osztálytárs anyukája, két utcával odébb lakó nagymama, később kapcsolódnak be a családi munkamegosztásba). Ez a szűkebb és önállótlanabb idő és tér kap némi kompenzációt a virtuális világok, így a számítógépes világ jelentőségének megnövekedésével.

A harmadik: az élmények átélésnek az kedvez, ha az ember figyel arra, ami történik vele, amit lát, tapasztal. A mobiltelefonok áttörést hoztak abban, hogy szinte bármi azonnal dokumentálhatóvá vált. Lefényképezni, levideózni, a hangot felvenni, egyidejűleg közvetíteni ma már nagyon egyszerű. Ám ez azt is eredményezi, hogy az ember kevésbé nézi meg azt az épületet, ami előtte van, mert úgyis lefotózza, elteszi, hazaviszi. Átélés helyett dokumentálás – ez az érzelmi kultúránk átalakulását jelzi és eredményezi.

(8) Miközben láttuk, hogy az információk mennyisége megsokszorozódott, erősségük is jelentősen megnőtt, ugyanakkor az információk és tudások stabilitása, állandósága csökkent, az egyes információk, szövegek, képek jelentősége csökkent. Mit is jelent a képek devalválódása abban a korban, amit bizonyos értelemben joggal neveznek új képkorszaknak? Valóban elsősorban képek alapján tájékozódunk, az információhordozók elsősorban képek – erről imént volt már szó. Ám attól, hogy a képek száma megnőtt, az egyes képek jelentősége csökkent. Egy régi fényképalbum végiglapozása során kevesebb képet néztünk meg, de azokat alaposabban. Egy mai, az internetre feltöltött fotótárban több ezernyi kép akad, érthető hát, hogy az egyes képekre legfeljebb egy-egy pillantást vet az ember. Régebben, amikor a fotóeljárás drága volt, néhány vagy legfeljebb tucatnyi kép készült egy emberről. Amikor a fotózás tömeghobbyivá vált, jelentősen megnőtt a képek száma, ám a technikai és anyagi lehetőségek limitálták az egy emberről vagy egy eseményről készülő képek számát. És mielőtt valaki elkattintotta a gépét, alaposan megnézte, amit le akart fotózni. Előre válogatott a fényképező, utána készítette a képet. Ma gyakorlatilag szinte végtelen mennyiségű kép készíthető, és nem drágább ezer képpel hazatérni egy spanyolországi utazásról, mint harminchattal. Vagyis a magánéletben és magánfényképezésben egyszerre figyelhető meg a fent említett két jelenség: a képek számának radikális növekedése, és az egyes képek jelenőségének, átgondoltságának, megkomponáltságának ugyanilyen mértékben radikális csökkenése.

A profi képgyártásban ugyanezt a jelenséget figyelhetjük meg: ha húsz vagy ötven tévécsatorna sugároz folyamatosan, ezek számára irtózatosságnak készülnek képi anyagok, ám jelenőségük az ember életében csökken. A háttér-televíziózás és a szörfölés szintén azt eredményezi, hogy a befogadó folyamatosan képekkel találkozik, nagyon gyorsan érzékeli, mit lát a képen, de nem rögzülnek a képek benne, nem válnak fontosakká. És a reklámok világa, a klipek világa, az internet szintén folyamatosan látja el néznie az embereket.

Nemcsak a képek, de mindenfajta információ állandósága is csökken. Nagyon gyorsan értesülünk a hírekről, szinte online követhetjük egy-egy háború vagy forradalom, egy utcai összecsapás vagy bombázás eseményeit. De attól, hogy az eseményekkel szinte egyidejű kapcsolatban állunk, a hírek sokkal gyorsabban el is avulnak. Ma már nem a napilapokból értesülünk arról, mi történt fél nappal korábban, és ettől teljesen átalakult a nyomtatott újságok feladata, és ezzel szövegük, felépítésük, gondolkodásmódjuk is. Ha azonban egy online kiadást nézünk meg, azt látjuk, hogy nem tudjuk megmondani, milyen volt a tegnapi vagy a múlt heti újság: ezek a portálok folyamatos mozgásban vannak. És miközben különféle cikkek, írások, bejegyzések egyrészt elképesztő mennyiségben keletkeznek és megőrződnek, másrészt viszont nem lehetünk biztosak abban, hogy amit ma egy portálon látunk, az tegnap is így nézett-e ki, és holnap megtalálható lesz-e.

Mozgó képvilág veszi körül az embert, a diákot is. Ha egy száz vagy negyven évvel ezelőtti osztálytermet megnézzünk, színes ábrák és néhány fénykép bemutatva, milyen a világ. Ha a tanár Ausztráliát tanította, bevitt két nagy fényképes oktatótáblát, és megmutatta nyolc képben, milyen Ausztrália – a diákokban pedig ez a kép rögzült

és élt utána Ausztráliáról. Ma az ilyen táblák szinte feleslegesek: a példánál maradván Ausztráliáról akármennyi kép bevihető és kivetíthető az aktív tábla segítségével – de azt is tudjuk, hogy a megnézett sok-sok kép mindegyikére nem emlékszik ugyanannyira a diák, mint a néhánnyra. Vagyis kép, szöveg és információ egyaránt nagyon nagy mennyiségben keletkezik, nagyon friss és állandóan frissülő ingereket jelent, ugyanakkor mulandóbb és valóban mulékonyabb lett.

(9) Az olvasás módjában jelentős változásként regisztráltuk, hogy az olvasóra, a befogadóra helyeződött át a hangsúly, és a szerző szándék, intenció jelentősége csökkent. Ugyanez a jelenség megfigyelhető minden más kulturális jelenségnél. Korábban szerzőjük vagy előadójuk koncepciója rendezte együvé az egyes zeneszámokat, dalokat egy gyárilag előállított hanglemezen, majd cd-n. A számok sorrendje, egymásutánja kifejezett valamit aszerint, hogy az alkotó hová helyezte őket. A letöltésekkel, az internetes zeneletöltő tárhelyekkel, az mp3-ak és mp4-ek megjelenésével azonban ennek jelentősége szinte eltűnt, és a hallgató maga állítja össze azt a zenei anyagot, amit hallgatni akar. Ebből a szempontból szinte mindegy is, hogy véletlenszerűen vagy koncepciózusan szerkeszt-e, de az ő akarata érvényesül. A képek és mozgóképek felhasználása ugyanilyen szabaddá vált: szinte bármely kép letölthető, és szinte bárhogy manipulálható, a vágóprogramok elterjedésével pedig mozgóképet is könnyen tudunk szerkeszteni.

A különféle műsorok – rádió, televízió – felhasználását, a megnézés idejét is a befogadó döntheti el. Korábban ezek strukturálták az emberek, a családok idejét: az esti mesét már pizsamában nézték meg a gyerekek, vagy a híradó idejére be kellett fejezni a vacsorát. Attól, hogy a műsorok megjelentek az interneten, és attól, hogy a digitális sugárzás lehetővé teszi, hogy az ember bármit bármikor megnézzon, messze lecsökkent a szerkesztők koncepciójának jelentősége. A műsorstruktúra és a sugárzási idő, a műsorok egymás mellé helyezése, a műsorok arányai: mindezek egy tényezővé zsugorodtak a sok közül, nem tűnt el a jelentőségük, de mellettük lehetővé vált, hogy a tévénéző a maga szerkesztette műsorstruktúrában nézze-hallgassa a tömegkommunikációs eszközöket.

(10) Mindenfajta kultúra alapja a múlthoz és a hagyományhoz való viszony. Úgy vélem, talán a legfontosabb jelenség, amely az olvasás megváltozásának hátterében áll, hogy a hétköznapi tárgyokban és eseményekben kevésbé éljük át a múlttal való szerves folytonosságot. A tárgyokban ez nagyon markánsan megragadható: egyre hamarabb avuló, rövidebb élettartamra szánt tárgyakat gyártanak, és egyre rövidebb élettartamú tárgyak veszik körül az embert. Márpedig a tárgyokban mindig a múlt is megtestesül, az emlékezet így vált folyamatossá: hogy valaki örökölte a régi családi Bibliát, a nagypapa túrabakancsát, az apja karóráját, a nagymama szekrényét, az édesanyja szakácskönyvét, esetleg egy fényképet a dédszülőkről.

A mai tárgyak eleve rövidebb élettartamra születnek, és nemhogy öröklésükről beszéljünk, de egy ember életideje alatt is sokszor cserélődnek. Nem készül kétszáz évre bútor, hatvan évre ágynemű vagy cipő. Mindenekelőtt azonban a technikai és elektromos tárgyak fejlődésében és cserélődésében figyelhető ez meg. Ha a diákok generációjának legfontosabb tárgyaira gondolunk: ki tervez vagy vásárol nemhogy ötven, de tíz évre mobiltelefont, cd-lejátszót, digitális könyvet, laptopot? Pedig ezek között a tárgyak között töltik a gyerekek az életük egy jelentős idejét, de egy tavalyelőtti notebook már gyakran elavultnak számít.

Vagyis a tárgyokban nehezebb tetten érni és megélni a múlttal való folytonosságot. Az események (rítusok, ünnepek) és kulturális hivatkozások sokkal kevésbé avulnak ilyen gyorsan, de azokban is megfigyelhető, hogy hamar és könnyen elfelejtődnek szokások és hagyományok, továbbá az a kulturális szótár, ami közös hivatkozási alap lehet.

*

Befejezésül először mentegetőznöm kell: az olvasó mostanra azt gondolhatja, mindezeket a jelenségeket kárhoztatom, rossznak gondolom, megbélyegzem. Holott erről nincs szó: magam is használom ezeket az eszközöket és technikákat, internetes és tömegkommunikációs csatornákat, és gyakran ámulva csodálom, mi mindenre képesek. Továbbá ámulva csodálom azt, hogy a nálam sokkal fiatalabbak, a ma tizenévesek milyen otthonosan és kreatívan használják mindezeket a lehetőségeket. Vagyis egyrészt személyesen nem akarom bántani azt a világot, amelyben élünk, másrészt objektívan sem valamiféle kultúrpezzimizmusnak kívánnék hangot adni. Nem: ezeket a jelenségeket léteznek, itt vannak közöttünk, élünk velük, és nemcsak hogy nem megfordíthatóak, de nem is gondolom, hogy harcolni kellene ellenük. Nem kívánnám továbbá tanítványainkat, a diákokat, a tizenéveseket sem kárhoztatni: ők csak azokkal a lehetőségekkel élnek, amelyeket a mai felnőttek világa kifejleszt, legyárt, eléjük tesz.

Inkább azt a kérdést kell újra és újra megfogalmazni, hogy ha mindezek a jelenségek léteznek, ha valóban megváltozott a olvasás módja, technikája, valamint az a kulturális közeg, amelyben élünk, de az olvasást továbbra is értéknek és egyik legfontosabb kulturális technikánknak és az áthagyományozás egyik legfőbb eszközének tartjuk, akkor ebből milyen következtetések és feladatok következnek az iskolákra, a könyvtárakra, a múzeumokra, és minden más kulturális szereplőre.

Irodalom

Fenyő D. György (2006, szerk.): *Kiből lesz az olvasó? Ötletek, módszerek szülőknek, pedagógusoknak*. Animus Kiadó, Budapest.

Gombos Péter (2013): *Dobj el mindent... és olvas! Esszék olvasáspedagógiáról, gyermek- és ifjúsági irodalomról*. Pont Kiadó, Budapest.

Pennac, D. (2001): *Nemkötelező olvasmány*. Fordította Székely Sz. Magdolna. Fekete Sas Kiadó, Budapest.

A digitális kor gyermekei

Lénárd András

Eötvös Loránd Tudományegyetem, Tanító- és Óvóképző Kar, Digitális Pedagógia Csoport

A közoktatásban manapság egyre gyakrabban találkozunk azzal a megfogalmazással, miszerint a most iskolába lépő illetve az ott tanuló gyerekek sokkal nehezebben kezelhetők, mint az előző generáció. A tanulmány áttekinti az információs társadalom sajátosságait, majd a már közismert generációelméletek kritikáit fogalmazza meg. Bevezet egy új kifejezést is, mely a generációelméletek egyfajta veszélyére figyelmeztet: a digitális Pygmalion-effektust. Kitér a digitális kor gyermekeinek azon tulajdonságaira, melyek a megváltozott társadalmi háttérből és az információ mennyiségének és terjedési sebességének növekedéséből adódnak.

A leglényegesebb probléma azonban a tanítás-tanulás és a nevelés oldaláról mindenképpen az, hogy a különböző digitális generációhoz tartozó pedagógus és tanuló együttműködése, közös munkája hogyan valósulhat meg az információs társadalomban. E kérdéskör szempontjainak felvillantása után a pedagógus megváltozott szerepkörének kérdéskörét elemzi és igyekszik eloszlatni azt a gyakran emlegetett félelmet, miszerint a digitális generáció előtt lebomlóban van az idősebb pedagógus-generáció tekintélye.

Kulcsszavak: digitális nemzedék, információs társadalom, hálózatosodás, multitasking, konnektivizmus

Problémafelvetés: „Ezek a gyerekek mások...”

A közoktatásban manapság egyre gyakrabban találkozunk azzal a megfogalmazással, miszerint a most iskolába lépő, illetve az ott tanuló gyerekek sokkal nehezebben kezelhetők, mint az előző generáció.

Ez mind nevelési, mind oktatási kérdésekben egyaránt megnyilvánul a pedagógusszakma képviselői szerint. Valójában nem új jelenséggel állunk szemben, hiszen mindenkor igaz volt, hogy a nevelést, oktatást végzők elégedetlenek a rájuk bízott gyerekek jellemzőivel. most azonban úgy tűnik, másról van szó. Nemcsak a pedagógusok, hanem az egész társadalom egyetért abban, hogy a most felnövekvő generáció speciális sajátosságokkal rendelkezik, ami miatt bizonyos nevelési eljárások nem annyira hatásosak, mint a korábbi években. Abban is egyetértés mutatkozik, hogy ezek a gyerekek bizonyos dolgokkal szemben más reakciókat tanúsítanak, mint a korábbi években. Érdemes alaposan megvizsgálni a digitális kor gyermekeit, s egy viszonylag széleskörű áttekintést tenni abból az okból, hogy feltérképezhessük, valóban léteznek-e bizonyos generációs jellemzők, és valóban az egész felnövekvő tanuló generációra jellemzőek-e ezek a sajátosságok.

A háttér: az információs társadalom

Az információs társadalom mint társadalmi berendezkedés többféle néven is szerepel a vonatkozó szakirodalmakban. Nevezzük tudástársadalomnak, tudásalapú társadalomnak, tudásiparnak (*Machulp*, 1962), illetve posztindusztriális társadalomnak is (*Touraine*, 1988). Mi jellemző erre a speciális közegre, melyben a digitális kor gyermekei nevelődnek? Mint az elnevezések sokasága is mutatja, az egyik fő csomópont az in-

formáció, a tudás megléte, illetve az ezzel kapcsolatos műveletek végzése a társadalom tagjai részéről. A tudás szerepe egyre inkább felértékelődik, s az egyik jellemzője lehet az információs társadalomnak az, hogy az emberek, a polgárok mindennapi tevékenységébe mind nagyobb szelet jut a tudással való foglalatosságnak (Sther, 2002). *Touraine* (1988) megfogalmazása szerint:

„A posztindusztriális társadalomba való átmenet akkor megy végbe, amikor az értékeket, szükségleteket és értelmezéseket megváltoztató szimbolikus javak előállítására irányuló befektetések jóval meghaladják a materiális javakét, vagy szolgáltatásokét.”

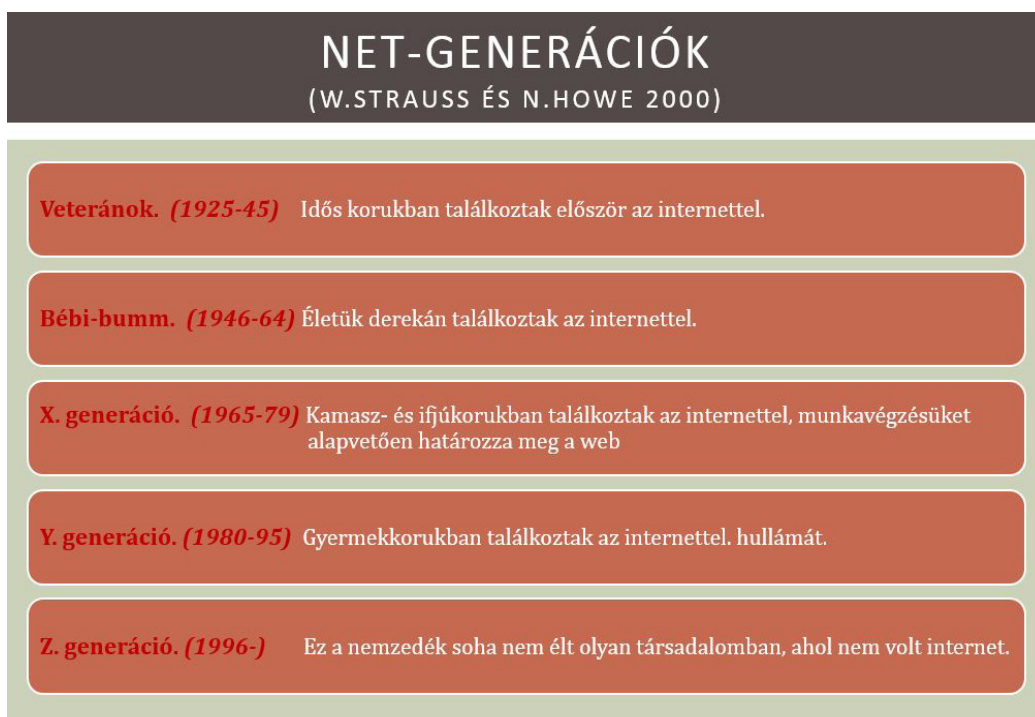
Ennek az egyre erőteljesebben előtörő és felértékelődő információnak nagyon fontos közösség-, illetve társadalomszervező szerepe is van. Az információs társadalom társas formáció a társadalmi hálózatokkal, amelyek tulajdonképpen véghezviszik annak az elsődleges szerveződését mind az egyén, mind különféle csoportok, mind az egész társadalom szintjén (*Van Dijk*, 2006). Ha az összes megközelítést és definíciót megpróbáljuk egységes módon értelmezni, akkor azonnal szembetűnik, hogy a fő rendezőelv az információ megléte, az információval való bánásmód-műveletvégzés, az információ feldolgozása, illetve saját céljainkra való felhasználása. Ebből a szempontból a tudás is, mint információ jelenik meg.

Generációelméletek

Minden bizonnyal éppen az információ az, amelyiknek mennyisége, terjedésének sebessége speciális hatást gyakorol a felnövekvő generáció tagjaira. Valószínűleg, hogy ez a legfőbb oka annak, hogy sajátosságaik eltérnek az előző generációk sajátosságaitól. *Mark Prensky* híres cikke a digitális bennszülöttekről és digitális bevándorlókról kissé leegyszerűsítve ugyan, de jól megfogható jelelemzőit adja a felnövekvő generációknak, az ő szóhasználatában a digitális bennszülötteknek (*Prensky*, 2002.) Ezek közül csak azokat tárgyalnám részletesen, melyeknek kimondottan az információ terjedéséből, és mennyiségéből adódó szerepe van. A didaktikának mindenképpen számolnia kell a továbbiakban azzal, hogy a hagyományos lineáris tanulási modellek helyett ez a generáció képes arra, hogy párhuzamosan, vagy legalábbis párhuzamosnak látszó módon dolgozzon fel eltérő természetű információkat, gyakorlatilag egy időben. A problémát az adja, hogy a pedagógusok zömét adó digitális bevándorlók még jórészt a lineáris algoritmusokat tanulták, sajátították el, és alkalmazzák a tanítás során. A digitális bennszülöttek gondolkodásmódjára nem csak a párhuzamosság, hanem a lineáris, egymásból következő elemeket felvonultató láncolat helyett, az úgynevezett hipertextes gondolkodás is jellemző. Mit értünk ez alatt? Ahogyan az internet világában a hipertextes felületeket ugrópontok, linkek tartítják, és ezek egy más dokumentumra, vagy az adott dokumentum egy másik pontjára mutatnak, a gyerekek gondolkodásában is léteznek ilyen fajta linkszerű momentumok. Ezek a „linkek” lehetnek gondolatelemek, egy-egy új információ, egy ábra egy kép, de lehetnek az adott szituációban előtörő emléknymok is, illetve már meglévő tapasztalatok. Ezek a gondolati linkek ezután a tanuló gondolkodását egy más természetű elemre irányítják. Ezáltal egy olyan átkapcsolódás jön létre a gondolatmenetében, melyet a külső szemlélő nem igazán tud követni, vagy nem minden esetben lát indokoltnak. Nagyon sokszor a napi gyakorlatban ezt figyelmetlenségnek, mással foglalkozásnak, csapongásnak érzik a pedagógusok. A hipertextes gondolkodás legfőbb nehézsége abban jelentkezik, hogy a gondolatmenet a külső szemlélő számára nem egyértelmű, nem tudjuk, hogy ezek a „linkek” hogyan keletkeztek, milyen irányba hatnak, és nem utolsó sorban ezek messze nem egységesek az osztály összes tanulójánál, hanem nagyon is az egyénre jellemző-

ek. Többek között a hipertextes gondolkodás és a gyors információfeldolgozás, illetve a párhuzamos adatfeldolgozási mód a felelős azért, hogy a hagyományos, jól bevált pedagógiai algoritmusok sokszor nem működőképesek, vagy legalábbis nem olyan módon működnek, mint az eddigiekben. Emiatt a többéves óravázlatok abban a formában már nyilvánvalóan nem használhatók fel, ahogyan eddig. Sokkal kevésbé tudjuk kontrollálni, követni, s nem utolsó sorban egységesíteni a tanulók gondolkodását. Természetesen ez nem is lehetett célunk az eddigiekben sem, de mostanában egyre gyakrabban tapasztaljuk azt, hogy egy osztálynyi tanulónak adott problémát szinte az osztálylétszámnak megfelelő számú eljárásban, egyéni algoritmussal, sajátos utakat bejárva oldanak meg a tanulók. Ez rendkívül örvendetes és a pedagógiának mindenképpen számolnia kell vele, azonban nagyon sokszor a hagyományos oktatás kereteihez szokott és attól eltérni nem akaró pedagógusok számára ez rendkívüli problémákat jelenthet. *Prensky* a digitális bennszülöttek eltérő gondolkodásmódja okaként a neuroplaszticitás jelenségét írja le, mely az angolszász terminológiát használva az agy egyfajta újradrótozását jelenti, vagyis a digitális bennszülöttek agyműködésének megváltozását megnövekvő mennyiségű és növekvő sebességgel áramló információ hatására.

Találkozhatunk a szakirodalomban egy másik, *Prensky*énél ismertebb, a laikus szóhasználatba is bevonuló generációelmélettel. *Howe* és *Strauss* generációelmélete már árnyaltabban fogalmaz. Nem két nagy generációt ír le, hanem a születési évtől függően jelenleg öt generációval számol a veteránoktól kezdődően egészen az 1996-tól született Z-generációs gyermekekig (*Howe és Strauss, 2000*) Ezt a generációelméletet nagyon sokszor idézik, és elég népszerű valószínűleg azért, mert egészen precízen, a születési évszámoktól határolva azonosítható az egyes gyermekek generációja, valamint a generációkhoz jól leírható, egyértelmű jellemzőkkel alkotott egyfajta generációs profilokat mellékeltek a szerzők. Ha áttekintjük a generációs jellemzőket, szembeötlő, hogy az egyedüli rendezőelv, amely ezeket a jellemzőket szervezi az, hogy a technikai eszközökkel, illetve internet-hozzáféréssel ellátottság szempontjából melyik korban születtek (1. ábra).



1. ábra: A Net-generációk életkori szakaszai *Howe* és *Strauss* Generáció-elméletében.

Az 1996-tól született Z-generáció legfőbb jellemzője például az, hogy nem éltek ezek a gyermekek még olyan társadalomban, ahol nem volt internet. Az Y-generáció gyermekkorában találkozott internettel, míg az X-generáció kamasz- és ifjúkorában.

A generációelméletek kritikája, kísérletek finomításukra

Már ez a fajta kategorizálás is elővetítni ennek a generációelméletnek a legfőbb hátrányát, ugyanis az, hogy egy ember mikor találkozott az internettel, nemcsak az életkortól függ, hanem nagyon is függ a gazdasági, szociokulturális háttértől, földrajzi elhelyezkedéstől, illetve egy adott országon belül egy adott térség fejlettségétől stb. Éppen ezért ez a generációelmélet jelenleg puhulni látszik, mivel túl merevnek tűnik ez a kizárólag technológiai szempontból történő kategorizálás. Egyértelműen kitűnik, hogy bár egységes kategóriaként tekintenek a generációelmélet szerzői az egyes csoportokra, mégsem alkotnak homogén csoportot az adott évszámhatárok között született gyermekek. Éppen ezen okból kifolyólag a túlságosan kategorizált generációelméletek egyfajta ellentmondásként jelentkeznek a pedagógiában. A *Netgeneráció 2010* felmérés kapcsán már jóval árnyaltabb kép körvonalazódik a *Prensky* által vázolt modell egy generáción belül jól megkülönböztethető alcsoportjaira történő tagolásával (*Fehér-Hornyák, 2011*). Az is érdekes megfigyelés és némileg ellentmond a várakozásoknak, hogy ezek a *Prensky* által digitális bennszülötteknek tekintett gyerekek sem rendelkeznek automatikusan, és az egész generációra jellemző módon annyira fejlett módon azokkal a digitális kompetenciákkal, melyek előfeltételei e generáció létezésének illetve boldogulásának.

Z. Karvalics (2013) szintén elveti az egyszerű és spontán „beleszületés” elméletét. A törzsi beavatási szertartásokra is asszociálva úgy gondolja, hogy a társadalom segítése, a kedvező környezet is szükséges ahhoz, hogy a digitális nemzedék megfelelhessen azoknak a kihívásoknak, melyeket az információs társadalom megkíván. Még szemléletesebbnek érzem azonban a kifejezés kiterjesztését egy másik hasonlattal:

„Mind a magyarban, mind az angolban a beavatás (initiation) hordoz egy másik, szintén nagyon elterjedt jelentést: textílneműk festékekkel, impregnáló anyagokkal való átítatását a későbbi felhasználás előtt, valamilyen tulajdonságot kialakító vagy megerősítő szándékkal. Egyáltalán nem képzavar arra (is) asszociálni akár, hogy a fiatal nemzedék a textil, a digitális kultúra pedig az a festékanyag, amelybe belemerül, mielőtt megkezdené valódi küldetésének végrehajtását.”

(*Karvalics, 2013. 23*)

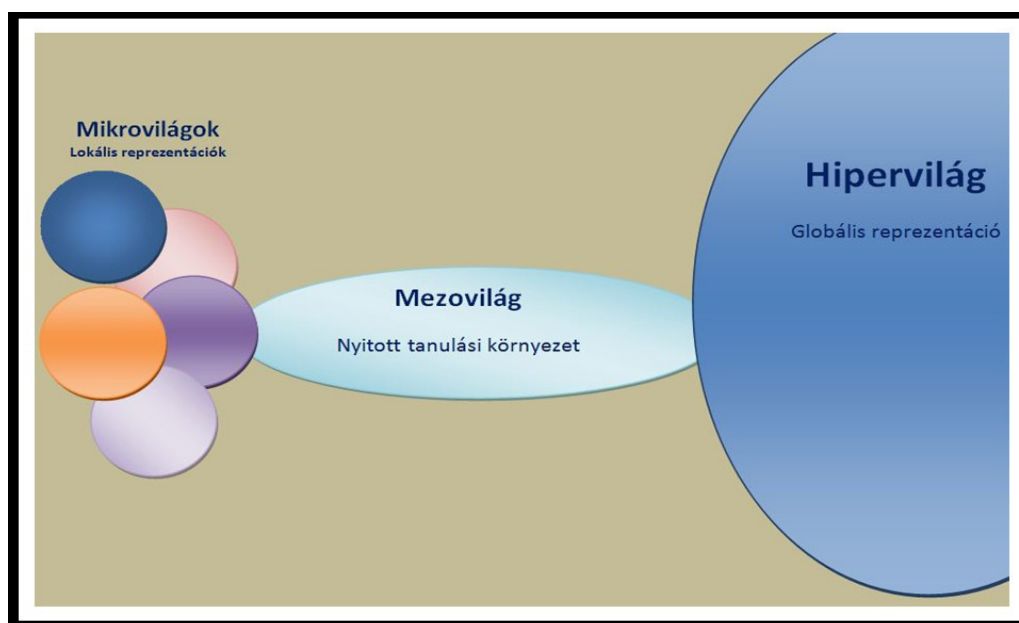
A digitális Pygmalion-effektus

A reformpedagógiai törekvések, miszerint a tanulókra nem egy egységes, jól leírható jellemzőkkel rendelkező lényként tekintünk, hanem egy egyszeri és megismételhetetlen egyéni sajátosságokkal rendelkező gyermekre, éppen a jól behatárolt generációs jellemzők miatt megtorpanni látszik. Sőt, a generációelméletek által létrejön egy egyfajta új, kategorizált és egységesebb gyermekkép. Ez mindenképpen ellentmondásnak látszik, mi több, veszélyeket is rejt magában. Ha úgy tetszik, egyfajta digitális Pygmalion-effektusként a pedagógusok már a kész generációs jellemzők birtokában kerülnek kapcsolatba a tanulókkal, mely jellemzők esetenként előfeltevésekként befolyásolják az egyes tanulók jellemzőinek megfigyelését, egyéni sajátosságaiknak figyelembe vételét. Ez az előfeltevés egyéni vonásaiknak feltérképezését is rossz irányba viheti, illetve egyoldalúan befolyásolhatja. Elképzelhető, hogy a továbbiakban ezen előfeltevések miatt, illetve az ezekhez társuló pedagógusreakciók miatt is létrejöhetnek

olyan viselkedésminták és reagálások, melyeket az adott generációnak tulajdonítottunk. A kutatások a továbbiakban jóval árnyaltabb képet mutatnak, egyre inkább számolnak a regionális, illetve szociális sajátosságokkal, s legfőképpen a meglévő előzetes tudással, egyéni programokkal, gondolkodási struktúrákkal.

A digitális kor gyermekei és a tanulás

Ezek közül említésre méltó például *Komenczi Bertalan* mezovilág modellje, amely a nyitott tanulási környezet jelentőségét hangsúlyozza, mely egyfajta hídként szerepel a világmindenség össze információ halmaza, és a gyerekek saját belső világa – az ő megfogalmazásában – mikrovilágai között (*Komenczi, 2009*). Nagyon lényeges sajátossága az elméletnek, hogy ezekre a mikrovilágokra nem, mint üres, fehér lapokra tekint, hanem a konstruktív pedagógia szellemében nagy jelentőséget tulajdonít a tudásépítés szempontjából a meglévő tapasztalatoknak, a korábbi tudásnak, az eltérő tanulási stílusoknak, az eltérő kulturális háttereknek, világszemléleteknek stb. (2. ábra).



2. ábra: Komenczi Bertalan Mezovilág-elméletének vázlata

Ez a modell például sokkal inkább tükrözi a digitális korban megváltozott tanuláselméletek letisztultabb és az egyéni sajátosságokat is figyelembe vevő vonulatát, melyek erős ellenpontként hatnak a sokszor leegyszerűsítő generációelméletekkel szemben. Ezen elméletek azonban a laikus pedagógiai környezetben igen erősen tartják magukat azért, hogy sokszor jó fogódzót jelentenek a részletesen leírt és tipizált tulajdonságok a laikusok számára. Éppen ezért *Howe* és *Strauss* generációelmélete igen népszerű, sokat idézett, hivatkozott elmélet manapság is anélkül, hogy sokszor a generációelméletre hivatkozó, vagy azt alkalmazók tisztában lennének annak mélyebb rétegeivel.

Néhány, a digitális kor által indukált változás a gyermekek tevékenységeiben

A továbbiakban érdemes áttekinteni néhány főbb csomópontként azokat a jellemzőket, melyekkel változatos formában ugyan, de minden olyan pedagógus találkozik,

vagy találkozni fog, aki a felnővekvő, digitális kor gyermekeként is nevezett tanulókat fogja tanítani. Az első a gyors és sokrétű ingerekhez való hozzászokást, illetve az ingereknek az alkalmazását jelenti. Ezek a gyermekek sokkal inkább képesek a megosztott figyelemre, mint az előző generációk, azonban hiba lenne azt gondolni, hogy ez a megosztott figyelem több párhuzamos és egyben elmélyült gondolkodási tevékenységet tesz lehetővé minden tanuló esetén. Meg kell ismerkednünk – hiszen találkozni fogunk vele a tanítás során – egy új jelenséggel, az információs türelmetlenséggel. Nyilvánvaló, hogy a gyors és élénk információhoz szokott gyerekek egyfajta türelmetlenséget fognak érezni abban az esetben, hogyha az információk mégsem érkeznek az elvárt sebességgel, illetve nem lesznek annyira élénkek, mint amennyire ők szeretnék. Példának okáért a hagyományos nyomtatott szöveg semmiképpen nem tekinthető élénk információnak és az olvasás, mint tevékenység semmiképpen nem gyors információ-szerzés. Érdekes megfigyelés az is, hogy annak ellenére, hogy hagyományos nyomtatott szövegeket dolgoznak fel a gyerekek, mégsem ugyanaz az agyi tevékenység zajlik minden esetben, mint egy más generációbeli, vagy internettel, számítógéppel csak ritkán kapcsolatba kerülő alanyé. Kimutatták, hogy a gyakorlott, illetve az alkalmi (vagy teljesen hátrító) internet-, illetve számítógép-használók esetében más agyi területek aktívak olvasás közben (*Small és Vorgan, 2008*). Érdekes módon az alkalmoszerű internethasználók esetében az olvasás, illetve webböngészés közbeni agyi tevékenységek közel hasonló képet mutattak, addig a gyakorlott internet-felhasználók esetében a webböngészés sokkal nagyobb agyi aktivitást váltott ki, mint a hagyományos szövegolvasás. Ez a jelenség lehet a magyarázata többek között annak is, hogy a mai iskolai gyakorlatban a hosszabb és akciókkal nem túlságosan tarkított szövegek olvasása nehézséget okoz a tanulók számára. Többek között ez vezetett oda, hogy mindenképpen felül kell vizsgálnunk azokat az olvasmányokat, regényeket, amelyeket akár kötelező olvasmányként, akár házi olvasmányként, akár közös feldolgozásban a gyerekek kezébe adunk. Szinte minden irodalmat tanító tanár, vagy tanító találkozott azzal a jelenséggel, hogy azok az irodalmi források, melyek évtizedeken keresztül jó feldolgozhatók voltak az iskolai gyakorlatban, mára már nem érik el azt a hatást, töltik be azt a szerepet, nem bővölik el ugyanúgy a gyerekeket, mint eddig. Többnyire ez a gyakorlatban úgy nyilvánul meg, hogy ezt a gyerekek unalmasnak titulálják, és sokszor nem is tudják végigolvasni. Ilyenkor természetesen kézenfekvő a gyerekeket okolni azért, hogy ezeket a régi, értékes irodalmi forrásokat már nem szeretik. A háttérben azonban nem megátalkodottság, vagy az érdeklődés teljes hiánya áll, hanem az előző megfigyelésből is adódó egyéb ok, történetesen az, hogy ezek a szövegek már nem tartalmaznak megfelelő információt, nem élénkek, nem hatnak több érzékszervre egy időben, nem tartalmaznak ábrákat, animációkat, sokkal inkább statikusak, mint például egy weboldal. Ezáltal az általuk közvetített inger mennyiség jóval kevesebb, mint amit az ingerfalóknak is nevezett mai gyermekek megkívánának. Ebből adódóan a szöveg unalmas lesz számukra, fellép az információs türelmetlensége jelensége.

Ugyancsak jellemző agyi működés a több feladat szimultán, illetve időosztásos módon történő feldolgozása. Ezt a tevékenységet az informatikából kölcsönvett multitasking kifejezéssel élve (*Ollé, Papp-Danka, Lévai, Tóth Mózer és Virányi, 2013*) egyfajta digitális korra jellemző gondolkodási struktúraként is értelmezhetjük. A hagyományos szekvenciális gondolkodás bizonyos pontokon szimultánná válik, illetve a tanuló gyors egymásutániságában végez el eltérő feladatrészeket, melyek utána egészszé állnak össze, és a külső szemlélő számára úgy tűnhet, hogy párhuzamosan végezte azokat. Ebből a szempontból tehát érdemes különbséget tenni a szimultán

és multitasking gondolkodás között. A legtöbbször a szimultánnak tartott gondolkodási struktúra egyfajta időosztásos eljárással, gyors egymásutánban tulajdonképpen apró, váltakozó lineáris szakaszokként jelentkezik.

Laikus vélekedések szerint talán a legerősebb generációs jellemző a közösségi hálók térnyerésével a közösségben-hálózatban történő lét, gondolkodás, szórakozás, tanulás. Egyik megnevezése is innen ered a generációnak, az „always online” azaz a folyamatos online készenlétben lévő gyermekek generációja. A hálózati létforma számos, itt most nem tárgyalt rengeteg jellemzője közül érdekes módon a tanulásban nem nyilvánul meg automatikusan és szükségszerűen mindegyik. Vagyis a hálózatosság nem jelentkezik automatikusan a tanulási tevékenységekben (*Fehér és Hornyák, 2011*). A közösségszervezésben azonban hatalmas ereje van még akkor is, ha az online közösségek jellemzői több ponton eltérnek a hagyományos közösség-értelmezésektől.

A konnektivizmus, melyet tekinthetünk akár Web 2.0 tanuláselméletének is, tulajdonképpen magából a hálózatosságból vezeti le a tanulásszervezés új paradigmáját, mely lényege nagyon leegyszerűsítve az, hogy a tudásunkat lényegében kapcsolatok felépítésével, felépített hálóban, tudásmegosztással szerezhethetjük (*Kulcsár, 2003*). Napjainkban a konnektivizmus, mint tanuláselmélet viták keresztüzében áll, hívei az új tanuláselméletként tekintenek rá, mint a perszonalizált információ megjelenési formájára, s jóslatainkban a Web 3.0 teles értékű tanuláselmélete lesz, mint a mindenhol jelenlévő tudás felhője (*Turcsányi-Szabó, 2013*). Ellenzői, illetve az óvatos elemzők szerint jelen pillanatban még nem tekinthető tanuláselméletnek, hiszen elsősorban magának a tanulásnak a folyamatát írja le, hanem a tudás szervezésének a módját, melyből önmagában még nem következik az, hogy az egyes felhasználók ezt hogyan és milyen módon építik be egyéni tudásuk rendszerébe. A konnektivizmus létjogosultságát minden bizonnyal az elkövetkező évek fogják igazolni, vagy elvetni.

A digitális kor gyermekeinek kapcsolata az idősebb generációkkal

A generációelméletek alkalmazásakor nemegyszer erőltetett szembeállításra kerül a jelenleg felnövő digitális kor gyermekeinek generációja és az úgymond „rég” vagy digitális bevándorló generáció. *Prensky* elméletében kissé kisarkítva, tulajdonképpen meg is ütközik a két generáció jellemzőit tekintve, *Strauss* és *Howe* generációelméletében pedig elkülönítve, különálló kategóriaként vannak jelen a veteránok és a bébi-boom generációja. Emiatt sokan generációs szakadékról beszélnek, egészen olyan leegyszerűsített módon megközelítve ezt a kérdést, hogy a digitális bennszülötteket nem értik a digitális bevándorlók, másképp gondolkodnak, és ezáltal a digitális bevándorlók tulajdonképpen alkalmatlanok a digitális bennszülöttek tanítására. Ez a megközelítés nyilvánvalóan túlzás, az azonban mindenképpen igaz, hogy a hagyományos módon az utóbbi évtizedek alatt megszokott pedagógiai eszköztár alkalmazásával az eddig használt és minden bizonnyal jól bevált algoritmusok segítségével, rugalmatlanul valóban nem érhetünk célt a digitális kor gyermekeinek tanítása és nevelése során. Mindenképpen változásra van szükség mindkét generáció részéről. A két generáció egymás mellett élése, közös alkotómunkája azonban egyáltalán nem reménytelen feladat, éppen *Prensky* adja egy jó példáját annak, hogy egy program fejlesztésénél sikerült a digitális bennszülötteknek és digitális bevándorlóknak olyan hatékonyan együttműködni, hogy mind a két generáció sikeresen alkalmazta azokat az erősségeket, mely a saját generációjára jellemző volt, és sokat profitált azokból a pozitívumokból, amelyek a másik generációra voltak jellemzőek (*Prensky* im.), A kívánatos mindenképpen az

lenne, hogy a továbbiakban a különböző szituációkban ez az elv érvényesüljön. Vagyis egy problémamegoldás során mindenki azokat az összetevőket adja a folyamathoz, amelyek az ő sajátosságaiból adódnak.

A digitális kor pedagógusának tekintélye

Ez a látszólagos vagy valós szembenállás azonban mindenképpen felvet egy olyan problémát is, amely a pedagógus tevékenységével, tekintélyével, sőt néha a létjogosultságával kapcsolatos. Vajon nem csorbul-e a pedagógusok tekintélye azáltal, hogy bizonyos szituációkban egyértelműen lassabb reakciókra képesek, másképpen dolgoznak fel információkat, illetve nem járatosak annyira abban a digitális közegben, melyet a most felnövekvő gyermekek már természetes életterüknek tekintenek. Az egészen bizonyos, hogy a hagyományos pedagógusszerep változóban van, azonban messze nincs arról szó, hogy a pedagógusokra kevésbé lenne szükség, netán feleslegessé válnának. A tevékenységének súlypontjai azonban áttevődnek máshová, és változni kénytelenek. A most iskolába kerülő, illetve iskolába járó generáció aktivitását tekintve sokkal meghatározóbb abból a szempontból, hogy az internetet passzívan szemlélő tartalomfogyasztókból aktív felhasználókká váltak, tulajdonképpen tartalomlétrehozókká és -megosztókká. Ez az aktivitás a pedagógusgeneráció nem minden rétegére jellemző. Ugyanúgy hiba lenne a pedagógustársadalmat digitális kompetenciák szempontjából egységes egésznek tekinteni, mint a digitális bennszülöttek generációját. A digitális bevándorlók, bármennyire is sokan vélik ezt, nem ismerve pontosan *Prensky* elméletét, nem utasítják el kategorikusan a digitális kor technikai és technológiai vívmányait. A legtöbben egyértelműen törekcsenek azok megismerésére, s zömük azok használatára. Csak a megismerés-megtanulás módja hagyományos, leginkább kézikönyvekből, tanfolyamokon szeretnék megtanulni, és a gyakorlati alkalmazás is alapos mérlegelés után történik. E folyamatot a sok megtorpanás, sokszor bizonytalanság is jellemezheti, más esetekben szinte teljesen problémamentes és gördülékeny. Ne felejtjük el, hogy a digitális bevándorlóknak legtöbbször nem áll rendelkezésükre saját, személyes példa arra vonatkozóan, hogyan működnek a tanulási folyamatban az IKT-eszközök. Mégis nekik kell megmutatni és megtanítani az alkalmazásukat egy ebből a szempontból helyzeti előnyben lévő generációnak. Egy részük továbbra is egyértelműen passzív tartalomfogyasztóként van jelen az online világban. Látható elmozdulás a pedagógusok részéről, azonban ez korántsem olyan kifejezett és legfőképpen nem olyan gyors, mint a tanulók reagálása. A legnagyobb változás talán abból a szempontból következett be, hogy a pedagógus megszűnt a tudás egyedüli birtokosának illetve forrásának lenni. Egyre gyakrabban tapasztalhatjuk, hogy az eltérő szituációkban, eltérő forrásokból merített információk behatolnak az iskolákba is, és a tankönyv, illetve a pedagógus magyarázata által közvetített egyetlen megközelítést sokszor más megvilágításba helyezik. Ez azonban öröndetes tény és a pedagógiának ezzel mindenképpen számolnia kell. Úgy gondolom, nem jelent tekintélyvesztést a pedagógus részéről az, hogyha bizonyos információkról ő is a gyerekektől értesül. Nem elhanyagolható azonban a pedagógus szerepe abból a szempontból, hogy a gyerekek által szerzett, hallott, kapott információk hitelessége sokszor nem egyértelmű. Nyilvánvaló, hogy a pedagógus sem döntheti el azonnal egy sokszor általa is éppen akkor először hallott információról, hogy megfelel-e a valóságnak, azonban mindenképpen mutathat olyan stratégiákat, illetve olyan eljárásokat, amelyek segítenek a tanulóknak abban, hogy meggyőződjhessenek arról, hogy a más forrásokban, leginkább interneten talált információk valóban hitelesek-e. Nem szükséges a peda-

gógusnak egy adott témából minden fellelhető információt ismernie, azonban példát mutathat azzal, hogy bizonyos módon ezeket megpróbálja szűrni, igyekszik például több forrásból meggyőződni annak hitelességéről, vagy mutathat a tanulók számára olyan mértékadó webes forrásokat, melyek önmagukban is jelenthetnek némi garanciát az ott fellelhető tudás minőségére. Éppen ezért elmondhatjuk, hogy az idősebb korosztály vonatkoztatási pont lehet az online térben. Ez nagyon fontos tény abból a szempontból, hogy a pedagógusok, illetve a gyerekekkel kapcsolatba kerülő felnőttek nem érzik, nem érezhetik magukat feleslegesnek. Nem tekintik magukat csekélyebb tudásúnak, és nagyon lényeges, hogy a pedagógusok generációja is megtalálja a helyét ebben az online környezetben, és bizonyos változások után, de mégis fontos szerephez jutnak a továbbiakban is a digitális kor gyermekeinek nevelésében. Számos példa mutatja, hogy az idősebb generációk tagjai példák, sőt példaképek lehetnek a digitális kor gyermekeinek számára akkor is, hogyha például technikai vonatkozások terén nem alkalmazzák olyan gördülékenyen a digitális kor vívmányait. Ez azonban ma már nem is minden esetben a hagyományos módon tekintett követelmény. Mindannyian, IKT-t alkalmazó pedagógusok valljuk, hogy a technikai vonatkozások terén már korántsem várható el a megingathatatlan és gördülékeny és teljesen hibamentes IKT-alkalmazás sem a pedagógusok, sem a gyerekek részéről, gyakran ütközünk „zátonyokba” (Nádori-Prievara, 2000). Sokszor tapasztalhatjuk, hogy egy program nem a megfelelő módon működik, bizonyos funkciói megváltoztak, bizonyos hardverelemek működésében összeférhetetlenség lép fel. Ez a technikai sokszínűség magával hordozza azt, hogy például a digitális alkalmazások sem olyan gördülékenyen működnek, mint a hagyományos oktatástechnológiai eszközök. Ez a gördülékenység, bár a köztudatban nem ez él, nem automatikus és kizárólagos a gyermekek számára sem.

Nem különíthetők azonban el a két (vagy más megfogalmazások szerint, több) generáció céljai egymástól még akkor sem, ha digitális kompetenciáik eltérőek. A pedagógusoknak még akkor is óriási szerepük van és lesz abban a „beavatási” tevékenységben (Z. Karvalics, 2013), mely során kialakulnak a digitális kor gyermekeinek digitális kompetenciái, átjárja a „digitális festék a digitális bennszülöttek szövetét”. E folyamat talán úgy is segíthető, ha mi magunk nem minden esetben rendelkezünk e kompetenciák magasabb szintjével. A változásokra kész, a gyerekek sajátosságai figyelembe vevő, és legfőképpen a tanítványaiért felelősséget érző (digitális bevándorló) pedagógus sokat tehet a digitális szakadék betemetéséért.

Irodalom

- Bessenyei István (2010): A digitális bennszülöttek új tudása és az iskola. *Oktatás-Informatika*, 2010 2. 1–2. szám, 24–31.
- Fehér Péter–Hornay Judit (2011): 8 óra pihenés, 8 óra szórakozás, avagy a Netgeneráció 2010 kutatás tapasztalatai. In: Ollé János (szerk.) *III. Oktatás Informatikai Konferencia Tanulmánykötet*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest, 101–110.
- Howe, N. and Strauss, W. (2000): *Millennials Rising: The Next Great Generation*. Knopf Doubleday Publishing Group.
- Komenczi Bertalan (2009): *Elektronikus tanulási környezetek*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Komenczi Bertalan (2009): *Információ, ember és társadalom*. Líceum Kiadó, Eger.
- Kulcsár Zsolt (2008): *XYZ generáció és a 4 tanulásemélet*. <http://www.crescendo.hu/2008/11/2/az-integrativ-e-learning-fele-v2> (Utolsó letöltés: 2014. október 10.)
- Machlup, F. (1962): *The Production and Distribution of Knowledge in the United States*. Princeton University Press, Princeton.
- Nádori Gergely és Prievara Tibor (2000): *Kis nagy IKT könyv* http://tanarblog.hu/attachments/1979_kisnagyiktkonyv.pdf (Utolsó letöltés: 2014. október 10.)

- Ollé János, Papp-Danka Adrienn, Lévai Dóra, Tóth-Mózer Szilvia és Virányi Anita (2013): *Oktatásinformatikai módszerek. Tanítás és tanulás az információs társadalomban*. Eötvös Könyvkiadó, Budapest.
- Prensky, M.(2001): Digital Natives, Digital Immigrants. Part 1–2. 2001/10. *On the Horizon*, NCB University Press, 9, No. 5.
- Small, G. and Vorgan, G. (2008): *IBrain. Surviving the Technological Alteration of the Modern Mind*. Harper Collins, New York.
- Stehr N. (2002): *A World Made of Knowledge. Lecture at the Conference “New Knowledge and New Consciousness in the Era of the Knowledge Society”*, Budapest, January 31st 2002.
- Szabados Sándor (2009): Digitális bennszülöttek. *Oktatás-Informatika*, 2009 1, 19–24.
- Touraine, A. (1988): *Return of the Actor*. University of Minnesota Press, Minneapolis.
- Turcsányi-Szabó Márta (2013): *A tanulási tér kiterjesztése – technológia és módszertan sajátos összefonódásai*. http://videotorium.hu/hu/recordings/details/7620,A_tanulasi_ter_kiterjesztese_technologia_es_modszertan_sajatos_osszefonodasai (Utolsó letöltés: 2014. október 10.)
- Van Dijk, J. (2006): *The Network Society*. Sage, London.
- Z. Karvalics László (2013): Mangalány mondja: közeledik a „digitális beavatottak” ideje. In: Lévai Dóra (szerk.) *Digitális nemzedék konferencia 2013. Konferenciakötet*. <http://digitalisnemzedek.hu/wp-content/uploads/2013/03/digitalisnemzedek-konferencia-2013.pdf> 19–23.o. (Utolsó letöltés dátuma: 2014. 10. 20.)

Változó biológiai-fizikai sajátosságok és egészségnevelés. A gyermekek növekedési és érési sajátosságai

Vitályos Gábor Áron

Eötvös Loránd Tudományegyetem, Tanító- és Óvóképző Kar, Természettudományi Tanszék

Az emberi szervezet, a felnőttkori testméretek kialakulásáig, nagyon sok változáson megy keresztül. Már az intrauterin élet alatt sok tényező hat a fejlődő embrióra, majd a magzatra, viszont születés után még több hatás fogja érni a szervezetet, befolyásolva a növekedés és fejlődés irányát. Ahhoz, hogy megértsük ezen tényezők hatásmechanizmusát, meg kell ismerkednünk a fejlődés és az érés életkori és nemi sajátosságaival, a testösszetétellel, a testalkattal. A legfontosabb, növekedést és fejlődést befolyásoló tényezők: a táplálkozás, a fizikai aktivitás, a klimatikus viszonyok, a tengerszint feletti magasság, az évszakok váltakozása, a hőmérséklet, a szocio-ökonómiai helyzet, a betegségek, és végül, de nem utolsósorban a szülői szeretet. Fontos, hogy a jövő pedagógusai megismerjék ezeket a tényezőket, a fejlődő gyermeki szervezetre gyakorolt pozitív vagy akár negatív hatásukat. Oktatói munkájuk mellett odafigyelve a gyermekek fejlődésére és növekedésére, kezükben van társadalmunk egészségi állapotának a megőrzése.

Kulcsszavak: *fejlődés, érés, testösszetétel, testalkat, a növekedést és fejlődést befolyásoló tényezők, egészségnevelés*

Az emberi szervezet, mint egységes egész, a fogantatás pillanatától a halál pillanatáig folyamatos változásokon megy keresztül. Hol a növekedés és a felépítő folyamatok kerülnek előtérbe, hol a lebontó folyamatok lesznek az uralkodóak az adott életszakasznak és hormonális aktivitásnak megfelelően, de ezt az aktuális állapotot nagymértékben befolyásolhatják a külső környezeti tényezők is.

Fejlődés, érés alatt olyan minőségi változások sorozatát értjük, melyek hatására kevésbé differenciált sajátságú rendszerekből, bonyolultabb, differenciáltabb sajátságú rendszerek keletkeznek. *Növekedés* alatt viszont méretnagyobbodást okozó változások sorozatát értjük. Ez utóbbi, mennyiségi változást eredményez (Bodzsár, 2003; Farkas, 2008).

Az emberi életút szakaszait, biológiai szempontok alapján, a következőképpen csoportosíthatjuk (Bodzsár, 2003):

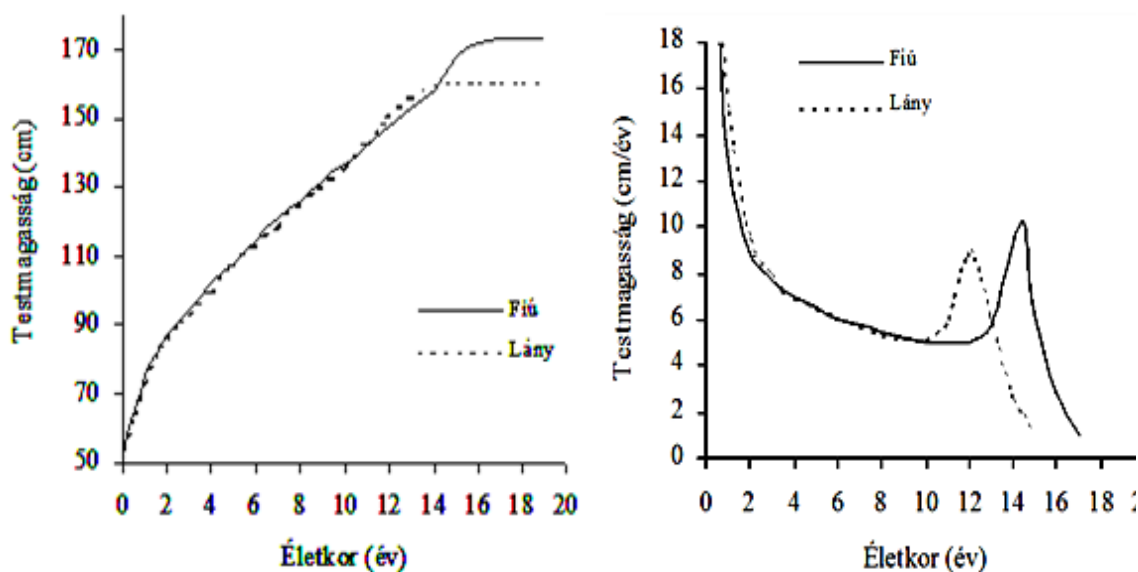
- a prenatális lét
- újszülöttkor (1–10. nap),
- csecsemőkor (10. nap–1. év),
- korai gyermekkor (1–3. év),
- első gyermekkor (4–7. év),
- második gyermekkor (lányoknál: 8–11. év, fiúknál: 8–12. év),
- serdülőkor (lányoknál: 12–15. év, fiúknál: 13–16. év),
- ifjúkor (lányoknál: 16–20. év, fiúknál: 17–21. év),
- az érettkor első szakasza (nőknél: 21–35. év, férfiaknál: 22–35. év),
- az érettkor második szakasza (nőknél: 36–55. év, férfiaknál: 36–60. év),
- időskor (nőknél: 56–74. év, férfiaknál: 61–74. év),
- aggkor (75–90. év) és
- hosszú életkor (a 90. évtől).

A prenatális létben, vagyis a méhen belüli életben a fejlődés, míg a születés után, tehát a méhen kívüli életben a növekedés mint életfolyamat kerül túlsúlyba.

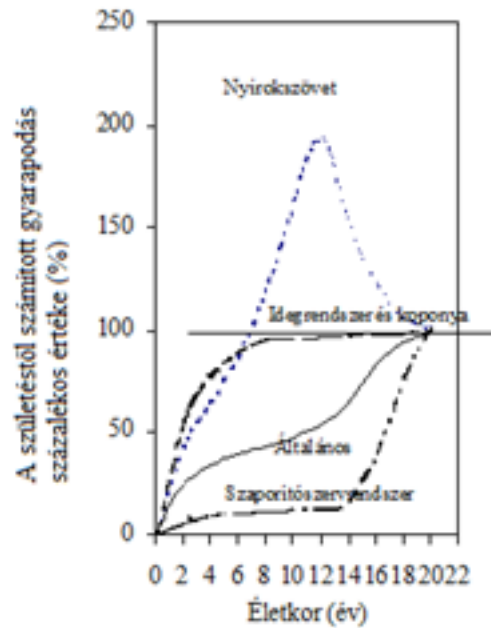
Az érettkor második szakaszáig úgynevezett progresszív életszakaszról beszélhetünk, ugyanis erre az életszakaszra, a rendkívül gyors és erőteljes növekedés és fejlődés a jellemző. Egyszer a testtömeg, máskor a testmagasság növekedése lesz intenzívebb. Mivel a növekedést és fejlődést nagyon sok külső és belső tényező határozza meg, már születéskor sem azonos minden újszülött lehetősége a növekedéshez, a fejlődéshez, és az elérhető maximális életkor eléréséhez (Farkas, 2008). Viszont a növekedésvizsgálatok azt igazolták, hogy minden normális, egészséges, jól gondozott gyermek – nemtől és genetikai eredettől függetlenül – ugyanazt a növekedési mintát követi a születéstől a szexuális érés befejezéséig (Bodzsár, 2003).

Ugyancsak a növekedésvizsgálatok alapján ismert, hogy a növekedés az újszülött-, csecsemő- és korai gyermekkorban a legintenzívebb. A második gyermekkorban és a serdülőkorban a növekedés intenzitásában már nemi dimorfizmus is kimutatható.

A testmagasság növekedési mértékében figyelemreméltó az ún. *serdülőkori növekedési lökés*. Ekkor, először a lányok, majd a fiúk tömeg, illetve testmagasságának gyarapodásában következik be intenzívebb növekedés, ezért ebben az időszakban a lányok magasabbak és súlyosabbak, mint azonos korú fiú kortársaik (Farkas, 2008) (1. ábra). Egyes szervek, növekedés tekintetében, hasonlatosak a testmagasság növekedéséhez, de mások eltérnek ettől. A pubertás kor másik velejárója a szaporító szervrendszer gyors növekedése, ami a hormonrendszerben történő változásokkal együtt a másodlagos ivari jellegek kialakulását eredményezi, még jobban elkülönítve egymástól a két nemet (2. ábra).



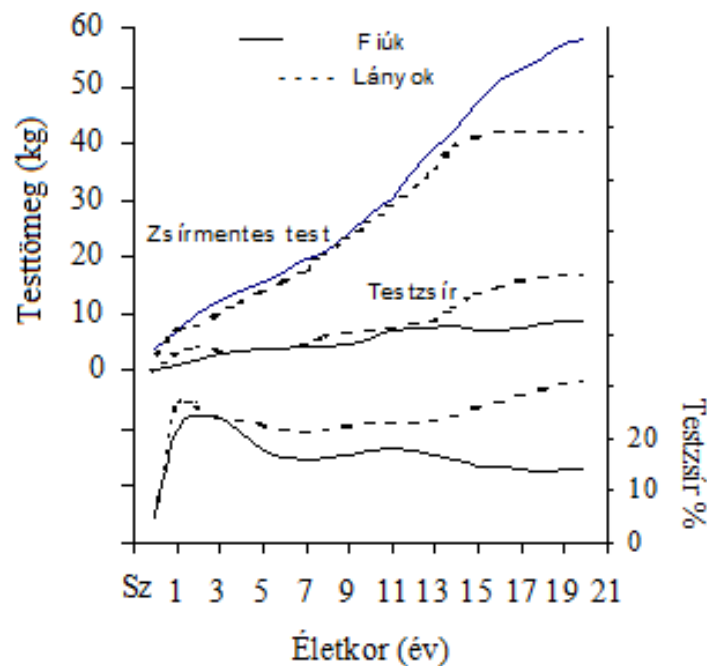
1. ábra: Az átlagos testmagasság életkori változása, valamint növekedési tempója (Bodzsár, 2003)



2. ábra: A különböző szövetek növekedési görbéi (Scammon, 1930)

Ezek a nemi különbségek nemcsak a másodlagos ivari jellegekben nyilvánulnak meg, hanem a testösszetételben is különbségek láthatóak a két nem között (3. ábra).

Testösszetétel alatt, a szervezet, valamint a szervezet szöveteinek felépítésében résztvevő vegyületek (fehérjék, lipidek, ásványi anyagok, víz) mennyiségét és arányát értjük (Bodzsár, 2003; Farkas, 2008). Életünk folyamán a testösszetételünk is változik (1. táblázat).



3. ábra: A zsírintenes testtömegnek és a testiszír abszolút és relatív mennyiségének növekedési görbéi (Bodzsár, 2003)

Zsírmentes testtömeg					
Életkor (év)	Víz %	Protein %	Ásványi sók %	K+ (g/kg)	Sűrűség (g/cm ³)
Férfiak					
Születéskor	80,6	15,0	3,7	1,92	1,063
1	79,0	16,6	3,7	2,21	1,068
3	77,5	17,8	4,0	2,39	1,074
5	76,6	18,5	4,3	2,49	1,078
7–9	76,8	18,1	5,1	2,40	1,081
9–11	76,2	18,4	5,4	2,45	1,084
11–13	75,4	18,9	5,7	2,52	1,087
13–15	74,7	19,1	6,2	2,56	1,094
15–17	74,2	19,3	6,5	2,61	1,096
17–20	74,0	19,4	6,6	2,63	1,099
Nők					
Születéskor	80,6	15,0	3,7	1,92	1,064
1	78,8	16,9	3,7	2,24	1,069
3	77,9	17,7	3,7	2,38	1,071
5	77,6	18,0	3,7	2,42	1,073
7–9	77,6	17,5	4,9	2,32	1,079
9–11	77,0	17,8	5,2	2,34	1,082
11–13	76,6	17,9	5,5	2,36	1,086
13–15	75,5	18,6	5,9	2,38	1,092
15–17	75,0	18,9	6,1	2,40	1,094
17–20	74,8	19,2	6,0	2,41	1,094

1. táblázat. A zsírmentes testtömeg változása a növekedési szakaszban (Bodzsár, 2003)

A testösszetételt vagy közvetlen kémiai vizsgálatokkal határozzák meg, melyek a szervek, szervrendszerek szöveteit alkotó sejtek kémiai összetételét, számát, méretét becslik, vagy elméleti modell alapján különítik el a testösszetevő komponenseket, elsősorban a testünkben lévő zsír mennyiségét vagy arányát a testtömegben (Bodzsár, 2003; Bodzsár és Zsákai, 2004). A 2. táblázat a legismertebb testösszetétel-becselő módszereket foglalja össze.

A leggyakrabban *kétkomponenses modelleket* használnak: az emberi testet zsírtartalomra és zsírmentes részre bontják, de ismertek három vagy több komponenst elkülönítő modellek is.

Az emberi test teljes zsírmennyisége elhelyezkedése és funkciója szerint, a bőr alatt és a zsigerek körül elhelyezkedő, ún. *tartalékszírra* (ez adja a zsírtömeg nagyobbik hányadát és mennyisége a környezeti feltételektől jelentősen függ), valamint a sejtplazma és a sejtközötti állomány zsírára, az ún. *esszenciális* zsírra osztható, amelynek mennyisége relatíve állandó (Bodzsár, 2003).

Módszer	Becsült változó
Víz alatti, gázkiszorításos testsúlymérés	Testsűrűség
A test 40K tartalmának meghatározása	Víztér és zsírtömeg
Izotóp–hígításos eljárás	Víztér és zsírtömeg
Neutron-aktiváció (N és Ca izotópokkal)	Sovány testtömeg és ásványi anyag
Izotóp-aktivitás mérése	Zsír, izom- és csonttömeg
Bioelektromos impedancia analízis	Víztartalom, zsírmentes testtömeg és zsírtömeg
Zsíroldékony gázok elnyelődése	Zsírtömeg
Vizelet-kreatinin meghatározás	Izomtömeg
Fotonabszorpciós eljárás	Csontok ásványi anyag tartalma
Mágnesen atommag rezonancia (NMR)	Zsír-, izom- és csonttömeg
Komputer-tomográfia	Csont-, izom- és zsírtömeg
Ultrahang-vizsgálat	Zsír-, izom- és csonttömeg
Antropometria	Zsírmentes és zsírtömeg

2. táblázat. A testösszetételt *in vivo* becsülő módszerek összefoglalása (Bodzsár, 2003)

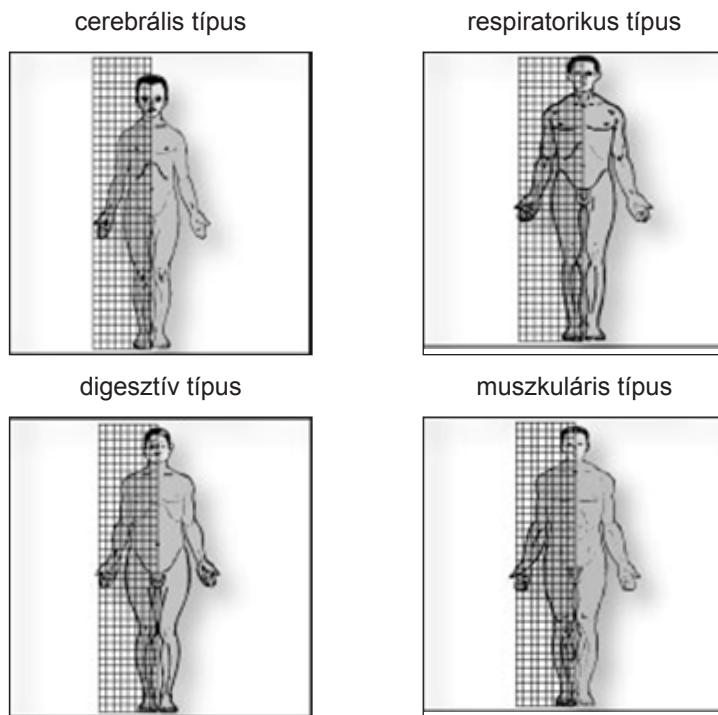
Annak ellenére, hogy mindannyian a *Homo sapiens* fajba tartozunk, testössze-
tevé komponenseink nem egyforma mértékűek és eloszlásúak, a különböző mérhető
tulajdonságaink is eltérőek lehetnek. Erre már az emberiség nagyon korán felfigyelt,
így, a testalkat szerinti különbözőségek vagy éppen hasonlóságok alapján, alkattípu-
sok kezdtek körvonalazódni.

De mi is az a testalkat? Farkas (2008) a következők szerint definiálja: „testal-
katon az ember bizonyos morfológiai-fiziológiai jellegegyüttesét értjük, amelyet a ge-
netikai faktorok, valamint a méhen belüli (intrauterin) és születés utáni (extrauterin
seupostnatalis) élet hatásai határoznak meg”.

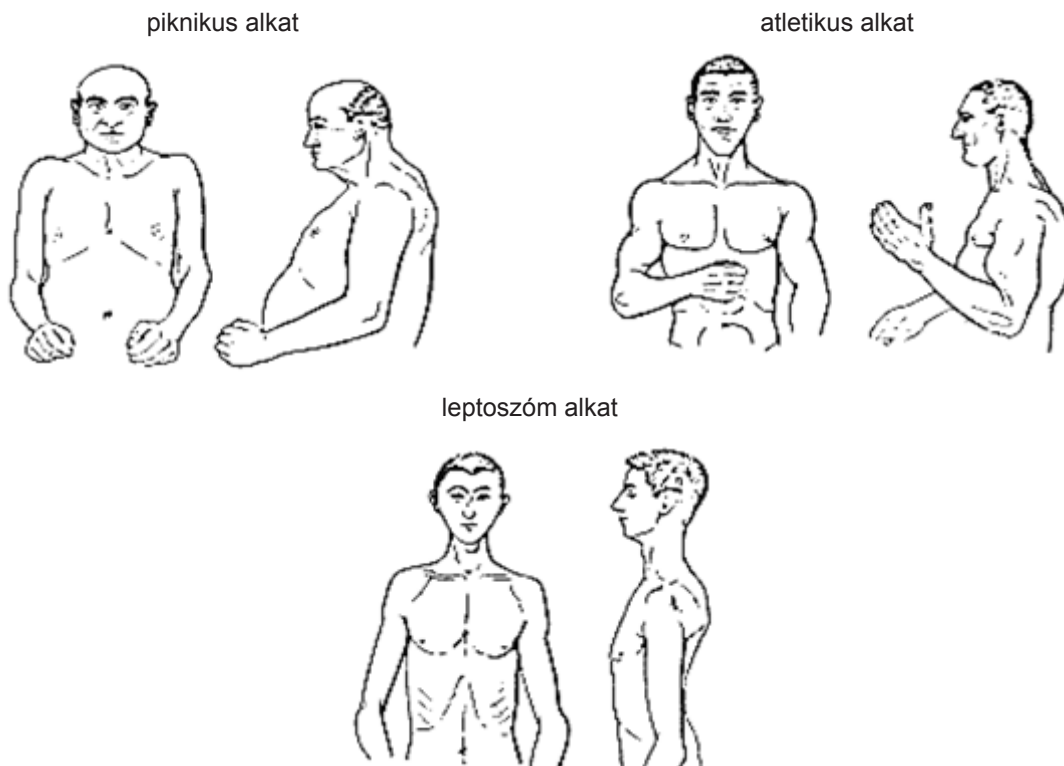
Hippokratész (i.e. 460–377) –az ember egészségének titkát testnedvei egyen-
súlyában vélte megtalálni, ezért a vérmérséklet szerint elkülönített *szangvinikus* (vér-
mes), *kolerikus* (epés), *flegmatikus*, *melankolikus* természetet. Szerinte, ha a testned-
vek közötti egyensúly felborul, az betegségek kialakulásához vezet. Két alkattípust is
elkülönített: az alacsony, telt típust, valamint a magas, szikár típust (Bodzsár, 2003;
Farkas, 2008).

Csak a XVIII. század végén és a XIX. század elején született meg az első, olyan
típustan, amely elsődlegesen *szomatikus jellegek*–az emésztőszervek (has), az izom-
zat és az agy fejlettsége – alapján kategorizált. Így például az ún. francia alkati iskola,
a testalkat négy típusát különítette el: a *muszkuláris*, a *respiratorikus*, *adigesztívés* a
cerebrális típust (4. ábra) (Bodzsár, 2003; Farkas, 2008).

A XX. század elején, Kretschmer, pszichiátriai betegeket vizsgálva, a különbö-
ző betegségeket a testalkattal hozta összefüggésbe. Ezek alapján, négy alkattípust
különített el: *atletikus*, *piknikus* (tömör), *leptoszóm* (erőtlen, fejletlen) és *diszpláziás*
(félrefejlett) alkatot (5. ábra). Ez utóbbi egy átmeneti alkattípus (Kretschmer, 1921).



4. ábra: A francia alkattani iskola testalkat típusai
(http://www.bioterapi.ro/aprofundat/index_aprofundat_omul_particularitati_aspectul_fizic_morfotipuri_generale.html, 2014.10.28. szerint)



5. ábra: A Kretschmer-féle alkattípusok (Farkas, 2008)

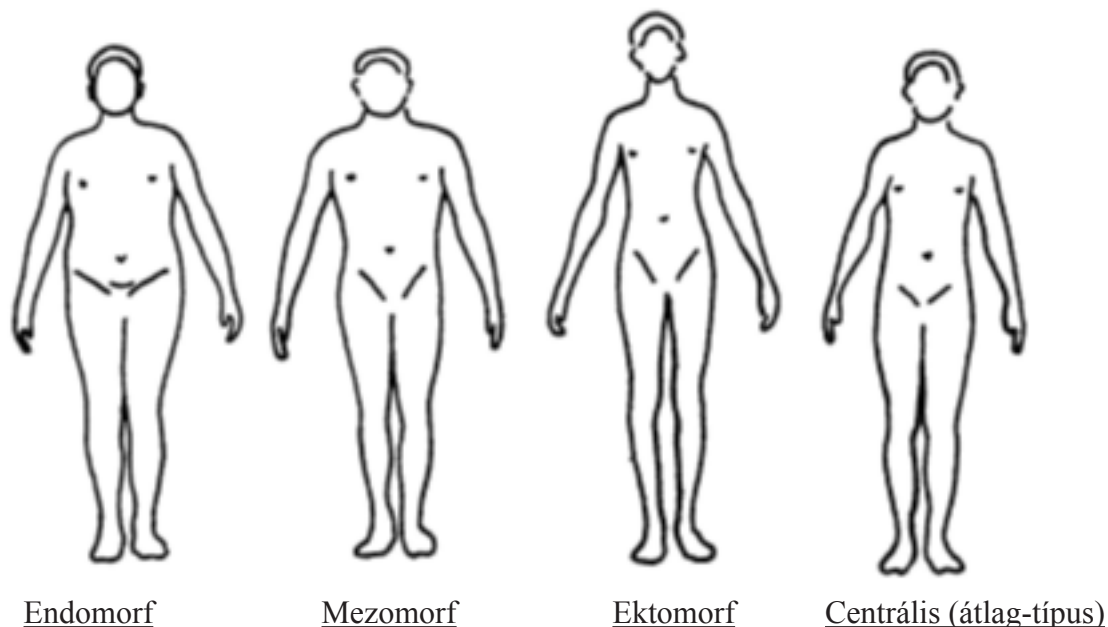
1940-ben, Sheldon egy új fogalmat vezetett be, a *szomatotípust*: a testalkatot a három csíralemezből kialakult szervek, illetve szervrendszerek egymáshoz viszonyított fejlettségi szintje határozza meg. Testalkat-tipizáló módszerét arra az elvre építette,

hogy a nagyon változékony egyéni testalkatot három fő komponens különböző kombinációjú együttese határozza meg.

Így a testalkati eltérések attól függenek, milyen mértékben járultak hozzá e szervek, illetve szövetek a külső forma kialakításához.

E három komponens (Kretschmerre emlékezve) eredetileg piknoszómia, szomatoszómia és leptoszómia, majd később *endomorfia*, *mezomorfia* és *ektomorfia* nevezte el (6. ábra).

Módszerét szomatoszópiás szomatotipizálás néven szokták említeni, és eredetileg csak a felnőtt test formájának leírására szolgált (Bodzsár, 2003; Farkas, 2008).



6. ábra: A Sheldon-féle szomatotípusok (Farkas, 2008)

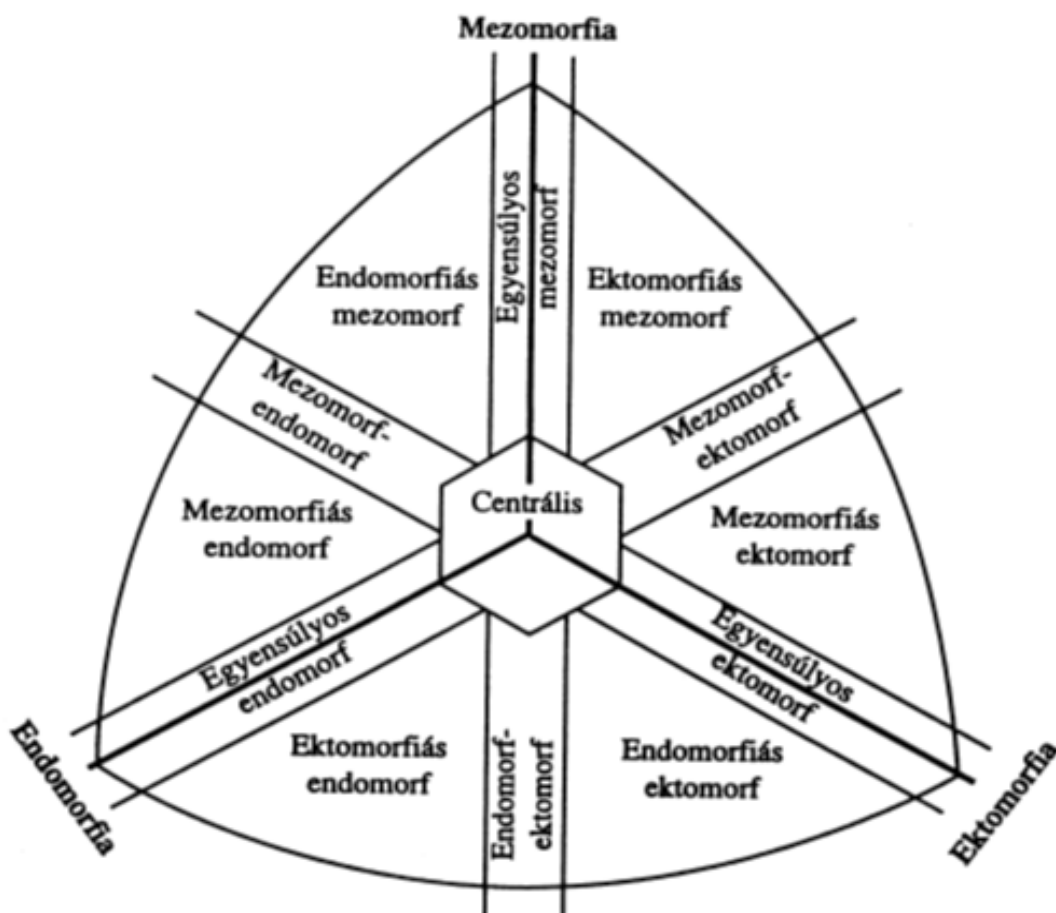
1971-ben Heath és Carter, továbbfejlesztve a sheldoni osztályozási módszert, egy olyan testalkat tipizáló módszert hoztak létre, mely érzékeny a testalkat életkori változásaira is, így mindkét nemnél és bármely életkorban használható. Ez a ma leginkább elterjedt testalkatbecslő módszer.

Ők is megtartották a három alkotórészt, melyeket továbbra is egységben, kombinációként kell felfogni:

- az I. komponens, vagy *endomorfia*, melyben a test relatív zsírtartalma nyer kifejezést;
- a II. komponens, vagy *mezomorfia*, ez a muszkulo-szkeletális robuszticitás kifejeződése; és
- a III. komponens, vagy *ektomorfia*, melyben a test tömegének a magasság menti eloszlása rejlik, vagyis a relatív linearitás.

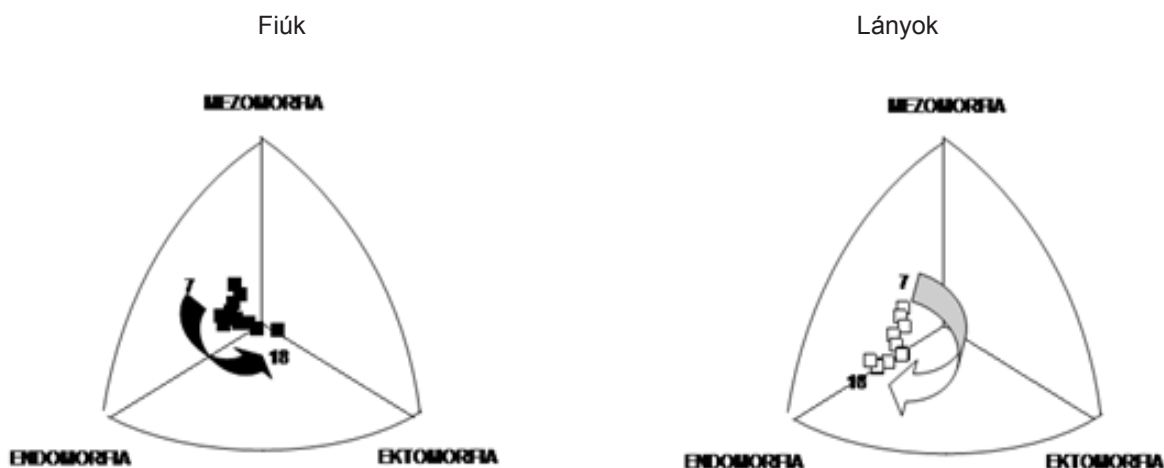
Az egyes komponensek mértékének megállapításához különböző testméretek adatainak a felvétele szükséges, majd egy skálán jellemzik azokat (Bodzsár, 2003; Farkas, 2008).

Az egyedi szomatotípusok, a komponensek egymáshoz viszonyított értékei közötti azonosságok, illetve különbözőségek alapján, 13 kategóriába sorolhatók (7. ábra).



7. ábra: A szomatotípus kategóriák elhelyezkedése az alkathálón (Bodzsár, 2003).

A szomatotípus komponensek életkori változásainak vizsgálatokor megfigyelhető, hogy a prepubertás korú, de különböző nemű gyermekek szomatotípusának változásában lényeges különbséget nem találunk, mindkét nem egyaránt a túlnyomó részt mezomorfiás régióban helyezkedik el. A pubertáskori változások idején, a fiúknál a csontozat-izomzat robuszticitásának, a lányoknál pedig az endomorfiának a fokozódása figyelhető meg. 18 éves korra manifesztálódnak a nemre jellemző szomatotípus jellemzők: fiúk esetén a mezomorfiás ektomorf, a lányoknál pedig az ektomorfiás endomorf típus (Vitályos és mtsai, 2012) (8. ábra).



8. ábra: A szomatotípus életkori változása fiúknál, illetve lányoknál (Vitályos és mtsai, 2012)

A növekedés, érés, mint láthattuk, nemcsak genetikailag vannak meghatározva, hanem nagymértékben a környezeti tényezőktől is függenek. A továbbiakban tekintsük át az utóbbiakat.

Táplálkozással az ember, szövetei, sejtjei számára szükséges tápanyagok felvételét biztosítja, mely anyagok nemcsak a struktúrát, hanem a működést is biztosítják, nemcsak az érintett sejtek, hanem az egész szervezet számára.

Esszenciális minden olyan *tápanyag*, amelynek hiányában az egyébként kiegyensúlyozott étrend sem biztosítja a fejlődő szervezet normális növekedését, érését, illetve a szervezet fennmaradását, működését (Bodzsár, 2003). Az ember esszenciális tápanyagait a 3. táblázat foglalja össze.

<u>Szénhidrátok</u>	<u>Ásványi anyagok</u>	<u>Vitaminok</u>
glükóz	kalcium	<i>Zsírban oldódók</i>
	foszfor	A (retinol)
<u>Lipidek</u>	nátrium	D
linolénsav	kálium	E (tokoferol)
	kén	K
<u>Fehérjék</u>	klór	<i>Vízben oldódók</i>
Aminosavak	magnézium	B1 (tiamin)
leucin	vas	B2 (riboflavin)
izoleucin	szelén	niacin (PP-faktor)
lizin	cink	biotin
metionin	mangán	folsav
fenilalanin	réz	B ₆ (piridoxin)
treonin	kobalt	B ₁₂ (cianokobalamin)
triptofán	molibdén	pantoténsav
valin	jód	C (aszorbinsav)
hisztidin	króm	
	fluor	<u>Víz</u>
	vanádium	
	ón	
	nikkel	
	szilícium	

3. táblázat. Az ember esszenciális tápanyagai (Bodzsár, 2003)

Az ember nem tápanyagokat, hanem ételeket fogyaszt. Az ételkészítés során felhasznált nyersanyagok összetétele és *életteni hasznosíthatósága* is jelentősen változhat a hely és idő függvényében. Ha nagyobb az energiabevitel, mint a felhasználás, akkor egyre növekvő testzsírfelhalmozást figyelhetünk meg, ami előbb-utóbb *túlsúlyossághoz* vagy *obezitáshoz* (kövérséghez) vezet. Viszont, ha az egyensúly a másik irányba tolódik el, és az energiafelhasználás fog a bevitel fölé magasodni, a szervezetet másfajta kóros állapotok fogják jellemezni, melyeket a tápanyag- és/vagy energiahiány okoz. Ezeket együttesen *malnutríciónak* nevezzük. A *túltápláltság* vagy a *krónikus fehérje-* (*kwashiorkor*) *vagy/és energiahiányos* (*marasmus*) étrend növekedési zavarokat okoz. A súlyos protein- és energiahiányos táplálkozási rendellenességekben szenvedő gyermekek rehabilitálhatók, de a regenerációs idő függ a táplálkozási rendellenesség időtartamától (Bodzsár, 2003).

Gyermekkorban az elégtelen táplálkozás a növekedés lelassulását okozza és késlelteti az érést. Ha az éhezés még a pubertáskorban is tart, a végleges felnőttkori testméretek is kisebbek lesznek.

Súlyos növekedési és fejlődésbeli elmaradottságot okoz a talaj és a növények jód-, cink- és magnéziumhiánya (Bodzsár, 2003).

A szervezet energiaszükséglete függ az alapanyagcserétől, melyet több tényező is befolyásol: életkor, nem, testmagasság, testtömeg (ahol nagyon fontos az izomtömegnek, illetve a zsírtömegnek az aránya), táplálkozás, a környezet hőmérséklete.

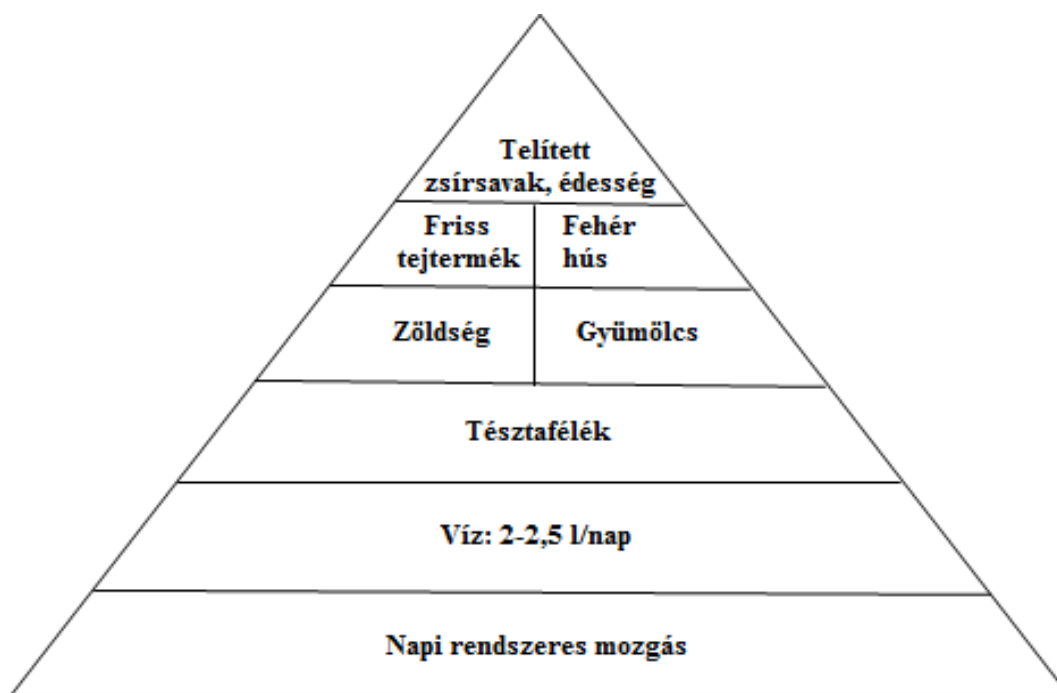
Hogy megőrizhessük egészségünket, helyesen kell táplálkoznunk, vagy legalábbis meg kell tanulnunk helyesen táplálkozni.

A helyes táplálkozás alapszabályai:

- fedezi a szükségletet energiából és minden esszenciális tápanyagból,
- nem jelent túlzott bevitt egyetlen anyagból sem,
- nem tartalmaz toxikus, illetve egészségkárosító vegyi komponenst az egészségre veszélyes mennyiségben,
- megfelelő mennyiségben tartalmaz élelmi rostot,
- mikrobiológiai szempontból biztonságos,
- jó érzékszervi tulajdonságokkal rendelkezik (íz, szín, szag).

Ezek mellett az ún. táplálékpiramisokat kell szem előtt tartanunk (9. ábra), valamint megfontolandó a Magyar Tudományos Akadémia Élelmiszertudományi Komplex Bizottsága, az Országos Élelmezés- és Táplálkozástudományi Intézet és a Magyar Táplálkozástudományi Társaság együttesen elfogadott álláspontja a helyes táplálkozásról „A helyes táplálkozás 12 mérföldköve” címmel:

1. minél változatosabb, minél többféle élelmiszer elfogyasztása
2. zsír: kevés
3. só: kevés
4. édességek: hetenként legfeljebb egyszer, kétszer
5. tej vagy tejtermék: fél liter/nap
6. nyers gyümölcs, zöldségféle: rendszeresen, naponta többször
7. kenyér: barna, köret: inkább a burgonya és párolt zöldségfélék, mint a rizs, tészta
8. étkezési gyakoriság: napi 4–5, lehetőleg azonos időpontban
9. ital: ivóvíz
10. nincsenek tiltott táplálékok, csak kerülendő mennyiségek:
 - bőséges fogyasztásra javasolt: gyümölcsök, zöldség- és főzelékfélék, hal, továbbá barna kenyér, burgonya.
 - Mérsékelt fogyasztásra javasolt: nem zsíros húsok és húskészítmények, zsírszegény tej és tejtermékek, zsiradékok (célszerű a zsír helyett olaj, a vaj helyett margarin), tojás, tészta, száraz hüvelyesek.
 - Kerülni javasolt: édességek, fagylalt, cukrozott készítmények (befőtt, lekvár is), zsíros húsok, zsíros ételek, tejszín, cukor, cukros üdítők, só, tömény italok, sör, bor.
11. fontos: dohányzás teljes mellőzése, rendszeres testmozgás
12. testtömeg mérése.



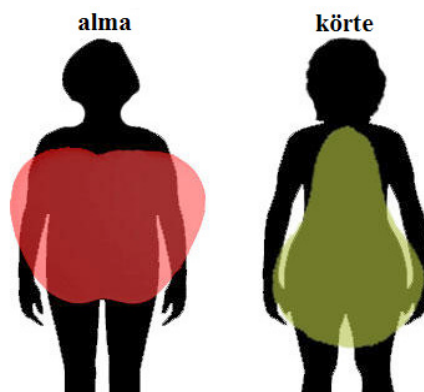
9. ábra: Táplálékpíramis

Az elhízás nemcsak a felnőtt lakosság körében tapasztalható egyre nagyobb prevalenciájú egészségügyi probléma, hanem már az egyedfejlődés korábbi stádiumaiban – gyermek-, serdülő- és ifjúkorban – is megfigyelhető (*Lobstein és mtsai, 2004*). Hazánkban is egyre növekszik nemcsak a kövér felnőttek, hanem a kövér gyermekek száma is (*Dóber, 1995, 1996/97; Erhardt, 2007*).

Az elhízás számos súlyos egészségügyi szövődményt vonhat maga után, mint:

- szív- és érrendszeri megbetegedések,
- támasztó- és mozgatórendszeri megbetegedések,
- a vérszérum koleszterinszintjének megemelkedése,
- onkológiai és nőgyógyászati kórképek kialakulása,
- cukorbetegség, valamint egyéb metabolikus elváltozások kialakulása (*Siervogel és mtsai, 1998*).

Ha az energiabevitel és -felhasználás közti egyensúly az energiabevitel javára billen el, a szervezet ezt az energiatöbbletet zsírként (trigliceridek) raktározza el, vagy bőr alatti zsír formájában, vagy a belső szervek köré rakódva. Ennek értelmében az elhízásnak két típusát különíthetjük el: az alma, illetve a körte típusút. A körte típusú elhízás esetén az újonnan kialakított zsír főleg az alsó végtag felső régiójára lokalizálódik, míg az alma típusú elhízás nemcsak a hasi régió bőr alját érinti, hanem a belső szerveket is, ami jelentősen megnöveli a későbbi szív- és érrendszeri betegségek kialakulását (*10. ábra*).



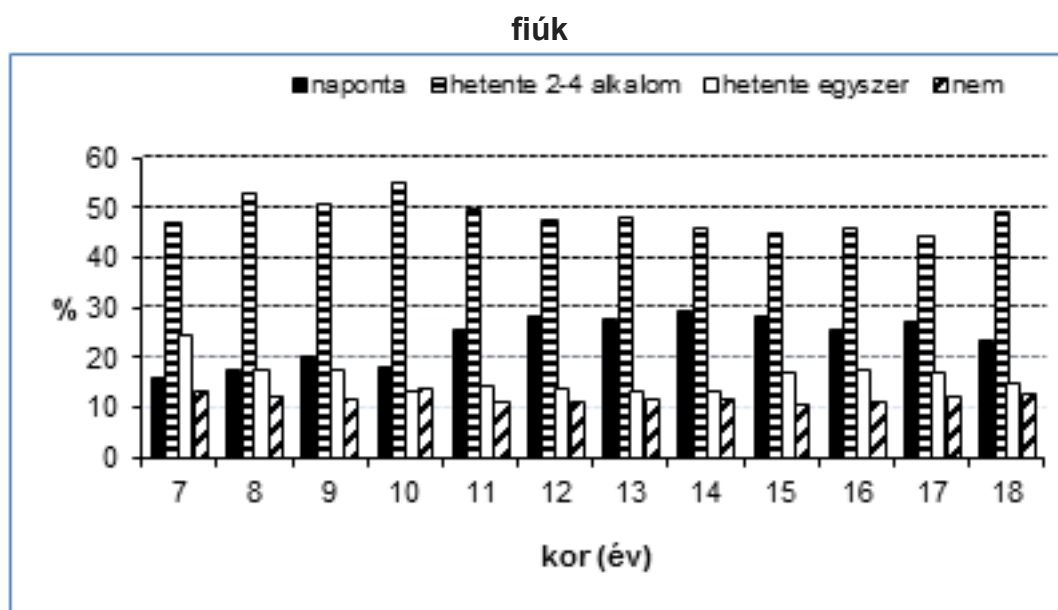
10. ábra: Az alma, illetve a körte típusú elhízás
(<http://www.macosz.hu/az-alma-es-korte-tipusu-elhizas.html>, 2014.10.28.)

Magyarországon, a 3–18 éves korcsoportban, a fiúk 7–12%-a, a lányok 13–18%-a kórosan sovány, a fiúk 10–19%-a, a lányok 5–12%-a túlsúlyos, a fiúk 3–5%-a, a lányok 1–3%-a kövér (Zsákai és mtsai, 2007).

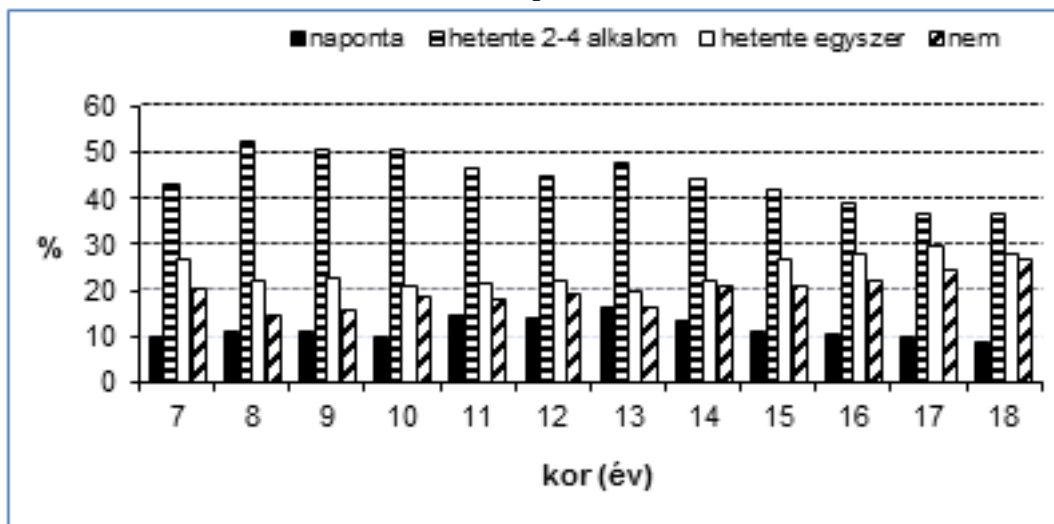
A felnőttkori kövérség kockázata nagyobb a kövér gyermekeknél. Az 1–5 éves korban túlsúlyos gyermekeknek több mint a 1/4-e, a 3–9 éves korúaknak több mint 1/3-a, a 10–13 éves korúaknak pedig több mint 4/5-e felnőttkorban is kövér lesz (Bodzsár, 2003). Ezért nagyon fontos odafigyelni, hogy már gyermekkorban elsajátítódjon az egészséges táplálkozás és a helyes életvitel.

A táplálkozás mellett nagyon fontos, hogy odafigyeljünk a mindennapi *fizikai aktivitásra*, ami nem a versenysportot jelenti, hanem a mindennapi aktív tevékenységet.

A 11. ábrán látható az iskolai testnevelési órákon kívül végzett fizikai tevékenység gyakorisága, 7–18 éves magyar gyermekek esetében, ami a következőképpen alakul: mindkét nemnél jelentősen dominál a heti 2–4 alkalommal végzett testnevelési órán kívüli fizikai tevékenység. A fiúknál gyakoribb, a lányoknál ritkább a napi rendszerességű testmozgás. A fiúknak csak 10 %-a nem mozog a testnevelési órákon kívül, míg a lányoknál ez az érték eléri a több mint 20 %-ot! Tehát a fiúk esetében nagyobb az aktív életet folytató gyermekek százaléka, mint a lányoknál. Mindkét nemnél, a kor előrehaladtával, a heti fizikai tevékenységek mennyisége csökkenő tendenciát mutat (Vítályos és mtsai, 2012).



lányok



11. ábra: Az iskolai testnevelési órákon kívül végzett fizikai tevékenység gyakorisága (Vitályos és mtsai, 2012)

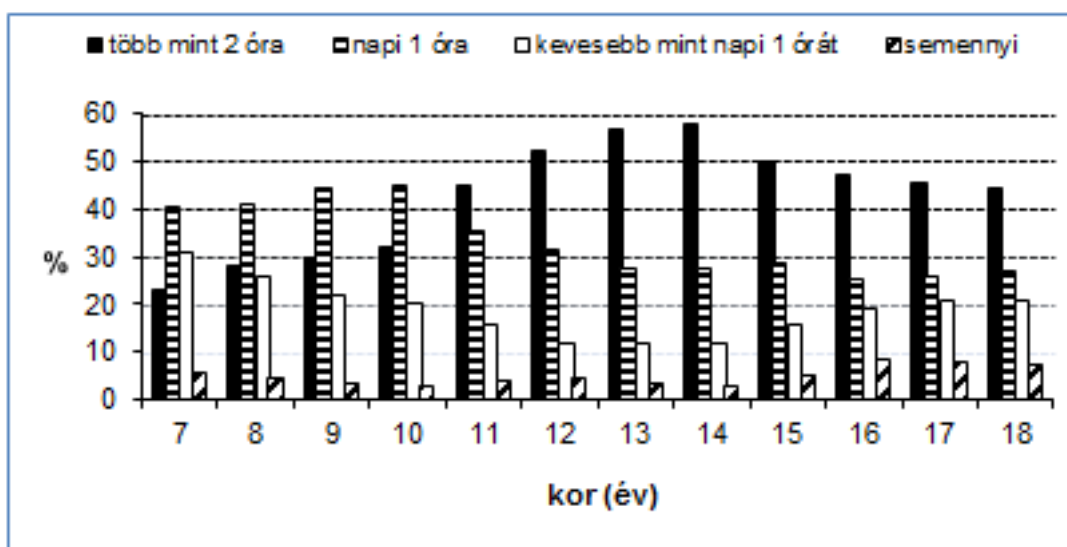
Sajnálatos módon, a mai gyermekeknél egyre gyakoribb a szabadidő inaktív tevékenységgel való eltöltése. Ilyen tevékenység pl. a televíziózás, számítógépezés. Hasonló tévézési szokások figyelhetők meg mindkét nemnél (12. ábra).

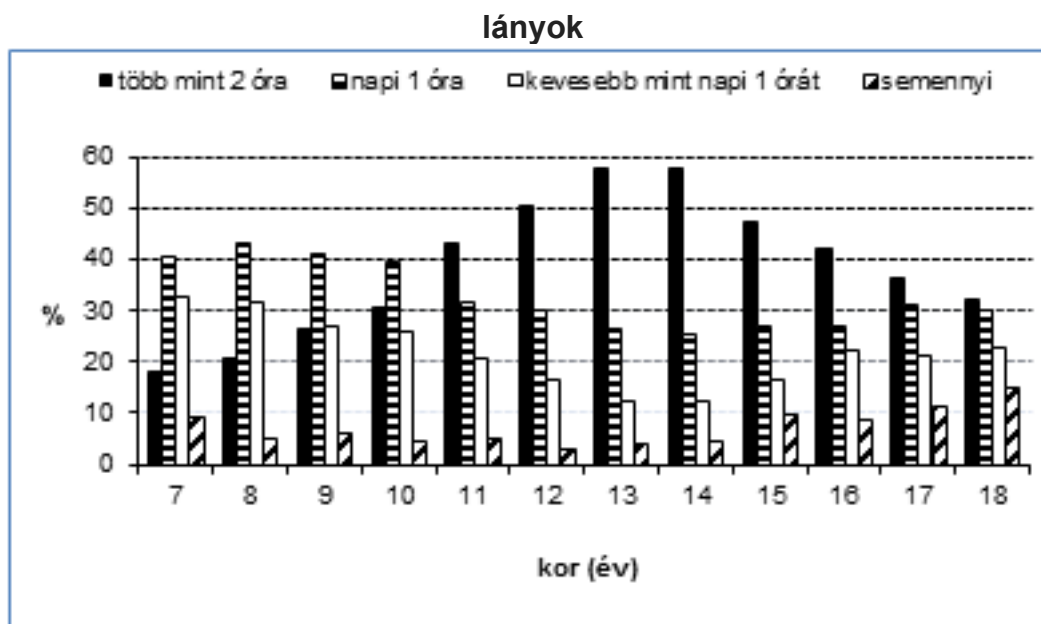
Pubertás korig egyre csökken a nem tévézők száma, míg a posztpubertás években ez a szám újra növekedésnek indul. Ez azzal magyarázható, hogy pubertás korban a gyerekek kezdik magukat egyre jobban kivonni a szülői irányítás alól, míg posztpubertásban az egyre jobban rájuk nehezedő „kényszer” (tanulás, érettségire, felvételre való készülés) miatt mellőzik az ilyenfajta tevékenységet.

Ugyanezt a tendenciát mutatja azok görbéje, akik „csak” napi egy, vagy kevesebb, mint napi egy órát televízióznak a hétköznapokon.

Az úgymond sokat televíziózó gyerekek görbéjénél fordított tendenciát látunk, amit szintén magyaráz az előbbi felvetés. Ezen gyermekek 13–14 éves korban majdnem elérik az igen magas 60 %-ot (Vitályos és mtsai, 2012).

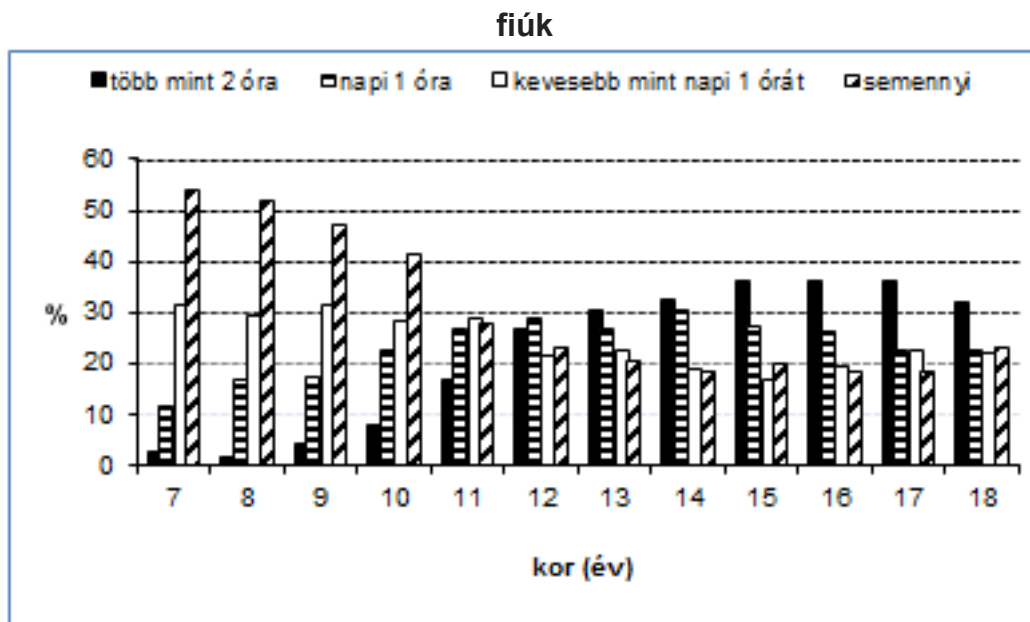
fiúk



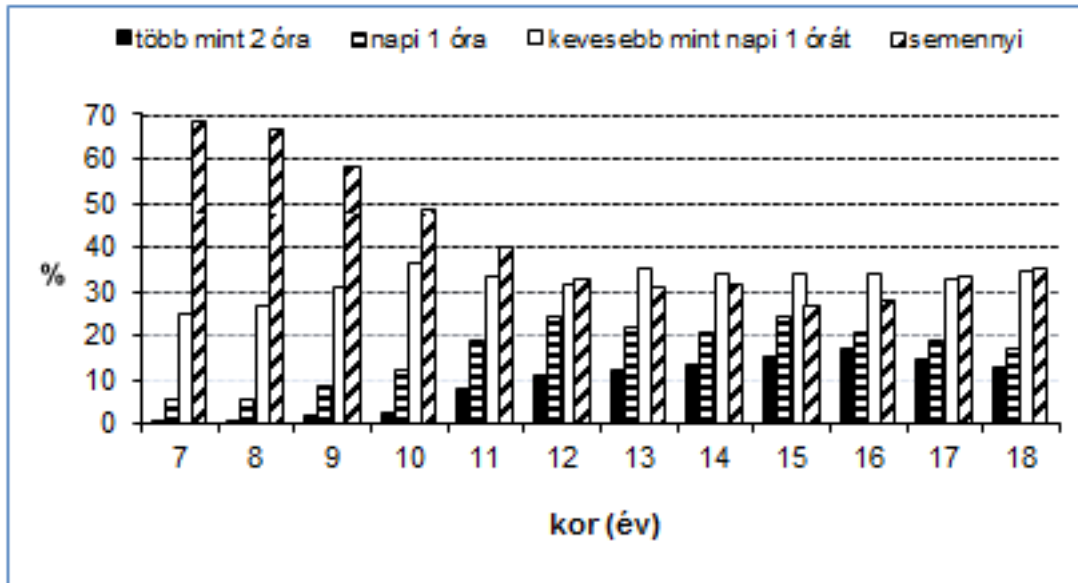


12. ábra: A hétköznapokon, televíziózással eltöltött idő gyakorisága (Vitályos és mtsai, 2012)

A számítógépezés tekintetében kissé változik a helyzet. Érdekes módon, a fiúk sokkal több időt töltenek számítógépezéssel, mint a lányok. Mindkét nemnél szembeötlő, hogy a kor előrehaladtával a gyermekek egyre többet használják a számítógépet (13. ábra).



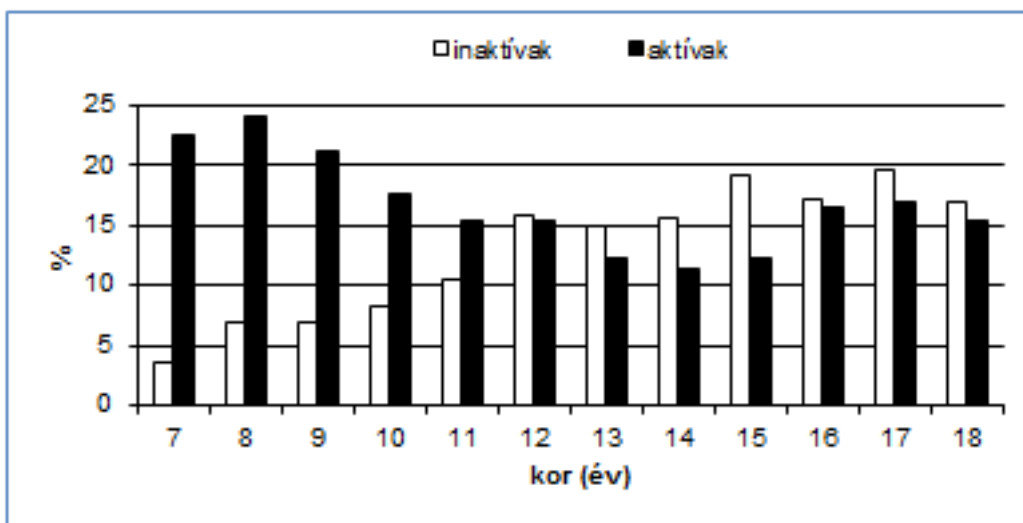
lányok

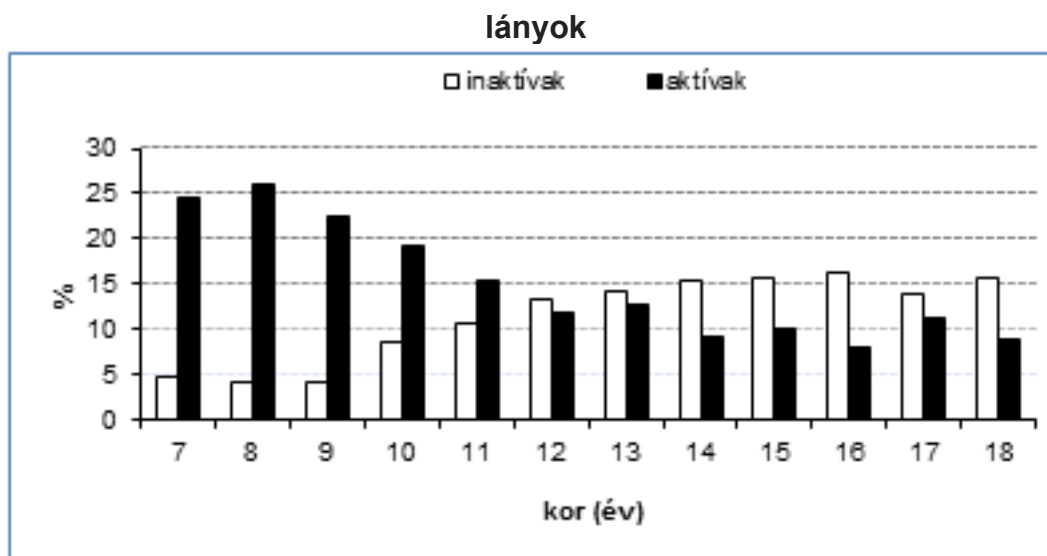


13. ábra: A hétköznapokon, számítógépezéssel eltöltött idő gyakorisága (Vitályos és mtsai, 2012)

A gyermekek életkor szerinti fizikai aktivitását a 14. ábra mutatja be. Eszerint, a gyermekek egyre kevesebb fizikai aktivitást végeznek pubertás korig, ami után jelentős nemi különbség mutatható ki: a fiúk fizikai aktivitásában egy újabb emelkedés figyelhető meg, míg a lányoknál stagnál a szint.

fiúk





14. ábra: Az aktív és inaktív alcsoportok megoszlása (Vitályos és mtsai, 2012)

Ezzel ellentétes tendenciát mutat az inaktivitás: pubertás korig egyre növekszik a szintje, miután egy közel állandó szintre áll be (Vitályos és mtsai, 2012).

Nem lehet eléggé hangsúlyozni a fizikai aktivitás fontosságát, nemcsak gyermek- és ifjúkorban, mikor ezek a tevékenységek hozzájárulnak a növekedés és fejlődés normális ütemének a megtartásához, hanem felnőtt- és időskorban is, hogy a szervezet egészségi állapotát fenntarthatassuk.

A környezeti tényezők (természeti és társadalmi) között vannak olyanok, amelyek nem egyszerűen csak a táplálkozási feltételekre hatnak, hanem az emberre mint élő, biológiai szervezetre közvetlen befolyást is gyakorolnak (Bodzsár, 2003).

Az éghajlat, a klimatikus viszonyok és főleg az adott terület átlagos hőmérséklete hatással van az anyagcsere-folyamatok sebességére, ami által befolyásolja a növekedés és érés tempóját.

A klimatikus viszonyokhoz való alkalmazkodás következtében, a tropikus környezetben élő rasszok testalkata általában lineárisabb, testfelületük tömegükhöz képest nagy, alsó végtagjaik relatíve hosszabbak, ezáltal hőleadásuk kedvezőbb. Ezzel szemben, a hideg övben élők rövidebb végtagokkal, de hosszú, megnyúlt törzzsel rendelkeznek, ami a hő megtartásnál kedvezőbb (Bodzsár, 2003; Bogin, 1988).

A tengerszint feletti nagy magasság, ahol alacsonyabb a légköri nyomás, alacsonyabb a levegő lokális oxigénkoncentrációja, magasabb az UV- és a kozmikus sugárzás szintje, alacsonyabb a hőmérséklet, az emberi szervezet számára nagyobb megterhelést jelent az életfolyamatok ellátása. Az ilyen környezetben élők között a születési súly kisebb, az érés késik, sőt a termékenység is alacsonyabb. A nagy magasságban élő emberi populációk vizsgálatokor bebizonyosodott, hogy az itt élő gyermekek alacsonyabbak és könnyebbek, mint alacsonyabb tengerszint feletti magasságban élő társaik (Bodzsár, 2003; Bogin, 1988).

Az évszakok váltakozása is hatással van úgy a hossz-, mint a tömegnövekedésre. Mivel tavasszal a nappalok hosszabbodnak, nagyobb a szervezetet érő fény mennyisége, megjelennek az étrendünkben a friss zöldségek és gyümölcsök. A bennük lévő vitaminok, ásványi anyagok és nyomelemek révén, kedvező hatással vannak a növekedésre, a vitaminokat és más, a szervezet számára fontos anyagokat nélkülöző téli hónapok után. Serken a sejtek osztódási képessége, ami sejtszám-szaporulathoz vezet. Ezt közvetetten a testméretek növekedésében, illetve tömeggyarapodásban látjuk (Bodzsár, 2003; Bogin, 1988).

A különböző *szocio-ökonómiai* tényezők is hatással vannak a növekedésre és fejlődésre. Már a XIX. század elején megállapították, hogy a nyomor által sújtott osztályokhoz tartozó szülők gyermekei lassabban nőnek, végleges testmagasságuk is alacsonyabb, mint a jobb körülmények között élő társaiké (*Bodzsár, 2003*).

Napjainkban is, a különböző szociális háttérű gyermekek testméreteikben és érettségi státusukban lényegesen különbözhetnek egymástól. Egy jómódú család gyermeke többnyire magasabb és súlyosabb, és az érés egyes stádiumait is korábban éri el, mint kevésbé jómódú családban született kortársa. A gyermek fejlődésére és érésére hatással van szűk környezete, úgymint a szülők iskolai végzettsége és foglalkozása, a család mérete, az egy főre jutó kereset, a lakás komfortjának szintje, ugyanakkor a tág környezet is érzékelteti hatását, mint a lakóhely urbanizáltsági foka és lélekszáma, az egészségügyi ellátottság szintje, etnikum, nemzetiség (*Bodzsár, 2003; Bogin, 1988*).

A koruknak és magasságuknak megfelelő tápláltsági szintű gyermekeknél a rövid ideig tartó *betegségek* nem, viszont a hosszan tartó betegségek lassíthatják a növekedést és az érést. A gyógyulást követően a növekedés mértékének gyorsulását tapasztalhatjuk, ami addig tart, míg a gyermek el nem éri azt a méretet, ami rá jellemző lett volna, a betegség méretnövekedést gátló hatása nélkül.

A *klímának* (hőmérséklet, páratartalom stb.), a személyi és a környezeti higiénia-nak (pl. az ivóvíz tisztasága, a kézmosás fontossága) jelentős befolyása van a *fertőző betegségek* előfordulási gyakoriságára (*Bodzsár, 2003*).

A gyermekeket körülvevő *környezet emocionális és pszichikai hatásai* is befolyásolják növekedésüket, fejlődésüket (*Bodzsár, 2003*).

Szülői szeretetet, gondoskodást nélkülöző gyermekeknél érzelmi elhanyagoltság alakul ki, ami gátolja az emésztőenzimek elválasztását és a tápanyagfelvételt. Ennek következtében még akkor is gyengébb tápláltság alakul ki a gyermeknél, ha elegendő enivaló áll a rendelkezésére (*Bodzsár, 2003*).

Szekuláris trenden (évszázados irányultság) az antropológiai jellegek kialakulásának az olyan tempóbeli és méretbeli, nem véletlenszerű, egy irányba tartó változásait értjük, amelyek az adott földrajzi régióban élő populáció egymást követő generációiban követhetők nyomon. A legszembetűnőbb, így a legismertebb változás az ember *felőttkori testmagasságában* nyilvánult meg. A szexuális érés korábbi életkorra tolódása is ilyen változásnak tekinthető (*Bodzsár, 2003*).

A megfigyelések többségében a magasabb termet, a nagyobb testtömeg és a korábban jelentkező érés szekuláris folyamatai együttesen jelentkeztek, és a táplálkozás minőségében és mennyiségében, valamint az általános egészségi állapotban mutatkozó javuláshoz társultak. Ezért a pozitív szekuláris változásokat a társadalmi jólét mutatójaként lehet értelmezni.

Manapság a legtöbb gazdaságilag fejlett régióban élő populációban, a felőttkori testmagasság növekedésének és az érés korábbra tolódásának mértéke lecsökkent. Ez azzal magyarázható, hogy az adott régió környezeti tényezői elérték hatásfokuk maximumát, vagy már nem fejlődnek, alakulnak tovább, vagy az adott populáció genetikai potenciáljának érvényre jutásához szükséges optimális környezeti feltételek már adottak (*Bodzsár, 2003*).

Mint látjuk, az emberi fejlődést, növekedést mennyi, egymástól független tényező befolyásolja, de melyek között akár bonyolult kapcsolatrendszer is kialakulhatnak. Ezért nagyon fontos, hogy a jövő pedagógusai megismerjék ezeket, és oktatói munkájuk mellett odafigyeljenek a felnövekvő következő generációk fejlődésére és növekedésére, hogy a későbbiekben, ha nem is javítani, de meg tudjuk őrizni társadalmunk egészségi állapotát.

Irodalom

- Bodzsár Éva (2003): *Humánbiológia. Fejlődés: növekedés ésérés*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
- Bodzsár Éva és Zsákai Annamária (2004): *Humánbiológia. Gyakorlati kézikönyv*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
- Bogin, B. (1988): *Patterns of human growth. Cambridge studies in biological anthropology*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Dóber, I. (1995): Changes of incidence of obesity in children during the last decade (Preliminary study). *Anthrop. Közl.* **37**; 89–91.
- Dóber, I. (1996/97): The prevalence of obesity and superobesity among schoolchildren of Pécs in the 1990-s. *Anthrop. Közl.* **38**; 149–155.
- Erhardt Éva (2007): Gyermekkori elhízás, okok és következmények, Doktori (PhD) értekezés, Pécs.
- Farkas L. Gyula (2008): *Fejezetek a biológiai antropológiából*. JATEPress, Szeged.
- Kretschmer, E. (1921): *Körperbau und Charakter*, 25. Aufl. Springer, Berlin, Göttingen, Heidelberg.
- Lobstein, T., Baur, L., Uauy, R. (2004): Obesity in children and young people: a crisis in public health. *Obesity Review*, **5** (Suppl. 1); 4–104.
- Scammon, R. E. (1930): The measurement of the body in childhood. In: Harris, J. A., Jackson, C. M., Paterson, D. G. and Scammon, R. E. (Eds): *The Measurement of Man*. University of Minnesota Press, Minneapolis. 173–215.
- Siervogel, R., Wisemandle, W., Guo, S., Chamlea, W., Towne, B., Roche, A. (1998): Adult changes in body composition are associated with changes in cholesterol levels: the Fels longitudinal study. *Appl. Radiat. Int.* **49**; 727.
- Vitályos, G. Á., Zsákai, A., Bodzsár, É. (2012): A magyar gyermekek és serdülők testfejlétségi státusza az életmód (a fizikai aktivitás és a táplálkozási szokások) tükrében. In: Darvay Sarolta (szerk.) *Tanulmányok a gyermekkori egészségfejlesztés témakörben*. Eötvös Loránd Tudományegyetem, Budapest. 145–196.
- Zsákai, A., Jakab, K., Karkus, Zs., Tóth, K., Kern, B., Vitályos, Á.G., Lichthammer, A., Balázs, Sz. és Gábor, Zs. (2007): New Hungarian national cut-off points of BMI for screening childhood underweight, overweight and obesity. *Anthrop. Közl.* **48**; 21–30.

Társas kapcsolatok korunk iskolájában

F. Lassú Zsuzsa – Serfőző Mónika

Eötvös Loránd Tudományegyetem, Tanító- és Óvóképző Kar, Neveléstudományi Tanszék

A társadalmi átalakulások, a technológiai fejlődés, a globalizáció, közvetve és közvetlenül is hat a gyermekekre. Jelen tanulmányban a társas kapcsolatok egyes, a mai közbeszédben hangsúlyossá vált jelenségeit járjuk körül, kiemelve a kihívásokra adott intézményes válaszokat, jó gyakorlatokat. Áttekintjük a középső gyermekkor fejlődési sajátosságait, melyek a társas kapcsolatok alakulását befolyásolják. Tárgyaljuk az elfogadottság, népszerűség valamint a kirekesztés, zaklatás jelenségeit, és az ezeket alakító egyéni és intézményi jellemzőket. Végül bemutatunk néhány olyan európai kezdeményezést, mely a pozitív társas közeg kialakítását támogatja.

Kulcsszavak: iskoláskori társas kapcsolatok, népszerűség, zaklatás, támogató programok

„Ezek a mai fiatalok!” – ez az ismerős szlogen évtizedek óta visszatérően jelen van a mindenkori gyermekekről és serdülőkről szóló magán- és közbeszédben. A mai gyerekek nem tudnak játszani, nem tudnak viselkedni, nem tudnak köszönni, nem tudnak normálisan felöltözni, nem tudnak kulturáltan enni, ... és még sorolhatnánk, mi mindent nem tudnak a felnőttek szerint – minden korban, minden kultúrában. Hogy igazak-e ezek a vádak, nem tudjuk bizonyosan, mert soha senki nem vizsgálta a tudomány módszereivel, longitudinális összehasonlító kutatásban a köszönés vagy „normális” öltözködés gyermekekre jellemző mintázatát. Annyit biztosra vehetünk, hogy a társadalmi átalakulások, a technológiai fejlődés, a globalizáció, vagyis a mindent átható és az élő organizmusokra jellemző folyamatos VÁLTOZÁS hat a gyermekekre. Ez a hatás közvetlen, amennyiben direkt módon a gyermeket célzó folyamatok eredményeként jön létre – ilyen például a gyermeki jogok érvényesítése, a nevelői módszerek változása vagy a köznevelés rendszerének átalakítása. Ugyanakkor számos közvetett hatás is befolyásolja a gyermekek viselkedését, fejlődését, mint a családok strukturális vagy funkcionális változásai, az iskolai vagy a tágabb lakókörnyezet változásai, melyek szintén külső folyamatok által befolyásoltak (pl. gazdasági válság, munkanélküliség, jogi környezet változása, természeti vagy ember okozta katasztrófák stb.). Ebbe a folyamatosan változó ökológiai környezetbe ágyazottan fejlődik és vele szükségszerűen együtt változik a gyermek (ld. *Bronfenbrenner, 1979*). Jelen tanulmányban a társas kapcsolatok egyes, a mai közbeszédben hangsúlyossá vált jelenségeit, elsősorban a népszerűséget és a zaklatást járjuk körül, kiemelve a kihívásokra adott intézményes válaszokat, jó gyakorlatokat.

A társas kapcsolatokat meghatározó fejlődési sajátosságok a középső és késői gyermekkorban¹

Az egyik jelentős változás, amely a társas kapcsolatok alakulásával szorosan összefügg a középső gyermekkorban bekövetkező *én-fejlődés*. Az előző szakasz konkrét, fizikai jellemzőkre fókuszáló önjellemzése átalakul, 6–12 éves kor között a gyermekek egyre inkább lélektani jellemzőkkel írják le önmagukat, pl. segítőkész, kedves, népszerű. Az önjellemzés középpontjában a megváltozott élettér áll – a gyermekek önmagukat főként a kitágult és egyre fontosabbá váló társas térben elhelyezve szemlélik, társaikkal kapcsolatban és velük összehasonlítva definiálják (Harter, 2006). Diane Ruble és munkatársai (1980) kutatásukban gyermekek önértékelését vizsgálták a társas összehasonlítás és visszajelzés függvényében. A gyermekeknek először egy nehéz feladatot kellett megoldani, majd visszajelzést kaptak a saját és kortársaik teljesítményéről. Ezután a gyermekektől önjellemzést kértek. Hét éves kor alatt a gyermekek többségének önjellemzését nem befolyásolta a többiek teljesítményéről kapott visszajelzés, az ennél idősebb gyermekek azonban elkezdtek növekvő figyelemmel tekinteni a társas összehasonlításból származó információra, és ez módosította önmagukról alkotott képüket. Minél fontosabbá válik egy társadalomban a teljesítmény, annál inkább és annál korábban lesz hangsúlyos a gyermeknevelésben is a másokkal való összevetés, a verseny és a teljesítmény folyamatos értékelése. Ennek egyik következménye, hogy a gyermekeknek csökken az önértékelése az iskolai időszak alatt (Blumenfeld, et al. 1981, idézi Santrock, 2009).

Mások megértése szintén nagy fejlődésen megy keresztül a középső és késői gyermekkorban. Ennek kognitív alapja az ún. társas nézőpont-átvétel, mely a Piaget által leírt decentrálás képességén alapul (Inhelder és Piaget, 1967). Az egynél több nézőpont/szemponthoz/dimenzió egyszerre történő figyelembe vétele a hét éves kor körül induló konkrét műveleti gondolkodás jellemzője, melynek társas következménye, hogy a gyermek képessé válik társai nézőpontját felismerni és figyelembe venni. Az egocentrizmus csökkenése és az ezzel járó empatikus viszonyulás, valamint a „társas nézőpontok koordinációja” képességének kialakulása azonban nem hirtelen, fokozatmentesen bekövetkező történés a gyermekek életében. Selman és munkatársai kutatásai alapján a középső gyermekkorban a gyerekek fokozatosan megértik, hogy mások másként látják a dolgokat, mivel esetleg más információval, szándékokkal és értékekkel rendelkeznek, mint ők (Selman és Byrne, 1974). A nézőpontváltás képessége a proszociális vagy antiszociális attitűdök és viselkedés közötti döntés alapja. Amennyiben a gyermek képes a másik nézőpontját figyelembe venni, kevésbé valószínű, hogy agresszívan vagy elutasítóan viselkedik a stresszhelyzetekben, sokkal inkább képes a másikkal együttérezni és kész rajta segíteni. Ezzel egyidejűleg ugyanakkor növekszik a gyermek azon képessége is, hogy mások véleményét, ítéleteit vagy önjellemzését kétségbe vonja, különösen, ha azok egyoldalúan pozitívnak tűnnek. A 10–11 évesek már nem hiszik el feltétel nélkül, ha valaki önmagát okosnak, kedvesnek, őszintének írja le, bár ez a kételkedés az önjellemzés kulturális elvárásainak függvénye. A kínai gyerekek nyugati társaikhoz viszonyítva sokkal inkább várják el társaiktól a szerénységet, mivel ez kultúrájukban fontos erény (Heyman, Fu és Lee, 2008).

¹ A korai és középső gyermekkor kifejezések használatával a nemzetközi szakirodalmi definíciókat követjük. Az UNESCO meghatározásában a korai gyermekkor a 0–8 év, a középső gyermekkor pedig a 6–12 év közötti időszak. A fejlődéslélektani írások általában ezt a szakaszolást követik.

A társas kapcsolatokban való részvétel sikeressége, a beilleszkedés és együttműködés képessége az *érzelmi fejlődés* által is meghatározott. A középső gyermekkorban a gyermekek egyre inkább képesek saját és mások érzelmeit felismerni, megérteni és differenciáltan átélni olyan összetett érzéseket, mint a büszkeség vagy a szégyen (Thompson, 1991). A gyermek egyre inkább felismeri az érzelmek szabályozásának képességét, és az idegrendszeri éréssel megtámogatott érzelm-reguláció egyre inkább megvédi a társas kapcsolatokat romboló agressziótól, dühkitörésektől, az érzelmek elárasztásától. Ezzel összefüggésben a növekvő gyermek egyre inkább képes saját és mások érzelmeinek okát helyesen azonosítani, ezáltal felelősséget vállalni tetteiért. Fokozatosan képessé válik a fejlett empátia érzésére, azáltal, hogy nem csak átérzi a másik érzéseit, de képes a negatív érzéseket csökkentő viselkedést eltervezni és kivitelezni (vigasztalás, kiengesztelés, jóvátétel). Az érzelm-szabályozás képessége azonban az életkori fejlettségen túl a gyermek temperamentumának és a társas környezetnek az együttes hatásán alapul.

A kortárs kapcsolatok

Az iskoláskorú gyermekek társas kapcsolatainak elsődleges színtere a család (lakóhely) és az iskola. Mivel a gyermekek éberen töltött idejük legnagyobb részét az iskolában töltik, így társas kompetenciáik és kapcsolataik legfőbb alakítója ebben az életkorban az iskolai közeg, az itt szerzett tapasztalatok, megerősítések és kudarcok.

Az iskolai osztály egykorú gyermekek csoportja, akiket azonban a családi köteteléstől eltérő (kevésbé intim és egymásra utalt) kapcsolatok jellemeznek. Az osztályok létszáma² ma sok iskolában magasabb az intimitást és szoros együttműködést lehetővé tevő kiscsoport létszámánál (max. 15–20 fő). Az osztályokban a gyermekek nagyon sokfélék lehetnek, személyiségüket, képességeiket, érdeklődésüket és családi hátterüket tekintve egyaránt. A kortársak közötti interakciók így sokkal inkább a nagy csoporton belüli kis csoportokban zajlanak, szükségszerű a klikkesedés, az alcsoportokra bomlás. Az osztályokat ugyanakkor egységben kezeljük, a nevelési célok által vezérelt fejlesztési folyamatok sikerességét a pedagógusok az osztály egészére vonatkoztatva értékelik. Az osztály csoportszerkezete, a társas háló ezért a mai napig gyakran vizsgált terület, legközkedveltebb vizsgálati eszköze a szociometria (Mérei, 1996; Mészáros, 1998).

A kedveltség és a népszerűség

Az a tény, hogy a kortársak visszajelzései, a kedveltség és elfogadottság érzése a középső és késői gyermekkor egyik legfontosabb tényezője az iskolai beilleszkedés és jóllét szempontjából régóta elismert (Parker és Gottman, 1989), a népszerűség és kedveltség összetevőinek, mint a társas beilleszkedés meghatározóinak természete és egymással való kapcsolata ugyanakkor az utóbbi évtizedekben vált kutatási témává (Lease, Kennedy és Axelrod, 2002). A közelmúlt kutatásai feltárták, hogy a kedveltség ténye (melyet a szociometriai vizsgálatok igazolnak) és az észlelt népszerűség (az arra a kérdésre adott válasz, hogy „Szerinted ki a népszerű az osztályban?”) nem minden esetben esnek egy-

2 A 2012/2013-as tanévben az országos átlag 20 fő/osztály az általános iskolában, azonban Budapest népszerű iskoláiban nem ritka a 30 fős osztálylétszám az alsó tagozaton (Statisztikai Tájékoztató, Oktatási Évkönyv, EEM 2013.)

be³. Néhány gyermeket társaik népszerűnek tartanak, holott a szociometriai vizsgálatok ezt nem támasztják alá, illetve a társak által népszerűnek ítélt gyerekeket (főleg serdülőkorban) az elutasított gyerekek jellemzésére használt tulajdonságokkal írják le a többiek (*Parkhurst és Hopmeyer, 1998; Buskirk, Rubin, Burgess, Booth-LaForce és Rose-Krasnor, 2004, idézi Parker et al., 2006*). Az igazán kedvelt, szociometriai pozíciójuk alapján „kedvelt” gyerekek kedvesek és segítőkészek (*Newcomb, Bukowski és Pattee, 1993*), míg a „népszerűnek tartott” (menő) fiatalok „vagányak, dominánsak, bevállalósak” de nem feltétlenül kedveltek a társaik által (*Adler és Adler, 1998*). Ezen eredmények nyomán a kutatókat elkezdte érdekelni a népszerűség jelentése, és arra jutottak, hogy a gyermekek szemében népszerű társak a proszociális és antiszociális vonások és viselkedésmódok egyedi keverékével jellemezhetőek, s ez utóbbiak miatt nem feltétlenül kedveltek. A népszerűnek tartott és a ténylegesen népszerű (kedvelt) gyerekek viselkedési profilját összehasonlítva *Rubin és munkatársai (1998, idézi Cillessen és Rose, 2005)* hasonlóságokat és különbségeket is találtak a két csoport között (a két csoport részben átfedi egymást). Mindkét csoportra jellemző volt a segítőkészség, a proszociális viselkedés, azonban amíg a szociometriai kedveltség alacsony agresszióval járt, addig az észlelt népszerűség pozitívan korrelált az agresszió mértékével, mind a nyílt, mind a kapcsolati agresszió formában (pletyka, kirekesztés, negligálás).

Nem minden népszerűnek tartott gyermek agresszív. *Rodkin, Farmer, Pearl és Van Acker (2000)* két alcsoportot azonosítottak a népszerűnek tartott fiúk körében. A „mintagyerekek” alcsoportjába azok a népszerűnek tartott gyerekek tartoztak, akik átlag felett barátságosak és kevésbé agresszívek voltak, míg a „kemény fiúk” alcsoportját olyan népszerűnek tartott gyerekek alkották, akik átlag feletti nyílt agresszióval és átlagos barátságossággal jellemezhetőek. Az, hogy egy gyermekcsoportban melyik alcsoport válik dominánssá, az adott csoport értékrendjétől, társas klímájától függ. Ezen tényezőket a későbbiekben tárgyaljuk.

Felvetődik a kérdés, hogy melyek lehetnek az észlelt népszerűség és agresszió együttjárásának a magyarázó elvei. *Cillessen és Rose (2005)* szerint a népszerűnek tartott gyermekek és fiatalok arra használják az agressziót, hogy népszerűségüket megvédjék vagy növeljék. A kutatási adatok támogatják ezt a feltételezést, mivel eredményeik szerint a népszerűnek tartott fiatalok agressziója összefügg a társas pozíciójukat ért vélt vagy valós támadással. Külön érdekesek azok a kutatási eredmények, melyek a népszerűnek tartott fiatalok manipulatív társas kompetenciáját tárták fel, melynek segítségével a hatalmi pozíció megőrzése vagy erősítése céljából a helyzet kívánalmainak megfelelően alkalmazták a proszociális és az antiszociális viselkedésformákat (*Hawley, 2003*). Az ilyen „népszerű manipulátorok” agressziójára sokkal inkább jellemző a kapcsolati, mint a nyílt agresszív viselkedésformák használata, melyeket sokkal kevésbé lehet rejtetten, manipulatív céllal bevetni.

Ez a képesség, mely az agresszió használatával támogatja a népszerűség kialakítását és fenntartását a nem és az életkor függvényében változik. Fiatalabb, 9-11 éves gyermekek körében nem találtak együttjárást az agresszív viselkedés és a népszerűség között, 12 éves kortól azonban a kognitív fejlődéssel párhuzamosan alakuló társas kompetenciák lehetővé teszik, hogy a fiatalok az agressziót a népszerűség növelésére használják. A népszerűség és kapcsolati agresszió pozitív korrelációja ebben az életkorban erősebb a lányok, mint a fiúk körében (*LaFontana és Cillessen, 2002; Cillessen és Mayeux, 2004; Rose, Swenson és Waller, 2004*).

³ A kutatók az előbbi szociometriai az utóbbi észlelt népszerűség fogalommal írják le.

A népszerűség két típusa (a kedvelt és a nem kedvelt népszerű) és az alkalmazkodás kapcsolatát vizsgálva egyértelmű a szociometriai népszerűség és a magas szintű alkalmazkodás együttjárása – a társak által elfogadott, kedvelt fiatalok érzelmileg magas szintű alkalmazkodással és minőségi baráti kapcsolatokkal jellemzettek (*Rubin, Bukowski és Parker, 1998*). Vajon igaz-e ugyanez a népszerűnek tartott, ugyanakkor gyakran agresszív fiatalokra? Két egymásnak ellentmondó feltételezéssel élhetünk. Egyrészt az agresszió elutasításhoz vezet, így ronthatja az alkalmazkodás szintjét, másrészt azonban az elért magas státusz, még ha agresszív eszközökkel is társul, az alkalmazkodás és beilleszkedés jó előrejelzője lehet. *Cillessen és Rose (2005)* ezért azt feltételezték, hogy a népszerűnek tartott fiatalok serdülőkorban a kivívott magas státuszt úgy tudják megszerezni, ha jól alkalmazkodnak, azonban kilépve a serdülőkorból, egy másik közegben megfizethetik az agresszió árát. Az, hogy átkerülve egy másik társas térbe, megőrzik-e népszerűségüket, azon a képességen múlik, hogy képesek-e az új közegben annak kívánalmaihoz illeszteni a proszociális és domináns/agresszív viselkedésformák egyensúlyát. Ennek bizonyítására azonban longitudinális vizsgálatok szükségesek.

Rose és Swenson (2009) megvizsgálták a népszerűnek tartott serdülők érzelmi alkalmazkodását, valamint az agresszióval összefüggésben megjelenő internalizáló tüneteiket. Feltételezték, hogy amennyiben az agresszió elutasító választ vált ki a környezetből (kirekesztés, büntetés), akkor az agresszorban internalizáló tünetek (szorongás, önértékelés csökkenés, depresszió) jelenhetnek meg, melyek viselkedésének megváltoztatására motiválják. Kutatási eredményeik azonban élesen elváltak a nyílt és kapcsolati agresszió, valamint a magas és alacsony státusz alapján. A manipulatív, kapcsolati agresszió, melynek alapja a jó társas készség, a kortársakban elismerést válthat ki, és magas státuszhoz vezethet. Az a serdülő, akit társai népszerűnek tartanak, és kapcsolatilag agresszív (manipulatív, kirekesztő, pletykát terjesztő, stb.), ezzel státuszát nem csökkenti, hanem általában növeli, így internalizáló tünetek sem jelennek meg nála. Mivel nem szorong, sőt sikerélményei vannak, így viselkedése mindaddig fennmarad, amíg társaitól viselkedésére elismerést kap. Különösen így van ez a népszerűnek tartott lányok esetében, akiknek a kapcsolati agressziója a fiúk szemében még növeli is népszerűségüket (*Smith, Rose és Schwartz-Mette, 2010*). Mivel ezek a fiatalok általában elég okosak ahhoz, hogy agressziójuk rejtve maradjon, így a felnőttektől sem kapnak büntetést, elmarasztalást.

Az alacsony státuszú serdülőknek, akik kevésbé tehetségesek agressziójuk leplezésében, ugyanakkor nem bocsátják meg a kapcsolati agressziót, ami ezáltal internalizáló problémákhoz, érzelmi alkalmazkodási zavarokhoz vezet. A nyílt fizikai vagy verbális agresszió mindkét csoportnál elutasítással járhat – ezt ugyanis sokkal kevésbé lehet rejtve, manipulatív céllal művelni.

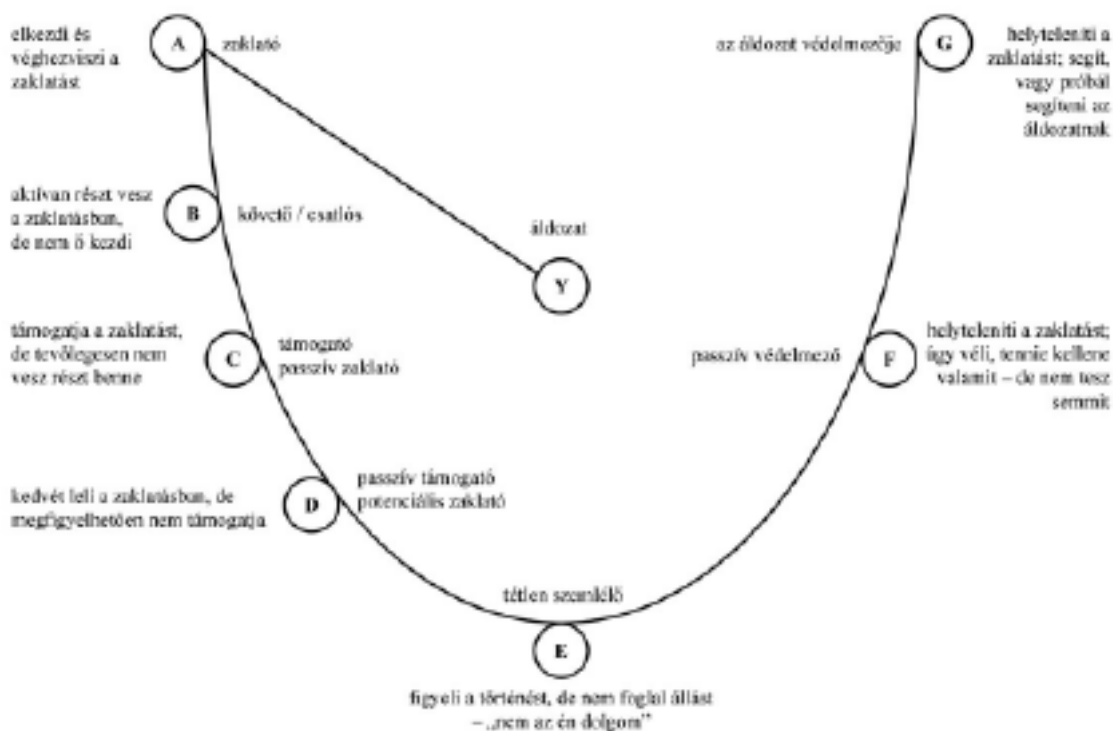
Mindezek az adatok egyértelműen megmutatják annak szükségességét, hogy a szülők és nevelők jobban figyeljenek oda a magas státuszú, népszerűnek tartott, „véleményvezér” fiatalokra, akik élen járhatnak a társas klíma alakításában.

Zaklatás az iskolában

Az iskolai (kortárs) zaklatás a társas kapcsolatok sötét oldala, a kapcsolati vagy nyílt (verbális és/vagy fizikai) agresszió speciális megjelenése, mely tartósan néhány kiszemelt áldozatra irányul, szándékosan fizikai vagy lelki sérelmet okozva, és kihasználva a felek közötti hatalmi és erőviszonyok egyensúlytalanságát (*Buda, 2008, 2009; Olweus, 1999*). A rendszeres és módszeres iskolai zaklatás inkább jelenik meg felső tagozatban és középiskolában, mint alsóban, noha az áldozat maga lehet egy fiatalabb gyerek. Ennek

oka, hogy a kortársak közötti zaklatás státuszhierarchiát és fejlett kapcsolati készségeket kíván, melyek az életkor és a csoportalakulás folyamatának előrehaladtával fejlődnek. Szintén fejlődési sajátosságok, elsősorban a serdülés tehető felelőssé a szexuális érdeklődés fokozódásáért a tizenéves korban, mely az azonos neműek közötti versengést fokozza a koedukált iskolai közegben. Ennek fényében majdhogynem elkerülhetetlenek a kortársak közötti konfliktusok, melyek azonban csak ritkán válnak zaklatássá. Hazánkban a kutatások adatai szerint 14–15%-ra tehető azoknak a gyerekeknek az aránya, akik hetente, rendszeresen valamilyen zaklatás áldozataivá válnak, és a gyerekek 13–27%-a lesz elkövető (Buda, 2008). A WHO iskoláskorúak egészségmagatartását vizsgáló kutatássorozatában, a 2005/2006-os HBSC adatfelvételen a 11 éves magyar lányok 10%-a, a fiúk 9%-a számolt be arról, hogy az elmúlt hónapokban legalább kétszer volt zaklatás áldozata. A 2009/2010-es HBSC adatfelvételen ezek az adatok némileg módosultak, ekkor a 11 éves lányoknál 8%, a fiúknál 13% a zaklatottak aránya, ami a vizsgált országok viszonylatában középmezőnyt vagy annál alacsonyabb helyezést jelent. A 15 éveseknél ezek az arányok sokkal alacsonyabbak (lányoknál 4%, fiúknál 5%), vagyis látható, hogy az áldozatok inkább a fiatalabbak közül kerülnek ki. Ellenkező irányú változás tapasztalható a zaklatók között, akiknek az aránya az életkorral nő. Amíg 11 évesen a megkérdezett magyar fiúk mindössze 3%-a vallotta be, hogy legalább kétszer volt zaklatás elkövetője az elmúlt hónapokban, addig 15 évesen ez az arány már 10% a 2005/2006-os kutatásban. Elszomorító, hogy a 2009/2010-es vizsgálatban éppen a legfiatalabb korosztály, a 11 éves fiúk adatai romlottak, ekkor 7%-uk vallotta magát zaklatónak. A statisztikai adatok persze mindig csak egy pillanattfelvételt adnak, és sok-sok tényezőtől függenek. A számoknál érdekesebb azonban a zaklatás folyamata, valamint közege, az iskolai kultúra és klíma, amelyben a rendszeres bántalmazás megvalósulhat.

A zaklatás szereplői a zaklató(k), az áldozat(ok) és a néző(k) (Buda, 2008; ld. 1. ábra).



1. ábra: A zaklatás köre (Buda, Kőszeghy és Szirmai, 2008)

A *zaklatók* általában jó társas készségekkel, de alacsony empátiával és erős hatalmi ambícióval rendelkező gyerekek, akiknek családi háttérében inkább az elhanyagoló szülői magatartás figyelhető meg. Amint azt a fentiekben leírtuk, a népszerűnek tartott gyerekek egy része agresszív, domináns, belőlük könnyen válik zaklató. Főleg a zaklatás kapcsolati, szociális formája jelenik meg ezeknél a fiataloknál, a kirekesztés, barátok elcsábítása, rosszindulatú pletykák terjesztése. Nem meglepően ennek inkább a lányok a „mesterei”, míg a fiúk a lányoknál gyakrabban válnak zaklatókká fizikai vagy verbális erőszakot alkalmazva (*Olweus*, 1999).

Az *áldozatok* nagyon sokfélék lehetnek, és sok közösségben úgy tűnik, hogy a kemény mag mindig talál magának valakit, akit áldozatául kiszemelhet (*Buda*, 2008). A passzív áldozat, a tipikus áldozat, általában visszahúzódó, gyenge, valamilyen másággal rendelkezik, könnyű préda. A provokatív áldozat a zaklató-áldozat, aki maga is agresszív, sokszor gyenge társas képességekkel, alacsony státusszal jellemezhető. A szakirodalom adatai szerint ez a gyerekcsoport a leginkább veszélyeztetett a zaklatás lélektani következményei által. A lányok kapcsolati agressziójára nagyon sokszor jellemző, hogy a korábban legjobb barátnőjük ellen irányul. Ez a kislány látszólag érthetetlen okból válik áldozattá, azonban sokszor éppen a szoros kapcsolattal járó intimitás, a titkok megosztásával járó kiszolgáltatottság-érzés lesz a zaklatás indító oka, vagy a hasonlóság, a versengés.

A zaklatás legfontosabbnak tűnő résztvevői a nézők, szemlélők, akik pozitív megerősítésükkel tartják fent a folyamatot. Nélkülük a zaklatásnak nem lenne értelme, nekik szól, hiszen a zaklató tőlük várja társas pozíciója megerősítését. Éppen ezért a zaklatás megelőzésében vagy megszüntetésében is rájuk, a szemlélődő többségre támaszkodva érhetünk el eredményeket. Ha a zaklatott gyermek a szemlélődők között támogatóra talál, akkor sokkal kevésbé sérül, mintha mindenki passzívan megerősíti a zaklatókat. Az áldozatokért kiálló, védelmező gyerekek magas empátiával, az anyához való biztonságos kötődéssel, énhatékonysággal, érzelmi stabilitással és zaklatás ellenes attitűdökkel jellemezhetőek (*Nagy, Körmendi és Pataky*, 2012). A kutatások szerint ezen tényezők közül az empátia és a biztonságos kötődés emelkednek ki, azonban a támogató gyerekek egyéb jellemzői szintén nagyon fontosak. *Hodges és munkatársai* (1999) a barátságot mint az áldozattá válás elleni védőfaktorot vizsgálva azt találták, hogy ugyan a legjobb baráttal rendelkezés általánosságban is csökkenti a zaklatás kockázatát, azonban a barátság minősége, a legjobb barát jellemzői befolyásolják ezt a védőhatást. Ha az áldozat legjobb barátja maga is „áldozat típus”, akkor hiába áll ki a barátjáért, inkább növekszik, mint csökken a zaklatás valószínűsége. Ugyanakkor ebben az esetben is fontos hangsúlyozni az észlelt társas támasz megerősítő funkcióját, ami véd a magány érzésével szemben.

A zaklatás minden résztvevő félre nézve negatív következményekkel jár. Legsúlyosabbak az áldozatra vonatkozó lélektani következmények, a szorongás, magány, önértékelési zavar, depresszió, pszichoszomatikus tünetek (*Nansel et al.* 2001, idézi *Buda*, 2009), melyek közül az önértékelési zavar és az ennek folyamánként létrejövő depresszív világlátás akár hosszú távon is fennmaradhat (*Olweus*, 1993). A legtöbb, a zaklatás időpontjában fennálló tünet azonban más közegbe kerülve, kilépve az áldozati szerepből, megszűnik, a zaklatott fiatalok többsége felnövekedve egészséges és jó alkalmazkodó képességekkel rendelkező felnőtt lesz, nem különbözik a nem zaklatott fiataloktól. Nem igaz ez a zaklatókra, akik felnövekedve sokkal valószínűbben válnak antiszociálissá, mutatnak viselkedési zavarokat, lesznek problémáik függőséget okozó szerekkel és válnak fiatalkori bűnelkövetőkké (*Smith*, 2000, idézi *Buda*, 2009). A zaklatás mindemellett rombolja a közösséget (*Buda, Kőszeghy és Szirmai*, 2008), ugyanak-

kor elsősorban a közösségben és tágabb közegében, az intézményben értelmezhető és kezelhető probléma⁴.

A társas kapcsolatokat befolyásoló intézményi meghatározók

Az iskolák *szervezeti kultúráját* és klímáját hagyományos módon a benne dolgozó felnőttek, a vezetők és a pedagógusok szempontjából szokták vizsgálni (Serfőző, 2002, 2005), és sokkal kevesebb figyelem esik a szervezet jellemzőinek gyermekekre gyakorolt hatására, a kultúrának és klímának a társas kapcsolatok alakulásában betöltött szerepére. „A szervezeti kultúra a tagok által elfogadott, közösen értelmezett, mélyen beágyazódó értékek, attitűdök, meggyőződések, hiedelmek és normák rendszere; az intézményre jellemző viselkedésminták együttese” (Serfőző, 2005. 70. o.).

A kultúra többféle funkciót is betölt egy intézményben (Biró és Serfőző, 2003). Irányelvet nyújt, elvárásokat közvetít azzal kapcsolatban, hogy milyen viselkedés elfogadott, mivel lehet valaki népszerű vagy népszerűtlen. Támponot ad annak értelmezéséhez és értékeléséhez, hogy mi számít pozitív, hősies tetteknek, eredménynek az iskolában. Növeli a kohéziót, összetartja a gyerekeket és pedagógusokat, akik érzelmi kapcsolatokat, támogatást, megerősítést biztosítanak egymás számára. Az elköteleződés, az azonosulás kialakulásában különösen fontos, megerősítő szerepe van a hagyományoknak, rituáléknak, ünnepeknek, a tanításon kívüli tevékenységeknek, iskolai programoknak.

Az iskolai kultúra építőkövei, a domináns értékek szólnak arról is, hogy mennyire fontos a közösség, a társas támogatás egy adott intézményben. A *teamtípusú* kultúra személyközpontú: fontos egymás elfogadása, a társas támogatás, az együttműködés, az összetartozás. Ezt megalapozzák és segítik a közös programok; érték és egyben cél a kohézió, az azonosulás erősítése. Ez a meghatározó intézményi értékrend hat az osztályok légkörére, a gyerekek társas kapcsolataira is. A *teljesítményközpontú* kultúrában az eredmények, a teljesítmény a meghatározó. Ez gyakran együtt jár a társas összehasonlítás előtérbe kerülésével, a fokozott versengéssel: gyakoriak a megmérettetések, versenyek, rangsorok. Az egyéni eredmények és teljesítmények hangsúlyozása negatívan hathat a gyerekek közötti társas kapcsolatokra, az együttműködésre. Különösen igaz ez akkor, ha csak az intellektuális teljesítményeket ismerik el, és más erősségeket nem tartanak különösen értékesnek. A versengés sok gyereket ösztönöz, de sokakat elbizonytalanít, nagy a nyomás, erre oda kell figyelni a kortárskapcsolatokban. A sikeresség népszerűvé tehet gyerekeket, de ez az összemérésre épülő értékrend valószínűsítheti más szubkultúrák kialakulását is az intézményben, ahol a gyerekek éppen a nemkívánatos viselkedéssel, a követendő minták tagadásával próbálhatnak kitűnni. Az innovatív kultúra értékeli a kreativitást, az újszerű megoldásokat, jobban érvényesülhetnek az egyéniségek. Ez az értékrend támogathatja is a társas kapcsolatokat, mellőzheti a szabálykövetést, alá-fölérendeltséget, de az is lehet, hogy túlságosan az individuum kerül előtérbe és az összetartás háttérbe szorul. A szabályorientált kultúrában fontosak a jól meghatározott szerepek, a rend és a szabálykövetés, hagyománytisztelet. A tekintélyelvűség nem kedvez a felszabadult légkörnek, a túlzott autoritás fokozhatja a gyerekek közötti kapcsolatokban is a feszültséget, kedvez a bűnbakképzési folyamatoknak. (Baráth, 1998; Serfőző és Somogyi, 2004)

⁴ Itt most nem térünk ki az online zaklatás, vagy cyber-bullying kérdésére, melynek egyik lehetséges eleme az anonimitás, s a mely ez által nem köthető intézményes háttérhez.

Az iskola nagysága és a kortárskapcsolatok alakulásának összefüggését többen vizsgálták (ld. *Szító*, 1991). A nagy intézmények személytelenebbek, a gyerekek gyakran maradnak névtelenek, a valamiben kiemelkedőket egyetlen érdeklődési körrel azonosítják, így a sokszínűség eltűnik. A kisebb iskolákban nagyobb a személyesség, az iskolához és a kortársakhoz fűződő kapcsolatok erősebbek, pozitívabbak. Nagyobb lehetősége van a gyerekeknek az osztálykereten kívül is megismerni egymást, szélesebb körben kibontakozhat az egyéniségük, specifikus tehetségük, könnyebben alakulhatnak ki a közös érdeklődésen alapuló barátságok.

Az iskolai klíma és a társas kapcsolatok minőségének együttjárása már sokkal inkább kutatott terület, különös tekintettel a kirekesztés és zaklatás problémájára. Az 1999-ben bekövetkezett tragikus littletoni események után, melyben két diák megölte tizenkét társát, egy tanárát, majd saját magát, kutatások, prevenciós és intervenciós programok egész sora indult az Egyesült Államokban, hogy megvizsgálják az iskolai agresszió légkörének sajátosságait, és segítsék azt átalakítani az elfogadás, együttműködés és szeretet légkörévé (ld. *Aronson*, 2000; *Wilson*, 2004). A modern kutatások egyöntetűen alátámasztották *Aronson és Bridgeman* (1979) sokkal korábbi eredményeit az egymásrautaltság és konstruktív együttműködés szükségességéről az empátiát és elfogadást létrehozó klíma megteremtésében, mely kutatási eredményekre épül a ma már világszerte ismert Mozaik-módszer. Szintén összecsengenek a mai kutatások a klasszikus kutatásokkal az egyoldalú és erős versengés kapcsolatokat romboló hatásáról, melyet mindenki csak „cserkésztaboros” vagy „Rablóbarlang kísérletként” ismer (ld. *Sherif, Harvey, White, Hood és Sherif*, 1954/1961).

Az iskolai klíma, mint a társas kapcsolatok minőségét befolyásoló tényező tehát viszonylag korán belekerült a zaklatással foglalkozó kutatások érdeklődési terébe (*Galloway*, 1994), azonban megragadása és vizsgálata már korántsem olyan egyszerű. Magyarországon többek között *Buda Mariann* (2009) végzett kutatást az osztályklíma és zaklatás összefüggéseinek feltárására. Az ezerfős, kelet-magyarországi mintán végzett kérdőíves vizsgálat az osztálylégkör, mint az egyének közérzetén túlmutató, annak összegzett és átlagolt értékénél gazdagabb jellemző fontosságát bizonyította. A jó légkörrel bíró osztályokban az egyébként problémás viselkedésű gyermekek sem válnak feltétlenül zaklatóvá. Melyek lehetnek a jó légkör fontos összetevői? Az alacsony stressz szint és a jó hangulat mellett az olyan pozitív közösségi normák elfogadása, mint egymás tisztelete, segítségnyújtás, a gyengék védelmezése, a másság elfogadása. Az ezzel ellentétes ellenséges és versengő hangulat, amely a gyermekekben növeli az alap szorongásszintet, és rontja a problémamegoldás higgadt, nyertes-nyertes stratégiájának valószínűségét, valamint csökkenti az empátiás készséget és egymásra figyelést, megnöveli az iskolai zaklatás kialakulásának valószínűségét is. Természetesen a zaklatás maga is klímaalakító tényező, és a kutatások csak a korrelációt tudják feltárni, az ok-okozati viszonyokat nem tudják beazonosítani. Megfigyelhető emellett az osztálylégkör eltérő észlelése attól függően, hogy egy fiatal zaklató, áldozat vagy szemlélő szerepben van (ld. pl. *Nagy, Körmendi és Pataky*, 2012). Mindezek miatt az eredmények értelmezése, a légkör és a zaklatás kapcsolatának egyértelmű feltárása összetett probléma. Ugyanakkor azok az intervenciós kísérletek, zaklatás-megelőző programok, melyeket tudományosan terveznek és hatásvizsgálattal elemeznek, egyértelműen bizonyítják a pozitív klíma védőhatását a zaklatás kialakulásával vagy fennmaradásával szemben.

A pedagógus személye, különösen az alsó tagozaton, erős klímaalakító tényező. Csakúgy, mint a szülői nevelői stílusok esetén (ld. *Baumrind*, 1996), a pedagógus nevelői stílusával is összefüggésbe hozható a gyermekek fegyelmezettsége, szabálykövetése,

egymás iránti szolidaritása és felelősségvállalása. *Sullivan és munkatársai* (2004) szerint, az autoritativ, vagyis a határokat felállító, és azokat következetesen érvényesítő, de a határokon belül nagyfokú szabadságot engedélyező pedagógiai hozzáállás bizonyul célravezetőnek a zaklatás megelőzésében. Mind az engedékeny, mind a tekintélyelvű (autoriter) megközelítés olyan légkört teremt, amely kedvez a zaklatásnak.

Az osztálytermi folyamatok irányítása, a tervezés, szervezés minősége szintén összefüggésbe hozható az osztály légkörének alakulásával. A jól kézben tartott, szorosan ellenőrzött, de szeretettel és gondoskodással vezetett osztályokban sokkal kisebb valószínűséggel jelenik meg a zaklatás, mint akár a kaotikus, fegyelmetlen, akár a vasszigorral irányítottakban (*Roland és Galloway*, 2002).

A pedagógusok mellett ugyanakkor egyenrangúan fontos tényezőnek tűnik a kortársak rendszere, melyre építve és azt pozitív irányban fejlesztve a zaklatás légköre elkerülhető, és kialakítható a támogató iskolai közösség. A továbbiakban azokról a kortárssegítő lehetőségekről lesz szó, amelyeket nem kizárólagosan a zaklatás megelőzésére fejlesztettek ki, de természetesen támogatják ezt a célt. Nem tárgyaljuk ugyanakkor a zaklatás elleni programok (pl. az *Olweus* által kidolgozott OBPP) azon elemeit, melyek túlmutatnak a kortárskapcsolatok támogatásán.

A kortársak mint támogatók, mentorok – a közösségek megerősítése

A kortárssegítés gondolata az Egyesült Államokból kiindulva érkezett Európába, ahol országos szinten elsőként Finnország iskoláiban vezették be, 1972-ben (*Kalland*, 2011). A kortárssegítés rendszere az azonos korosztályhoz tartozók egymás iránti nyitottságán, bizalmán, elfogadásán, és a közösen osztott világlátás és tapasztalatok rendszerén alapul. A kortárssegítők olyan tanulók, akik szívesen segítenek másoknak és önkéntes alapon vesznek részt a közösség építésében. A finn iskolákban bevezetett rendszerben (és azokban az országokban, pl. Anglia, ahol ezt a módszertant adaptálták a helyi viszonyokra), ezek a fiatalok egy képzési programban vesznek részt, és folyamatosan biztosítják számukra a szupervíziót (*Pihlaja és Tallgren*, 2011). A rendszer felelős személyei ezáltal a felnőttek, akik általában egy segítő csapatot alkotva támogatják a kortárssegítőket. A felnőtt támogatókat szintén felkészítik a feladatra, ezt Finnországban a Mannerheim Gyermekjóléti Liga (Mannerheimin Lastensuojeluliitto) szervezi. Angliában a finn mintára kialakított kortárssegítés rendszerét egy két éves pilot programban tesztelték nagy sikerrel. A Nemzeti Kortárssegítő Zaklatás Elleni Pilot (National Peer Mentoring Anti-Bullying Pilot) fő szervezője a lefordíthatatlan nevű Mentoring and Befriending Foundation, melynek célja a mentorálás és „barátkozás” támogatása, vagyis a közösségépítés, segítségnyújtás a legkülönbözőbb élethelyzetű személyeknek és közösségeknek. Hasonló szervezetek működnek és támogatják a kortárssegítés rendszerét Írországon is (Foróige). Magyarországon a kortárssegítés legkidolgozottabb rendszerével a felsőoktatásban és a terápiás önssegítő csoportok környékén találkozunk, és bár vannak általános- és középiskolai kezdeményezések, de azok egyediek, nincs átfogó, országos stratégia, hálózat és támogatási rendszer. Ahogyan Rácz József és Szabó Gabriella fogalmaznak: „A rendelkezésünkre álló információk alapján aligha beszélhetünk Magyarországon a „kortárs segítés” közös értelmezéséről, minimális követelményeiről” (*Rácz és Szabó*, 2008. 34. o.), ezért nem lehetséges annak stratégiai megközelítése sem. A továbbiakban ezért a két legkidolgozottabb rendszerre, a finn Mannerheim Gyermekvédelmi Liga és az angol Mentoring and Befriending Foundation kortárs támogató rendszerére támaszkodva mutatjuk be a közösségépítés kortárssegítésen keresztül megvalósuló folyamatát, eszközeit, elérhető eredményeit (*Pihlaja és Tallgren*, 2011; *MBF*, 2011).

A kortárs támogatási program céljai

A kortárssegítő programok céljai iskoláról iskolára mások lehetnek, illeszkedve az igényekhez, helyi adottságokhoz, a különböző résztvevők motivációihoz. A Mannerheim Liga által koordinált programok fő céljai ugyanakkor annyiban egységesek, amennyiben támaszkodnak a finn Közoktatási Törvény (1998) 2. paragrafusára, amely szerint a közoktatás célja „a tanulók támogatása, hogy a társadalom emberséges és erkölcsileg felelős tagjává válhassanak, és olyan ismeretek és képességek birtokában lehessenek, melyek szükségesek számukra az életben”.

Ehhez igazodva **a program céljai:**

1. *Az egymásra figyelő viselkedésformák támogatása* – együttműködő, barátságos légkör kialakítása; bizalom és biztonságérzet megteremtése, fejlesztése; egyenlő bánásmód érzetének segítése.
2. *A tanulók iskolai bevonódásának segítése* – a kulturális életben, demokratikus intézményekben való részvétel növelése; a tanár-diák együttműködés előmozdítása.
3. *A problémák proaktív megoldásának támogatása* – iskolai zaklatás megelőzése és csökkentése; magányosság megelőzés és csökkentés, drog-prevenció.
4. *Személyes fejlődési utak támogatása* – képzések, tematikus napok, melyek fejlesztik az empátikus és kommunikációs képességeket, felelősségérzetet, aktív állampolgárságot.

A program mögött meghúzódó és általa támogatott értékek

Egyenlőség – azt jelenti, hogy minden személy egyformán értékes. A programban megvalósuló tevékenységek segítik a tanulók önértékelésének növekedését, hogy önmagukat olyannak fogadják el, amilyenek.

Önkéntesség – a kortárs támogatás rendszere teljes egészében az önkéntességre épül. A programban segítőként részt vevő fiatalok és az őket támogató felnőttek egyaránt példát mutatnak a társadalmi felelősségvállalás, a közösségi munka területén.

Öröm – együtt dolgozni jó dolog! A kortárssegítők által koordinált programok megvalósítása csakúgy, mint az azokon való részvétel örömteli, ezáltal növeli a közösség összetartó erejét!

Bizalom – a kortárssegítők akkor működnek hatékonyan, ha bizalmasan kezelik a rájuk bízott információkat. A bizalmon túl azonban fontos a nehéz kérdésekkel való megbirkózásban annak érzete, hogy a segítő is számíthat segítségre, őt is támogatják más kortárssegítők és a felnőttek.

Fiatalság – a fiatalok saját életük szakértői, és joguk van a rájuk vonatkozó témákban hallatni a hangjukat. A kortárssegítő programok támaszkodnak erre a szakértelemre, értéként fogadva el a fiatalságot.

Részvétel és megerősödés – a kortárs támogató programba való bevonódás lehetőséget ad a tanulóknak annak megtapasztalására, hogy tevékenységeik által változást tudnak előidézni az iskolában és a tágabb közösségben. A kortárssegítők hidat képeznek a tanári kar és a tanulók között, segítve, hogy a diákok hallathassák hangjukat. Nem csak ők, de rajtuk keresztül a többi tanuló is megerősödhet demokratikus kompetenciáiban, saját sorsáért és a közösségért érzett felelősségében (*Pihlaja és Tallgren, 2011*).

A kortárs támogatás formái

A kortárs támogatás nagyon sokféle formát ölthet. Az angol Mentoring and Befriending Foundation által kidolgozott programok közül az iskolák leggyakrabban a *személyes mentorálás* formáját használják (MBF, 2011). Ez egy viszonylag szoros bizalmi viszonyra épülő kapcsolat, ahol a mentor és a mentorált rendszeres alkalmanként (legalább hetente) találkoznak, hogy megvitassák mindazokat, amelyek a mentoráltat foglalkoztatják. Az állandó partneri viszony lehetővé teszi a bizalom, kiszámíthatóság, törődés érzetét. Ennek elérését egy kiválasztási folyamat is segíti, amelynek során a felnőtt segítők korra, nemre, kulturális háttérre, érdeklődésre való tekintettel próbálják megtalálni az egymáshoz illő mentort és mentoráltat⁵. A találkozókat általában az iskola erre kijelölt helyén tartják, a könyvtár és a büfé kedvelt helyszínek, de vannak olyan iskolák, ahol kifejezetten a mentorálás céljára tartanak fent egy kis, barátságos szobát, ahol mentor és mentorált a többiektől zavartalanul tudnak beszélgetni.

A *csoportos mentorálás* sokszor megalapozza azt a viszonyt, amelyet a személyes mentorálás megkíván. Ilyenkor a mentoráltak kis csoportban találkoznak a mentorokkal, sokszor valamilyen konkrét aktivitással egybekötve. Az alsó-felső tagozat közötti vagy iskolaváltásnál jól bevált módszer a „kezdők” ilyen támogatott bevezetése az új közegbe.



2. ábra: „Pajtás pad” a Melton West Primary Schoolban

A személyes mentorálás kevésbé formális változata a „beugró” mentorálás (drop-in session), ahol a mentorok ügyeleti rendben vannak beosztva, így valaki mindig elérhető. A módszer előnye éppen ez az informális, az iskolák ugyanakkor több energiát kell fordítsanak a „beugró” lehetőségének reklámozására. Azért, hogy ne legyen kihasználatlan a „beugró” mentor ideje és megtalálja azokat, akik segítségre szorulnak, de nem mernek segítséget kérni, sok iskolában körbejárnak

a mentorok és megszólítják a csellengőket, magányosakat. Ez főleg az alsó tagozatosok esetén nagyon hasznos módszer.

Szintén a kicsiknél működik a „játszótárs” (buddy) vagy „baráti körök” rendszere, ahol a mentor jól megkülönböztethető ruhát visel, esetleg van egy pad vagy megálló tábla (ld. 2. ábra⁶), ahol ügyeletet tart, de itt is gyakori megoldás a játszótéren való körbejárás, hogy felfedezze és játékba hívja a magányosnak tűnő kicsiket. A kortárs segítő szervezhet programokat a játékidőre, felügyelheti az ebédelést és a folyosói/udvari játékot, segíthet kibékíteni kisebb ellentéteket, melynek segítségével lecsökken a felnőttek beavatkozásának szükségessége, és fejlődik a gyermekek konfliktuskezelési képessége.

A *kortárs mediáció* a segítség egyik legmagasabb szintje, amelynek során a tanulók komplex konfliktuskezelési módszereket tanulnak meg és gyakorolnak saját és

⁵ Érdekességként itt említjük meg, hogy ez a fajta személyes mentorálás Finnországban már az óvodai rendszerben is megtalálható. Ismerősünk kisfiát 5 évesen választotta ki az óvóbácsi, hogy jó társas kompetenciái miatt legyen egy fiatalabb gyermek „segítő barátja”.

⁶ Forrás: <http://www.heraldsun.com.au/leader/west/buddy-stop-program-ensures-all-children-at-melton-west-primary-school-have-someone-to-play-with/story-fngnmj7-1226693463382?nk=ea8af8fc5bcaa4f52a3464d1c7e3e804>

egymás problémáinak megoldása céljából. A tanulók közötti konfliktus felmerülése esetén a kortárs segítők támogatják a probléma többszemponútú feltárását és olyan megoldások kialakítását, melyet minden érintett fél el tud fogadni. A mentorok mint békéltetők járnak társaik között, példamutató magatartásuk ugyanakkor fejleszti a többiek társas és érzelmi képességeit is. A képzés során azonban azt is megtanulják, hogy melyek azok a bonyolult problémák, melyek megoldásához felnőtt segítségét kell kérniük. Az Egyesült Királyságban a kortárs mediációs technikák közül az egyik leggyakrabban használt módszer az ún. *Helyreállító/Erősítő Megközelítések* (Restorative Approaches⁷) módszere, amely könnyen elsajátítható és az iskolákban jól kialakítható konfliktuskezelési és megelőzési programot jelent, melynek célja olyan légkör kialakítása, ahol mindenkit meghallgatnak, mindenkit tisztelnek, mindenkinek az igényeire figyelnek.

Végül meg kell említsük a XXI. század Z-generációjának kihívásaira reagáló „*cyber mentor*” fogalmát, aki abban segíti társait, hogy az internetet és online eszközöket biztonsággal és egymást tiszteletben tartva használják. Ez a feladat a mobil eszközök korában mindenképpen nehezebb, mint észrevenni a magányosokat a játszótéren. A mentorálás legnagyobb kihívásának megoldása újabb módszerek, információtechnológiai alkalmazások kialakítását igényli⁸.

A kortárssegítő programok eredményei

A rendszer szinten bevezetett és kutatások által monitorozott kortárs támogató rendszerek eredményességét számos mutató igazolja (ld. *MBF*, 2011). A Mentoring and Befriending Foundation 2008–2010 közötti pilot programjának értékelő jelentése szerint, amelyben 150 iskola 6000 mentora és többször annyi mentoráltja adatait használták fel, a legtöbbször zaklatott fiatalok 63%-a érezte úgy, hogy a mentorálás eredményeként lényegesen csökkent az áldozattá válás gyakorisága egy év alatt. A leginkább veszélyeztetett fiatalok életminősége jelentősen javult, 62%-uk eredményei közelebb kerültek a nem veszélyeztetett „átlag”-hoz a mentorálás 1 éve után. A projektben részt vevő tanulók több mint 75%-a érezte úgy, hogy növekedett önbizalma a kortárssegítési programban. A legnagyobb változást az önértékelésben és a többiekhez való kötődés, kapcsolódás érzete mértékében tapasztalták a kutatók, utóbbi 77%-kal nőtt.

A 2009–2010 közötti MBF projekt további adatokat szolgáltat a kortárssegítés pozitív hatásairól. A projektben részt vevő mentorok és mentoráltak esetén is csökkent az iskolai hiányzások száma, és jobban növekedett az iskolai teljesítmény, mint azoknál az osztálytársaknál, akik nem vettek részt a programban. Mentorok és mentoráltak a nem részt vevő fiataloknál jobb eredményeket értek el a jóllét mutatóiban és a magatartás megítélésében.

Összegezve, minden vizsgált mutatóban fejlődést találtak a kutatások, ám ezek mértéke néhol nem túl nagy. Az biztos, hogy a program beváltotta a hozzá fűzött eredményeket, azonban energia és időigényessége sok iskolát visszatart a bevezetéstől (bővebben ld. *MFB*, 2011).

⁷ <https://www.youtube.com/watch?v=tH7tn4vHmyM>

⁸ A BeatBullying Cyber Mentor programja az egyike volt ezeknek a kezdeményezéseknek, amely nemzetközi szinten is meghatározóvá vált az internetes zaklatás elleni harcban. Sajnálatos módon a szervezet 2014 októberében, pénzügyi okok miatt befejezte működését.

Zárszó

Nézetünk szerint – bár erre nincsenek longitudinális kutatásokból származó bizonyítékaink – korunk gyermekei társas kapcsolatai nem változtak annyit, mint gondolnánk. Régen is voltak „nemecekek” (kis betűvel) és Ács Ferik, közlegények, akik könnyen váltak áldozattá és kapitányok, akikre mindenki felnézett. Régen is szerették és bántották, segítették és gáncsolták egymást a gyerekek, csak ma sokkal jobban odafigyelünk a gyermekek világára. A kortársi kapcsolatok kutatások tárgyává lettek és nyilvánosságot kapnak, ezért mindenkinek van róla benyomása, szülőként és pedagógusként akár saját tapasztalata is. Az elmúlt korok pedagógiai gyakorlatával szemben azonban a mai kor pedagógusainak sokkal több eszköz, kidolgozott módszer, kipróbált és bevált program áll a rendelkezésére, hogy a gyermekek társas kapcsolatait a nevelés céljainak és a gyermekek jóllétének előmozdítására alakítsa.

Reméljük, az itt leírtak is segítenek abban, hogy „ezeket a mai fiatalokat” jobban megértsük és hatékonyabban tudjuk útjukon segíteni.

Irodalom

- Adler, P. A. & Adler, P. (1998): *Peer power: Preadolescent culture and identity*. Rutgers University Press, New Brunswick, NJ.
- Aronson, E. & Bridgeman, D. (1979): Jigsaw groups and the desegregated classroom: In pursuit of common goals. *Personality and Social Psychology Bulletin*, Vol 5 (4), 438–446.
- Aronson, E. (2000): *Nobody left to hate: Teaching compassion after Columbine*. Freeman, W. H. & Company (magyarul: Columbine után. Az iskolai erőszak szociálpszichológiája. Ab Ovo, 2009)
- Baráth Tibor (1998): A közoktatás hatékonysága. In: Balázs Éva (szerk.): *Iskolavezetők a 90-es években*. Országos Közoktatási Intézet, Okker, Budapest, 135–172.
- Baumrind, D. (1996): The discipline controversy revisited. *Family Relations*, 45 (4), 405–414.
- Biró Balázs és Serfőző Mónika (2003): Szervezetek és kultúra. In: Hunyady György és Székely Mózses (szerk.): *Gazdaságpszichológia*. Osiris, Budapest, 481–541.
- Bronfenbrenner, U. (1979): *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*, Harvard University Press, Cambridge, MA.
- Buda Mariann (2008): Iskolai erőszak, iskolai zaklatás. *Fordulópont*, 2008/3. 11–25.
- Buda Mariann (2009): Közérzet és zaklatás az iskolában. *Iskolakultúra* 2009/5–6, 3–15.
- Buda Mariann, Kőszeghy Attila és Szirmai Erika (2008): Iskolai zaklatás – az ismeretlen ismerős. *Educatio*, 3. 373–386.
- Cillessen, A. H. N. & Mayeux, L. (2004): From censure to reinforcement: Developmental changes in the association between aggression and social status. *Child Development*, 75, 147–163.
- Cillessen, A. H. N. & Rose, A. J. (2005): Understanding popularity in the peer system. *Current Directions in Psychological Science*, Vol. 14 (2), 102–105.
- Galloway, D. (1994): Bullying: The importance of a whole school approach. *Therapeutic Care & Education*, 1. 19–26.
- Harter, S. (2006): The development of self-representations in childhood and adolescence. In W. Damon & R. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology* (6th ed.). Wiley, New York.
- Hawley, P.H. (2003): Prosocial and coercive configurations of resource control in early adolescence: A case for the well-adapted Machiavellian. *Merrill-Palmer Quarterly*, 49, 279–309.
- Heyman, G. D, Fu, G. & Lee, K. (2008): Reasoning about the disclosure of success and failure to friends among children in the United States and China. *Developmental Psychology*. 2008; 44, 908–918.

- Hodges, E. V. E., Boivin, M., Vitaro, F. & Bukowski, W. M. (1999): The power of friendship: Protection against an escalating cycle of peer victimization. *Developmental Psychology*, 1999; **35**, 94–101.
- Inhelder, B. és Piaget, J. (1967): *A gyermek logikájától az ifjú logikájáig: A formális műveleti struktúrák kialakulása*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Kalland, M. (2011): Foreword. In Pihlaja, K. & Tallgren, S. (Eds., 2011). *Setting up peer support programmes in schools – a step-by-step guide*. Mannerheim League for Child Welfare, Helsinki, Finland.
- LaFontana, K.M. & Cillessen, A.H.N. (2002): Children's stereotypes of popular and unpopular peers: A multi-method assessment. *Developmental Psychology*, **38**, 635–647.
- Lease, A. M., Kennedy, C. A. & Axelrod, J. L. (2002): Children's Social Constructions of Popularity. *Social Development*, **11**: 87–109.
- Mérei Ferenc (1996). *Közösségek rejtett hálózata*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Mészáros Aranka (1998): Az osztály csoportszerkezete és hatékonysága. *Iskolakultúra* 1998/11, 3–21.
- MFB (2011): *Peer Mentoring in Schools. A review of the evidence base of the benefits of peer mentoring in schools including findings from the MBF Outcomes Measurement Programme*. Mentoring and Befriending Foundation. http://www.mandbf.org/wp-content/uploads/2011/10/Peer_Mentoring_in_Schools1.pdf
- Nagy Ildikó, Körmendi Attila, Pataky Nóra (2012): A zaklatás és az osztályléggkör kapcsolata. *Magyar Pedagógia*, **112**. évf. 3. szám 129–148.
- Nansel, T. R., Overpeck, M., Pilla, R. S., Ruan, W. J., Simons-Morton, B. & Scheidt, P. (2001): Bullying behaviors among U.S. youth: Prevalence and association with psychosocial adjustment. *Journal of the American Medical Association*, **16**. 2094–2100.
- Newcomb, A. F., Bukowski, W. M., & Pattee, L. (1993). Children's peer relations: A meta-analytic review of popular, rejected, neglected, controversial, and average sociometric status. *Psychological Bulletin*, **113**. 99–128.
- Olweus, D. (1993): Victimization by peers: Antecedents and long-term outcomes. In K. H. Rubin, & J. B. Asendorf (Eds.), *Social withdrawal, inhibition, and shyness in childhood*. Erlbaum, Hillsdale, NJ, 315–342.
- Olweus, D. (1999): Iskolai zaklatás. *Educatio*, 1999/4, 717–739. o.
- Parker, J. G. & Gottman, J. M. (1989): Social and emotional development in a relational context: Friendship interaction from early childhood to adolescence. In Berndt, T. J. & Ladd, G. W. (Eds), *Peer relationships in child development*. Wiley series on personality processes. (pp. 95–131). Oxford, England: John Wiley & Sons.
- Parker, J. G., Rubin, K. H.; Erath, S. A.; Wojslawowicz, J. C. & Buskirk, A. A. (2006): Peer relationships, child development, and adjustment: A developmental psychopathology perspective. In Cicchetti, D. & Cohen, D. J. (Eds), *Developmental psychopathology, Vol 1: Theory and method* (2nd ed.), (pp. 419-493). Hoboken, NJ, US: John Wiley & Sons Inc.
- Parkhurst, J. T. & Hopmeyer, A. (1998): Sociometric popularity and peer-perceived popularity: Two distinct dimensions of peer status. *Journal of Early Adolescence*, **18**. 125–144. doi:10.1177/0272431698018002001
- Pihlaja, K. & Tallgren, S. (Eds., 2011). *Setting up peer support programmes in schools – a step-by-step guide*. Mannerheim League for Child Welfare, Helsinki, Finland.
- Rácz József és Szabó Gabriella (2008): A kortárs és sorstárs segítség módszere. In Rácz József (szerk.): *Az esélyteremtés új útjai. A kortárs és sorstárs segítséssel szerzett tapasztalataink*. L'Harmattan Kiadó, Budapest, 12–52.
- Rodkin, P.C., Farmer, T.W., Pearl, R., & Van Acker, R. (2000): Heterogeneity of popular boys: Antisocial and prosocial configurations. *Developmental Psychology*, **36**. 14–24.
- Roland R., & Galloway, D. (2002). Classroom influences on bullying. *Educational Research*, **44** (3). 299–312.
- Rose, A. J. & Swenson, L. P. (2009): Do perceived popular adolescents who aggress against others experience emotional adjustment problems themselves? *Developmental Psychology* **45** (3), 868–872.

- Rose, A.J., Swenson, L.P., & Waller, E.M. (2004): Overt and relational aggression and perceived popularity: Developmental differences in concurrent and prospective relations. *Developmental Psychology*, **40**. 378–387.
- Rubin, K. H., Bukowski, W. M., & Parker, J. G. (1998): Peer interactions, relationships, and groups. In W. Damon (Series Ed.) & N. Eisenberg (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 3. Social, emotional, and personality development* (5th ed.). Wiley, New York, pp. 619–700.
- Ruble, D. N., Boggiano, A. K., Feldman, N. S. & Loebel, J. H. (1980): Developmental analysis of the role of social comparison in self-evaluation. *Developmental Psychology*, Vol **16** (2), 105–115.
- Santrock, J. W. (2009): *Educational Psychology*. 4th Edition. McGraw-Hill, London.
- Selman, R. L. & Byrne, D.F. (1974): „A structural-developmental analysis of levels of role taking in middle childhood”. *Child Development* **45**. 803–806.
- Serfőző Mónika (2002): A szervezeti kultúra fogalmának, modelljeinek értelmezése az óvodában, iskolában. In: Mészáros Aranka (szerk.): *Az iskola szociálpszichológiai jelenségvilága*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest, 495–525.
- Serfőző Mónika (2005): Az iskolák szervezeti kultúrája. *Iskolakultúra*, 2005/10, 70–83.
- Serfőző Mónika és Somogyi Mónika (2004): Az iskola mint szervezet. In: N. Kollár Katalin – Szabó Éva (szerk.): *Pszichológia pedagógusoknak*. Osiris Kiadó, Budapest, 451–471.
- Sherif, M., Harvey, O. J., White, B. J., Hood, W. R. & Sherif, C. W. (1954/1961): *Intergroup conflict and cooperation: The Robbers Cave experiment*. (Vol. 10). Norman, OK: University Book Exchange. <http://psychclassics.yorku.ca/Sherif/index.htm> (letöltés 2014.09.22.)
- Smith, R. L., Rose, A. J. & Schwartz-Mette, R. A. (2010): Relational and overt aggression in childhood and adolescence: Clarifying mean-level gender differences and associations with peer Acceptance. *Social Development*, **19**: 243–269.
- Sullivan, K., Cleary, M., & Sullivan, G. (2004). *Bullying in secondary schools: What it looks like and how to manage it*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Szító Imre (1991): Az ökológiai megközelítés az iskolában. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 1991/2. szám, 215–231.
- Thompson, R. (1991): Emotional regulation and emotional development. *Educational Psychology Review*, Vol.3 (4). 269-307.
- Wilson, D. (2004): The Interface of School Climate and School Connectedness and Relationships with Aggression and Victimization. *Journal of School Health*, **74**. 293–299.

Korunk gyermekeinek érzelmi élete – az iskolában folyó érzelmi nevelés

Jávorné Kolozsváry Judit

pszichológus, nyugalmazott főiskolai docens

A tanulmány a fiatal generációk érzelmi életének, érzelmi intelligenciájának fejlődési folyamatával foglalkozik. Azzal, hogy e folyamat egytényezős-e vagy multikauzális; vajon a családi és az intézményes nevelés elegendő impulzust ad-e a gyermekek kívánatos érzelmi fejlődéséhez. Lehetséges-e, hogy az Y-, a Z-generáció olyan személyiség sajátosságokat hordoznak, amelyek falat húznak köréjük s akadályt képeznek a szülői/nagyszülői és a fiatal generációk kommunikációja között? A tanulmány ismerteti a szeretetnyelv-elméletet, szól a kötődés és a szeretet személyiségformáló erejéről, ajánlást ad arra nézve, milyen módon segítheti a család, az óvoda, az iskola a gyermekek többszörös intelligenciájának fejlődését, szem előtt tartva az egyes intelligenciafaktorok egymásra gyakorolt hatását. Sor kerül két eset ismertetésére és értelmezésére is. Végül az olvasó választ kaphat a tanulmány elején feltett kérdésekre.

Kulcsszavak: többszörös intelligencia, érzelmi fejlődés és az agy működése, érzelmek és tanulás, kötődés, szeretetnyelvek

Sokak által sokszor emlegetett, már-már közhellyé váló kérdésre keresünk választ ebben a tanulmányban:

- Van-e szembetűnő, érzékelhető, talán mérhető különbség „korunk gyermekei” és korábbi nemzedékek érzelmi élete között?
- Ha van, mi az oka: több tényező kölcsönhatása vagy egy tényező áll a háttérben?
- Az iskola/óvoda – mint gyermekeink nevelésének, oktatásának intézményes színtere – megfelelő módon és minőségben biztosítja-e vagy biztosíthatja-e a gyermekek érzelmi nevelését?
- Összeegyeztethető, vagy megosztható ebben a kérdésben az intézmény és a család feladata, felelőssége?

A téma kibontásában az *intelligencia, a többszörös intelligencia, az interperszonális és az érzelmi intelligencia* értelmezése, ezek jelentősége, valamint az egyén fejlődése, társadalmi beilleszkedése, testi-lelki egészsége, „well-being” érzése a rendező elv, miközben – remélhetőleg – sikerül elkerülni a gyermekekre vagy a felnőtt társadalomra vonatkoztatható olyan általánosításokat, mint például „ezek (sic!) mások”, „nem lehet őket nevelni”, „ezek más bolygóról jöttek, mi nem értjük őket” (idézet pedagógusokkal, szülőkkel folytatott beszélgetésekből).

Az érzelmek, az érzelmi intelligencia funkciója az ember életében

Az intelligencia fogalmának és tartalmának meghatározása, de még körülírása is, eléggé nehézkes és koronként változó. Az intelligenciát szokás képességeknek tekinteni, általános megértési és értelmi képességként kezelni, amelyben fontos tényezők: ítéletek alkotása, a hétköznapi értelmesség, a gyakorlati érzék, a kezdeményezésre való képesség, az alkalmazkodási képesség megléte, színvonala, fejlettsége (*Binet és Simon, 1905*). Ezek a képességek függenek az előzőleg szerzett tapasztalati anyagtól, a gondolkodás fejlettségétől és a gyakorlattól is. Látjuk, hogy ez a klasszikusnak tekinthető meghatározás sokféle összetevőt ölel fel, de nem mondja ki, hogy tevékenységünket,

cselekvéseinket, döntéseinket nagymértékben meghatároznák érzelmeink. Óhatatlanul felmerül a kérdés, valóban csak ennyi az intelligencia? Vajon az életben elért, elérhető sikeresség, jó életvezetés, lelki egyensúly, fejlett alkalmazkodási képesség, a „well-being” mögött vannak-e más aspektusú személyiség-elemek, és ezeknek van-e helyük az intelligenciában?

Howard Gardner (1983) szerint az intelligencia egyfajta személyiségtényező, amely különböző ismeretek alkalmazására, cselekvésekben, tevékenységben megnyilvánuló felhasználására tesz képessé. Nála hangsúlyozottan megjelenik az intelligenciáról való gondolkodás két alapeleme: *ismeret* és *tevékenység*, amelyeket az *alkalmazás képessége* fűz össze. Gardner úgy véli, az intelligencia az agy elemző és megkülönböztető képessége, amelynek milyensége az ember egyik sajátossága, az egyén társadalmi helyének és besorolásának egyik mutatója s egyben lehetősége. Így módon a gardneri intelligenciát az alábbi képességekkel lehet jellemezni, hozzátevéve hogy az ezen képességek helyes használatára való „készültség” különösképpen fontos:

- átfogó látásmód
- analitikus képesség
- emlékezet
- mérlegelés- és döntésképeség
- rövid- és hosszútávú gondolkodás.

Ez a „készültség” az ember lappangó lehetősége a helyes út keresésére és megtalálására, amelyre akkor van valódi esélye, ha nem csupán kognitív, hanem erkölcsi-érzelmi intelligenciával is rendelkezik. Ebben a kontextusban vizsgálódva, az intelligencia megnyilvánulási területei lehetnek:

- verbális-nyelvi (beszéd, írás, nyelvi kultúra, szókincs),
- matematikai-logikai (érvelés, ok-okozati összefüggés, számok világa, rendszere),
- vizuális-téri (a látvány esztétikuma, a környezet téri elhelyezkedése, a tér ésszerű használata, berendezése, színek és formák harmóniája),
- testi-kinetikus (testi-mozgásos tevékenységek, a testi mozgások gazdaságos, összerendezett használata, a kéz finommotorikája),
- interperszonális:
 - önismereti intelligencia,
 - szociális, kapcsolati intelligencia,
- zenei-auditív (hangok, ritmus, hangszín, beszédritmus),
- metakognitív:
 - foglalkozás önmagammal: ki vagyok én, honnan jövök, hová tartok, mi a dolgom,
 - filozófiai kérdések: mi a helyes, mi a jó, mi a világ, van-e rendező elv, mi az ember dolga a világban.

E gardneri (1999) felosztásban több újszerű elem jelenik meg. Az újszerűség maga az intelligencia multiplikálása, a többszörös intelligencia fogalmának bevezetése gondolkodásunkba. Ez az emberi intelligencia differenciáltságának, sokszínűségének és egyéni színezetének olyan felismerése, ami alapjaiban módosította a nevelés-oktatásról, a munkavégzésről, a munkavállalásról és a munkáltatói viselkedésről, az ember kapcsolatairól szóló elképzeléseket és gyakorlatot. Számos iskolai tantárggyal összefüggésben dolgoztak ki koncepciót, metódust pedagógusok, amely koncepciók azt célozták, hogy az egyes tantárgyak kerüljenek összhangba a többszörös intelligencia létezésével és fejlesztésével, illetve azt, hogy a többszörös intelligenciáról való tudás hasznosuljon az egyes tantárgyak ismeretanyagának elsajátításában és gyakorlati hasznosításában.

A gardneri elmélet – tárgyunk szempontjából különösen – fontos eleme az *interperszonálisintelligencia-faktor*. Gardner ezt a faktort komplex képességegyüttesként kezeli: egyrészt fontosnak és erőteljesen fejleszhetőnek írja le az *önismereti intelligenciát*, másrészt ugyanilyen jelentőségűnek tarja a *szociális, kapcsolati intelligenciát*. Az önismereti intelligencia utat képez a szociális, kapcsolati intelligenciához, ugyanakkor a kettő kölcsönhatásba kerül egymással. Az interperszonális intelligencia mindkét faktora mintegy kooptálja az érzelmi intelligenciát (a képességet és a tudást – a saját és mások – érzelmeinek felismeréséhez, megkülönböztetéséhez, identifikálásához, valamint ezek beépítését mind az önszabályozásba mind humán kapcsolataink kezelésébe).

Az interperszonális intelligencia jelentőségére kiterjedt és alapos longitudinális vizsgálatok tapasztalatai hívták fel a figyelmet. 95 egyetemi hallgató életpályáját követték nyomon kutatók (*Felsman és Vaillant, 1987*), érett felnőtt korukig. Megfigyelték és elemezték magánéletüket, annak jelentős állomásait, valamint karrierbeli előrehaladásukat, karrierépítési módozataikat, sikereiket. Természetesen mérték a résztvevők sokféle intelligenciafaktorát. A vizsgálati eredmények meglepőek és egyértelműek voltak: sokan extrém magas értelmi intelligenciával, de az általánosnál alacsonyabb vagy általános szintű érzelmi intelligenciával rendelkezve nem túl sikeres beosztottjai voltak átlagos értelmi, de magas érzelmi intelligenciájú vezetőknek. A sikerességet a megfigyelt és nyomon követett életutakon döntően az befolyásolta, hogy melyikük volt képes felismerni, döntéseiben, emberi kapcsolataiban a helyzethez igazodva alkalmazni saját és mások érzelmeit, hogyan kezelte konfliktusait. Melyikük volt képes megítélni, hogyan viszonyuljon önmaga és mások vágyaihoz, motivációjához, az élet nehézségeihez.

Az érzelmi intelligencia tehát lehetőség az érzelmek percepciójára, valamint arra, hogy az egyén hozzáférjen saját és mások érzelmeihez, vagy éppen generálja azokat. A másik ember érzelmeit visszatükrözve segíti a másik embert érzelmeinek felismerésében, identifikálásában és szabályozásában. Ezzel elősegíti a másik ember érzelmi és egyéb intellektuális fejlődését. Az érzelmi intelligencia négy alapvető mentális folyamatból tevődik össze:

- az érzelmek percepciója, azonosítása, megnevezése;
- a gondolkodás érzelmi alapozása;
- a helyzetek és emberek érzelmi megértése;
- érzelmi vezérlés (önmagunké, másoké).

Mindezek segítségével lehetünk képesek önmagunk és mások megnyugtatásának elősegítésére, az érzelmi komfort előhívására és fenntartására. Ily módon az érzelmi intelligencia szervesül az interperszonális intelligencia faktoraiba, ezért szükséges erről gondolkodnunk.

Az érzelmek, az érzelmi intelligencia fejlődésének sajátosságai, törvényszerűségei

Érzelmek és az agyi fejlődés

A magzati életben természetesen minden szerv fejlődése egyaránt fontos, jelentős. Jelen témánkban a magzati fejlődési folyamatokat az érzelmek és az agy kapcsolatának rövid áttekintésére célszerű korlátozni.

Az agy egyes részeinek fejlődése időben eltérően zajlik. Az agy ősi részei – agytörzs, kisagy, középagy – korábban fejlődnek, míg a féltekék és az agykéreg (mint

az agy evolúciós folyamatának újabb termékei) később. Ennek következtében a korábban fejlődő agyi részek működése a magzati élet korábbi időszakában kezdődik, mint a neocortexé. Az érzelmi fejlődés szempontjából jelentős hypothalamus és ennek része, az amygdala, korábbi időszakban kezd tanulni, mint az agykéreg, a tudat hordozója. Ily módon olyan tudás birtokába is jut – például megtanulja és elraktározza az anya által a magzatnak közvetített érzelmeket, indulatokat, az anya magzatára irányuló vitális ösztönzéseit: „élj és légy egészséges”, vagy éppen: „nem kívánom, hogy élj!” – amelyről az agykéreg nem tudhat, mert még nem alakult ki (*Hidas, Raffai és Vollner, 2013*). Ezért az amygdalát, „minden tudások tudójának” szokás tekinteni, vagyis a mindentudó amygdala olyan módon képes irányítani érzelmeinket és cselekedeteinket, hogy azok eredetét, okát nem ismerjük (fel). (Bárki átélhette azt az élményt, hogy valamelyik gyors, impulzusszerű reakcióját követően, mintegy rácsodálkozva arra, azt mondta „nem tudtam, hogy erre is képes vagyok, mintha nem is én lettem volna”). Az amygdala szoros összeköttetésben van a viselkedést szabályozó homloklebenssel: érzelmi-indulati impulzusai a homloklebenybe jutva befolyásolják a homloklebenyben lejátszódó döntési folyamatokat. Ily módon manifesztálódnak az indulatok által vezérelt, gyakran érthetetlen viselkedéses válaszok a külvilág ingereire (*Fromm, 2001*).

Érzelmek és tanulás

Tanulhatók-e az érzelmek? Avagy: tudjuk-e befolyásolni, mintegy rábírnunk az agyunkat érzelmek átélésére, tanulására? Taníthatók az érzelmek? Tanítható, fejleszthető az érzelmi intelligencia, melynek életvezetésünkre, személyiségünkre, kapcsolatainkra nézve olyan nagy hatása van?

Az agy tréningje, tanítása révén elérhető érzelmeink felismerése, kontrollja (*Fromm, 2001*). Gyermekkorban igen jó hatással tanítható mindenki arra, hogy érzelmeit megnevezze. Például a 2–3 éves kisgyermek „hisztizése” esetében dühöt, haragot, a tehetetlenség feszültségét, félelmet, szorongást, kétségbeesést élhet meg. Ha azt akarjuk, hogy érzelmi intelligenciája fejlődjön, akkor – a „roham” csillapodását követően – a felnőttnek meg kell neveznie, kérdésekkel rá kell vezetnie a gyermeket az éppen aktuálisan átélt érzelmekre. A „Ne hisztizz!”, „Hagyd abba a hisztizést!” felszólítások, vagy a folyamatnak lekicsinylő megjegyzésekkel történő kísérese – „Na, rájött a hiszti!”, „Na, hisztizz magadnak!” stb. – akadályozzák a gyermeket érzelmeinek, indulatainak azonosításában, megnevezésében, ezek kognitív felismerésében. Már a 2–3 éves gyerekeknek is segít érzelmei, indulatai felismerésében, ha megfelelő kérdésekkel, egyszerű, rövid magyarázatokkal kezeljük indulatainak kiömlését. Például „Félsz valamitől?”, „Haragszol?”, „Dühös vagy?” stb. kérdések, kiegészítve célzott beszélgetéssel arról, hogy minden embernek vannak érzése, érzelmei, amelyek jónak, vagy éppen rossznak minősülnek a környezet szemében, és hogy jogában áll mindenkinek megélnie az érzelmek/indulatok széles skáláját, de nincs joga másokat bántalmazni. (Tegyük fel toporzékolhat, de nem üthet, haraphat, rúghat meg másokat. Vagy: idősebb gyerekeknél: sírhat, de ne használjon obszcén szavakat.) Fontos tudnia a gyerekeknek, hogy érzelmeivel együtt szereti őt az anyja, az apja, ezek miatt nincs része el- és megítélésben, de azt is kell tudnia, hogy tőle magától függ, mit kezd ezekkel az érzelmekkel. Annak a jelentős tudásnak kell birtokába juttatni a (kis)gyermeket, hogy joga van sírni, szomorúnak, dühösnek, haragosnak, féltékenynek, irigynek vagy éppen résztvevőnek, együttérzőnek stb. lennie, egyszerűen: joga van az érzelmeihez, éppúgy, mint mindenki másnak. Ez az út vezet el a gondolkodás érzelmek általi befolyásoltságához (az érzelmi intelligencia második alapvető eleme), majd a másoknak és önmagának, valamint az élethelyzeteknek az érzelmi megértéséhez (harmadik alapvető elem). Talán nehéznek

vagy ijesztőnek találhatja ezt a folyamatot a szülő, a pedagógus, attól tartván, hogy a gyermek indulatos lesz, csak indulatvezérelt viselkedést fog tanúsítani, önfegyelem, önszabályozás nélkül. E félelmek eloszlatására gondoljuk végig a következőt: az érzelmi intelligencia egyik alappillére az önismeret. Mindennapi használatra lebontva az önismeret legfontosabb elemei a következők:

- *ismerni* a saját
 - érzelmeiket,
 - vágyakat,
 - motivációkat,
- *felismerni* az aktuális élethelyzet jellegét
- *egyeztetni* ezeket

Ez vezet el:

- az önkontroll,
- az önuralom,
- az önirányítás képességekhez.

Ez a képességegyüttes megkönnyíti a stresszhelyzetek, konfliktushelyzetek felismerését, kezelését, elviselését. Segíti a megküzdést és azt, hogy az érzelmeik egyensúlyba kerüljenek, ne váljanak dominánssá a negatív érzelmeik, létrejöhessen egy kvázi érzelmi-indulati egyensúly, vagyis: fejlődjön ki a gyermekben az *indulatkontroll*. Ezek révén alakulhat az *önmotivációs* képesség, amelynek alkotóelemei:

- szívósság,
- szorgalom,
- nehézségeknek ellenálló magatartás,
- reménnyel teli attitűd (nem feladni fontos dolgokat),
- empátia: a másik (a többi) emberhez való viszonyulás.

Az empátia legfontosabb alapelemei

- az együttérzés (még a számunkra nem szimpatikus emberekkel is, ha azok bajban vannak vagy szomorúak)
- mások érzelmeinek elképzelése (ami nem azonos a projekcióval, vagyis azzal, hogy én az ő helyében mit éreznék, mit tennék, hanem annak megjelenítése, hogy a másik ember az ő sajátos, csak őt jellemző személyiségével mit érez adott helyzetben).

Ez lesz alapja a másokkal való sikeres együttműködésnek, a jó konfliktuskezelésnek, a sikeres kapcsolatteremtésnek. Mindennek előfeltétele a *saját élmény* megélése, saját érzelmeik keletkezésének, kiteljesedésének majd megnyugvásának végigélése. Ez teszi lehetővé a *másik ember* érzelmeinek elképzelését, felismerését, kezelését, a másokkal való együttélést.

Az emocionális fejlődésnek/tanulásnak társas feltételei vannak, olyan szociális folyamatokról van szó, amelyek csak másokkal való viszonyban alakulhatnak. Ilyen viszonyok szülőkkel, testvérekkel, majd pedagógusokkal való együttműködésben és kortársi kapcsolatokban fejlődnek. Ezek sikeressége vagy gyengesége befolyásolja az optimális érzelmi fejlődést. Az emocionális fejlődéshez szükséges feltételek: a kötődés és a szeretet.

A *kötődés* az első emocionális kapcsolat egy másik emberrel, többnyire az anyával. A jó kötődés biztonságot, védelmet, ösztönzést, támogatást, elismerést jelent az egyén számára, ugyanakkor feltétele a fejlődésnek. *Harlow* (1959) és *Spitz* (1967) közismert vizsgálatai (idézi *Mérei és V. Binét*, 2006), megfigyelései, kísérletei egyértelműen bizonyították, hogy a gyermek optimális fejlődéséhez szükséges az abszolút biztonság, a táplálás, az ösztönzés, a gyermeket fejlődési „eredményeiért” őt szeretettel, szeretet-megnyilvánulásokkal jutalmazó felnőtt. A fejlődés megtorpanását, stagnálását, majd regresszióját eredményezi a bizonytalan kötődés, illetve a kötődés hiánya.

A *szeretet* magas hőfokú érzelem, ami nélkül megfelelő, optimális személyiség-fejlődés aligha létezik. *Fromm* (2012) a szeretetnek több fajtáját különbözteti meg, amelyek közül részletesebben az anyai és apai szeretettel foglalkozunk.

Az *anyai* szeretet (az elnevezés onnan származik, hogy ez a szeretetfajta többnyire az anyákat jellemzi) legfőbb ismérve a feltétel nélküliség, a gondoskodás, az állandóság és a biztonság nyújtása. Feltétlen, mert semmiféle feltételhez nem köthető. „Nem akkor és azért szeretlek, ha és amikor jó leszel, nem kell szeretetreméltónak lenned, elég, hogy vagy.” Az anya mindig és minden körülmények között, állandó és állhatatos szeretettel veszi körül gyermekét, akárhogyan is fejlődik vagy nem fejlődik a gyermek. Az anyai szeretet feltétel nélkülisége egészen pontosan azt jelenti, hogy nincs olyan küszöb, amelyet át kell lépni ennek a szeretetnek az elnyeréséért. Nincs olyan feladat, amit ezért teljesíteni kell, nincs olyan fejlődési kíváncsalom, aminek ezért eleget kell tenni. Vagyis: nincs „ha jó leszel, majd szeretlek”, nincs „téged nem lehet szeretni, benned semmi szerethető nincs, javulj meg”, nincs „fogadj szót, akkor majd szeretlek”, de van: „azt akarom, hogy viselkedj 'normálisan', hogy fejlődj, mert ez a te érdeked – de ha nem sikerül mindig, vagy elég jól, vagy sehogy, én akkor is szeretlek. Az én állhatatos, biztosságot adó szeretetem mindenkor a tiéd”.

Amiért nem kell tenni semmit, azért nem is lehet. A gyermek hiába igyekszik jónak lenni, szorgalmasnak lenni, kedvesnek lenni, ha nincs meg a feltétel nélküli anyai szeretet, azt a gyermek nem tudja előidézni. Ha van ilyen szeretet az anyában, akkor a gyermeké az élet minden szépsége és boldogsága. Ha nincs, és a gyermek környezetében nincs olyan személy, aki képes anyai szeretet szerepre, akkor az élet boldogsága hiányos, csonka lesz a gyermek számára. Az anyai szeretet olyan biztosságot jelent a gyermeknek, amelyből felnőtté érve kirepülhet. Anyai szeretet hiányában (amelyet nemcsak az anya adhat, hanem erre képes más felnőtt is) a gyermek nem tudja megtanulni a szeretetet, ami egyik alappillére a szociális intelligenciának, így módon hiányos lesz önismerete, a saját és mások érzelmeinek megértési képessége, az ezekre épülő önirányítás, önszabályozás, önkontroll és önuralom. De még a megküzdési képesség is csökkent mértékű lehet, mert a gyerek nem érzi és nem tanulja meg saját életének fontosságát. A gyermek érzelmi intelligenciája az anyai jelenlétben fejlődhet, tehát a „minőségi idő” együtt töltése alapvető feltétele az érzelmi intelligencia alakulásának.

Természetesen az anya támaszt követelményeket a gyermekkel szemben, de ezek nem feltételei a szeretet elnyerésének. (Megtanítja neki és megköveteli tőle az együttélés alapszabályait, szociális szokásokat, lehet haragos, ha a gyermek ezeket a szabályokat áthágja, akár megbüntetheti a gyermeket, de nem vonja vissza tőle a szeretetét.)

Joggal merül fel a kérdés, hogy mit tehet az az anya, aki a szeretetnek ezt a feltétel nélküli fajtáját nem tudja adni a gyermeknek. Az eddigiekből világosan kitűnik, hogy a szeretet *tanulható*, nem velünk született képességünk. Az anya–gyermek kapcsolat alakulása során előbb-utóbb megtanulhatja az anya és gyakorolhatja gyermekével kapcsolatban ezt a fontos szeretetfajtát.

A másik felmerülő kérdés: tévedhet-e az anya, aki képes anyai szeretetet érezni/adni? Minden bizonnyal igen. A feltétel nélkülinek látszó szeretet átcsaphat nárcizmusba, amikor is az anya valójában önmagát „imádja” a gyermekben. Ilyenkor eltűnik a feltétel nélküliség és belép az az állapot, amikor „azért szeretlek, mert olyan vagy mint én, mert rám hasonlítasz, mindig maradj ilyen, és akkor szeretni foglak”. Vagy átlényegülhet a kezdetben valódi feltétel nélküli szeretet a viszonzás elvárásába („Nem azért szültem, hogy öregségemre egyedül maradjak!”). Sajnálatosan az sem kizárt,

hogy a rosszul értelmezett feltételnélküliség konzerválja a gyermek gyengeségeit, hiányosságait („Én nem tiltok semmit, mert akkor sírni fog, én nem kívánok tőle semmit, majd rájön magától...”). Ilyen esetekben mintegy elcsúszik a folyamat: nem törődünk a gyermek fejlődésével, érdekeivel, sőt, elzárjuk őt a fejlődési lehetőségektől, ily módon láncolva őt magunkhoz.

Az *apai* szeretet nagyon is más. Az apa (ezt a fajta szeretet is közvetítheti más személy, de többnyire az apák szokták) feltételeket támaszt a gyermek szerethetőségét illetően: „Szeretem, ha már lehet vele játszani, ha jól viselkedik, ha szép, ha okos, ha szófogadó, ha sikeres a tanulásban, sportban, szerelésben, ha büszke lehetek rá...”. Az apai szeretet *elváró*, *követelő* és *ösztönző*: „Azt akarom hogy bátor légy, okos, talpraesett, ne légy lekvár”. Az apa tulajdonságokat, készségeket preferál, amelyek elsajátítására ösztönzi a gyermeket. Az apa érdeklődésre, kíváncsiságra, felfedezésekre, kihívások teljesítésére, kalandvágyra biztatja a gyermeket. Ilyen ösztönzések és az anya nyújtotta biztonságérzet nélkül a világ lassabban változna körülöttünk. Az apai szeretet orientál, értéket és normát szab, ezzel jelentősen befolyásolja a gyermek értékítéletét és karrierépítési terveit. (A felfedező útra induló fiút az anya meleg ruhákba bugyolálná, míg az apa azt mondja: „Légy bátor, sikeres, légy eredményes!”). Természetesen nem minden apa képes erre a szeretetre, van, aki éppenséggel anyai szeretetet tud adni a gyerekének. Amennyiben a szülők között „szerepcsere” zajlik, nincs semmi baj, a gyerek mindkét szeretetfajtában részesül.

Az önismerethez, az érzelmek megéléséhez, identifikációjához, mások érzelmeinek felismeréséhez, a kapcsolatteremtő képességek és készségek fejlődéséhez, a jó alkalmazkodóképesség alakulásához a gyermeknek – Fromm szerint – mindkét fajta szeretetre szüksége van.

Mi történik azonban, ha egyáltalán nincs anyai-apai szeretet, például ha a gyermek állami gondoskodásban él, és viszonylag későn (három éves kora után, egyes szerzők szerint 12–18 hónapos koránál később [Maccoby, 1980, idézi Pulay, 1997]) kerül nevelőszülőkhöz vagy fogadják örökbe? Akkor hogyan fejlődnek érzelmei, érzelmi intelligenciája? Szerencsés esetben a szülők hiányában *kötődés* alakul ki valamilyen gondozónő és a gyermek között, ezért van esély pozitív irányú érzelmi fejlődésre. A gyermek megtapasztalhat biztonságérzetet, intimitást, személyének fontosságát, ezek az érzések, tapasztalatok fogják képezni az érzelmi intelligencia, az önismereti és a kapcsolati intelligencia alapjait. Amennyiben a kötődés létrejötte lehetetlen, sajnálatosan nagyon kicsi az esély ilyen fajta alapok elsajátítására, következésképpen a további építkezésre.

Mi történik, ha egyszülős családban él a gyermek, és ezért hiányzik valamilyen szeretetfajta átélési lehetősége? A gyermekkel maradó szülő többnyire megpróbál mindenben két szülő helyett viselkedni; mindkét szeretetfajta legalább időnként megadni a gyermeknek. Vajon lehet ezt huzamos időn keresztül jól csinálni? Valószínűleg nem. És valószínűleg nem is kell. Nem kell úgy tenni, mintha egy személyben megtestesíthető lenne az apai és az anyai szeretet, mert a gyerek számára a szülő hiteltelenné válik. A tapasztalatok azt mutatják, jobb elvállalni, hogy egy szülő egyféle módon tud és képes szeretni, a másik szülői szeretet-szerepet nem tudja betölteni. A gyerek számára természetesen a hiány létezik, de létezik az is, amit a meglévő szülő ad és adhat. Hazai gyakorlatunkban zömében az apai elváró, ösztönző szeretet hiánya következik be, ami a gyermekek érzelmi-akarati intelligenciájában, a figyelem összpontosításában, a célképzet megalkotásában okozhat deficitet.

Valamelyik szülő halála nyilvánvalóan súlyosan érinti a gyermek érzelmi, szociális fejlődését, befolyásolja mind önismereti, mind társas kapcsolati képességeit. Mind

valamelyik szülő halála, mind válás esetén akár törvényszerűnek is tekinthető módon elhatalmasodhat a szorongás a gyermekben, amely ahhoz a fantáziához kötődik, hogy a halál, a válás az ő meg nem felelésén, „rosszaságán” múlt. Ilyen esetekben bűntudat kapcsolódik a család felbomlásához, amely hibás önértékeléshez, önismerethez és következményesen elégtelen kapcsolati intelligenciához vezet(het).

Ugyancsak nehéz helyzetet és érzelmi sérülést, vagy egyenesen érzelmi „sü-ketséget” okoz a meglévő, a gyermekkel együtt élő szülő(k) elhanyagoló, érzelmileg semleges, közömbös magatartása (Nemes, 1974). Ez utóbbi már a kötődés megtanulásának fázisában is károsíthatja a gyermeket.

Ha a gyermek valamilyen oknál fogva nem kap harmonikus, kiegyensúlyozott érzelmeket, ez a személyiségében nemcsak hiányokat jelenthet, hanem kitermelhet nemkívánatos érzelmeket is. Ez esetben nagyobb az esély a tartós vagy állandósuló harag, düh, megtorlási vágy átélésére, a gyermek oppozíciós, mindennel szembeszegülő viselkedésére.

Lehet-e – a sérülést követő időszakok valamelyikében – segíteni, fejleszteni az interperszonális (önismereti és kapcsolati), valamint az érzelmi intelligenciát? Elvileg igen, hiszen minden intelligencia-fajtát tanulunk is. Az erre a faktorra irányuló tanulási folyamatban azonban nagyon jelentős tényező az, hogy a hiány a gyermek mennyi idősen korábban jelentkezett és mennyi ideig tartott. *Spitz és Wolf* (1967, idézi. *Mérei és V. Binét*, 2006) nyomán követő vizsgálatai drámai eredményt mutattak: a hat hónapos korukban anyjuktól elválasztott (az anyák börtönbüntetésüket töltötték) babák az anya nélkül töltött első hónapban kétségbeesetten sírtak, a második hónapban kevesebbet sírtak, inkább nyöszörögtek, lefogytak, a harmadik hónapban elutasítottak mindenféle kontaktust. Hason feküdtek, fejüket fel sem emelve, kifejezéstelen, mimikátlan arc-cal. Testi, szellemi, lelki fejlődésük megrekedt, s ha az anyátlanság tovább is tartott, letargikus állapotba kerültek. Ha az elválást követő 3–5 hónapon belül újból találkozhattak az anyával vagy olyan felnőtellel, aki valóban szerette őket, akkor a tünetek lassan felszámolódtak, a babák fejlődése megindult. Ha az anya vagy egy szerető szívű felnőtt hiánya két évnél tovább tartott, a fejlődés – mind a testi, mind a többszörös intelligencia valamennyi faktora – stagnált, súlyos deficitek keletkeztek, amelyek már nem bizonyultak teljes mértékben felszámolhatóknak. Második életévük végére fejlődési mutatójuk mindössze 45%-os volt, vagyis alig érte el egy egyéves gyermek szintjét. (Mindazonáltal tapasztalható még ilyen esetekben is az önfejlődés mint előrevivő tényező.)

A komplex (anyai és apai) szeretet megélése sokféle érzelem tanulására ad lehetőséget, többek között a nagyon *fontos erkölcsi* érzelmek elsajátítását teszi lehetővé.

Az erkölcsi érzelmek – együttérzés, segítőkészség, felebaráti szeretet, sajnálat, részvét, jóindulat, irigység, féltékenység, részvétlenség, káröröm – jelentős szerepet kapnak a személyiség érzelmi irányultságának fejlődésében, valamint érték/norma-preferenciát határoznak meg. Alakítják a személyiség kapcsolati készségeit, intelligenciáját, érzelmeinek sokszínűségét és minőségét, a sikerorientált vagy kudarckerülő magatartást, a stressz, a feszültségek, a konfliktusok kezelését, elviselését. Tudjuk, hogy az öröklődés, a genetikai adományok, a veleszületett, génekbe foglalt lehetőségek kibontakozása az anyai szeretet nyújtotta biztonságban és az ösztönző apai szeretet által közvetített, az apa által (is) képviselt értékek, normák megtanulásában valósul meg. Ezért van jelentősége annak, hogy a több milliányi veleszületett, kódolt lehetőség közül melyeket „érint meg” a környezet, vagyis melyeket ismer föl, ítélt fontosnak, kívánatosnak, a majdani sikeres életvezetés feltételének.

Nevelés, fejlesztés, környezeti hatások és ezek következményei

Elgondolkodtató tehát, hogy vajon a gyermek a nevelési preferenciák következménye-e, hogy azzá lesz, akivé lehetne, vagy azzá, akivé nevelése, körülményei lenni engedik/orientálják. A genetikai lehetőségek „megérintése” szükségképpen jelenti egyes képességek preferált, sőt, sok esetben direkt fejlesztését, míg más képességek árnyékban maradvá lappangnak vagy elsorvadnak. A beavatkozásnak többféle kockázata is van.

Hadd utaljunk a címre, ami azt sugallja, hogy a mai gyermekek érzelmi élete különbözik a korábbi generációkétól. Hogy ez valós probléma, azt számos pedagógus, szülő és nagyszülő tapasztalata támasztja alá. „Mintha mások lennének a mai gyerekek” (egy nagymama hatéves lányunokájáról), „Egyetlen dolog köti le: az internet” (anya 10 éves fiáról), „Az én fiamat semmi nem érdekli, csak az öldöklős elektronikus játékok” (anya, 14 éves fiáról), „Egész napi küzdelem az élet a gyerekkel, csak ül a számítógép előtt, és ha merészeljük zavarni, olyan goromba, durva, olyan ocsmányul beszél, hogy már nincs is kedvünk hozzászólni” (apa és anya 16 éves fiukról), „Ha békét akarok otthon, hagyom hogy üljön a gép előtt, éjszaka kettőig is. „Kétségbe vagyok esve” (anya, 17 éves fiáról), „Rendkívül erőszakos, agresszív, nagyon durva. Iskolában is verekszik, otthon a kistestvérét üti, fellöki és röhög hozzá. Ha rászólunk, ordítva közli, hogy mindenki ezt csinálja, ez a trendi, mi meg hülyék vagyunk, mert nem értünk a géphez” (anya, 14 éves fiáról), „Rengeteget tanul az internetről, annyi információhoz jut amennyit tíz év alatt sem lehetne összeszedni könyvekből” (apa, 13 éves fiáról), „Gyorsan megírja a dolgozatot magyarból, összeszedi az internetről, de persze másnap egy szót sem tud mondani, nem emlékszik semmire” (anya, 12 éves lányáról), „Nagyon jól használható a gép, sokféle ismeretszerző, ismeretellenőrző programot lehet rárakni, én minden órán használom” (50 éves földrajz-biológia szakos középiskolai férfi tanár). „Mindenre használható a gép, csak az emberi kapcsolatokat nem pótolja, mert a névtelen levelezés nem fejleszti a gyerekekben a másik iránti tiszteletet vagy pláne a türelmet, megértést” (26 éves osztályfőnök, fizika szakos középiskolai férfi tanár), „Nem jó, hogy úgysem találkozunk, azt szólok be amit akarok!” – kegyetlenkednek mindenkivel, durvák, kíméletlenek, és nincs következmény” (32 éves tanárnő, erkölcsstant tanít általános iskolában). „Óriási lehetőség, a világlátásuk fejlődik, információk tömege szerezhető meg, olyan véleményekkel, adatokkal találkozhatnak, amikhez más módon nem juthatnak” (59 éves férfi tanár, természetismeret tanít általános iskolában).

Ilyen és hasonló vélekedésekkel, véleményekkel sokszor találkozhatunk gyermekeinket illetően. Ezen vélemények többsége azt az aggodalmat fejezi ki, hogy a felnőtt társadalom nem látja biztosítottnak a gyermekek érzelmi-szociális fejlődését, azzal a kiegészítéssel, hogy ismeretek tömegét szerezhetik meg internet használatával a gyermekek. Felelősként az e-technikát jelölik meg. A felnőtt társadalom gyakran tekint a korunk gyermekeit fegyelmezetlen és fegyelmezhetetlen, irányíthatatlan, öntörvényű társaságnak, akik idegenek, szinte ismeretlenek, más tudásuk miatt. Megszületik az Y- (*Tari*, 2010), majd Z-generáció (*Tari*, 2011), a „digitális bennszülöttek”, „digitális bevándorlók”, „digitális analfabéták” elnevezés, és ezekkel párhuzamosan a gyakran hangoztatott vélemény: „mi nem érthetjük ezeket a gyerekeket, hiszen nem tudjuk mit olvasnak a neten, más erkölcsöt tanulnak, megtanulják hogy csak elsőnek érdemes lenni, ennél fogva csak elsőnek szabad lenni.” Ehhez társul a felnőtt társadalom másik vélekedése, miszerint „hát nem szabad nekik „nem”-et mondani, nem szabad rájuk szólni, megtiltani vagy pláne megbüntetni, mert az a gyerek, akit korlátoznak a szülők,

az lemarad a versenyben.” Úgy tűnik, hogy a felnőtt társadalom igyekszik a digitális kultúrából bűnbakot képezni, áthárítva a gyereknevelés feladatait és felelősségét az e-technikára.

Más oldalról közelítve a jelenséget: a gyerekek több milliónyi genetikai lehetőségei közül melyeket is érinti meg a felnőtt társadalom? A gyerekek nem születnek a digitális kultúra eszközeivel, ezekkel a felnőtt társadalom ismerteti meg őket. Vagyis a genetikai veleszületett lehetőségek közül a felnőtt társadalom az e-technikát kínálva a gyerekek technikai-műszaki intelligenciáját érinti meg, más intelligencia lehetőségek jóval kevésbé, vagy egyáltalán nem kapnak ösztönzést. Valójában a gyerekek intelligencia fejlődését a felnőtt társadalom korlátozza. A számítógépre bízott, a technikát önállóan és profi módon kezelő gyerek – miközben egyre fejlettebb készségekkel használja azt – emberi kapcsolatait, emberi érintkezési lehetőségei és formái mind mennyiségileg, mind minőségileg beszűkülnek. Az érzelmi intelligencia fejlődéséhez a másik ember jelenléte, érintése, visszatükröző funkciója szükséges. Az érzelmi intelligencia fejlődése csak emberi, szeretetteljes környezetben jöhet létre.

Joggal merül fel a kérdés: mit tud kezdeni a digitális technika nyújtotta információhalmazzal az érzelmi intelligenciadeficittel élő gyerek, felnőtt? Minthogy a jól/kevésbé jól/hiányosan fejlett érzelmi intelligencia a személyiségben rendező, rendszerező erőt képvisel, ez az információ feldolgozására is kihat. Ezért az információtömeg valamelyest is sikeres feldolgozásához ezt a rendező, rendszerező erőt kell fejleszteni, kihasználva azt, hogy a hét intelligencia faktor egymással összefüggő rendszert alkot, így kölcsönösen támogatják, építik egymást.

Intelligenciafaktorok

A hét intelligencia faktorról a továbbiakban abból az aspektusból gondolkodunk, hogy ezeknek az elemei mennyiben, milyen mértékben támogatják egymást, illetve az érzelmi intelligencia – mint jelentős koordinátor, mint jelentős információ feldolgozó erő – fejlődését.

Verbális- nyelvi intelligencia (beszéd, írás, nyelvi kultúra, szókincs)

Segíti az egyént a társadalmi beilleszkedésben, az együttműködésben. Az érzelmi, interperszonális intelligenciának mind az önismereti, mind a kapcsolatteremtési faktorát támogatja.

Fejlesztési lehetőségek (példák):

<i>Családban/óvodában</i>	<i>Iskolában</i>
Aktív, beszélő környezet biztosítása A gyermek beszédre ösztönzése Szójátékok Szinonimagyűjtés, scrabble Mesehallgatás, meseköltés Társasjátékok	Tantárgyakban, kiemelten: irodalom, nyelvten, drámapedagógia

Matematikai-logikai intelligencia (érvelés, ok-okozati összefüggés, számok világa, rendszere)

Ok-okozati összefüggések felfedezése segítségével, valamint a viszonyítás, a relativitás érzékeltetésével támogatja az érzelmi intelligencia kapcsolatépítési faktorát.

Fejlesztési lehetőségek (példák):

<i>Családban/óvodában</i>	<i>Iskolában</i>
Napirend Időpontok Időtartam Szabályok objektivitása Sakk, malomjáték, amőba Rubik-kocka	Tantárgyakban, kiemelten: matematika, algebra, geometria, sakk

Vizuális-téri intelligencia (a látvány esztétikuma, a környezet téri elhelyezkedése, a tér ésszerű használata, berendezése, színek és formák harmóniája)

Az érzelmi intelligencia önismereti faktorát támogatja, elvezet az önuralom, önszabályozás alakulásához: a saját test érzékelése a térben, alkalmazkodás a téri lehetőségekhez, téri irányok és relációk tanulása. A térben a személyközi távolságok szabályozása támogatja a kapcsolatteremtés készségét.

Fejlesztési lehetőségek (példák):

<i>Családban/óvodában</i>	<i>Iskolában</i>
Játékok a térben (dodzsem, bújócska, fogócska, adj király katonát, hintázás, testnevelési játékok) Szoba/lakás rendezés Kertrendezés/tervezés Festés, rajzolás, agyagozás, barkácsolás, papírhajtogatás	Játékok (bújócska, fogócska, szembekötősdí) Játéktárgyak keresése („vak”tapintással) Rubik-kocka Tantárgyakban, kiemelten: földrajz (térképrajzolás, földgömb használata), rajz (festés, rajzolás, agyagozás, szoborkészítés, színek, színárnyalatok, formák megkülönböztetése, formák elhelyezése a térben), technika (modellszerelés, tárgyak alkotása)

Testi-kinetikus intelligencia (testi-mozgásos tevékenységek, a testi mozgások gazdaságos, összerendezett használata, a kéz finommotorikája)

Érzékelés, észlelés, mozgásirányítás, mozgáskoordináció, testi szenzációk érzékelése, a tárgyi és személyes ingerek pontos értelmezése segíti az önismeretet, önszabályozást, önkontrollt és az emberi kapcsolatok értelmezését. Ezzel támogatja az érzelmi intelligencia önismereti és kapcsolati faktorát.

Fejlesztési lehetőségek (példák):

<i>Családban/óvodában</i>	<i>Iskolában</i>
Közös sportolás Mozgásos játékok: úszás, futás, sétálás, labdajátékok Kirándulás, hegymászás	Tantárgyakban, kiemelten: testnevelés, tánc, ének-zene

Zenei-auditív intelligencia (hangok, ritmus, hangszín, beszédritmus)

Érzékelés, észlelés: hangok, ritmusok érzékelése, reprodukálása, hanganalízis, uralom a hangképzés felett, ritmusosság felismerése, szekvenciák alkotása fejlesztik az önismeretet, a társas kapcsolatokat (mint az érzelmi intelligencia elemeit), valamint az iskolai tanulási képességeket. Ez utóbbi képességcsoport a verbális-nyelvi intelligencia faktorral kölcsönhatásban (írás, olvasás tanulás, szókincsbővülés révén) támogatja a társas kapcsolatok fejlődését.

Fejlesztési lehetőségek (példák):

<i>Családban/óvodában</i> Együttes éneklés Énekes játékok Auditív emlékezet játékok Zenehallgatás Mondókázás	<i>Iskolában</i> Tantárgyakban, kiemelten: ének, tánc, népi játékok, drámajáték
---	---

Interperszonális intelligencia: önismereti és szociális, kapcsolati intelligencia

Saját vágyak ismerete, befogadás/elfogadás iránti vágy, empátia megélése, tolerancia, érelemindította kapcsolatok keresése az együttlét öröméért, szeretet adása/elfogadása, igény a konfliktusok kezelésére, tanulás önmagáról, otthoni tevékenységekben, kudarcátűrés, kitartás. A szeretet, a másik tiszteletének tanulása mintakövetéssel, a konfliktuskezelés mintázatainak elsajátítása, erkölcsi értékek és érzelmek tanulása (megbocsátás stb.), felelősségvállalás. Ezek támogatják az interperszonális/érzelmi intelligencia minden tényezőjét.

Fejlesztési lehetőségek (példák):

<i>Családban/óvodában</i> Házimunka Állatok örökbefogadása, gondozása Gondoskodás idősekről, fiatalabb gyerekekről Kirándulás állatkertbe Adományozás, gyűjtés mások megsegítésére Családi ünnepek	<i>Iskolában/óvodában</i> Önismereti játékok Önismereti körök Társasjáték Ajándékozás Születésnapok ünneplése Társadalmi segítő tevékenység Környezetrendezés
--	--

Metakognitív intelligencia (foglalkozás önmagammal: ki vagyok én, honnan jövök, hová tartok, mi a dolgom; filozófiai kérdések: mi a helyes, mi a jó, mi a világ, van-e rendező elv, mi az ember dolga a világban)

Az egyes intelligencia faktorok integrálása, magasabb szintre, magasabb minőségre emelése: önismeret erősítése, az önismeret elemeinek absztrahálása, pszichológiai, filozófiai, társadalmi kérdések és válaszok kidolgozása. Eszközei: az introvertált létezés (a befelé fordulás, önmagunkra, lelki folyamatainkra figyelés), a gondolkodás. Ezek mindegyike az interperszonális intelligenciát fejleszti, ugyanakkor a metakognitív intelligencia fejlettsége visszahat az összes többi intelligencia faktorra.

Fejlesztési lehetőségek (példák):

<i>Családban</i> Beszélgetések Élettervek készítése (mire vagyok már most képes, illetve miben kell még fejlődnöm, valamint mit csinállok, milyen leszek 5–10... év múlva)	<i>Iskolában</i> Bizalomjátékok Társasjátékok Tantárgyakban, kiemelten: filozófia, erkölcsstan, hittan, pszichológia
--	---

Az interperszonális/érzelmi intelligencia fejlesztésében családnak és az iskolának sokféle feladata, felelőssége és számtalan lehetősége van. A folyamatban kiemelt jelentőséggel bír a felnőttek mintaadó magatartása, az együtt töltött minőségi idő, beszélgetések, közös élmények, a spontán nevelési helyzetek adta lehetőségek kihasználása.

Szeretetnyelv – mint lehetőség

Csalásban az anyai/apai szeretet, az elfogadás, a gyermek testi, lelki egészségének, „well-being”-jének megteremtése/alakítása/fenntartása, a tudatos mintaadó magatartás kontrollálása a feladat. Meg kell ismerni a családtagok *szeretetnyelvét*. Mindenkinek van preferált, érzékenyen lereagált, őt különösen megérintő érzelme. A szeretetnyelv-elmélet kidolgozása (*Chapman, 2011*) közelebb vihet minket a gyermekeinkkel való bánásmód helyes megválasztásához. A szerző öt szeretetközlési lehetőséget kínál: elismerő szavak, minőségi idő, ajándékozás, szívességek, testi érintés. Természetesen ezekből egy embernek lehet több érzékenységi pontja is. Ugyanígy minden embernek vannak szeretet-kifejezési formái is. A gyermekek optimális fejlődése érdekében érdemes megfigyelni, milyen megnyilvánulásokat értelmez a gyermekünk szeretet-közlésnek.

Elemezzük az öt szeretetnyelvet, hogy megfelelően tudjuk alkalmazni azokat!

Elismerő szavak (mint verbális/nyelvi intelligencia faktor részei): dicséret, megerősítés, ösztönzés, biztatás. Hogy ezeket jól használjuk, ismernünk kell a saját és a másik ember kommunikációját. Vajon kommunikációnkban a kérés, kérdezés, a tanácsadás, a felszólítás, az utasítás, a követelés, a magyarázat vagy a fenyegetés dominál? Vajon a másik személy ezek közül melyiket érti leginkább? Metakommunikációnk megerősíti, megsemmisíti, vagy súlytalanná teszi verbális közléseinket?

Minőségi idő: az együtt töltött idő dinamikája, tartalma és időtartama határozza meg. Jellemzője: csak az adott másik emberrel fenntartott kommunikáció – telefonálás, tévézés, internetezés – nélkül. Lényege: tégy félre mindent, csak a másikkal törődj!

Ajándékozás: tárgyak és önmagunk odaajándékozása egy időre a másikkal (ünnepek, születésnap).

Szívességek: megtenni általunk nem kívánt dolgokat, azért, hogy a másik érezze szeretetünket.

Testi érintés: a bizalom, a szeretet, az intimitás egyik legfontosabb kifejezése a másikat úgy érinteni, ahogyan az számára a legjobb. Alapja az a felismerés, hogy teljes személyiségünk a testünkben van, és azon keresztül jelenik meg. Ezért fontos, hogy mi történik a testünkkel, hogy hogyan bánt a környezet a gyermek testével. A testi érintésnek olyan hihetetlenül nagy szerepe van az emberi életben, hogy hiánya rendkívül súlyos személyiségzavarokhoz vezet.

Esetismertetés

Két esetet ismertetünk a szerző többéves iskolapszichológusi tapasztalatai alapján. A két eset szemléltetése az eddigieknek. Mintegy esszenciája, összegzése azoknak a gyermeki élethelyzeteknek, gyermeki fejlődési folyamatoknak, amelyekkel gyakran találkozunk iskolákban, óvodákban. Jó és kevésbé jó szülők viszonyulnak a gyerekeikhez oly módon, hogy önmagukat – különböző okokból, különböző mértékben – kivonják a gyerekeikkel való személyes, intim kapcsolatból, rábízva őket más felnőttekre, esetenként technikai eszközökre.

A) ESET:

I. K. hétéves, első osztályos kisfiú. Panasz: türelmetlen, ingerlékeny, tanítási órán bekiabál, órán és szünetben verekszik, dühöng, tör-zúz, összetépi a többiek füzetét, könyvét, összetapossa a krétákat és filctollakat, obszcén szavakat ordít.

Feltűnően szép gyerek, ápoltság, gondozott reggelente. Szókincse életkorra jellemző, képzési vagy ritmushiba nem észlelhető. Beszédkészítése négy szemközti helyzetben jó, szívesen kommunikál.

Magatartásával kapcsolatban belátó-szégyenkező-dacos attitűdök észlelhetők, többnyire elfogadja a felnőttektől eredő kritikát, időnként tiltakozik, dühöngése okát más gyerekek viselkedésére adott, jogos reakcióként értelmezi.

Tanítási órákon szívesen, gyorsan, eredményesen dolgozik, főként matematikai és műszaki-technikai dolgok érdeklik, testnevelés órán nekivadulva rohan, felmászik a kötélre, bordásfalra, onnan ugrik rá lent ülő gyerekekre.

Olvasni óvodásként tudott, írásképe változó: a „Nagyon szép, szabályos, pontos” megállapítástól a „Rémes, mi van veled?” kérdésig tartó tanítói értékelések tarkítják a munkáit. Füzetei bekötve, a lapok felgyűrve, kezdetben tiszta lapok, később pecsételés, maszatos lapok sorakoznak.

Iskolába pontosan érkezik, az apa hozza, ruházata reggel tiszta, rendezett. Napközis, az apa fél ötkor érkezik érte, akkorra a gyerek „elhasználódott”; ruhája lóg, pecsétes a napi étkezésektől, cipőjét papucsként használja, keze, arca piszkos, maszatos.

Apját mindig örömmel fogadja, de visszaszalad folytatni a játékot, beszélgetést a többi gyerekekkel, s csak a napközis pedagógus többszöri felszólítására, biztatására („holnap is játszhat”) hagyja el a termet.

Családi háttér: I. K. egyetlen gyerek, a szülők a fiú hároméves korában elváltak, a gyerek az anyánál maradt. Eleinte igen ritkán, havonta egyszer találkozott az apával, később egyre több időt töltött nála, alkalmanként három-négy hetet is, az anya külföldi munkavállalása miatt. Az anyai nagymama az apánál lakik.

Családrajzán ő az A4-es lefektetett lap közepén áll, tőle egyenlő távolságban, két oldalán az apa és az anya. Az apa kézfeje ökolnek látszik (verbálisan megerősíti ezt „mert apukám erős”), az anyának a gyerek felőli karján nincs kézfej, a másik oldalán igen, precízen megrajzolt, öt ujjal.

A szülőkkel folytatott beszélgetések során kiderül, hogy egyik szülőnek sem sikerül szóra bírnia a gyermeket, válaszai konzekvensen a „Semmi nem volt, miért?” és a „Hagyjál békén, utállak!” közlésekre szorítkoznak. Otthoni időtöltése: „gépezik, tablettel játszik, egész este, néha éjszaka is”. Barátai nincsenek, nem jár senkihez, hozzá sem jön senki. A szülőknél egyáltalán nincs baráti körük, „nem érünk rá, dolgozunk”- mondják. Az apai nagymama két-három hetente látogatja őket.

Az anya rendszeresen két-három hónapot tölt külföldön, diplomájának megfelelő munkakörben dolgozik, közben három hetente hazajön, „látni a gyereket”. Ily módon a gyerek az apánál az anyai nagymamánál él, apjától kissé tart, a nagymama türelmével, szeretetével visszaél „hülyére veszi az öreglányt” – mondja az apa mosolyogva.

Iskolai megfigyelések, valamint vizsgálatok alapján a következők állapíthatók meg: magas értelmi intelligencia, igen rossz stressz- és konfliktuskezelési gyakorlat, az érzelmek közül főként düh észlelhető, az általános magatartás nyugtalan, ingerült, támadó. A figyelmi képesség érdeklődés esetén jó, a teljesítmény ehhez igazodik.

Jó teljesítményét a gyerek zajosan ünnepli, azonnal összehasonlítja másokéval, kinyilatkoztatva: „I am the best” – ilyenkor mellét verdesi, ugrál. Ugyanakkor teljesen bizonytalan önmaga megítélésében, szorongva lesi, hogy munkája megfelelő-e, de nem kér visszajelzést vagy segítséget, rajzos-írásos munkáit kezével takarja.

Képtelen várakozni, utasításokat nem hallgat végig, kapkodva belekezd valamilyen feladatba, de a számára érdektelen feladatokat vagy el sem kezdi, vagy – a legkisebb nehézség esetén – abbahagyja, ellöki magától, éneklő hangon közli „uuunoom, uuunalmaas”.

Alkalmazott javaslatok, technikák, eredmények:

<p>Családban: Tanácsadás, értelmezés a szülőknek: Nem a düh, a harag, és az ezek nyomán járó extrém viselkedés a probléma, hanem a mögöttük lévő súlyos deprivációs szorongás. A gyerekek az a félelme, hogy az anyjának nem eléggé fontos (hiszen az anya ismétlődően, rendszeresen „elhagyja” őt). Ezt a szorongást javasolt az anyai attitűd módosításával, az anya jelenlétének fokozásával kezelni. A gyerek dühét, haragját – mint a világ felé történő jelzést – nem elfojtani kell, hanem hasznos tevékenységbe csatornázni, kanalizálni.</p> <p>(Interperszonális intelligencia, verbális intelligencia fejlesztése a szülőkben.)</p> <p>Változások:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Az anya kevesebb időt tölt külföldön egy-egy alkalommal, amit lehet, számítógépen intéz itthonról. • A gyerek vízilabda edzésekre jár heti két alkalommal (testi – kinesztéziás intelligencia fejlesztése: önkontroll a test fölött, transzfer hatás a magatartás rendezésében). <p>Eredmények:</p> <ul style="list-style-type: none"> • A kisfiú három hónap alatt egyre kevesebb dührohamot produkált (ezek nem szűntek meg teljesen, fellépésük az anya elutazásait kísérték). • Két fiú osztálytársa barátkozik vele, együtt járnak modellezni. • Kevesebb fegyelmetlenség a tanítási órákon, szünetekben. <p>Várható további fejlődés:</p> <ul style="list-style-type: none"> • A gyerekekben tudatosan viselkedési anomáliájának oka, növekszik önkontrollja, önfegyelme. Amennyiben az anya és az apa betartják a gyerekekkel való együttlét irányelveit, indulatai elaborálódnak. 	<p>Iskolában: Tanácsadás, értelmezés a pedagógusoknak: A gyerekek nem az iskolával van „baja”, de – mivel ott tölti napjainak nagy részét – a tünet ott is megnyilvánul. Mivel alapvető érzelmi, biztonsági szükségletében frusztrált, ezért nagyon szorong. Ebből a szorongásból már-már patológiás dührohamokkal tör ki. Szorongását oldandó dühét, haragját elaboráló foglalkozás javasolt. (Az interperszonális intelligencia megtámogatása, értő attitűd alakítása a pedagógusokban.)</p> <p>Változások:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Az iskolában befogadták egy már működő drámapedagógiai csoportba, ahol a szorongás-agresszió legális kiélését illetve egyensúlyának létrehozását és ennek nyelvi kifejezését próbálgatja (interperszonális intelligencia: az érzelmek, indulatok verbalizálása, valamint ezeknek legális, önkontroll alatt történő kifejezése). • Iskolai hittanra beíratják, ahol mód nyílik a számára problémás „szeretnek-e engem eléggé, fontos vagyok-e eléggé” kérdésekről beszélgetni (metakognitív intelligencia támogatása). • Heti egy alkalommal részt vesz az iskola modellező szakköri foglalkozásain, ahol feltűnően kreatívan, eredményesen dolgozik (vizuális, kinesztéziás intelligencia fejlesztése kreatív tevékenységben). <p>Eredmények:</p> <ul style="list-style-type: none"> • E gyerek toleránsabb viselkedése észlelhető a drámajátékokban. • A testi-kinesztéziás önkontroll fejlődése, kanalizálva mások számára is értékelhető produktumba. <p>További lehetőségek:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Népi játékokban történő szerepvállalás (pl. húsvétolás, betlehemezés).
--	---

Összegezve: kiemelten fontos az érzelmi biztonság kiépítése, mind otthon, mind az iskolában. Ennek érdekében a tünetek értelmezésére valamint tanácsadásra van szükség a szülők és a pedagógusok számára. Ezáltal változik a felnőtteknek a gyerekekre irányuló attitűdje; bánásmódjuk értő és kevésbé indulattelt lesz.

Továbbá: verbális-nyelvi, testi-kinesztéziás, interperszonális, metakognitív intelligenciát fejlesztő tevékenységeket tettünk lehetővé, olyanokat, amelyek – fejlesztő, a személyiséget rendező/korrigáló funkciójuk mellett – örömmel töltik el a kisfiút.

B) ESET:

K. A. második osztályos kislány. Panasz: nagyon sokat és sokszor sír, otthon is, iskolában is. Iskolai teljesítménye hullámzó, figyelme „olyan, mintha mindig befelé figyelne magára, ezért nem hallja amit mondunk” (anya és pedagógus).

Szép, ápolts kislány, rendezett külsővel, enyhe túlsúllyal.

Beszédfejllettsége megfelelő, írásképe változó, olvasási készsége kiváló, matematikai teljesítményei közepes-jó szintűek. Mozogni, mozgásos játékokban részt venni nem szeret, inkább üldögél. Két barátnője van az osztályban, a kapcsolatuk ambivalens, állandó vetélkedésben, harcban állnak, de ragaszkodnak egymáshoz. A pedagógus értékeléseit látszólag elfogadja, tudomásul veszi, csakhogy azonnali sírással reagálja le, még a kedvező véleményt is.

Családi háttér: kétszülős család, a többszintes családi házban velük él az anyai nagymama is. Egy testvére van, pár hónapos kisfiú, vele az anya GYES-en van, az apa késő este ér haza, „sokat dolgozik, mindig dolgozik, anya nem ér rám, mert van a kistestvérem” – mondja a gyerek.

Családrajz: a lefektetett A4-es lap közepén, mintegy a lap egyharmadát lefedve, TV és számítógép áll egy asztalon, egyetlen székkel. Személyek a lap két oldalán fennmaradó sávban vannak, valamint középen lent, egészen a lap szélére préselve. A bal oldali sávban áll az anya, kezében a kisbabával, öltözékük egyformán rózsaszín és pink, hajuk szőke. A jobb oldali sávban áll az apa, kezében teniszütő. Öltözéke szürkés sportruha és cipő, haja nincs. A lap aljára préselve egy gyerekfigura, kissé testes, kövérkés, grafittal besatírozott ruhában, haja foltos. „Ez én vagyok, megyek a géphez”. A rajzon legkidolgozottabb a TV és a számítógép.

Értelmes kislány, beszűkült érzelmekkel, érzelmi válaszokkal. Anya és a kislány egybehangozóan elmondják, hogy náluk „nem divat a sok beszéd” (anya), illetve „nem szoktunk beszélgetni, mit mondjak én nekik” (a gyerek). Valamint „apával birkózunk, ha időben jön haza, de én mindig sírok, mert én veszítek. Igaz, akkor is sírok, ha apa nem jön haza”. Kérdésre: „Nem tudom, miért kell annyit sírnom, de sírok. Nem tudom, mit szeretnék – semmit. Vagyis hogy anya legyen velem is kedves, nekem is kell egy anyuka, apa meg ne győzzön le mindig”.

Alkalmazott javaslatok, technikák:

Családban:

Tanácsadás a szülőknek (a gyerek viselkedésének értelmezése):

Valójában gyászmunka történik: az anya kizárólagosságának elvesztése fölötti bánat, szomorúság, tehetetlen kétségbeesés zajlik a gyerekben, keveredve lelkiismeret-furdalással, amiért nem képes eleget tenni a szülői elvárásnak, hogy megfelelően szerezze a kistestvért. Verbalizálni nem képes a problémáit, ehelyett passzív-depresszív kedélyállapot jellemzi. Az apával való vad birkózás nem pótolja számára a hiányzó anyai ölelést. A gyerek elveszítette korábbi, biztonságos családi szerepét és státuszát, ehelyett kell törekedniük a szülőknek a megváltozott helyzethez igazodva egy új, más minőségű és tartalmú szerep/státusz kialakítására. (Verbális intelligencia, interperszonális intelligencia fejlesztése a szülőkben és a gyerekben.)

Javaslat:

- Otthoni – az anyával történő – meseköltés, bábozás, együttes mesehallgatás (ezek segítséget jelenthetnek a gyermek számára érzelmeinek felismerésében, identifikálásában).
- Hangsúlyozottan éljék meg együtt az intim, bensőséges családi ünnepeket – például a szűk család külön ünnepeljen születés – névnapokat, kiterjesztett ünneplés csak ezek után legyen (testi, kinesztéziás, társas intelligencia).
- Olyan mozgásformák ösztönzése, melyekben görcsössége, merevsége, koordinációs gyengesége oldódhat; emellett módot adnak az anyával való együttlétre, saját és az anya érzelmeinek felismerésére, tudatosítására. Ilyen mozgásformák lehetnek: hintázás, úszás, énekes játékok, spontán tánc zenére.
- Beszéljék meg együtt, milyen szerencse és boldogság, hogy ők már nyolc éve együtt vannak, s ez mennyi öröm és élmény mindannyiuknak.

(érintéses, kinesztéziás, identifikációs, interperszonális intelligencia folyamatok)

Eredmények:

A kislány a számára előnyösen változó környezetben eleinte gyanakodott, majd fokozatosan vált bizakodóvá. Kezdetben nehezen, de elfogadta az anya közeledését, s egy idő után hitt is annak őszinteségében. A szülők csodálkozására nem követelt tévészést, mintha ez nem is érdekelte volna. Iskolában sikeresnek kezdte érezni magát, a pedagógus feszültségmentes bánásmódja és a tánc is segítette ebben. Otthon időnként sírdogál este, ilyenkor sajnálja magát azért hogy nem sikerül még jobban viselkednie.

Várható további eredmények:

A gyerek személyiségfejlődése feltehetően kevesebb érzelmi trauma, elhagyatottság-érzés, gyászmunka keretében fog zajlani. Különösképpen akkor, ha kialakítja a családon belül a számára új szerepet és státuszt. Abban nem lehetünk egészen bizonyosak, hogy további érzelmi válságok nem érintik ezt a fejlődést, csak abban bízhatunk, hogy az anya „visszatanulja” anyaságát ehhez a gyermekéhez, valamint hogy ez az értelmes kislány elfogadja és használja az érzelmi intelligenciája fejlődéséhez feltétlenül szükséges érzelmi tudatosítást, s ezzel egyidejűleg megtanulja felismerni és megélni életének örömteli eseményeit is.

Iskolában:

Tanácsadás a pedagógusoknak (a tünetek értelmezése, az értő interperszonális intelligencia fejlesztése):

- A kislány hangulatingadozása, kedélyállapotának romlása, gyakori sírása a megszokott családi állapot elvesztéséből fakad.
- A pedagógus nyújtson megbízható, kiszámítható biztonságot, fogadja el – kommentárok nélkül – a gyerek viselkedését.
- Amennyiben a gyerek igényli és elfogadja, sok érintéssel tegye hitelessé kapcsolatuk szoros voltát.

(Biztonságnújtás, szeretetnyelv alkalmazása, interperszonális intelligencia fejlesztése.)

Eredmények:

- A pedagógus felszabadult a nyugtalanító érzés alól (hogy talán ő is hibás a tünetek miatt), ezért a korábnál jóval kiegyensúlyozottabban bánik a gyerekekkel.
- A kislányt befogadták az iskolai táncszakkörbe, ahol kissé esetlenül, de nagy örömmel táncol.

Összegezve: nagyon fontos a családi változások esetében az egyes gyermekek szerepének, státuszának megváltozását felismerni és kezelni. A szülőknek fel kell figyelniük a gyermek magatartásának, teljesítményének megváltozására és törekedniük kell egy új minőségű kapcsolat, intimitás, érzelmi helyzet kialakítására. Az iskola ebben kiválóan támogathatja a gyermeket és a szülőket, amennyiben érti a gyermek megnyilvánulásai mögött rejtőző üzeneteket, segélykérést.

Mindkét esetben érzékelhető, hogy az optimális személyiségfejlődéshez szükséges a biztonságérzet, az anya feltétlen és megingathatatlan, illetve az apa ösztönző szeretete. Ezek időleges vagy tartós hiánya, vagy a gyermek számára érzékelhetetlenné válása komoly torzulásokat okozhat; ugyanakkor a segítő – támogató – értő, a helyzeteket jól értelmező viszonyulás megfordíthatja, helyrehozhatja, vagy legalább enyhítheti a következményeket. Ezek értékei mindkét esetben tapasztalhatók

Összefoglalóan megállapíthatjuk, hogy ezek a gyerekek értelmesek, okosak, de érzelmi bázisuk rendkívül beszűkült, érzelmeiket nem tudják adekvát módon kifejezni. Képtelenek viselkedésük másokra gyakorolt hatását, azokat az érzelmeiket, melyeket környezetükben keltenek, anticipálni. Mindkét gyereknél – s minden hasonlóan fejlődő gyermeknél – tapasztaljuk, hogy jó értelmi képességeik nem elegendők a környezetük által „bejósolt” és elvárt teljesítmények, viselkedés, alkalmazkodás megvalósítására.

Itt válik a gyakorlatban kitapinthatóvá mindaz, amit elméletileg tudunk; hogy jól fejlett érzelmi intelligencia, széles spektrumú érzelmi élet nélkül sikeresség, boldogulás és eredményesség aligha érhető el. Az esetekből azt is láthatjuk, hogy az érzelmi/interperszonális intelligencia deficitjét nem tulajdoníthatjuk kizárólag a digitális kultúra elterjedésének, ebben sokkal fontosabb szerepet játszik a személyességnek, a gyerekekkel való együttlétnak a szegényessége vagy hiánya. Rávilágít a tapasztalat arra is, hogy az intimitás, a személyes odafordulás, a gyermek szeretetnyelvének ismerete nem váltható át mégoly érdekes, izgalmas tevékenységekre sem, és nem is helyettesíthető velük.

Konklúziók

- Tapasztalataink és ismereteink alapján azt mondhatjuk, hogy *vannak különbségek* a generációk érzelmi élete, érzelmi fejlődése között, de ezek egzakt módon nem vethetők össze, hiszen senki nem mérte fel egyes nemzedékek érzelmi életét. Ám az, hogy érzékelhető különbségek vannak, nem vitatható.
- Az érzékelhető változásoknak *multikauzális háttere* van: a megváltozott szülői szerepfelfogás, a szülők gyakori kivonulása a gyermek érzelmi életéből, az értelmi fejlődés elősegítésének preferálása az érzelmi élet fejlesztésével szemben, a gyerekre zúduló információk, amelyek között gyakori az agresszív tartalom, valamint az információk, ismeretek feldolgozásának teljes vagy részleges hiánya mind hozzájárulnak a gyermek érzelmi életének alakulásához. Külön is érdemes elgondolkodnunk a szülők között elterjedt vetélkedésről: ki viszi több különóra, külön foglalkozásra már az óvodáskorú gyermeket is, ezzel azt a képzetet keltve a gyerekekben, hogy az élet kizárólag versenyből áll, ahol az így megszerzett tudások mérkőznek egymással, és csak a győztesnek van élettere. A tudások versenyében – sokszor kifejezett szülői sugalmazásra – minden eszköz megengedett. Ezt a szemléletet hangsúlyozott érzelmi intelligencia fejlesztéssel lehet és kell ellensúlyozni.
- Az *iskolának/óvodának sajátos lehetőségei* vannak a gyermekek érzelmi életének, az érzelmi/interperszonális intelligenciának a fejlesztésében. Tanulási, játéktevékenységbeli lehetőségeken kívül a pedagógusok konzekvensen mintaadó, érzelmeiket tudatosan vállaló és közvetítő, önkontrollal rendelkező, mások – a gyerekek – érzelmeit megértő, azokat tiszteletben tartó személyisége a kulcs.

- *A családok felelőssége* és lehetőségei másképp nyilvánulnak meg, a gyermek életének egészen korai szakaszában jelentkeznek. A gyermeknek sugárzott anyai és apai szeretetben, a gyermek szeretetnyelvének használatában, értékek, normák közvetítésével, következetes mintaadásban, a gyerekekkel való folyamatos kapcsolatban testesülnek meg. E folyamatok optimális esetben az intézményekkel összhangban, velük egyeztetve zajlanak, amelyekben mind a családnak, mind az iskolának/óvodának ismernie kell saját feladatait és kompetenciáját.

Ha azt szeretnénk, hogy gyermekeink boldog emberek legyenek, alkotóképes új generációt alkossanak, akkor felkínálni és biztosítani kell számukra sok és sokféle interperszonális kapcsolatot, meg kell tanítanunk nekik az egyes tevékenységek közötti arányosságra, egyensúlyteremtésre törekvést. Nyilvánvaló, hogy ebben a nagy feladatban a felnőttek egészséges személyisége fontos szerepet játszik. A következő generációk testi-lelki egészségnek megalapozása és folyamatos karbantartása a gyermeket nevelő mai felnőttek felelőssége.

Irodalom

- Binet, A. and Simon, T. (1905; reprinted 1916). New methods for the diagnosis of the intellectual level of subnormals. In A. Binet & T. Simon (Eds.), *The development of intelligence in children*. Williams & Wilkins, Baltimore.
- Chapman, G. (2011): *Egymásra hangolva*. Harmat Kiadó, Budapest.
- Felsman, J.K. and Vaillant, G.E. (1987): Resilient Children as Adults: A 40-year study. In: Anthony, E.J. and Cohler, B.J. (Eds.): *The Invulnerable Child*, Guilford Press, New York.
- Fromm, E. (2001): *A rombolás anatómiája*. Háttér Kiadó, Budapest.
- Fromm, E. (2012): *A szeretet művészete*. Háttér Kiadó, Budapest.
- Gardner, H. (1983): *Frames of mind: the theory of multiple intelligence*. Basic Books, New York.
- Gardner, H. (1999): *Intelligence Reframed*. Basic Books, New York.
- Goleman, D. (2008): *Érzelmi Intelligencia*. Háttér Kiadó, Budapest.
- Hidas György, Raffai Jenő és Vollner Judit (2013): *Lelki köldökszinór*. Helikon Kiadó, Budapest.
- Mérei Ferenc és V. Binét Ágnes (2006): *Gyermeklélektan*. Medicina Könyvkiadó, Budapest
- Nemes Livia (1974): *Pszichogén tünetképződés kisgyermekkorban*. Akadémia Kiadó, Budapest.
- Pulay Klára (1997): A kötődésről és az anya hiányáról. In: Bernáth László és Solymosi Katalin (szerk.) *Fejlődéslélektani olvasókönyv*. Tertia Kiadó, Budapest.
- Tari Annamária (2010): *Y generáció*. Jaffa Kiadó, Budapest.
- Tari Annamária (2011): *Z generáció*. Tercium Kiadó, Budapest.

„Érintéstől a klikkelésig” – Internethasználat 0–8 éves korban

Zero to Eight – Young children and their internet use

Donell Holloway, Lelia Green, Sonia Livingstone, EU Kids Online network
The London School of Economics and Political Science, London, 2013.

36 oldal, ISSN 2045-256X

http://eprints.lse.ac.uk/52630/1/Zero_to_eight.pdf

Janek Noémi

Eötvös Loránd Tudományegyetem, Tanító- és Óvóképző Kar, Neveléstudományi Tanszék,
PhD-hallgató

Az EU Kids Online tanulmánya a 0–8 év közötti gyerekek internethasználatára vonatkozóan nyújt ismereteket. Ennek jelentősége azért is kiemelt, hiszen ez a probléma még e korosztály szemszögéből kevésbé került a kutatások középpontjába, pedig korunk gyermekei egyre korábbi életkorban kezdik meg digitális létüket. Főbb csomópontjaiban taglalják a gyerekek internetelésének lehetőségeit, az online térben eltöltött főbb tevékenységeiket, ezek előnyeit és hátrányait, valamint az őket körülvevő személyek szerepéről is említést tesznek. A bemutatott eredmények főképpen európai országok adatain alapszanak, de néhol beemelnek Európán kívüli vizsgálatokat is. A különböző országok eredményeinek összehasonlítása mellett, lehetőség nyílik időbeli és életkorbeli összevetésekre is, hiszen korábbi adatokat is felsorakoztatnak az elkészült tanulmányban.

Kulcsszavak: IKT, internethasználat, kora gyermekkor, online, EU Kids

Az *EU Kids Online* vállalkozott arra a kihívásokkal teli, ám sürgető feladatra, hogy feltérképezze a 0–8 év közötti gyermekek internethasználatát. Az *EU Kids Online* olyan nemzetközi kutatási együttműködés, melyet az *Európai Bizottság Biztonságos Internet Programja* támogat. Nem az első olyan vizsgálatuk ez, mely a gyerekek internetezését helyezte a fókuszba, hiszen korábban a 9 és 16 év közötti fiatalok internetezési szokásait, ezek előnyeit és kockázati tényezőit tárták fel (a tanulmány honlapjukon magyarul is elérhető). Vizsgálataik során arra a következtetésre jutottak, hogy kritikus fontosságúvá vált mára az iskoláskor előtti időszak (0–8 év) vizsgálata, internethasználatuk feltárása is, hiszen a gyerekek egyre korábbi életkorban találkoznak internet-elérésre alkalmas eszközzel. Ebben több, korábbi kutatási eredményre is támaszkodni kívántak. Az általuk vizsgált korosztály internethasználatára vonatkozóan kevés adat található, ezért gondoltam, hogy összegezése és bemutatása érdekes lehet mindazok számára, akik közvetlenül találkoznak ilyen korú gyerekekkel.

A tanulmány megállapítása szerint elmondható, hogy az elmúlt években erősen növekvő tendenciát mutat az internethasználat egyre korábbi életkorra tolódása. Ehhez képest csekély ismeretekkel rendelkeznek az ilyen korai használatról, hasznosságáról, valamint veszélyeiről. Ez főképpen a vizsgálati metódusok nehézségéből adódik, hiszen ebben a korai életkorban a gyerekek még nem tudnak sem írni, sem olvasni, így vizsgálatuk más módszertani felkészültséget igényel, az életkori sajátosságok ismerete miatt. Ezen túlmenően a kvalitatív kutatás időigényessége is nehézkesebbé teszi, hogy e korosztály hangját hallathassa.

Megállapításaik szerint a kilenc év alatti gyerekek is aktív részesei az online tevékenységeknek, így *játékoknak, videómegosztó oldalaknak és közösségi oldalaknak* is. Ez főképpen az *okostelefonok* és a *táblagépek* elterjedésének köszönhető, ami egyszerűbb használatuk révén könnyű csatlakozást biztosít a világhálóhoz az egészen fiatal gyerekek számára is.

Ezek fényében kikerülhetetlenné válik az iskoláskor előtti internethasználat vizsgálata, tekintve az előnyeit, hátrányait, hiszen a gyerektől csak egy „érintésre” vannak a számára nem veszélytelen és életkorának nem megfelelő tartalmak. Az is egyértelmű, hogy a gyerekek esetében nem elhanyagolható a szülői magatartás sem, hiszen a gyermekük minél korábbi *digitális lábnyomának* sokszor ők az életre hívói. A tanulmány ezek feltárására és összefüggéseinek vizsgálatára vállalkozott, ami egészen újszerű perspektívából tekint rá erre a problémára.

A tanulmányban hat fő fejezetre osztották az eredményeket, amelyek az Európai Unió több országából származnak, így többek között az *Egyesült Királyság, Németország, Belgium, Svédország, Hollandia, Ausztria és Norvégia* adatai. Néhol EU-n kívüli adatokat is bevontak az érzékletesebb szemléltetés végett, például *Dél-Korea, Egyesült Államok, Ausztrália*.

Több helyen korábbi eredményeket is közzétettek, ha a témában voltak, ezzel is rávilágítva a növekvő tendencia mértékére.

Fő vonalakban arra vonatkozóan informálódtak, hogy ebben a korosztályban (0–8) hányan használják az internetet, mit csinálnak ott, mik lehetnek a lehetséges előnyei és hátrányai ezeknek a tevékenységeknek, valamint hogy milyen a gyerek közvetlen közelében élők szerepe.

A kutatás *első fejezete* a kilenc éven aluli, internetet aktívan használó gyerekek százalékszámát adta meg, 3–4 éves, 5–7 éves és 8–9 éves életkori bontásban, a már említett EU tagországokban és EU-n kívüliekben egyaránt.

Egészen megdöbbentő adat, hogy a *holland* 1 éven aluli gyerekek 5%-a már jár online. Magas számú a *svéd, belga, holland* gyerekek (3–4 éves kor) aktív internethasználata is, 70–80%. Az *osztrákok* 3–6 éveseknek majdnem fele, *norvégok* 0–6 éveseknek pedig 58%-a, míg az *Egyesült Királyság* 5–7 éves gyerekeinek 87%-a internetezik. A legalacsonyabb számban a *német* gyerekek interneteznek, a 6–7 évesek csupán 21%-a, a 8–9 évesek 48%-a. Itt említésre került még *Dél-Korea*, ahol a 3–9 éves gyerekek 93%-a internetezik, átlagban heti 8–9 órát. Az *Egyesült Államokban* az ötévesek 50%-a míg a 8 évesek 70%-a használó, az *ausztrál* 5–8 évesek 79%-a.

Ezen adatok hiánytalan leírása elengedhetetlen ahhoz, hogy érzékelhetővé váljon a probléma aktualitása, valamint további kutatások fókuszává válásának fontossága.

Az is kiderül, hogy a korosztály által leginkább használt eszközök egyértelműen az *okostelefonok* és a *táblagépek*. Az érintőkijelzős eszközökkel a gyerekek egy része 3 éves koruk előtt már találkozik és használja is.

A *következő fejezetrész* a „mit” kérdésre keresi a választ, tehát mi az a tevékenység, amit ez a korosztály végez az interneten. A 3–4 évesek, illetve ez alattiak leginkább *videókat* néznek. Az Egyesült Királyságban az öt éven aluli gyerekek második kedvenc oldala a *YouTube*. Ezen túlmenően *online játékokat* szeretnek játszani, kicsit idősebben (6–9 évesek) pedig részeseivé válnak a *közösségi oldalaknak*, főképpen a *Facebooknak*. Itt az eredményeket tekintve a *spanyol* gyerekek 61%-a, az *Egyesült Királyság* gyerekeinek 56%-a már tag a *Facebookon* 6–9 éves korában, holott annak elméleti regisztrációs korhatára a 13. életév.

Az internethasználatot tekintve kikerülhetetlen az *előnyök és hátrányok*, „pro és kontra” felvázolása. A *harmadik fejezet* erre tesz kísérletet, amely egyben a legterjedelmesebb része is a tanulmánynak.

Előnyök között megjelenik a *digitális műveltség* elsajátításának segítése használat közben, ezen túlmenően a *tanulmányi előmenetelre* is támogatóan hat, valamint *interakciókat* tesz lehetővé. A számítógép használatának képessége és az internet eredményes és felelősségteljes használata segíti az *interperszonális kapcsolatokat*, fejleszti a *kreativitást*, önkifejezést és a *személyiség kialakításában* is közrejátszik. Ezeken túlmenően megerősíti a *valahova tartozás érzését*, *digitális szociális képességeit* és a felhasználó „*digitális állampolgárságát*”.

Korábbi kutatási eredményre hivatkozva az is leírásra került, hogy a gyakori internethasználat korrelál a pozitív tanulmányi előmenetellel. Ezen túlmenően a *matematikai és olvasási készségeket* is segíti a géphasználat. Ausztrál vizsgálatban pedig arra mutattak rá, hogy a *szókincsüket* nagyobb mértékben bővíti az internet. Egy kivételt említettek meg a gép használatát tekintve, mégpedig a játékkonzolt, mely a nyelvi készségekre negatívan hat. Ezeket az eredményeket tekintve fontosnak vélik, hogy a *kora gyermekkor szakemberei* megértsék a digitális technológiák fontosságát és valamilyen formában integrálják azt gyakorlatukba.

A pozitívumok mellett a lehetséges *rizikófaktorok* említése is elengedhetetlen. Annál is inkább, hiszen az eredmények tanúsága szerint már kora gyerekkorban sem ismeretlen az internetezés közben elszenvedett rossz tapasztalat. Például a svéd 3–7 éves gyerekekkel rendelkező szülők 13%-a számolt be arról, hogy gyermekét érte negatív hatás az interneten.

A 8–11 évesek szüleinek 20%-a számolt be hasonló tapasztalatról. Az ilyen életkorú gyerekek még inkább ki vannak téve a veszélyeknek, hisz sebezhetőbbek még, mint a már idősebbek. Az 5–8 évesek ugyan felismerik a *szexuális kontextust*, *erőszakot*, *vulgáris beszédet*, de gyermeki naivitásuk megmutatkozik, ha valóságosnak tűnő helyzetet prezentálnak nekik az interneten. Ebből következik, hogy hiába tudnak az internet kockázatairól, nem minden esetben eredményez biztonságos magatartást a valóságban is.

A *közösségi oldalak* veszélyeit tekintve, azokat a gyerekeket emelték ki, mint nagyobb kockázati csoportot, akik a szülei tudta nélkül hoztak létre maguknak profilt. Fő potenciális rizikófaktorok itt a bántalmazás (cyberbullying) és a *túlzott kitárulkozás*.

A *videónézés* az egyik legkorábbi tevékenység, amelyet a gyerek végez az interneten, ami szintén magában hordoz számtalan problémát. Ez leginkább olyan tartalom elérésben nyilvánul meg, mely életkorukat tekintve nem megfelelő számukra (*pornográfia*, *erőszak*, *iskolai bántalmazás*, *kegyetlenkedés az állatokkal*, *valós autóbalesetek*). Megemlítették a veszélyforrások között még a *mobiltelefonos alkalmazások*, melyek olykor a felhasználó adatait a tudtuk nélkül halássza el, ami szintén veszélyezteti a privát szférát.

Mind a pozitív, mind a negatív faktorok számbavétele fontos, a gyerekek biztonságos internethasználatának segítéséhez. Mindenképpen limitálni kell a használatukat, de teljesen megfosztani őket a lehetséges előnyei miatt nem ajánlatos.

Az is leírásra került, hogy sokszor az *IKT-eszközök* kerülnek górcső alá, amikor a gyerekek hagyományos játéktevékenységének hanyatlásáról esik szó, teljesen figyelmen kívül hagyva a szociális és gazdasági változásokat, melyek végbementek az elmúlt évtizedekben. Nem elhanyagolható tényszerűség, hogy a szülők feszítettebb munkatevékenységei miatt csökkent a közös kültéri játékidő, valamint a gyerekek szabad játéktere is megnyirbálásra került.

A tanulmány *utolsó* része a gyereket körülvevő személyek szerepét vizsgálja. Kiemelésre kerültek a svéd 25–45 év közötti szülők, akik maguk is tapasztalt internetezőnek számítanak. Vizsgálat szerint ők nagyobb számban teszik elérhetővé az eszközök

repertoárját gyerekeik számára. A tehetősebb szülőkre pedig még inkább jellemző ez a tendencia. Az EU-n belül különböző mintázatokat mutat a családi gyakorlat ezen a téren. A dán szülők aktívan bevonódnak a 2–12 éves korú gyerekek internethasználatába, figyelemmel kísérve őket. Ezzel szemben az észteknél az látható, hogy vagy egy idősebb testvérre ruházzák át a feladatot vagy erősebb korlátozást kényszerítenek ki. Az *idősebb testvér* személye semmiképpen sem elhanyagolható tényező, hiszen internethasználata potenciális behatást jelenthet a fiatalabb gyerek számára. Valószínűsíthető, hogy a kisebb testvér hamarabb kezdi el ugyanazon eszközt használni, amit az idősebb, akitől ehhez még támogatást is kap.

A *szülők szerepe* abból a szempontból is jelentős, hogy gyakran ők azok, akik a gyerekük *digitális lábnyomát* létrehozzák. Ezt tehetik *képek, videók megosztásával és blogbejegyzésekkel* a gyerekeikről. Ebben a kérdésben vizsgált *tíz ország* adataiból elmondható, hogy átlagosan az *anyak* 23%-a osztja meg az ultrahang során készült képet magzatáról, 33% az újszülöttéről, míg 81%-uk két éven aluli gyermekéről. A szülőknek fontos, hogy tisztában legyenek azzal, hogy gyerekük egész életét végig fogják kísérni ezek a megosztott tartalmak. Az sem mellékes gondolat, hogy mindez a kisgyerekek beleegyezése nélkül történik, aki nem biztos, hogy első lépéseinek „lábnyomát” az interneten szeretné hagyni.

A tanulmány készítői arra a feladatra vállalkoztak, hogy a 0–8 év közötti gyerekek internethasználatát derítik fel.

A szerzők valós adatokkal igyekeztek alátámasztani következtetéseiket. A tanulmány mindenképpen hasznos olvasmány mindazok számára, akik közvetlenül ezzel a korosztállyal érintkeznek, legyen szó szülőről vagy pedagógusról, hiszen fontos megismerni a gyerekek e világát, tevékenységeit. Ez azért is lényeges, mert a bizalmuk csak aktív odafigyeléssel érhető el, ami elengedhetetlen a biztonságos digitális életük segítéséhez.

Szükséges ismerni mind az előnyeit és hátrányait az internethasználatnak ahhoz, hogy a felnőttek felelősségteljesen tudják vezetni a fiatal életkorúakat, digitális lábnyomaikat leginkább az úton rajta tartva, biztonságban.

A téma iránt érdekelődők számára érdekes lehet az a tanulmány is, mely szintén az EU Kids Online kutatása. Ennek célja a preventív megoldások keresése volt arra vonatkozóan, hogy a fiatalok hogyan küszöbölhetik ki az online rizikófaktorokat. Ebben kilenc országban végzett kvalitatív kutatás eredményeit közölték, mely szintén a honlapjukon elérhető.

A világ a lábuk előtt hever

The World at Their Feet – Children’s Early Competence in Two Languages through Education

Judit Kovács – Éva Trentinné Benkő
Budapest, Eötvös József Könyvkiadó, 2014
ISBN: 978 963 9955 55 4

Noé Zsuzsanna

Kétnyelvű programban oktató pedagógus

A szerzőpárosnak, Kovács Juditnak és Trentinné Benkő Évának a *The World at Their Feet* című könyve 2014 októberében jelent meg az Eötvös József Könyvkiadó gondozásában. Az angol nyelven írt 223 oldalas könyv a szerzők közel két évtizedes, az egyetemi oktatás és kutatás során felhalmozódott tudását és tapasztalatát tárja az olvasók elé. A könyv, amely eredeti célja szerint egy egyetemi kurzus anyagát hivatott összefoglalni, és amely tankönyvként szolgál a leendő kétnyelvi pedagógusoknak, információgazdag tartalma és közérthető, élvezetes stílusa révén nem csak a pedagógusképzés, hanem a téma iránt érdeklődők egyre szélesebb tábora számára is kínál olvasnivalót.

Kovács Judit és Trentinné Benkő Éva az ELTE TÓK oktatói majdnem két évtizede dolgoznak együtt. Együttműködésük közös szakmai háttéren alapul. Mesterfokozatukat a korai idegennyelv-oktatás speciális területén az Egyesült Királyságban, a Leeds-i Egyetemen szerezték. Az ottani tanulmányok által is megalapozott hasonló szakmai értékrendjük vezethetett számos közös munkájuk megszületéséhez. Doktori disszertációjukat mindketten a korai CLIL (Content and Language Integrated Learning – tartalomalapú nyelvoktatás) témájában írták, és Kovács Judit habilitációját is ezen a szakterületen szerezte.

A könyv angol nyelven íródott, így a földrajzi határok sem gördíthetnek akadályt egy, a hazainál szélesebb olvasóközönség elérése elé. A kötet témája a korai intézményes kétnyelvű fejlesztés, melynek tárgyalása két részben történik. Az első rész (Kovács Judit munkája) az elmélet, valamint a második (Trentinné Benkő Éva munkája) az erre épülő gyakorlat és feladatok logikus egységet alkotnak. Mind az elméleti, mind a gyakorlati rész egyaránt friss és műfajilag is változatos forrásokra támaszkodik. Találunk a könyvben nemzetközi kitekintést, rövid történeti összefoglalót, definíciókat, kutatást, CLIL tanárikompetencia-leírásokat, pedagógusi reflexiókat, internetes CLIL tudatosságfejlesztő programot, gyakori szülői kérdéseket és válaszokat, az elméletet játékos formában feldolgozó kvízfeladatokat, óravázlatokat, tanulók és hallgatók által készített kreatív munkákat, gyermekirodalmi gyűjteményt, gazdag képi anyagot, valamint részletes tevékenység-leírásokat. A kötet ilyen módon több könyvet pótol egyszerre: nem kell külön elméleti munkákat, illetve munkatankönyveket, feladatgyűjteményeket megvennie annak, aki a korai kétnyelvi fejlesztésre szeretne felkészülni.

A bevezetésben a szerzők segítenek eligazodni a könyv struktúráját és célját illetően. Ebben a margóra írt vezérgondolatok sokat segítenek. A könyv igényes, és olvasóbarát egyszerre. A tömör nyelvezet és a gazdag információtartalom ellenére a könyv könnyen értelmezhető. A struktúra egységességét az is mutatja, hogy mind az

első, mind a második rész hét fejezetre tagolódik. Mindegyik fejezet a tartalom rövid bemutatásával kezdődik, és bibliográfiával végződik. A szerzők itt is, akárcsak többi munkájukban, nagy hangsúlyt fektetnek a tekintélyes felhasznált szakirodalom segítségével a bizonyítás hitelességére.

Az első fejezetben Kovács Judit körüljárja az emberi agy nyelvi kapacitásának problémakörét, illetve olyan fogalmakat tisztáz, mint például a multikompetencia, mely előfeltétele a kétnyelvűség kialakulásának. Ez utóbbira ma már egyre jobban úgy tekintünk, mint az egyén életének egy normális, semmint különleges állapotára. A második fejezetben a szerző a történelem, a politikai és a gazdasági érdekek szemüvegén keresztül mutatja be az idegennyelv-tanulás, -tanítás trendjeinek változásait és ezek társadalmi hatásait. Különösen kiemelendő, ahogyan megmutatja az összefüggést a 21. század elvárásai és kihívásai, valamint az oktatási kétnyelvűség között.

A harmadik fejezet teljes egészében a CLIL-módszer tárgyalásával foglalkozik. Áttekinti típusait, a módszer lényegét, történetét és jelenét, valamint a CLIL hazai történetét. Az olvasót büszkeséggel tölti el a tény, mely szerint Magyarország kiemelkedő szerepet tölt be a szakterületen nem csak Közép-Európában, hanem Európa egészében is. Nagyon szerencsésnek tartom ezt a pozitív felhangot, ami a könyv egészére is jellemző. Fontos, hogy pedagógusaink tudják, hogy tevékenységük határainkon kívül is elismert.

A negyedik fejezet a CLIL-módszer és az életkor összefüggéseit tárgyalja, valamint felhívja a figyelmet a módszer hatékonyságára az óvodában és az általános iskolában. Az úgynevezett 'korai kezdés' fogalmának tisztázása után, annak történetével és előnyeivel ismerkedhet meg az olvasó. Rendkívül pontosan különíti el a szerző a nyelvelsajátítás és nyelvtanulás jelenségének jellegzetességeit. Helyesen emeli ki, hogy azok a gyermekek, akik tíz éves koruk előtt találkoznak egy második nyelvvel, nem feltétlenül haladnak jobban, vagy rosszabbul a folyamatban, csak másképp. Fontos ezt tisztázni, amikor a pedagógus társadalom, illetve a pedagógiai kérdésekben döntést hozók körében még mindig vita tárgyát képezi a korai kezdés.

Az ötödik fejezet különösen kedves lehet a gyakorlati szakemberek számára. Itt a pedagógusokról van szó, illetve az ő felelősségükről a folyamat egészében. A szerző saját kutatás alapján CLIL-tanárok véleményére és saját CLIL-gyakorlatára támaszkodva vallja, hogy CLIL-pedagógusnak lenni sem óvodában, sem iskolában nem egyszerű feladat, hiszen olyan különleges kompetenciákkal kell rendelkezniük, melyeket 'hagyományos' nyelvtanárként nem sajátíthat el a leendő szakember. Itt a nyelv nem a cél, hanem eszköz az elsajátítandó tananyaghoz. Ezért is van szükség magas színvonalú specifikus pedagógusképzésre és -továbbképzésre.

A következő fejezetben Kovács Judit a CLIL-ben való tanulás folyamatának, a tanulóra váró kihívások bemutatására vállalkozott. Rendkívül érdekes kérdésekre kapunk választ e fejezet olvasása közben. Többek között azt a tévhitet is eloszlatja a szerző, hogy a különböző tanulási nehézségekkel küzdő gyerekek nem képesek a CLIL-módszerrel a nyelvelsajátításra. Ezen túlmenően pedig rávilágít: a CLIL eszköz lehet arra, hogy a tanulók felfedezzék a számukra megfelelő tanulási stratégiákat, attitűdöket, melyek meghatározóak lesznek általános eredményességük tekintetében a későbbiekben is.

A hetedik fejezetben két kutatást olvashatunk, az egyiket Kovács Judit, a másikat Trentinné Benkő Éva végezte. Az első kutatás a CLIL-programban tanulók idegen nyelvi készségeit, kompetenciáit, attitűdjeit méri, a második pedig a jelenlegi és leendő pedagógusoknak a szakterületről alkotott elképzeléseiről, nézeteiről szól. Az utóbbi kutatás fő kérdései közé tartozik, hogy a gyakorló pedagógusok és jelöltek számára

mit jelent korai CLIL-pedagógusnak lenni, milyen kompetenciák szükségesek ennek a komplex feladatnak a sikeres ellátásához, illetve milyen kihívásokkal és problémákkal kell szembenézniük. Az eredményeket röviden, lényegretörően és olvasmányos formában tárják elénk a szerzők.

A szintén hét fejezetre (topic-ra) osztott második rész, melynek szerzője Trentinné Benkő Éva, a CLIL-re irányuló pedagógusképzéshez és továbbképzéshez nyújt változatos feladatokat. A hét téma a következő: A CLIL elmélete, A CLIL és a korai kezdés, Tervezés a CLIL-ben való tanításra, Tevékenységek a korai CLIL-ben, Az óravezetés nyelve a CLIL-ben, Tanárok elképzelései a CLIL-ről, CLIL-pedagógussá válás. A konkrét feladatok között találunk a kognitív készségeket, a kreativitást fejlesztő, valamint szabályalkotást célzó feladatokat. A fejezetek mindegyikében számos, az adott témához kapcsolódó feladatot – többek között óravázlatokat, játékokat, dalokat, mondókákat, rejtvényeket, óramegfigyelési szempontsót, szaknyelvi kifejezéseket, meséket találunk a legkülönbözőbb forrásokból. Ezt a feladatgyűjteményt a szerző mind a gyakorló, mind a leendő pedagógusoknak ajánlja, mintegy gondolatébresztőként, munkájukhoz. A könyv ezen része rendkívül színes mind tartalmában, mind külalakjában, és jól reflektál az első részben tárgyalt elméleti háttérre. A kötetet egy tíz egységből álló Függelék, valamint szójegyzék zárja, mely a szakkifejezések jobb megértését, elmélyítését szolgálja.

Végezetül egy személyes megjegyzés: nekem, aki egy évtizede dolgozom korai CLIL-programokban, mindig üdvözlendő egy olyan kötet megjelenése, melyben a gyakorlat egyenlő mértékben kap szerepet az elmélettel, melyben mind a pedagógusjelöltek, mind a már pályán lévő pedagógusok naprakész eszközöket kapnak a kezükbe. Bátran ajánlom tehát az Eötvös József Könyvkiadó legfrissebb kötetét leendő és már pályán lévő pedagógusoknak, oktatási döntéshozóknak, szülőknak és a téma iránt érdeklődőknek egyaránt.

